

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA ARAÚJO

JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA:
PERSPECTIVA PACIFICADORA?

PORTO ALEGRE
2010

ANA PAULA ARAÚJO

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA:
PERSPECTIVA PACIFICADORA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre
2010

ANA PAULA ARAÚJO

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA:
PERSPECTIVA PACIFICADORA?**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 07 de janeiro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)

Prof. Dr. Paulo Peixoto de Albuquerque (UFRGS)

Profa. Dra. Beatriz G. Aginski (PUCRS)

Profa. Dra. Nadja Hermann (PUCRS)

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelo estímulo permanente aos estudos que minha família me deu ao longo dos anos que me fazem sempre buscar mais.

Ao companheirismo, dedicação e incentivo de meu esposo Ernani.

A Direção da EMEF Migrantes por ter me dado a oportunidade de ser responsável pela divulgação e implementação de uma CPR o que consequentemente vem auxiliando significativamente na ampliação de meus conhecimentos sobre o assunto.

Aos colegas e alunos da rede municipal de ensino que contribuíram gentilmente contando suas histórias possibilitando a viabilização desse estudo.

As colegas e amigas que permanentemente vem se dispondo a refletir comigo sobre as práticas restaurativas contribuindo para aperfeiçoar minhas pesquisas.

Ao meu orientador Marcos V. Pereira pela dedicação paciente e por sua disponibilidade. Pela sinceridade e liberdade concedida que contribuíram para o crescimento de minha autonomia enquanto pesquisadora.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para transformar esse sonho em realidade.

“Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir”.

(Michel Foucault)

RESUMO

Esse estudo tem como propósito descrever e refletir sobre o processo de implementação da primeira Central de Práticas Restaurativas em uma escola de ensino fundamental de grande porte da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Essa implementação foi decorrente do estabelecimento de uma parceria com o Projeto Justiça para o Século 21, criado pelo juiz Leoberto Narciso Brancher, da 3ª Vara da Infância e da Juventude desta capital, e atualmente coordenado por Armando Afonso Konzen. O Projeto tem como objetivo divulgar e auxiliar no processo de implementação, em instituições interessadas em Porto Alegre de práticas de justiça restaurativa, através de um método de resolução não-violento de conflitos, chamado Círculo Restaurativo. Esse método visa possibilitar a criação de acordos consensuais cooperativos com o auxílio de convidados da comunidade escolar e de um coordenador que utiliza a comunicação não-violenta, concebida por Marshall Rosenberg, para viabilizar essa intervenção de propósitos pacificadores e construtivos. Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso que buscou saber qual a repercussão e desafios emergentes durante a adoção de Círculos Restaurativos como estratégia de resolução de conflitos na escola, sendo que os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada, a análise documental e a observação. Com os dados coletados foi feita uma Análise Textual Discursiva. A partir disso, são apontadas as principais influências que a experiência de participar do Círculo Restaurativo trouxe para a vida dos participantes dessa forma de resolver conflitos bem como para as relações inter-pessoais na escola.

Palavras-chave: justiça restaurativa, círculo restaurativo, parceria.

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo describir, comprender e interpretar el proceso de aplicación de la primera Central de Prácticas de Restauración en una escuela municipal, ubicada en la ciudad de Porto Alegre. Esa se debió a la colaboración con el Proyecto Justicia para el Siglo 21, creado por el juez Narciso Leoberto Brancher, de la 3° vara de la Niñez y Juventud, de la capital y actualmente coordinado por Armando Afonso Konzen. El proyecto tiene como foco, promover y ayudar en el proceso de aplicación en las instituciones interesadas en prácticas de justicia restaurativa con un método de resolución no violenta de conflictos, denominado Círculo Restaurativo. Este método permitirá la creación de acuerdos de consenso en cooperación con la ayuda de personas de la comunidad escolar y un coordinador que utiliza la comunicación no violenta, para permitir la intervención de proposición de la paz y fines constructivos. Esta pesquisa cualitativa es un estudio de caso, que buscó conocer el impacto y los desafíos emergentes durante la aplicación de los círculos restaurativos, como una estrategia para resolución de conflictos en las escuelas, y los instrumentos utilizados para recoger datos fueron entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos y la observación. Con los datos recopilados se realizó un análisis textual del discurso. A partir de este, son presentadas las principales influencias que la experiencia de participar del Círculo Restaurativo trajo a la vida de los participantes con esta forma de resolución de conflictos, así como las relaciones interpersonales en la escuela.

Palabras clave: justicia restaurativa, círculo de restaurativo, parceria.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJURIS- Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul

CPR- Central de Práticas Restaurativas

CNV- Comunicação não-violenta

DECA- Delegacia da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FASE-Fundação de Atendimento Socioeducativa

JR- Justiça Restaurativa

ONU- Organização das Nações Unidas

ONG- Organização não-governamental

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RME- Rede Municipal de Ensino

SMED- Secretaria Municipal de Educação

SSE- Serviço de Supervisão Escolar

SOE- Serviço de Orientação Educacional

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1 A GÊNESE DO INTERESSE PELA JUSTIÇA RESTAURATIVA	9
2 RUMO E ESTRUTURA DA PESQUISA	25
3 DA GUERRA À PAZ: INFLUÊNCIAS CULTURAIS & PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS	29
4 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ.	33
4.1 A NÃO-VIOLÊNCIA	37
4.2 A RESOLUÇÃO NÃO-VIOLENTA DE CONFLITOS	40
5 A JUSTIÇA RESTAURATIVA	45
5.1 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL.....	51
5.2 O PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21.....	54
6 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA	62
6.1 APROXIMAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E A ESCOLA	62
6.2 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: A PARCERIA COM O PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21	63
6.2.1 A professora referência do Projeto Justiça para o Século 21 na escola.....	77
7 REPERCUSSÕES DA PARCERIA COM O PROJETO	79
7.1 AS APRENDIZAGENS COM O CÍRCULO RESTAURATIVO	81
7.2 AS BARREIRAS SIMBÓLICAS ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS.....	90
8 PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	113
ANEXOS	116

1 A GÊNESE DO INTERESSE PELA JUSTIÇA RESTAURATIVA

Vivemos num mundo globalizado, onde a tecnologia se aprimora constantemente e onde as informações circulam rapidamente, mas num país capitalista em que existem graves desigualdades sociais.

Apesar disso, há um forte apelo ao consumo desenfreado que acaba tornando os bens descartáveis e esse desejo é alimentado em todos os grupos sociais. Estimula-se a competição através da perpetuação da lógica do mercado neoliberal como se o sucesso e a felicidade dependessem exclusivamente do fato de poder consumir incessantemente.

Tal lógica naturaliza um apego real ou simbólico as coisas, ao poder e ao status e com isso perpetua as diferenças sociais e dificulta o cultivo da preocupação com o outro, com a justiça, a equidade e a paz, pois há preocupação somente com o próprio bem-estar.

Dessa forma a economia acaba dividindo os indivíduos da sociedade em duas parcelas: os que podem ter suas necessidades satisfeitas e os que não podem (sendo que estes são maioria). Isso faz com que uns tenham muito e outros tenham quase nada. Para uma parcela da população tal situação gera descontentamento e revolta frente a impotência que se vêem nesse contexto. E conseqüentemente alguns acabam se organizando e se envolvendo com a criminalidade na tentativa de subverter a vivência em que imperam somente necessidades não satisfeitas.

A partir daí cresce a preocupação com a segurança. Essa preocupação de alguma forma também passa a ser mais individual do que coletiva, pois quem pode tenta se afastar da ameaça da criminalidade morando em condomínio fechados, contratando seguranças particulares, andando em carros blindados...

Isso demonstra que em certa medida o Estado não está conseguindo resolver essa situação através de políticas públicas e vem ficando desacreditado pela população quando parte de seus representantes devido a falta de estrutura, aos salários baixos, a falta de reconhecimento acabam se corrompendo. E em vez de proteger os cidadãos acabam facilitando a perpetuação da criminalidade.

Nessa perspectiva, de maneira geral cada um pensa em si mesmo e acredita que suas necessidades devem ser supridas a qualquer custo. Não há preocupação com as outras vidas que existem no planeta. Isso faz emergir um

individualismo que tem suas facetas destrutivas por dificultar a comunicação entre as pessoas.

Assim, o ritmo da produção parece estar afetando o ritmo das relações. Os objetos e as pessoas circunstancialmente podem tornar-se descartáveis. A vida pessoal está marcada por contatos múltiplos e superficiais. Todas essas mudanças fizeram com que a forma com que as pessoas relacionam-se entre si e com o mundo mudasse também.

Esse contexto afeta as instituições que até então eram encarregadas de fazer a formação dos sujeitos (tais como a família, a escola, a igreja), que acabam também entrando em crise mediante a emergência das múltiplas possibilidades e incertezas que nos cercam.

Conseqüentemente, os jovens vêm-se momentaneamente com falta de referências, portanto, vulneráveis diante do apelo da cultura de massa veiculada pela mídia e com a falta de leitura crítica da realidade que a própria escola não vem conseguindo ajudar a construir e muitas vezes passam a assumir as necessidades que a mídia lhe propõe.

Isso provoca desânimo nos jovens que vislumbram um futuro penoso de muito investimento na educação e sem garantias de retorno algum para que talvez um dia possam ter a chance de ter essas necessidades satisfeitas (sejam elas legítimas ou não) e muitos acabam sendo corrompidos e incitados a delinqüência que apesar dos riscos lhe trarão rapidamente a satisfação de suas necessidades de consumo.

Nesse sentido predomina a banalização da vida, do outro, o que importa é o aqui e o agora não há planos para o futuro. Isso gera urgência, intolerância, confronto, conflito e violência.

Com isso uma parcela da juventude acaba cometendo atos infracionais e, por vezes, cumprindo medidas sócio educativas em meio aberto que muitas vezes mostram-se ineficientes, uma vez que os jovens não se responsabilizaram pelo que fizeram, já que seu sistema de valores não foi sequer perturbado. Outra parcela acaba sendo aprisionada ou morta.

E é nesse contexto que as escolas da rede municipal de ensino do município de Porto Alegre que se situam na periferia e atendem comunidades em que diferentes perspectivas da violência contra a criança e o adolescente se manifestam

constantemente através do trabalho infantil, do abuso sexual, da negligência, da agressão física e da violência psicológica.

Essas escolas não só atendem essas vítimas da violência de nossa sociedade desigual, mas são violentadas por esses indivíduos. E violentam de alguma forma circunstancialmente esses indivíduos dentro da instituição e presencia os indivíduos violentando-se entre si num ciclo doentio que num primeiro momento pode parecer sem saída.

Essa realidade afeta diretamente as relações cotidianas dentro e fora da escola e faz com que a agressividade surja como possibilidade de sobreviver e até mesmo de ascender economicamente. Isso produz uma convivência hostil.

Sendo assim, uma imperiosa necessidade constitui-se como um sinal de identificação que constrói cumplicidade, fazendo com que os adolescentes nesse momento peculiar de suas vidas sintam-se aceitos, valorizados e incluídos em um grupo que apesar dos riscos a que se submetem passam momentaneamente a ser ouvidos e admirados por exerceram um poder coercitivo que traz uma espécie de sucesso e bem-estar que os distinguem em suas comunidades.

Esse contexto, sem a intervenção conjunta da família, da escola, das políticas públicas é em alguma dimensão responsável, por gerar tensão e violência dentro da escola e conseqüentemente o medo e/ ou indignação dos profissionais que trabalham na escola se exacerbam, minimizando as condições de uma convivência pacífica.

Isso traz, informalmente ou formalmente à tona queixas e comentários sobre essa a violência, através dos quais percebe-se que :

A discussão sobre violência, embora tenha ganhado as ruas e assumido proporções democráticas, ainda permanece muito ligada à emoção e associada aos sentimentos de medo ou pânico, emergindo, geralmente, após a experiência de algum fato de maior gravidade, como um crime hediondo ou uma tragédia comunitária (GUIMARÃES, 2006, p. 341).

Entretanto, esse tipo de manifestação geralmente gera um foco de resistência à possibilidade de discutir a violência em outras perspectivas, já que faz parte da vida, mas não do dito conteúdo escolar e como tal é tratada como alienígena pela Escola. Como se esse aspecto do humano não pertencesse em alguma dimensão às estruturas e às pessoas. Esse não reconhecimento incita a fuga e/ ou o ataque cíclico e com isso perde-se oportunidades valiosas de ampliação

da consciência por não se buscar compreender os diferentes aspectos que podem ser responsáveis por sua produção, dinâmica e perpetua.

E assim muitas vezes a escola acaba assumindo a posição de vítima dessa sociedade que também ajuda a produzir. E fundamenta seu discurso e ação contribuindo para reproduzir relações de desigualdade que perpetuam a lógica da opressão e da punição como única estratégia possível de enfrentamento da situação.

A partir dessa circunstância grande parte das vezes o discurso dos professores sobre isso também revela que eles desejam e esperam que a questão seja resolvida por outras pessoas, em outras instâncias e não se envolvem ativamente num processo reflexivo e ativo para transformar a situação.

Com isso, parece que os educadores acabam esperando que o Estado utilize a violência como um instrumento pedagógico, reiniciando um ciclo vicioso em que violência gera violência.

Isso evidencia que “a explosão de criminalidade e violência têm mobilizado o mundo contemporâneo que se vê frente a um fenômeno que deve ser encarado na sua complexidade. Essa complexidade demanda criatividade” (PINTO, 2005, p. 19).

Então, essa é uma questão problemática em vários âmbitos de nossa sociedade e em várias dimensões vêm-se buscando possibilidades de superar esse fenômeno de forma mais qualificada e eficiente, já que “se violência e paz são entidades culturais, são portanto, construídas, ensinadas, aprendidas” (GUIMARÃES, 2004, p. 11).

Meu interesse sobre essas questões mais especificamente começou a surgir quando me tornei professora do município de Porto Alegre em 2000. E posteriormente se intensificou no período de 2002 até 2008 em que desempenhei a função de Supervisora Escolar, na escola em que trabalho até hoje, a EMEF Migrantes, localizada na Zona Norte, na Vila Santíssima Trindade, mais conhecida como Vila Dique (próxima ao aeroporto).

Em 2005, a EMEF Migrantes, por atender uma comunidade muito carente, começou a participar do Projeto Abrindo Espaços na Cidade que Aprende, buscando qualificar e fortalecer o compromisso com a inclusão e a cultura de paz.

Tal Projeto foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, tendo como embasamento as pesquisas realizadas sobre a violência pela UNESCO que apontam grandes índices de situações violentas, especialmente nos

fins de semana em comunidades muito vulneráveis. O Projeto propôs como estratégia de enfrentamento dessa situação o Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz.

Esse Programa, como afirma Noletto (2004, p. 11),

... se insere no marco mais amplo de atuação da UNESCO, voltado para a construção de uma cultura de paz, em prol da educação para todos e ao longo da vida, pela erradicação e o combate à pobreza e pela construção de uma nova escola para o século XXI.

Isso fez com que a EMEF Migrantes se integrasse as mais diferenciadas iniciativas desse Programa, tais como Escola Aberta e Justiça Restaurativa, tendo como objetivo respectivamente propiciar um espaço de cultura, lazer e aprendizagem aos fins de semana para toda a comunidade escolar, bem como conhecer ações promotoras da Cultura de Paz, com o objetivo de prevenir a violência.

Mais especificamente, dentre essas ações estava incluído o Projeto Justiça para o século 21 que através de ações da Associação de Juízes do Rio Grande do Sul e da Justiça da Infância e da Juventude vêm contribuindo com a divulgação e adoção de práticas de enfrentamento da violência através da proposição práticas restaurativas.

Esse projeto foi implantado gradativamente na escola e o conhecimento dos seus pressupostos, aconteceram após essa adesão, também de forma gradativa.

Esse processo fez com que em 2006, constituíssemos na escola um grupo de estudos sobre Justiça Restaurativa que se encontrava quinzenalmente, sob a coordenação da profa. Maria do Carmo de Souza, na ocasião Coordenadora do Projeto Abrindo Espaços na Escola que Aprende.

Nesse grupo reuniam-se professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), alguns membros da Equipe Diretiva, e esporadicamente alguns professores do diurno e funcionários da escola. Apesar desse importante movimento, ficou claro que o Projeto tal como toda a novidade, despertou alguma curiosidade e interesse de uns poucos, bem como resistência e desconfiança de muitos, e que “como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida” (MORIN, 2000, p. 101).

Nesses encontros estudávamos e discutíamos basicamente sobre a Justiça Restaurativa que na Educação basicamente detém -se no aprofundamento dos seguintes aspectos: Mediação de conflitos, Educação de valores e Cultura de paz.

A minha aproximação com a temática da Justiça Restaurativa e da Cultura de Paz foi lenta e gradual. Num primeiro momento até senti um desconforto e desconfiança, pois poderia ser mais um modismo que passava pela rede municipal de ensino.

Percebi com isso em mim, durante algum tempo, um processo de negação do novo, as possibilidades, a transformação. Era uma espécie de estado de espírito impregnado na provável descrença que pairava sobre mim momentaneamente devido a um certo cansaço proveniente da seqüência de anos na supervisão escolar e que creio que acomete a escola e seus profissionais circunstancialmente.

Entretanto, com o passar do tempo essa inicial desconfiança foi dando lugar ao interesse, a negação cedeu lugar à curiosidade e foi possível iniciar um processo de aproximação com a temática da Justiça Restaurativa. Posteriormente, nesses encontros do grupo de estudos voltei a me sentir estimulada a estudar, já que a questão da mediação de conflitos estava diretamente ligada à minha função de supervisora e aos problemas que eu enfrentava cotidianamente dentro da escola com a Equipe Diretiva. A partir daí aproveitei minha empolgação para incentivar os colegas a registrar por escrito as reflexões que estavam surgindo a partir daquela experiência e posteriormente esse material foi publicado, num pequeno livro chamado "Paz é assim que se faz".

Com o passar do tempo fui percebendo que muitas vezes me via envolvida direta ou indiretamente com a resolução de conflitos entre professores, alunos e com a comunidade escolar.

Nesses momentos, por vezes sentia que minha formação acadêmica não dava conta de me subsidiar para o enfrentamento das questões de forma qualificada.

Comecei a perceber que minhas atitudes buscavam ter bom senso, mas que isso era feito de forma mais intuitiva do que racional, mas com o passar do tempo compreendi que, como afirma Zehr (2008), quando parece que o que nos conduz é o bom senso trata-se na verdade de um paradigma e como tal tem certas qualidades e suas armadilhas também. Sendo assim, permanentemente percebia que precisava de maiores e melhores subsídios para lidar com essas situações recorrentes dentro

da escola de forma mais coerente e eficaz, com essa falta e insatisfação iniciou-se uma possibilidade de mudança de paradigma.

A partir disso, comecei a ficar atenta sobre a forma que os conflitos eram resolvidos na escola. Então percebi que dentro da própria Equipe Diretiva havia divergências quanto a forma mais adequada de superá-los e isso gerava por vezes conflitos.

Nessa época em que era supervisora escolar, também comecei a perceber que os professores nas diferentes situações em que surgiam conflitos também tinham dificuldades para resolvê-los. Isso ficava claro pela forma como se portavam ao pedir auxílio para resolver esses problemas. e como se comportavam ao serem feitos os encaminhamentos necessários para resolver o conflito e na forma como se comunicavam ao tentar resolver o conflito.

Essa percepção foi acontecendo na medida que pelos estudos que vinha fazendo comecei a conhecer a temática da comunicação não-violenta.

A partir disso, começou a chamar minha atenção as mais diferentes expressões e manifestações dos professores ao resolverem os conflitos do cotidiano escolar. Com isso, constatei que por vezes o professor não estava disposto a resolver o conflito e encaminhava o aluno para outra instância dentro da escola solicitando um encaminhamento para o conflito, sem se envolver mais com isso, transferindo sua responsabilidade. Para mim isso demonstrava que

o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada -, bem como o enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais conserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadão. (MORIN, 2000, p. 18).

Outras vezes a forma como o professor conduzia o aluno para essas outras instâncias pedagógicas e/ou administrativas dentro da escola me pareciam demasiado agressivas, já que por vezes os alunos eram trazidos arrastados e sendo xingados publicamente.

Em outros momentos dentro da escola também constatei que professores passavam por alunos no pátio brigando ou pedindo auxílio para resolver um conflito e os ignoravam, já que não se consideravam responsáveis por aqueles alunos ou por aquela tarefa no momento do ocorrido. Por vezes, ainda verificava que os

professores só intervinham para abafar o conflito, sem tentar resolvê-lo tratando-o como uma questão menor e sem importância.

Ou ainda, o professor só queria saber de aplicar uma punição, como se isso fosse indispensável para modificar a conduta do aluno que reagia agressivamente e/ou violentamente aos conflitos.

As situações apresentadas demonstraram que implícita ou explicitamente ainda hoje a Escola oscila entre a impunidade e a crença de que “a idéia arcaica de justiça exprime-se pela lei de talião. Olho por olho, dente por dente, crime por crime” (MORIN, 2005, p. 125).

E ainda expressaram que apesar do professor ficar permanentemente em contato com as pessoas, parece não existir a preocupação com a habilidade de se comunicarem, como se esse processo fosse intrinsecamente natural e neutro. Isso deixa implícito que quando não são compreendidos e/ou interpretados como desejavam isso não lhes preocupa, bem como não lhes preocupa quando não conseguem compreender o que o aluno fala, em muitas circunstâncias.

Porém, os professores falam que desejam que seus alunos consigam trabalhar em grupo, que consigam respeitar os colegas, ouvi-los e falar com “educação” com os outros, mas esquecem que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo, pouco ou nada valem” (FREIRE, 1996, p. 34).

Como a ação educativa é sustentada por processos de comunicação explícitos e implícitos é capaz também através do desvelamento e orientação de sua intencionalidade contribuir para a construção de relações, mais justas, democráticas e pacíficas.

Tal panorama pouco a pouco foi consolidando em mim o desejo de me comunicar de maneira mais qualificada, buscando uma outra forma de resolver os conflitos inerentes a prática educativa, já que comecei a acreditar que:

é necessário e possível estimular vivências pensadas a partir de uma proposta de educar para uma cultura de paz. Por isso é preciso assumir que nossa tarefa enquanto educadores, é fazer com que o tempo que as crianças passam na escola não se transforme em uma experiência a mais de desumanização, uma vez que muitas delas vivem situações de discriminação, exploração e violência na sociedade ou até na própria família (GORCZEVSKI & TAUCHEN, 2008 p. 72).

Dessa forma, num mundo em que o acesso à informação é extremamente facilitado e em que a comunicação é cada vez mais rápida observa-se a necessidade de superar a dificuldade de estabelecer diálogos, por isso “qualidades como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes” (DELORS, 2006, p. 94).

Então, a partir do conhecimento do Projeto Justiça para o Século 21, com a proposição da adoção dos Círculos Restaurativos para resolver as situações de conflito e/ou violência em que a escola e sua comunidade estejam envolvidos, com a presença de uma coordenação com algum conhecimento para realizar essa função, visando colocar frente à frente, a vítima de infração e o infrator, para que com outras pessoas envolvidas diretamente ou indiretamente com a questão possam encaminhar conjuntamente e consensualmente uma reparação pelo dano causado em determinada circunstância, comecei a me perguntar sobre: Quais as possibilidades de colaboração, que ações como essas tinham na constituição de cidadãos críticos e autônomo?; Quais são os espaços de diálogos efetivamente proporcionados na escola para resolver conflitos?; Em que condições esses diálogos acontecem?; O que os educadores entendem por Justiça?, Como a forma que os educadores tem de oportunizar vivências para resolver conflitos com os alunos afeta a construção de sua cidadania e do senso de justiça?; De que forma a resolução de conflitos vêm contribuindo para a formação de um sujeito baseado na ética da compreensão?.

A partir dessas indagações e o avanço no conhecimento do projeto Justiça para o Século 21, comecei a perceber que, apesar de todas as situações de violência que os alunos estão expostos na vivência com sua família e comunidade, a escola pública ainda não conseguiu efetivamente assumir a responsabilidade pela oportunidade de experienciar situações que contribuam e construam verdadeiramente a capacidade de dialogar. Com isso, algumas vezes a escola acaba reforçando novamente uma situação de desigualdade, em que cabe ao aluno somente escutar e obedecer.

Com isso comecei a acreditar que o diálogo entre duas áreas, em princípio tão distintas quanto a Educação e o Direito, oportunizadas pelo Projeto Justiça para o Século 21, através de uma ação e pesquisa interdisciplinar que objetiva a busca pelo estabelecimento de consensos, pode conduzir a humanidade a construir caminhos mais razoáveis na prevenção à violência.

Entretanto, na EMEF Migrantes, enquanto supervisora escola até 2007 tinha tido apenas uma oportunidade de participar da realização de um Círculo Restaurativo, relativo a uma situação de conflito mediada de forma inadequada e que acabou sendo encaminhada para registro de ocorrência no DECA.

Essa vivência foi marcante, pois gerou muitas expectativas já que se tratava de uma prática inovadora na escola e estava envolta de sentimento contraditórios dos envolvidos.

Apesar de todo o ritual preparatório desse encontro constatei uma certa dificuldade na manutenção permanente de um canal de diálogo aberto, eficiente e qualificado, já que mexeu com emoções e convicções profundas dos indivíduos envolvidos e provavelmente fez com que os mesmos se deparassem com as verdadeiras e duras disposições que revelavam uma certa distância entre o que diziam, o que queriam fazer e o que realmente podiam e conseguiam fazer para solucionar o conflito.

A partir de 2008 por estar afastada da Supervisão, não fiquei sabendo se os acordos estabelecidos no Círculo foram cumpridos. Mas posso atestar que aparentemente, o vínculo com a família do menino envolvido na infração foram restaurados, já que sua mãe apesar dele não estudar mais na escola, circula por lá em diferentes atividades.

Assim, com tal vivência constatei o quanto a comunicação e o diálogo na escola podem ser determinantes, principalmente nos episódios de resolução de conflitos, e comecei a acreditar na hipótese de que "a partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que precisam em vez de falarem do que está errado com os outros, a possibilidade de encontrar maneiras de atender às necessidades de todos aumenta" (ROSEMBERG, 2006, p. 106).

Isso também fez com que constatasse que o Projeto Político Pedagógico do Município de Porto Alegre, sistematizado no Caderno Pedagógicos 9, pela Smed/POA em 1996, documento base que norteia a prática da maioria das escolas da nossa capital, ao enfatizar que em sua concepção busca: superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, contribuir para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia e deseja a construção de sujeitos críticos tendo como objetivo o resgate de sua cidadania, não

conseguiu realizar uma ruptura paradigmática contribuindo para a mudança de nossa sociedade.

Isso demonstrou a incoerência em que a prática dos professores do município de Porto Alegre está imersa, já que ao observar a resolução de conflitos na escola percebe-se que muitos daqueles objetivos são ignorados e que as escolas apesar de terem em seus Projetos Políticos Pedagógicos expressões que evidenciam o desejo de transformação da sociedade, ainda na maioria das vezes acaba apenas a reproduzindo ou se adaptando a ela.

A partir disso, voltei a me questionar sobre o papel das Equipes Diretivas, de sua formação e responsabilidade em viabilizar análises da realidade escolar que possam conduzir a práticas mais coerentes.

Com essa constatação surgiu a preocupação com a superação dessa discrepância que provavelmente me constituiu também durante algum tempo em alguma medida.

Sendo assim, com esse incomodo e a integração da EMEF Migrantes com o Projeto Justiça para o Século 21, conheci uma alternativa interessante de prática que considerava coerente com os pressupostos de nosso Projeto Político Pedagógico e que trazia a possibilidade da ruptura do paradigma racional reinante em nossa sociedade por contribuir com a divulgação e adoção de práticas de enfrentamento da violência, através de uma perspectiva diferenciada de justiça.

Após a mudança de Direção, a reflexão sobre as questões da Justiça Restaurativa foram interrompidas em 2008 na escola em que trabalho.

A nova direção eleita trouxe outras propostas e projetos de trabalho.

Com isso percebi que as discussões ainda iniciais que estavam sendo propostas não conseguiram num primeiro momento sensibilizar os professores e mobilizá-los, já que o grupo não assumiu o trabalho iniciado como seu desejo legítimo.

Dessa forma, creio que a mudança da gestão lhes trouxe a possibilidade de abandonar a tensão que a pesquisa, o experimento e o conflito produziam ao aprofundar o contato com esse novo paradigma naquele momento.

Creio que parte desse resultado estava relacionado com o fato de que inicialmente nem toda a Equipe Diretiva estava compreendendo e crendo na possibilidade de adotar os Círculos Restaurativos na escola como forma de enfrentar a violência baseada em outros princípios e critérios. É provável que essa divergência

e inconsistência transmitisse algum tipo de desconfiança e descrédito ao próprio projeto. Isso ocorreu também devido ao fato de nem todos os componentes da Equipe Diretiva terem tido a oportunidade de participar do Curso de Formação em Justiça Restaurativa. E os que participaram não conseguiram ser multiplicadores dessas idéias com êxito, já que não conseguiram acreditar nas transformações possíveis em nossa sociedade a partir da compreensão de uma forma diferenciada de lidar com a questão da autoridade, do delito, do diálogo, das inter-relações...

Apesar do estrito interesse e envolvimento das escolas com o Projeto Justiça para o Século 21, permaneceu o desejo de conhecer as repercussões que tal Projeto vinha ocasionando em realidades escolares que se propuseram a adotar um programa restaurativo na resolução de conflitos, já que é uma questão de grande relevância, porque em todo o mundo a questão da prevenção à violência é alvo de preocupação e estudos, tanto que “as Nações Unidas declararam ano 2000 como o ano Internacional da Cultura de Paz e, de 2001 a 2010, a Década Internacional da Cultura de Paz e da Não-violência para as Crianças do Mundo” (MALDONADO, 2004, p. 7).

Dessa forma, a compreensão da dinâmica complexa que abrange o caminho das escolas que se propõem a buscar alternativas para romper com o paradigma vigente em nossa sociedade capitalista é o alimento que fomenta minha curiosidade pessoal /acadêmica.

Preocupo-me com a relevância social de nós educadores nos colocarmos de outra forma frente à resolução de conflitos, criando a possibilidade de construir uma cultura diferenciada baseada em princípios da não-violência.

Posteriormente, no momento de reassumir o cargo para o qual fui nomeada em concurso público (professora) emergiram inúmeras reflexões e questionamentos sobre como através de minhas ações, opções e proposições posso continuar a trabalhar, dentro de outra perspectiva, as questões estão com a Justiça Restaurativa tais como: a comunicação não violenta e a cultura de paz com meus alunos da Educação de Jovens e Adultos em sala de aula, já que alguns deles já cometeram atos infracionais e passaram pela FASE e outros são pais de alunos do diurno na escola.

A preocupação tornou-se a de oportunizar vivências que possibilitem uma sensibilização, que leve o aluno a assumir a regência da palavra e uma construção

de habilidades interpessoais necessárias para a resolução de conflitos e a aprendizagem da não-violência.

Todo esse processo vem fazendo com que gradativamente eu venha aprimorando a minha capacidade de realizar uma escuta atenta e sensível e conseqüentemente mediando de forma mais qualificada os conflitos em sala de aula, porque venho percebendo que na mesma medida que os conflitos podem me afetar também posso afetá-los.

Pessoalmente, para continuar me aperfeiçoando resolvi permanecer engajada nesta discussão e me incluí no Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior de Magistratura da AJURIS, sob a coordenação de Cínara Moraes. O grupo realiza encontros mensalmente, com a proposição de aprofundamento teórico e da troca de experiências sobre o assunto, com o intuito de continuar ampliando a compreensão e reflexão sobre a questão.

Também me incluí no Fórum de Pesquisadores em Justiça Restaurativa promovida pela mesma instituição, sob a coordenação de Beatriz G. Aginski, que também promove encontros mensais para integrar as discussões e aprendizagens que diferentes pesquisadores em diferentes áreas e níveis acadêmicos vem fazendo sobre a Justiça Restaurativa, visando contribuir com instituições acadêmicas e ampliar o interesse das mesmas na área em questão.

Esses momentos vêm reforçando minha preocupação de que a adoção de medidas de resolução não-violenta de conflitos, tal como o Círculo Restaurativo, se for apenas uma prática circunstancial, desconectada das opções filosóficas, políticas e pedagógicas das escolas, acaba se tornando uma vivência pouco coerente e descontextualizada incapaz de maximizar seu potencial aliando-o a uma educação de valores baseadas numa cultura de paz capaz de promover mudanças culturais e éticas.

A Justiça Restaurativa por ser uma temática ainda recentemente discutida no âmbito jurídico brasileiro, bem como sua associação a resolução não violenta de conflitos na esfera escolar constitui-se numa prática inovadora que ainda não possui muitos registros.

Conseqüentemente não há muita literatura publicada sobre essa relação, já que ainda se trata da experiência de um projeto piloto e dessa forma possibilita a emergência de pesquisas na área.

Portanto, essa é uma experiência que merece ser registrada por possibilitar a produção de uma fonte de análise tanto para as escolas que estão discutindo e buscando alternativas para encarar a violência e os conflitos, como também para as pessoas que organizam o projeto e que pretendem qualificar e difundir a implementação de práticas restaurativas nas escolas.

A partir do conhecimento dos princípios da Justiça Restaurativa acredito que não poderia me eximir de abordar não só as circunstâncias profissionais, mas também as pessoais que influenciaram fortemente a constituição do desejo de pesquisar sobre a temática em questão.

Concomitante com minha inicial resistência e desconfiança no início da aproximação com o tema da Justiça Restaurativa, argumentada anteriormente, comecei a fazer um processo reflexivo que me levou a resgatar outras circunstâncias de minha vida que complementam essa reação inicial e a tentativa de superá-la.

Comecei a lembrar de minha infância e da história e cultura familiar e escolar que foram me constituindo.

Filha de um pai com pouca instrução, autoritário e agressivo, e de uma mãe passiva e permissiva, tive minha vida marcada por relações familiares extremamente conflituosas. As divergências nesse contexto eram frequentemente destrutivas. Isso gerou um ambiente familiar em que gritos, xingões, ameaças e desrespeito eram uma constante, onde a luta pelo poder/razão eram constantes e freqüentes.

Com a minha adolescência, após vários anos de convivência pouco amistosa, emergiu uma certa rebeldia baseada na crença de que a forma como as coisas eram resolvidas em família não eram justas. Apesar de minha insistente denúncia naquela época minha voz teve poucas repercussões na vida familiar, pois era ignorada.

Isso fez com que até bem pouco tempo atrás os conflitos tivessem sempre um sentido negativo para mim. Assim, sempre que podia evitava, fugia deles e quando não conseguia isso resolvia eles tão mal quanto meus familiares.

Ao analisar a minha vida escolar numa instituição particular de orientação religiosa percebi que ela reforçou o fato de que a mim só cabia escutar e obedecer acima de qualquer coisa, já que as punições que os desafiantes dessa ordem sofriam não me encorajavam a ver possibilidades na tentativa de resistir ou transgredir.

Creio que esses elementos contribuíram para a elaboração da crença de que a justiça não existia... ou era algo muito difícil de ser buscado e atingido e, portanto, quase não valia a pena lutar por ela.

Entretanto, a partir do aprofundamento teórico, da maturidade e de muita análise gradativamente fui abandonando a condição de vítima de minha história e cultura familiar, num processo de constituição de uma relativa autonomia e empoderamento que me levou a crer nas possibilidades de não mais repetir todas as velhas histórias familiares.

Com isso meu intuito passou a ser usar certos graus de liberdade que possuo para poder circunstancialmente reinventar a maneira de me comunicar e de me relacionar com as pessoas.

Nesse sentido, minha vida pessoal e profissional se misturam, se complementam, são coisas separadas e são umasó coisa, e por vezes uma só busca.

Então, a realização desta dissertação tornou-se um processo que essencialmente buscou contribuir com o processo de minha formação pessoal e profissional que está organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo defino os objetivos gerais e específicos da pesquisa, bem como delimito o problema de pesquisa.

Já no segundo capítulo explico e justifico a concepção metodológica que norteou a realização desse estudo de caso.

Posteriormente, no terceiro e quarto capítulos faço um resgate histórico dos conflitos que ajudaram a construir uma cultura da violência e das marcantes conseqüências educacionais oriundas a partir deles.

No quinto capítulo há o resgate da origem da Justiça Restaurativa e de algumas das múltiplas definições que diversos estudiosos de diferentes partes do mundo utilizam para definir esse paradigma. Num sub-capítulo abordou-se brevemente a história da implementação de práticas restaurativas no Brasil.

O capítulo seguinte, trata sobre a origem, os princípios e a metodologia adotada pelo Projeto Justiça para o Século 21utiliza em prol da prevenção a violência na vida de crianças e jovens em diferentes instâncias.

E o último capítulo trata da descrição e análise da repercussão do estabelecimento de parceria da primeira escola municipal de ensino de Porto Alegre

com o Projeto Justiça para o Século 21 e, conseqüentemente, do processo de implementação de uma Central de Práticas Restaurativas.

2 RUMO E ESTRUTURADA PESQUISA

Essa pesquisa assim buscou investigar como uma escola de grande porte da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, através do estabelecimento da uma parceria com o Projeto Justiça para o Século 21, vem buscando alternativas dentro de uma perspectiva restaurativa para prevenir a violência e resolver os conflitos da forma mais pacificadora possível.

Para viabilizar isso a pesquisa buscou:

- descrever como tem sido a experiência de resolver conflitos numa perspectiva restaurativa na escola ;
- desvelar em conjunto com os sujeitos da pesquisa o significado da experiência vivida nas instituições escolares;
- conhecer os desafios que a perspectiva ética da Justiça Restaurativa traz para as práticas educativas nas escolas envolvidas com o Projeto.

Dessa forma, todo esse processo investigativo foi planejado com o intuito de saber na medida do possível: Como tem sido a experiência de uma escola pública que optou por prevenir a violência e resolver conflitos de forma não-violenta a partir dos princípios restaurativos propostos pelo Projeto Justiça para o Século 21?

Para a realização dessa meta foi feita uma pesquisa qualitativa, pois com ela 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)

Optou-se por essa forma de pesquisa, pois com ela foi possível utilizar a interpretação como fundamento da compreensão dos fatos, buscando articular melhor os sentidos dos fenômenos.

Como a pesquisa foi realizada num contexto em que a realidade pode ser analisada sob múltiplos enfoques- porque as pessoas realizam suas tarefas, falam sobre sua prática e registram a mesma- pretende-se buscar uma relativa aproximação com os pressupostos implícitos e explícitos nessa diferente ação implementada na escola que tem como pressuposto uma ruptura paradigmática.

A metodologia usada para realizar a pesquisa em questão foi o estudo de caso, pois é um eficiente recurso de investigação “quando o foco se encontra em

fenômenos contemporâneos inseridos a algum contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 19).

Essa opção ainda deveu-se a crença de que:

o estudo de casos é uma oportunidade de ver o que os outros ainda não viram, de refletir sobre a singularidade de nossas próprias vidas, de dedicar nossas melhores capacidades interpretativas, e de fazer uma defesa, mesmo que seja somente por sua integridade, daquelas coisas que apreciamos (STAKE, 2007, p. 116/ tradução da autora).

O presente estudo buscou compreender as repercussões da parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 e para isso descreveu o complexo processo de implementação na escola das práticas restaurativas e analisou o processo de implementação e da vivência das mesmas pelos sujeitos ao resolverem conflitos de forma não violenta através dos Círculos Restaurativos. Para isso foi selecionada uma das quatro escolas que vinham participando do projeto piloto até então.

Essa seleção deveu-se a intenção de enfatizar a análise na dimensão das possibilidades/impossibilidades de uma instituição escolar em resolver conflitos de forma não-violenta, já que muitas vezes elas atendem um grande número de alunos que vivem em condições de vulnerabilidade social.

Com tal metodologia não se tem a pretensão de julgar as estratégias utilizadas pelas escolas para resolver os conflitos de forma não-violenta e nem de apontar quais sejam os melhores caminhos para se fazer isso, já que o presente estudo levará em consideração que cabe ao pesquisador “compreender a incerteza do real, saber que existe um possível ainda invisível no real” (MORIN, 2005, p. 85).

A pesquisa foi desenvolvida levando em consideração a afirmação de Bedin (2006, p. 88) ao comentar que:

Como os componentes de um sistema se afetam mutuamente no conviver, interações estabelecidas poderão ser desencadeadoras de mudanças comportamentais [...]. Isso pode se dar pelo encontro com outras pessoas que questionem comportamentos adquiridos, ou por interações que provoquem reflexões sobre as circunstâncias de vida.

A pesquisa foi feita numa escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre (que não será identificada), após obtenção da permissão da direção das referida instituição que buscada a partir do contato da pesquisadora permite a

realização dela após o conhecimento de uma carta de apresentação que esclarece os objetivos da pesquisa.

Também foi estabelecido o compromisso de dar um retorno para a comunidade pesquisada (se assim desejar) sobre as reflexões da pesquisadora após a defesa da dissertação.

Essa escola foi escolhida por ser a primeira da rede a oportunizar aos seus alunos um workshop sobre Justiça Restaurativa e instituir uma Central de Práticas Restaurativas com uma profissional com 10h semanais de carga horária exclusiva para organizar as práticas restaurativas na escola. E também por ser a única em 2008 a realizar oficialmente esse tipo de prática, representando uma oportunidade significativa de aprendizagem para mim que também passei a assumir a coordenação de uma Central de Práticas Restaurativas em outra escola da rede municipal de ensino.

Sendo assim, essa pesquisa foi organizada da seguinte maneira: através da realização de observações dos participantes dos círculos em diferentes momentos da rotina escolar para ver como cotidianamente os conflitos passaram a ser resolvidos por essas pessoas dentro da escola. Essa técnica foi escolhida porque através dela “é possível captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na via real” (MINAYO, 1994, p. 60).

Também foi feita uma análise dos registros escritos daquela vivência, e de outros momentos de encaminhamento de alunos para a resolução de conflitos com membros da Equipe Diretiva.

Foram feitas 10 entrevistas semi-abertas que foram gravadas em momentos diferentes com gestores, alunos, professores que participaram de práticas restaurativas e se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa a partir de um roteiro norteador prévio (ver apêndices A e B) e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver anexo A).

Inicialmente também havia a intenção de realizar a entrevista com os pais da comunidade escolar, mas como eles praticamente não participaram de práticas restaurativas e na única que ocorreu não houve possibilidade de contato com os mesmos devido a saída dos alunos da escola e do bairro essa opção teve que ser abandonada.

No caso específico dos menores de idade, a participação aconteceu somente após a autorização de seus responsáveis, obtida através da assinatura dos mesmos através de uma solicitação encaminhada 1 (ver anexo B).

Foi utilizada a entrevista semi-aberta pois com ela foi possível “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. (BAUER & GASKELL, 2002, p. 68)

Esse processo foi feito a partir da organização em conjunto com os sujeitos pesquisados na tentativa de respeitar seus desejos, seus ritmos suas disponibilidades e possibilidades.

Durante a elaboração da pesquisa também foi elaborado um diário de campo com o intuito de registrar informações obtidas durante as visitas que puderam complementar a análise dos dados.

A metodologia utilizada para analisar os dados obtidos será a Análise Textual Discursiva, pois conforme Moraes & Galiazzi (2007, p114):

ela é um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.

¹Dessa forma, se fez com os dados obtidos uma das múltiplas interpretações possíveis sobre a realidade investigada.

Essa interpretação será feita a partir de categorias emergentes dos diferentes subsídios obtidos durante a realização do estudo de caso, já que conforme Moraes & Galiazzi (2007), possibilitam que os fenômenos ganhem voz de forma criativa.

¹ Inicialmente consultou-se o Comitê de Ética da PUCRS, mas em virtude desse procedimento estar em fase de implementação na Faculdade de Educação obteve-se a orientação de utilizar somente os referidos Termo de Autorização e Termo de Consentimento Esclarecido.

3 DA GUERRA À PAZ: INFLUÊNCIAS CULTURAIS & PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A história da humanidade ao longo dos séculos foi marcada por episódios de violência. Aqui brevemente haverá a explanação e análise de alguns momentos marcantes da Modernidade que retratam como foi se perpetuando essa cultura da guerra, essa cultura da violência, essa cultura bélica e suas principais repercussões.

O panorama do início do século XX, conforme afirma Hansen (2007, p. 80) era o seguinte:

Sob o prisma econômico, o desenvolvimento do capitalismo, amparado na produção industrial em larga escala, ocasionou conflitos na busca de novos mercados fornecedores de matéria-prima e consumidores de produtos industrializados. Os tradicionais detentores do controle industrial e comercial, França e Inglaterra, se viram repentinamente forçados a disputar com países emergentes como a Itália e a Alemanha as fatias do mercado. Desse conflito surgiram profundas seqüelas, que culminaram em última instância na deflagração das duas grandes guerras mundiais.

Essas duas grandes guerras mundiais marcaram a história da humanidade no século XX, deixando um rastro de sangue oriundo da intolerância e do nacionalismo extremista, isso revela que de certa forma as relações políticas, inclusive as internacionais historicamente estiveram pré-dispostas para a resolução de conflitos por meios violentos, como se os fins justificassem os meios.

Isso teve início no Ocidente, quando a sociedade européia que se considerava o berço da civilização, da cultura e da ciência desfrutava da prosperidade emergente do contexto econômico e eclode em 1914 a Primeira Guerra Mundial. Conforme afirma Araripe (2006, p. 348) ela:

desenvolveu-se com cada lado seguro de defender a boa causa de que o inimigo era a encarnação do demônio. A propaganda encarregou-se de fortalecer e difundir esse pensamento. Assim não há de se estranhar que tenha sido uma guerra total com emprego de todos os recursos para alcançar a vitória.

Entretanto, após a Primeira Guerra Mundial muitas pessoas acreditavam que jamais se repetiria na história outro fenômeno parecido como esse e ampliou-se a

consciência de uma maior e necessária dependência entre os povos e nações e, sobretudo, do fato de que era preciso rever os princípios da educação e de suas instituições para que estas se difundissem por toda a parte, com vistas à preservação da paz. Infundiram nos educadores, mas também nos pensadores sociais, filósofos, políticos e administradores, uma nova fé na escola para que suas técnicas fossem revisadas ou colocadas em condições de desenvolver uma ação social melhor e mais segura. Se o mundo havia chegado àquela luta prolongada, que já não se imaginava possível entre as nações mais adiantadas do Ocidente, era necessário rever os fundamentos e as formas de ação educativa, planejá-la bem e difundi-la. (FILHO apud JARES, 2002, p. 28)

No pós-guerra cresce o número de educadores que iniciam um movimento em prol da educação para a paz, dentre eles destacou-se Maria Montessori (2004) afirmando que cabia aos educadores e toda a humanidade a responsabilidade de construir a paz contribuindo para a melhoria da situação social.

No entanto, como sabemos esse movimento, ainda com pouca força política, não evitou que após um período de aparente paz instaurada eclodisse, em 1942, em decorrência de pendências não resolvidas no conflito anterior, a Segunda Guerra Mundial.

Essa Guerra teve ações e proporções muito mais drásticas que a anterior por ter proporcionado a destruição em massa e explicitando cruamente a capacidade do homem de ameaçar a sua própria existência. Conforme explica Tota (2006, p. 356):

A política nazista de destruição dos judeus (a solução final) contava com sofisticada organização de busca, seleção, transporte, concentração e assassinato nos campos de extermínio (o chamado Holocausto), para onde também foram enviados ciganos, opositores e até prisioneiros de guerra. Já em 1945 os americanos jogaram bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, ameaçando o mundo com nova tecnologia de morte em massa. Essa foi a guerra total... .

Esses marcantes momentos não foram suficientes num primeiro momento para implantar uma mudança política e cultural suficientemente fortes que afastasse cada vez mais a humanidade da possibilidade da eminência de outras catástrofes como essas, já que após as duas grandes guerras, como afirma Bassoli Jr. (2001, p. 28):

o mundo acabou dividido em dois grandes blocos antagônicos, que logo se engajaram numa guerra fria, armando até os dentes e com a possibilidade de varrer da face da terra, de uma hora para outra, todas as cidades médias e grandes do planeta e torná-lo inabitável para os sobreviventes.

A partir disso, como afirma Jares (2002, p. 55):

No plano educativo, com o fim da Segunda Guerra Mundial, tal como havia ocorrido ao finalizar a Primeira Guerra Mundial, políticos, educadores, cidadãos em geral voltam os olhos mais uma vez para o sistema educativo. A necessidade de sua reestruturação, tanto em sua dimensão organizacional como no que se refere aos objetivos a cumprir, coloca-se de forma generalizada.

Sendo assim, muita destruição, dor, sofrimento e abusos desmedidos foram cometidos veementemente a partir da crença de uma grande maioria da população de que essas guerras eram justas.

Parece que humanidade precisou cometer equívocos graves e reiterados começar a perceber que a razão humana tão amplamente capaz de criar era responsável também pela possibilidade de destruição do planeta, principalmente com o advento das armas nucleares.

Então, a partir dessas vivências limítrofes mundialmente começa a haver uma preocupação política globalizada com o futuro. A partir disso, surge a ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945, inicialmente composta por 51 países membros, preocupada com a promoção e garantia de relações internacionais justas, cooperativas e pacíficas. Posteriormente surge a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que é uma agência derivada da ONU que tem como objetivo programar ações coadjuvantes na construção da paz através de ações culturais e educativas.

E, finalmente, ocorreu a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (que tem 30 artigos), em 1948, que visa ajudar na construção de melhores relações políticas entre os povos, deliberando critérios essenciais que podem ser capazes de assegurar mais paz e justiça através da proporção das mínimas condições necessárias à dignidade humana.

Dessa forma, ela foi em certo sentido “um marco na afirmação histórica da plataforma emancipatória do ser humano representada pela promoção destes direitos como critério organizador e humanizador da vida coletiva na relação governantes-governados” (LAFER, 2008, p. 298).

Isso originou a emergência de uma nova perspectiva no Direito Internacional que “tem como centro a pessoa humana, inclusive na sua dimensão coletiva como

família humana, e tem um caráter de supremacia em relação ao direito interno dos Estados” (SELLA, 2006, p. 36).

Dessa forma, todas essas ações são reações que trouxeram conseqüências marcantes para a política e para a educação, originando as discussões em torno da necessidade de ações voltadas para a paz, necessárias para construir uma transformação cultural capaz de ratificar a política da ONU.

4 A EDUCAÇÃO PARA A PAZ.

Apesar desses massacres em nossa história, desde o final da Primeira Guerra Mundial começa a se intensificar o interesse e o movimento da humanidade para o estabelecimento e construção da paz, inclusive através da educação. Mas tal movimento só começa a se tornar mais ativo após as medidas políticas geradas após o final da Segunda Guerra Mundial, já que o massacre que aconteceu foi tão grande que horrorizou toda a humanidade.

Como afirma Jares (2002, p. 27):

Logo após a guerra, tanto por seus efeitos devastadores como pelo próprio fato de ter se produzido na civilizada Europa, as mentes mais ativas da educação, historiadores e pensadores em geral, voltaram os olhos para a escola como instrumento para aplacar e evitar a repetição desses males.

A história da educação para paz, conforme a concepção desse autor, de maneira geral tem quatro grandes fontes impulsionadoras. A primeira delas é o movimento da Escola Nova² com sua tradição humanista renovadora. A segunda é a criação da ONU e de sua agência especializada UNESCO que agrega a temática as questões da compreensão internacional e da educação para os direitos humanos. A terceira, conforme o autor surge em torno de 1960 com o nascimento de uma disciplina chamada Pesquisa para a Paz³ que reformula o conceito de paz utilizando princípios da teoria gandhiana. A quarta fonte que não tem sua origem cronologicamente após as anteriores é o movimento pela não-violência.⁴

Então todas as transformações políticas fizeram com que “após a experiência da Primeira Guerra Mundial, quando grande parte da juventude européia foi dizimada, educadores como Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) começaram a perguntar sobre a possibilidade de a educação contribuir para evitar a repetição daquela desgraça” (GUIMARÃES, 2006, p. 330).

² Movimento educacional que surgiu no início do século passado que propunha o abandono do ensino centrado no professor, propondo a adoção de um ensino centrado no aluno. Tal movimento embasou suas concepções nas idéias de Rousseau e teve como principais representantes: M. Montessori, O. Decroly e J. Dewey.

³ Movimento que surge após a Segunda Guerra Mundial e pesquisa formas de eliminação da guerra e a construção de condições para construir a paz. Tem como ícone o norueguês Johan Galtung.

⁴ Movimento influenciado fortemente pelas concepções de Gandhi que propunha como estratégia não-violenta de resolução de conflitos a não-cooperação e a desobediência **civil**.

Esses educadores de maneira geral expressaram em suas obras que a Educação até então, estava embasada em princípios como o individualismo e a competição e de certa forma sendo conivente e promovendo uma cultura de guerra. Percebe-se que muito tempo depois que tal fato ainda não foi superado. Porém, existe um movimento mais organizado e atuante no sentido de transformar essa situação.

Dessa forma, conforme explicita Rayo (2000, p. 128/tradução da autora) a Educação para a Paz:

se caracteriza por ser um processo dinâmico e permanente que pretende criar as bases de uma nova cultura: a cultura de paz como expressão das práticas surgidas do aprender a pensar e atuar de outra maneira permitindo uma organização equilibrada e harmônica das pessoas e das sociedades consigo mesmas, com os outros e com a natureza.

Atualmente, a educação para a paz tem diferentes objetivos conforme as orientações da ONU e UNESCO, tais como: educação para o desarmamento, a educação para a compreensão internacional e a educação em direitos humanos.

Através da educação para o desarmamento almeja-se compreender as conseqüências que a pesquisa e a produção de armas pode ocasionar economicamente, politicamente e socialmente para que o conhecimento desse processo e de uma análise crítica do mesmo faça com que a população tenha condições de se organizar e buscar alternativas que sejam capazes de alguma forma de interromper e/ ou dificultar esse ciclo vicioso que parece natural e constituiu os alicerces de nossa cultura violenta. Assim busca elucidar que a Ciência também pode estar a serviço da destruição e que a criação também pode nos levar a recriar constantemente possibilidades para que o futuro não repita o horror do passado.

A Unesco através do movimento pela compreensão internacional busca difundir a idéia da existência de uma interdependência entre as pessoas e as nações. Com essa proposição visa difundir a compreensão de que os problemas em qualquer local do mundo são em alguma medida problema de todos, contribuindo para formação do espírito solidário, hospitaleiro e cooperativo.

Através da educação em Direitos Humanos, a Unesco busca divulgar a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, estimulando através de vivências a apropriação crítica desse conhecimento, para que em episódios de violação a

população possa se mobilizar para superar a situação. Com isso visa ampliar a consciência através de ações práticas que demonstram a importância de todos terem seus direitos assegurados em qualquer lugar sob qualquer circunstância.

Todos esses objetivos têm como meta a construção de uma Cultura de paz que

está intrinsecamente relacionada à busca de estratégias que possibilitem a resolução não-violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. É uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade e no respeito aos direitos individuais e coletivos (ABRAMOVAY, 2001, p. 19).

Tais metas estão explicitadas no famoso documento organizado por Jacques Delors, popularmente conhecido como relatório Delors, que a pedido da UNESCO organizou uma Comissão Internacional com especialistas de todo o mundo para refletir sobre as necessidades da educação e a aprendizagem no entrar do terceiro milênio.

O resultado de tal relatório publicado no livro: “Educação um tesouro a descobrir”, que ao colocar quatro pilares interdependentes do conhecimento (Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprendendo a Conhecer e Aprendendo a Viver Juntos) considerados necessários no século XXI tem como objetivo contribuir para uma análise crítica da política educacional no mundo, tendo em vista o desafio de conduzir um processo de humanização através de orientações pertinentes mundialmente que podem obter sucesso a longo prazo.

Com isso a UNESCO pretendeu dar uma orientação de progresso baseada na cultura da paz constituindo-se realmente num guia que visa assegurar o direito à educação para todos considerada essencial para o estabelecimento de relações mais democráticas e justas.

Com o investimento permanente em pesquisas na área a UNESCO vêm gradativamente influenciando, impulsionando e contribuindo na elaboração de políticas públicas educacionais. Entretanto, para que essas ações tornem-se viáveis de alguma forma é essencial considerar que “uma boa comunicação é uma das capacidades-chave que deve-se desenvolver na educação e principalmente na educação para a paz” (GUIMARÃES, 2005, p. 309).

A partir das múltiplas facetas que compõe a educação para a paz parece haver a necessidade na formação de educadores que acreditem na sua própria

capacidade de mudar, na capacidade de transformação e evolução dos outros e conseqüentemente de toda a sociedade.

Entretanto, nunca se pensou desde a origem da educação para a paz, em organizá-la como uma disciplina específica do currículo escolar, mas se pensou nela como uma possibilidade de tema transversal inerente a todas as disciplinas. Dessa forma, ela poderia estar explicitamente e implicitamente contemplada no currículo.

Educar para a paz, significa olhar para as utopias como fonte de inspiração e possibilidade de mobilização, já que o conhecimento, a fé e a mobilização são capazes de impulsionar transformações necessárias a humanidade.

Esse processo necessita de um longo e comprometido ciclo de estudos e discussões, pois ele contrário a cultura de nossa sociedade capitalista ocidental. Dessa forma, educar para a paz é aceitar as possibilidades e impossibilidades, os avanços e os retrocessos inerentes a essa outra possibilidade de ver o mundo e suas relações.

A Educação para a Paz não é um processo linear e homogêneo, portanto não pode ser pensado como um projeto a ser implementado, mas é uma filosofia que comporta o conflito na sua essência para que as pessoas possam pensar e criar coletivamente seus próprios caminhos.

Com isso não está se afirmando que a educação para a paz tem sozinha a capacidade de transformar o mundo, mas ela pode através de pequenas e contínuas ações criar um movimento de relativo empoderamento dos cidadãos para que seja possível construir de forma ativa relações baseadas em princípios não- violentos, capazes de iniciar a construção da paz através de meios mais justos, já que: “A paz e o lento aprendizado da paz estão muito mais na tessitura de infinitos pequenos interativos gestos de conexão da vida cotidiana do que nos grandes rompantes da sua proclamação em algum raro momento da história” (BRANDÃO, 2005, p. 191).

Então, a educação para a paz é um movimento complexo, pois “para construir a paz, é preciso ser ativo, criativo, empreendedor, com iniciativas inovadoras. Nesse sentido a construção da verdadeira paz é um processo processo difícil e apaixonante” (MALDONADO, 2006, p. 1006).

4. 1 A NÃO-VIOLÊNCIA

Desde a Antiguidade tanto no Ocidente quanto no Oriente diferentes sociedades vieram construindo e reconstruindo o conceito de não-violência.

As primeiras concepções sobre a não violência aparecem na história da humanidade através do Jainismo e do Budismo na Índia.

Sendo que, conforme Vidal (1970), o Jainismo incorpora a *ahimsa* (não-violência que significa o respeito integral ao outro) como o mais importante princípio que deve reger a vida do homem, enquanto que posteriormente o budismo agregou a piedade a ele na base de sua filosofia.

Dessa forma, a busca pela justiça a História revela que:

No Oriente com caráter filosófico-religioso e no Ocidente com nuance filosófico-político – teve lugar o nascimento de um pensamento e de sentimento pacifistas que desde os primórdios tentaram, sem conseguir nunca plenamente, influenciar na educação do homem e dos povos (VIDAL, 1971, p. 43/tradução da autora).

Dentre algumas das perspectivas que norteiam as possibilidades de construção da paz está a cultura pacifista que traz à tona a questão de que

por mais ambiciosos que sejam, os projetos de paz internacional não podem ser implementados a menos que os seres humanos, como indivíduos e animais sociais, adquiram uma mentalidade mais apreciadora da paz. A partir dessa perspectiva, a construção da paz, seja no interior das nações ou em nível internacional não é tanto consequência do estabelecimento de alguma espécie de autoridade governamental ou inter-governamental responsável por assegurar a paz e a segurança – tem muito mais a ver com valores individuais e relações sociais. Essa linha de pensamento inclui a tradição do PACIFISMO absoluto, ou seja, o compromisso individual com a não violência, ... e foi apresentada por autores como Lev Tolstoi e Mahtma Gandhi (DICIONÁRIO DO PENSAMENTO SOCIAL DO SÉCULO XX, 1996, p. 564).

Nessa direção, Gandhi⁵ através de uma atitude coerente entre seus pensamentos e sua ação tornou-se um ícone da filosofia da não violência na história da humanidade, pois através de manifestações não-violentas e de grande

⁵ Mohandas Karamchand Ghandi era indiano, advogado de formação, mas tornou-se um dos líderes políticos mais importantes da história por dedicar a sua vida a ações pacíficas contra todas as formas de opressão, preconceitos, violência e exploração. Nasceu em 1889 e foi assassinado em 1948.

repercussão política demonstrou a importância de assumir uma atitude ativa frente as injustiças sociais.

Apesar de ter nascido na Índia ele estudou na Inglaterra, e ao retornar ao seu país de origem se envolveu diretamente na luta pacífica pela independência de seu país de origem.

Gandhi se preocupou com a coerência entre os fins e os meios e isso trouxe “uma profunda repercussão social e educativa na história do pensamento não-violento” (JARES, 2002, p. 71).

Como afirma Galtung (2003, p. 83):

Para Gandhi, a não-violência é uma série de ferramentas que podem ou não ser escolhidas de um conjunto ainda mais abrangente de instrumentos para lidar com seres humanos, não com brutos, com animais. Por outro lado, é em si mesma um conjunto de instrumentos, dentro do qual há espaço para escolhas e acima de tudo, para a elaboração de novas ferramentas. Tal elaboração só poderá acontecer como consequência da práxis, não de teorias fáceis. As ferramentas não podem nascer apenas de esquemas abstratos: precisam ser testadas na prática por meio de experimentos com a verdade. Devem ser descartadas e retomadas, remodeladas e melhoradas, sempre que surjam novos instrumentos que possam ser introduzidos no contexto.

Isso fica ainda mais claro nas palavras do próprio Gandhi:

A não violência não se ensina através de discursos, mas pela prática. A prática da não-violência é ensinada através de símbolos externos. Aprendemos a atirar em tábuas, em seguida em alvos, em seguida em animais. Depois de tudo isso, somos considerados habilitados na arte da destruição. O homem não-violento não possui uma arma palpável e, por isso, sua palavra e seus atos parecem sem efeito... Mas o efeito da nossa forma de agir é freqüentemente tanto mais forte quanto menos aparece à luz do dia (1990, p. 35).

Entretanto as reflexões sobre suas experiências não tinham em nenhum momento a intenção de ser uma teoria universal aplicável a qualquer espaço e tempo.

Com isso verifica-se que

As implicações da escolha consciente da luta não violenta em lugar da violência são profundas. O problema de toda a política humana é como agir de modo efetivo para atingir metas e avançar na defesa dos valores e da dignidade humanos.

As importantes contribuições de Gandhi ao desenvolvimento de estratégias de luta não violenta ajudam a obter uma resposta para esse problema e precisam ser continuadas e expandidas. Há razões significativas para acreditar que uma sofisticação estratégica ampliada pode melhorar a eficácia das lutas não violentas do futuro, e bem além dos nossos conhecimentos atuais (SHARP, 2003, p. 17).

Outras pessoas em outros locais do mundo também se dedicaram a essa luta em maiores ou menores proporções em diferentes momentos históricos.

Nesse momento vou me ater a comentar os nomes mais marcantes e famosos e que foram fortemente influenciados por Gandhi.

Nessa perspectiva, do movimento ativo pela não violência, então, destacam-se os nomes de Martin Luther King Jr. nos Estados Unidos⁶ e Nelson Mandela na África do Sul.

Martin Luther King ao conhecer as idéias de Gandhi no período de sua formação no Seminário de Crozer se identificou com elas, apesar da orientação religiosa diferente que tinham (Gandhi era influenciado pelo hinduísmo e Martin Luther King J. era cristão).

Isso fica evidente nas próprias palavras de Martin Luther King Jr. ao declarar:

Foi nessa ênfase gandhiana no amor e na não-violência que descobri o método de reforma social que buscava a tantos meses. A satisfação moral e intelectual que deixei de obter com o utilitarismo de Bentham e Mill, com os métodos revolucionários de Marx e Lênin, com as teorias de Hobbes sobre o contrato social, com o otimismo de voltar à natureza de Rousseau e com a filosofia do super-homem de Nietzsche, encontrei na filosofia da resistência não-violenta gandhiana. Percebi que esse era o único método moral e praticamente correto aberto às pessoas oprimidas em sua luta pela liberdade (2003, p. 35).

E foi a partir desses pressupostos que ele guiou sua luta política organizada coletivamente contra várias formas de discriminação, principalmente a discriminação racial e acabou marcando significativamente a história dos Estados Unidos devido a sua marcante persistência pela conquista por direitos civis.

E ainda é necessário falar de

⁶ Martin Luther King Jr. era americano, pastor da Igreja Batista e líder político. Nasceu em 1929 e foi assinado em 1968. Ganhou o Prêmio Nobel da Paz em 1964.

... Nelson Mandela, que ao lado de Martin Luther King Jr. , está entre os discípulos mais ilustres de Gandhi. Mandela liderou uma das maiores conquistas políticas do século 20: o fim do apartheid na África do Sul e a instituição do primeiro governo eleito de forma democrática, do qual foi também o primeiro presidente (MARIOTTI, 2003, p. 49).

A partir desses fatos percebe-se que todos esses líderes estão ou estiveram politicamente engajados em buscar direitos negados e superar situações de opressão e discriminação. Dessa forma suas histórias são os mais concretos exemplos de que a construção da não-violência, da paz e da justiça são processos intensos, dinâmicos, permanentes (e sem garantias) que necessitam de mobilização e atitudes coerentes.

Todas as ações e pensamentos desses líderes elucidam alguns aspectos relevantes da não-violência, mas tantos outros precisam ser criados e colocados em prática no contexto histórico que vivemos atualmente. Então fica claro, conforme Bobbio (2003, p. 101) que:

Nunca será demais sublinhar a importância atual da teoria e da prática da não-violência ativa. Num mundo em que a crescente potências dos aparatos estatais não parece deixar outra alternativa diante de um regime tirânico a não ser a obediência passiva ou o sacrifício, a invenção, a aplicação e a verificação de técnicas da não-violência podem abrir novas vias às lutas pela liberdade. Se a ética da não-violência é antiga, as técnicas para torná-la eficaz, para fazer da não-violência uma atitude própria não só de uma ética da intenção, mas também de uma ética da responsabilidade são recentes, tão recentes que ainda não nos é dado conhecer seus possíveis desenvolvimentos.

4. 2 A RESOLUÇÃO NÃO-VIOLENTA DE CONFLITOS

A resolução não violenta de conflitos busca garantir a viabilização do diálogo que permita uma negociação que respeite direitos e interesses.

Ela “tem como um de seus elementos fundamentais a restrição ao uso da força, o que pressupõe o desenvolvimento de sensibilidades avessas à violência e pautadas pela educação dos sentidos na direção do autocontrole individual” (SCHUCH, 2008, p. 500).

Considera-se que as técnicas de resolução não-violenta de conflitos podem ser empregadas a diferentes tipos de problemas e podem ser aprendidas, inclusive na escola.

A vantagem de utilizar essa forma de resolver conflitos, conforme afirma Muller (1991), p. 88, é que:

A resolução não-violenta dos conflitos deixa aberta a possibilidade, a longo prazo, de uma reconciliação das pessoas. Ela permite, ao menos, não excluir essa possibilidade e prepara, da melhor forma, o futuro. Mas o que ela busca é a justiça, toda justiça e nada mais que a justiça.

Nessa perspectiva compreende-se que o conflito é inerente ao convívio humano e que aprender a lidar com eles de forma racional, dialogada e consensual pode ajudar a construir as bases de uma cultura não-violenta.

Entretanto, para que a resolução não-violenta de conflitos possa ser gradativamente adotada precisa ser fomentada pela denúncia, já que com ela surge a visibilidade dos atos de alguns sujeitos acarretando em menor vulnerabilidade de outros. Para isso é necessário confrontar a cultura do silêncio que por vezes impera nos locais em que situações de violência se impõe. Para isso ser viável é necessário que as pessoas sintam-se seguras para falar e agir cooperativamente, por isso não constitui-se em tarefa fácil já que precisa vencer a poderosa e inicial barreira do medo que muitas vezes acompanham esses sujeitos.

Nessa perspectiva a resolução não-violenta de conflitos é caracterizada pela “participação das partes envolvidas como sujeitos competentes, mediante o uso da ação comunicativa, embora possa ser de forma direta ou indireta” (GUIMARÃES, 2005, p. 290)

A partir disso, verifica-se que a resolução não-violenta de conflitos, às vezes pode necessitar de um mediador para facilitar esse processo, já que na forma direta de resolver conflitos é desejável que os indivíduos envolvidos consigam sozinhos sem a intervenção de outras pessoas estabelecer um diálogo buscando uma negociação que seja justa para os mesmos. Essa alternativa de resolver o conflito exige um alto grau de autonomia e também do conhecimento de formas de comunicação não-violenta.

Devido a forte influência da cultura da violência aliada ao paradigma racional do conhecimento grande parte da população não teve a oportunidade de ter esse conhecimento e de desenvolver as habilidades necessárias para utilizar essa forma de resolver os conflitos, com isso nesse momento ainda é uma prática restrita.

Já, a resolução de conflitos não-violenta de forma indireta, é aquela que utiliza-se de um mediador ou facilitador qualificado e competente para auxiliar a viabilização da criação de acordos a partir de consensos estabelecidos entre as partes envolvidas. Nesse caso o mediador não desempenha nem o papel de juiz, nem o de árbitro, pois não julga e nem estipula os ganhos e as perdas na negociação, mas auxilia a estabelecer um diálogo respeitoso em que a solução é criada conjuntamente a partir do referencial de valores dos envolvidos.

Nessa perspectiva, conforme afirma Muller:

a mediação visa criar um lugar dentro da sociedade no qual os adversários possam aprender – ou reaprender – a se comunicar, para que alcancem um acordo que permita a vida em comum, senão numa paz verdadeira, ao menos na forma de uma coexistência pacífica (MULLER, 2006, p. 58)

Mas para isso ser possível é necessário considerar que:

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

E esse trabalho exige que “partindo de um cenário de soma zero, os antagonistas devem progredir até uma situação em que ambos saiam ganhando. Precisam examinar sob uma luz diferente as suas vidas, sua disputa e os pontos em discussão” (PATHAK, 2003, p. 39).

Na tentativa de alterar esse panorama vem se expandindo e ganhando credibilidade os estudos da educação para a paz e conseqüentemente da resolução não violenta de conflitos.

Então, a partir de estudiosos como Marcelo Guimarães (2005), por exemplo, podemos constatar que:

Conflitos não são destituídos de racionalidade e as formas de resolução não-violenta estruturam-se exatamente sobre a possibilidade de introduzir e de fazer emergir racionalidade nos processos conflitivos. O que a resolução consensual proporciona é o resgate de cada envolvido, para si e para o oponente, como alguém capaz de obter acordos, de estabelecer pontes, enfim, de compreender: a racionalidade comunicativa... (p. 348)

Dentro dessa perspectiva, resolver conflitos de forma não violenta requer reconhecer a existência de conflitos de forma positiva, já que ele é natural a co-

existência humana, mas necessita do estabelecimento de relações mais compreensivas pautadas por intervenções de nossa racionalidade. Onde o que cada um fez, sentiu e pensou é importante, já que “para desatar o nó de um conflito não basta estabelecer a verdade objetiva dos fatos, é necessário apreender a verdade subjetiva das pessoas, com suas emoções, desejos, frustrações e sofrimentos”. (MULLER, 2007, p. 153)

Nesse sentido é necessário instaurar um processo reflexivo sobre as formas de utilização da linguagem durante a resolução não-violenta de conflitos, para que possa existir a viabilidade de considerar e conciliar os desejos e necessidades de todos os envolvidos nos conflitos, através das devidas negociações necessárias.

Tais questões evidenciam que: “A resolução não violenta de conflitos não é utopia ou ficção, nem significa submissão, passividade ou resignação. Trata-se realmente de resolvê-los a partir do diálogo e do consenso” (GUIMARÃES, 2004, p. 20).

Para isso a formação do sujeito, como tarefa da educação escolar, exige uma ordem institucional e condições de mediação que produzam o desenvolvimento da autonomia. Esse processo é marcado pelo confronto de argumentos que possibilitam a reflexão sobre a tradição para realizar uma intersubjetividade produzida comunicativamente”(PRESTES, 1996, p. 18).

Dessa forma, a resolução não violenta de conflitos está relacionada com a construção da autonomia, já que traz a possibilidade dos indivíduos gradativamente, conforme seu grau de maturidade e conhecimento, terem experiências inicialmente mediadas que os possibilitem ter a liberdade de escolher levando em consideração o outro, para que futuramente possam de forma independente incorporar esse valor a suas vidas se a força do argumento que os ambientes lhe apontaram assim o fizerem necessitar, desejar, acreditar e ver.

Então, considera-se que...

niilismos ideológicos, [...] simplesmente não traduzem a verdade das relações humanas em sua inteireza e não contribuem, assim, para que se alcance uma compreensão adequada das necessidades da coexistência e dos modos pelos quais ela pode ser menos traumaticamente construída (BAGGIO, 2003, p. 260).

Portanto, as variadas formas de resolução não-violenta de conflitos não trazem uma solução mágica para todos os desafios que nossa complexa co-

existência nos impõem, mas podem auxiliar na criação de consensos que serão sempre provisórios e que circunstancialmente exigirão novos diálogos e novas negociações pacíficas num processo de construção/ desconstrução / reconstrução permanentes.

5 A JUSTIÇA RESTAURATIVA

A Justiça Restaurativa é uma das possibilidades de pacificar a violência e de resolver conflitos de forma não-violenta e consensual que pode contribuir para a construção de uma cultura de paz através de negociação e reparação de danos e da restauração de relações interpessoais violadas na medida do possível.

A Justiça Restaurativa tem raízes tribais, em diferentes países do mundo, através de práticas de justiça comunitária. Portanto, não é uma prática essencialmente inovadora.

Sobre isso Konzen (2007, p. 73), contribui relatando que:

As idéias restaurativas têm origem, segundo Milene Jaccourd, nos modelos de organização social das sociedades comunais pré-estatais européias e nas coletividades nativas, sociedades que privilegiavam as práticas de regulamentação social centradas na manutenção da coesão do grupo, onde os interesses coletivos superavam os interesses individuais e a transgressão de uma norma causava a reações orientadas para a o restabelecimento do equilíbrio rompido e para a busca de uma solução rápida para o problema. Nessas sociedades, embora as formas punitivas (vingança ou morte) não tenham sido excluídas, havia a tendência de aplicar alguns mecanismos capazes de conter toda a desestabilização do grupo social. Tais concepções segundo a mesma autora, podem ser associadas às práticas e experiências reintegradoras, consuetudinárias e negociais cujas vestígios remontam aos códigos anteriores da era cristã, como os códigos de Hammurabi (1700 a. C.), de Lipit-Ishar (1875 a. C.), sumeriano (2050 a. C.) e de Eshunna(1700 a. C.)... (2007, p. 73)

Entretanto, apesar de ainda presentes em alguns poucos povos, as práticas restaurativas, no decorrer da história, acabaram sendo substituídas pela justiça retributiva⁷ como relata Rolim (2004. p. 10):

Essas tradições foram sobrepujadas pelo modelo dominante de Justiça Criminal como o conhecemos hoje em praticamente todas as nações modernas [...]. De fato a idéia de Justiça Criminal como equivalente de punição parece já assentada no senso comum o que é o mesmo que reconhecer que ela se tornou cultura.

Com essa transformação

⁷ Sistema de justiça que busca objetivamente através de um processo investigar acontecimentos passados para que um juiz possa avaliar, julgar e declarar a culpa de quem causou um crime para posteriormente emitir a sentença (castigo) que o infrator deve ser submetido.

a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo. [...] o infrator torna-se o inimigo comum. Até mesmo da sociedade. pior que um inimigo, é um traidor pois ele desfez seus golpes dentro *Um monstro* (FOUCAULT, 1987, p. 83).

Historicamente então passou-se a ter uma preocupação exacerbada com a punição do infrator, nos processos penais o que normalmente não oportunizou um processo de responsabilização e de reabilitação, comprovado pelo alto índice de reincidência de crimes e atos infracionais, em que se desconsiderou completamente as necessidades das vítimas. Esse hábito, em muitos casos, vêm se mostrando ineficaz e acabaram suscitando a oportunidade de buscar alternativas mais eficazes e relevantes para algumas circunstâncias ao processo de justiça. A partir desse contexto:

o movimento restaurativo desponta internacionalmente como uma rede informal e descentralizada, dedicada à divulgação e à implementação dos valores e procedimentos de um modo de justiça que foi deixado em estado de dormência durante todo o transcorrer do mundo moderno, mas que agora parece estar reemergindo (NETO, 2005, p. 197).

Mais precisamente, essas práticas foram adaptadas e renovadas através dos tempos sendo que, conforme afirma Aguiniski et al (2008, p. 26),

as origens da forma moderna da Justiça Restaurativa são localizáveis na década de 70 quando seus primeiros proponentes (John Braithwaite, Howard Zehr, Mark Umbreit, entre outros) defendiam uma alternativa para um sistema penal considerado excessivamente duro, que nem efetivamente vinha repercutindo na diminuição do crime nem satisfatoriamente reabilitava ofensores.

Nessa perspectiva emergente “a infração, então deixa de ser um mero tipo penal violado e passa a ser vista como advinda de um contexto bem mais amplo, de origens obscuras e complexas e não de uma mera relação de causa e efeito”. (ACHUTTI, 2006, p. 72)

Sendo que a transformação básica na busca pela justiça reside no fato de que: “Nessa prática, o foco deixa de ser o culpado como na justiça tradicional, e passa a ser o dano causado ao ofendido” (CAMARGO, 2009, p. 34).

Assim, o ofendido passa a ser incluído e deixa de ser passivo no processo de estabelecimento da justiça. Mas desiste do confronto, pois o castigo do ofensor

não considera aspectos da subjetividade dos sujeitos e torna-se insuficiente para transformar o conflito numa oportunidade de aprendizado reabilitador.

Essa nova compreensão da apaziguação de conflitos, apesar de não visar substituir o Direito Penal, vem gradativamente ganhando adeptos e simpatizantes desde que o movimento pela JR vem sendo impulsionado pela ONU através das Resoluções 199/26, de 28 de julho de 1999 e 2002/12, de 27 de julho de 2000, que divulgam as diretrizes de implementação dos princípios e práticas restaurativas no sistema judiciário dos países interessados, mas que são passíveis de adaptação.

Conforme coloca Pinto (2007), diversos países vem adotando a prática da Justiça Restaurativa, embasada nos seguintes princípios:

1. Programa de Justiça Restaurativa significa qualquer programa que use processos restaurativos e objetive atingir resultados restaurativos. *2. Processo restaurativo* significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencing circles). *3. Resultado restaurativo* significa um acordo construído no processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas tais como reparação, restituição e serviço comunitário, objetivando atender as necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes, bem assim promover a reintegração da vítima e do ofensor. *4. Partes* significa a vítima, o ofensor e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime que podem estar envolvidos em um processo restaurativo. *5. Facilitador* significa uma pessoa cuja papel é facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo.

Isso evidencia que o principal diferencial da Justiça Restaurativa em relação a Justiça Retributiva é a oportunidade de dar voz e vez à vítima para que ela possa expressar seus sentimentos e desejos e compreender melhor a situação que gerou o dano, para que posteriormente possa contribuir ativamente na tomada de decisões com um grupo que cooperativamente organizará um encontro que buscará estabelecer a justiça com o auxílio de um coordenador. Com isso a vítima ganha um espaço de protagonismo.

Atualmente a partir de ações políticas pontuais diversos estudiosos do mundo vem definindo a Justiça Restaurativa com perspectivas singulares, porém essas definições de maneira geral convergem em princípios básicos que constituem a filosofia desse novo paradigma em processo de construção.

Por exemplo, o professor Howard Zehr (2008) dispõe que “a justiça restaurativa trata de danos e necessidades bem como das obrigações decorrentes, e envolve todos os que sofrem impacto ou têm algum interesse na situação utilizando, na medida do possível, processos cooperativos e inclusivos” (p. 258).

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

Enquanto que a americana Kay Pransky (2006, p. 594), 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”.

Todos esses conceitos têm princípios semelhantes que apontam a cooperação como forma de resolver conflitos e melhorar na medida do possível a qualidade da convivência.

No âmbito brasileiro, o ex-juiz, da 3ª. Vara da Infância e Juventude de Porto Alegre, Leoberto Branchert, acrescenta que

a justiça restaurativa é um novo modelo de justiça, [...] e propõe que identifiquemos e revisemos os modos como cada qual exercitamos esses nossos poderes nas relações do dia-a-dia na família, na escola, no trabalho, etc. Parte daí um processo de desconstrução de modelos culturais impositivos e autoritários e se propõe a construir soluções para cada caso concreto, fundadas em valores éticos e necessidades dos próprios interessados[...] (2007, p. 7).

A partir desses múltiplos entendimentos sobre a Justiça Restaurativa, percebe-se que essencialmente ela “se relaciona com um processo em que os afetados por uma ação anti-social se reúnem num ambiente seguro e controlado para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem juntos como melhor lidar com suas conseqüências. O processo é chamado *restaurativo* porque busca, primariamente restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem estar dos prejudicados pelo incidente”.⁸

⁸ MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEN, Helen. Como a Justiça restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. In: BASTOS, Márcio Thomas; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio Rabello Tamm (orgs.). *Justiça restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ e PNUD, 2005.

Isso fica claro na famosa obra de Howard Zehr intitulada “Trocando as Lentes: um novo foco sobre o crime e a Justiça”, quando enfatiza que a justiça restaurativa deve ser um processo capaz de atender as necessidades da vítima, mas também de compreender a motivação que originou a ofensa, no caso do ofensor.

Sendo assim, para ele nesse processo, existe a ênfase na busca de compreensão do dano causado e da necessidade oriunda desse processo, através da responsabilização do infrator (se isso for de seu interesse), da escuta das necessidades da vítima com a intenção de elaborar um acordo consensual que possa reparar o dano e na medida do possível a relação entre as partes.

Apesar disso, há quem acredite que nesse tipo de encontro proposto pela Justiça Restaurativa “as identidades de vítima e ofensor não se diluem” (SCHULER, 2009, p. 97).

E também há quem considere que “a justiça restaurativa pretende superar a dicotomia vítima e ofensor e desfazer os mitos (estereótipos) relacionados a ambos” (PALLAMOLLA, 2008, p. 79).

Entretanto, creio que a Justiça Restaurativa oportuniza a possibilidade de uma vivência que ajuda as pessoas a perceberem a complexidade das pessoas e das circunstâncias e através da proposta de apuração dialogada dos fatos pode gerar um conhecimento mais profundo que leva ao re-conhecimento dos aspectos esquecidos de nossa humanidade que possibilita a “reintegração da vítima e delinqüente à comunidade sem estigma ou marginalização” (SALIBA, 2009, p. 151).

Isso pode acontecer porque se considera o futuro como possibilidade constante de reconstrução de projetos de vida.

Então, nessa perspectiva através da expressão dos sentimentos e pensamentos em um ambiente adequado com pessoas capacitadas para coordenar encontros restaurativos pretende-se resgatar as possibilidades de compreensão do outro, através de um processo de responsabilização que pode abrir portas para um futuro diferente. E pode ser um dos instrumentos capazes de promover uma cultura de paz em diferentes instâncias educativas informais ou formais.

Assim, a Justiça Restaurativa é uma das muitas formas de resolver conflitos entre pessoas que direta ou indiretamente permanecerão convivendo e em que a preocupação específica com o dano material busca ser sanado e superado, pois há preocupação principalmente com as relações entre as pessoas.

Com isso a Justiça Restaurativa possibilita questionar a forma atual de lidar com as manifestações recorrentes da violência em suas mais diversas expressões. E mais : implica revisar os alicerces das relações inter-pessoais cotidianas, assim como as bases do modelo de sociedade construído e reconstruído nessas relações, onde se assentam tanto diferentes manifestações de conflitos inter-pessoais, quanto o encaminhamento do Estado de retribuir aos indivíduos responsabilizados por um conflito o mesmo dano que causaram.⁹

Dessa forma, a Educação ao estabelecer relações com esse novo paradigma de justiça defronta os educadores em diferentes instâncias com o questionamento e busca de práticas educativas necessárias para resolver conflitos que possam ajudar a combater a violência e disseminar os princípios de uma cultura de paz que...

pressupõe necessariamente o respeito à dignidade da pessoa humana e a concepção de que todos nós fazemos parte de uma única sociedade, em que não existe o eu e o outro, mas o nós. Existem pessoas que praticaram delitos, sim, por variadas razões, por imperfeição da natureza humana – quem sabe? Por necessidade, são múltiplos fatores (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007, p. 24).

A Justiça Restaurativa contribui lembrando aos educadores de que é necessário aprimorar nossa capacidade de diálogo, para que seja possível aliar a razão e a emoção em prol da busca da pacificação de conflitos. Assim, as práticas restaurativas podem auxiliar na construção da paz, pois espera-se minimizar a violência e potencializar o entendimento e a compreensão mútua.

Conforme Pallamola (2008), existem diferentes tipos de práticas restaurativas, tais como a mediação, as conferências de família e os círculos restaurativos, dentre outros e que elas apesar de algumas diferenças podem se complementar visando se adequarem ao tipo de realidade e necessidades dos locais em que são implementadas.

⁹ Cf. Ortega, Leonardo. *Justiça restaurativa: um caminho para a resolução de conflitos*. Disponível em: <http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/Artigo_LeonardoOrtega.pdf>. Acesso em; 12 set. 2008.

5.1 A JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL

As discussões sobre a JR surgem quando o Sistema Judiciário começou a discutir formas de atendimento ampliado e qualificado à população e começou a cogitar a utilização de formas alternativas para resolver conflitos para atingir esse objetivo.

Nesse contexto, as discussões e movimentos pela Justiça Restaurativa¹⁰ no Brasil efetivamente despontaram em nosso país em 2004 e foram conduzidos fortemente por Pedro Scuro Neto¹¹.

Mais especificamente a JR começou a ganhar maior visibilidade quando

da realização do I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa, no mês de abril de 2005, mediante um documento intitulado Carta de Araçatuba, que, posteriormente, foi ratificado na Conferência Internacional Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, realizada em Brasília, no documento intitulado Carta de Brasília, num marco para o sistema restaurativo no Brasil... (SALIBA, 2009, p. 149).

Nessa Carta de Araçatuba (ver anexo C), conforme Aguiar (2009) foram explicitados os princípios construídos para serem orientadores das práticas restaurativas.

Entretanto, no nosso país, a Justiça Restaurativa ainda não está reconhecida formalmente no nosso Sistema de Justiça, mas tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 7006/06 (ver anexo D) que visa incluir legalmente a Justiça Restaurativa no sistema de justiça, conforme já foi realizado por países como Nova Zelândia, Canadá, Argentina e Colômbia.

Tal Projeto de Lei...

prevê as condições de validade de acordos obtidos em mediações penais e preceitua expressa autorização às práticas restaurativas na abordagem de crimes e contravenções penais de menor potencial ofensivo, com caráter complementar e voluntário. Isto porque a conciliação tradicional não estabelece ambiente necessário e suficiente à restauração das relações interpessoais e comunitárias entre ofensor e vítima (VASCONCELOS, 2008, p. 49).

¹⁰ Maiores informações sobre a Justiça Restaurativa no Brasil podem ser obtidas no site do Instituto Brasileiro de Justiça Restauraiva, cujo site é o seguinte: <<http://www.ibjr.justicarestaurativa.com.br>>.

¹¹ Professor da Escola Superior de Magistratura do Rio Grande do Sul - Diretor do Centro Talcott de Direito e Justiça em São Paulo

Dessa forma, esse projeto de lei é a tentativa de realizar reformas no Sistema Judiciário através de mudanças conceituais, filosóficas, estruturais e atitudinais.

A partir dessa intenção, como ressalta Capitão (2008):

No Brasil, a Secretaria de Reforma do Judiciário em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), instituiu em 2005 projetos piloto para a aplicação do modelo de Justiça restaurativa, sendo o Rio Grande do Sul, além de Brasília e São Paulo, um dos estados que vem se debruçando sobre o tema, provocando a discussão, o aprofundamento teórico além do exercício de práticas para o aprofundamento da proposta (p. 63).

Nesse sentido

cada um destes projetos-piloto, implementados, com base na Justiça Restaurativa, ganharam contornos distintos, fazendo uso de Práticas Restaurativas nem sempre idênticas, em face das peculiaridades de cada Juízo, bem como da localidade que estava sendo implementado e, ainda, da circunstância de se tratar de pilotos, que buscam na experimentação, a construção do modelo regional e/ou nacional de Justiça Restaurativa mais adequado para as realidades brasileiras (MADZA, 2007, p. 16).

Em São Caetano do Sul (SP), por exemplo, foi feita uma parceria entre a Secretaria de Educação e o Sistema de Justiça e elaborado o projeto: “Justiça e Educação: parceria para a cidadania” para iniciar as práticas restaurativas gradativamente em escolas estaduais.

Em Brasília foi organizado o “Projeto Justiça Comunitária do Distrito Federal – A Justiça sem Jurisdição” no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirante e sua ênfase é na mediação com adultos que cometeram infrações consideradas de baixo potencial ofensivo.

Já em Porto Alegre as práticas Restaurativas iniciaram com o Projeto “Justiça para o Século 21” na 3ª. Vara da Infância e Juventude e posteriormente foi sendo expandido para outras instituições interessadas em resolver conflitos com essa abordagem.

Mas a difusão das práticas restaurativas não parou por aí, pois

no Brasil, a discussão já perpassa por vários estados e instâncias demonstrando, assim, o crescente interesse por novas alternativas para resolução de conflitos, tendo em vista que é uma proposta que apresenta

uma nova ética, pautada pela inclusão, pela co-responsabilidade e pela participação democrática, envolvendo de forma expressiva os afetados diretamente pelo conflito, como o ofensor, a vítima e a comunidade, sempre na busca por soluções que tendem a reparar o dano e promover a harmonia (OLIVEIRA, 2007, p. 36).

Essa possibilidade de justiça vêm trazer possibilidades coadjuvantes de auxiliar o sistema de justiça e carcerário de nosso país que encontra-se a beira de um colapso devido a superlotação. Também é uma forma de evitar que haja um acúmulo de processos tramitando lentamente, desacreditando ainda mais a Justiça perante a opinião pública.

Ela também contribui para evitar que punições de pequenos delitos levem cidadãos para as cadeias que estão superlotadas e que acabam sendo uma oportunidade de ampliação e perpetuação do crime organizado devido a falta de proposições capazes de contribuir para a re-socialização e reintegração da população carcerária para a vida em sociedade.

Os pressupostos da Justiça Restaurativa também são uma oportunidade de em conjunto com o Estatuto da Criança e do Adolescente oferecer condições propícias para que medidas sócio-educativas mais qualificadas possam ser utilizadas em caso de ato infracional¹² com o intuito de colaborar na formação dos jovens apostando que com o devido auxílio e oportunidade seja possível ajudá-los a ter esperança, a apostar no futuro, a perceber os caminhos e as opções que existem tentando evitar que eles optem pela criminalidade.

Assim, através de seus princípios e práticas, “a proposta da justiça restaurativa é de justiça como a arte do encontro” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007, p. 23).

Entretanto, já existem discussões no âmbito jurídico que apontam circunstâncias favoráveis e desfavoráveis para essa prática e, conseqüentemente, existem pessoas que defendem e outras que não a inclusão da Justiça Restaurativa no âmbito formal de justiça. Da mesma forma, que não pretende-se substituir a justiça distributiva pela restaurativa, mas buscam-se alternativas de ambas co-existirem no Sistema Judiciário Brasileiro.

Apesar desse movimento o assunto ainda é pouco estudado e difundido na área do Direito e outras áreas afins, já que constitui-se num paradigma em

¹² Conforme o Artigo 103 do Estatuto da Criança e do Adolescente: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Cf: Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8. 069, de 13 de julho de 1990.

construção que propõe o rompimento das relações de poder que habitualmente coordenam as ações nesse âmbito. E como toda novidade traz em si o germe da resistência.

5. 2 O PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

Conforme afirma, o coordenador inicial do Projeto Justiça Para o Século 21, o juiz Leoberto Brancher (2007) “o Projeto Justiça para o século 21 objetiva implementar práticas de Justiça Restaurativa em situações de violências envolvendo crianças e jovens” (p. 7).

Esse projeto atualmente é coordenado por Armando Afonso Kosen e tem sua retaguarda institucional na AJURIS- Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul e na Escola de Magistratura. Sua implementação está ancorada na 3ª. Vara do Juizado da Infância e da Juventude, competente para executar as medidas sócio-educativas aplicadas a adolescentes infratores.

Suas diferentes atividades e eixos de aplicação são apoiados pelo Ministério da Justiça e pelo PNUD, através do projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, e pela UNESCO e pela rede Globo, através do Programa Criança Esperança.¹³

Para isso, o Projeto Justiça para o Século 21, (ver folder com o resumo do Projeto no anexo E) propõe um método de resolução não-violento de conflitos, o Círculo Restaurativo. Ele é constituído por diferentes iniciativas que pretendem ser estratégias eficazes e qualificadas na busca pelo estabelecimento de consensos. Elas podem conduzir a humanidade a construir caminhos mais eficazes na prevenção à violência, principalmente no atendimento da infância e da adolescência.

A respeito dessas considerações, Schuler (2009, p. 197) coloca que: “O Círculo Restaurativo transformou paz em acatamento de ordens, tornou-se encaixar-se em identidades... ”.

Porém, o Círculo Restaurativo é um processo que não considera que o passado definirá irremediavelmente o futuro. Ele justamente considera que as

¹³ Brancher, Leoberto. *Justiça, responsabilidade e Coesão Social*. Disponível em: <http://www.tj.rs.gov/institu/c_estudos/doutrina/Justica_Responsabilidade_e_Coesao_Social.doc>. Acesso em: 12 set. 2008.

reflexões sobre o passado é que podem transformar o futuro. Com isso as práticas restaurativas almejam primeiramente a busca da compreensão para só posteriormente definir o que é capaz de proporcionar simetria numa relação violada coletivamente. Sendo assim, o círculo é uma oportunidade de regular diferentes tipos de tensões emergentes em nosso cotidiano através de narrativas que resgatam memórias que demonstram as múltiplas formas de compreender o real e que podem auxiliar na criação de consensos cooperativos viáveis mesmo que nem sempre perfeitos, mas que levam em conta as diferentes variáveis em questão. Assim, o Círculo não é intencionalmente um processo de submissão é um convite a um diálogo que pode produzir parcerias capazes de promover mais justiça e pacificação.

O Projeto visa a implementação de práticas restaurativas em diferentes instâncias: “I - JR nos processos judiciais; II - JR no atendimento socioeducativo; III - JR na educação e IV- JR na comunidade” (AGUINSKI et al, 2008, p. 25).

No que se refere especificamente a implementação do Projeto nas escolas cabe explicitar que

A priori todas as escolas de Porto Alegre foram convidadas a integrarem o piloto. Foram elencados critérios que tornariam as instituições aptas à participação, a seguir listados: (a) alto índice de conflitos judicializados (casos encaminhados à 3ª. Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude); (b) natureza diversa; (c) interesse em desenvolver círculos de paz nas escolas e ser multiplicador das práticas restaurativas;(d) disponibilidade de tempo na carga horária do docente para a capacitação execução dos Círculos Restaurativos... (GROSSI; AGUINSKI; SANTOS; 2008, p. 73).

Quanto à parceria com a rede Municipal de Ensino cabe afirmar que:

desde 2005, o Projeto tem como parceria institucional, entre outros, a Secretaria Municipal de Educação, objetivando a difusão e alavancagem de ações Entre os objetivos gerais do projeto está o de[...] promover Práticas Restaurativas na resolução pacífica de conflitos nas escolas (BRANCHER & MACHADO, 2008, p. 65).

Para atingir de forma qualificada tais objetivos o Projeto Justiça para o Século 21 e a Secretaria Municipal de Educação se encarregam através de cursos, seminários e workshops, (orientados inicialmente pelo inglês Dominic Barter – organizador da ONG Comunicação Não Violenta no Brasil), da formação dos

profissionais das instituições parceiras subsidiando-os para que cada instituição possa organizar na medida do possível sua Central de Práticas Restaurativas.

Essa vivência pode ocorrer antes de um processo judicial, inclusive evitando-o através de uma prática de justiça comunitária ou no decorrer de um processo judicial e visa a responsabilização do infrator e dos seus responsáveis diretos e indiretos e de outras pessoas significativas em sua vida através de uma vivência reflexiva que

expõe nosso pensar (fazer) no âmbito das emoções a nosso querer ou não querer as conseqüências de nossas ações, num processo no qual não podemos nos dar conta de outra coisa a não ser de que o mundo que vivemos depende de nossos desejos (MATURANA, 1998, p. 34).

Sendo assim, esse método “é um espaço de diálogo e comunicação, portanto, o uso da linguagem tem um grande significado em todas as suas dinâmicas” (BRANCHER; BENEDETTO; MACHADO 2008, p. 8).

Essa forma de fazer justiça pode ser encaminhada a partir da sugestão de um juiz se o processo estiver na esfera judicial, pelo Ministério Público e pode ser solicitado por escrito ou oralmente por qualquer membro das comunidades, nas instituições em que a mesma é praticada.

Para essa vivência são propostos e organizados três momentos distintos: o pré-círculo, o círculo e o pós-círculo. Esses procedimentos são realizados seqüencialmente e são interconectados tendo como objetivo assegurar a disponibilidade, bem como o respeito aos princípios restaurativos para que com uma orientação e preparação adequadas haja possibilidade de buscar reparação através do consenso e do comprometimento das partes para que esses acordos sejam cumpridos. Todas essas etapas são registradas na Guia de Procedimento Restaurativo para que os dados obtidos possam compor a base de dados no site, <http://www.justica21.org.br>.

O início da prática restaurativa dá-se com o pré-círculo, que é um encontro inicial de escuta e preparatório de todas as partes envolvidas diretamente ou indiretamente no conflito. Esse encontro esclarece os objetivos do círculo restaurativo buscando predisposição para o reconhecimento das necessidades da vítima quando o ofensor assume a autoria de um dano. Divulga os princípios e

valores que orientam essa prática, que são: participação, respeito, honestidade, humildade, interconexão, responsabilidade, empoderamento e esperança.

Conforme Pallamola (2008), outros valores também podem ser apresentados e permear futuramente o Círculo, mas não podem ser exigidos, tais como: o perdão, desculpas e clemência, porque dependem da disposição de cada pessoa.

Esse momento visa esclarecer dúvidas e preparar o próximo encontro se assim desejarem e estiverem dispostas as partes, sem persuasão e se esse desejo existir será registrado num termo de consentimento concedido pelo Projeto (ver anexo F). Ainda nesse encontro podem ser indicadas pessoas significativas da comunidade escolar que possam participar e auxiliar no momento do Círculo.

O Círculo Restaurativo é a segunda etapa desse tipo de resolução não violenta de conflitos. O Círculo Restaurativo é realizado após a aceitação de um convite a participação. Conta, em princípio com a presença de um coordenador e um co-coordenador, da vítima, do ofensor e das pessoas que eventualmente as partes envolvidas diretamente no conflito possam designar para participar desse momento. O Círculo inicia com uma retomada resumida do fato motivador do pedido desse encontro. 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 da forma mais igualitária possível.

A metodologia proposta pelo projeto 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 conseqüências 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.

Essas intervenções propostas são possibilidades de estimulação de uma percepção sensível sobre os conflitos, que geralmente são desconsideradas no espaço escolar.

A partir disso o Círculo Restaurativo proporciona um encontro face a face em que a escuta das histórias das pessoas podem levá-las a enxergar a realidade mais

profundamente. É um momento de descobertas em que há uma recriação coletiva do contexto do conflito, e assim potencializa a elaboração de pactos construídos sem imposição, levando em consideração os graus de liberdades possíveis.

Sobre essa prática afirma-se que

os interlocutores devem construir a partir de suas próprias percepções, uma abordagem para atingir um resultado 'justo' sob as circunstâncias concretas. Esse tipo de prática tem obtido altos índices de participação e satisfação por parte dos queixosos, bem como da restituição e redução de infrações, da sensação de insegurança ou de impunidade (NETO, 2005, p. 202).

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 colaborativamente organizar, intervir 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).

Sendo que ainda nesse momento é agendada a próxima etapa do processo: o Pós- Círculo.

A terceira etapa desse procedimento, o Pós- Círculo serve para verificar se os acordos firmados consensualmente pelas partes no Círculo foram e/ou estão sendo cumpridas e se novos encaminhamentos precisam ser feitos. Também tem como objetivo realizar uma avaliação verificando os graus de satisfação das pessoas com essa forma de fazer justiça.

A participação nesse processo é voluntária e os participantes podem abandoná-lo em qualquer etapa da realização.

Dessa forma, o Círculo Restaurativo

pode ser usado como instrumental poderoso pelos operadores das mais diversas searas, tendo uma importância fundamenta na mudança ética e cultural, na conscientização, para que pessoas sejam senhoras de seus destinos, empoderadas e investidas na auto-gestão e resolução pacífica de seus próprios conflitos (MUSZKAT, 2003, p. 55).

Cabe salientar que nas escolas o Círculo Restaurativo, diferentemente do Sistema Judiciário, tenta solucionar conflitos, já que os sujeitos por estarem em um fase especial de suas formações merecem oportunidades de refletir e, crescerem e aprenderem com o auxílio de toda a comunidade escolar e com isso perceberem que equívocos ou erros podem ser circunstanciais, pois são uma oportunidade de crescimento e aprendizagem inerente ao seu processo de formação e não a priori propulsores de rótulos que marcarão suas identidades e o futuro de suas vidas.

Nessa perspectiva o diálogo emergente no Círculo almeja auxiliar os envolvidos a perceberem que “significar o mundo é assumir diante dele uma atitude de não-indiferença, é atribuir-lhe um valor” (COSTA, 1999, p. 29).

Ou seja, espera-se que ele tenha alguma influência na formação dos sujeitos e possa de alguma forma transformar em algum sentido a realidade em que vivemos.

Isso demonstra que o possível mérito dessa proposição de justiça

está em abrir uma fresta no sistema para a visualização de outras possibilidades, em que a solução do conflito, ao menos na perspectiva de todos os interessados no acontecido, tem o sentido de institucionalizar a cultura do aprendizado, uma pedagogia movida pela não-violência (KONZEN, 2008, p. 95).

As instituições que participam efetivamente do Projeto Justiça para o século 21 registram todas as etapas desse procedimento em guias padronizadas que posteriormente são enviadas a coordenação do projeto para que pesquisas sobre essa prática sejam feitas (ver anexo G).

O projeto salienta que para que a condução desse processo tenha a possibilidade de atingir os objetivos a que se propõe é fundamental a formação do facilitador.

Então, para a condução desses momentos o Projeto aponta a utilização da comunicação não-violenta, proposta por Marschal Rosemberg, como guia orientador na formação dos facilitadores desse tipo de resolução de conflito.

Esse psicólogo americano é, atualmente, um das principais referências mundiais da comunicação não-violenta¹⁴. Através da proposição de algumas estratégias de diálogo pretende auxiliar as pessoas durante os conflitos a se colocarem em uma perspectiva que possibilite uma escuta empática, uma expressão das necessidades dos envolvidos, para que a partir disso seja possível buscar consensualmente possibilidades viáveis.

Mais especificamente, com sua obra “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamento pessoais e profissionais”, (2006), pode-se compreender a metodologia proposta para qualificar a comunicação entre as pessoas, que é organizada em quatro momentos distintos que devem ser respeitados tanto nos momentos de fala quanto nos de escuta.

De forma sintética, esses momentos 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.

Através desse processo Marshall Rosenberg pretende contribuir para o aprimoramento da habilidade de comunicação. Dessa forma, traz importantes elementos que são pertinentes a 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.

A comunicação não-violenta explicita que de alguma forma

mudar os significados das palavras implica mudar os domínios de ação e mudar os domínios de ação implica mudar o modo de conviver. E por isso também é certo que, se não se mudam as palavras, não mudam as ações que elas configuram, e não muda o modo de viver (MATURANA, 1998, p. 89).

O Projeto, como afirma Oliveira (2007, p. 85):

tem por base a Justiça da Infância e da Juventude, constituindo-se como ponto de partida da divulgação e difusão para a rede de atendimento ao

¹⁴ Maiores detalhes sobre a comunicação não-violenta podem ser obtidas no site: <<http://www.cnv.brasil.org>>.

adolescente em conflito com a lei, e para comunidade, além de irradiar benefícios no âmbito de outras políticas públicas, como Assistência, Educação, Saúde e Segurança.

Dessa forma, esse trabalho está sendo intencionalmente proposto e construído através do estabelecimento de parcerias com instituições que necessitam e desejam trabalhar na perspectiva do enfrentamento à violência a partir de princípios não-violentos. Nessa perspectiva se estendeu a possibilidade de inclusão de escolas, com o objetivo de viabilizar o exercício da justiça de forma comunitária, evitando na medida do possível a judicialização de processos desnecessários.

O Projeto Justiça para o Século 21 é uma das muitas possibilidades de abrir novas perspectivas para a educação, trazendo elementos importantes e trazem novas possibilidades para o enfrentamento de situações de conflito e/ou violência, já que a Justiça Restaurativa e a Cultura de paz estão intimamente relacionadas. Uma não pode existir sem a outra, já que só se obtém paz com justiça e só existe uma Justiça Restaurativa com paz. E ambas podem trazer os princípios necessários e a oportunidade de construir um mundo melhor, com relações mais democráticas, sensíveis e humanizadoras.

Dessa forma, o Projeto Justiça para o Século 21¹⁵ traz o “desafio de nos apropriarmos de um modo de pensar e antropofagicamente, transfigurá-lo artisticamente num espaço construtivo e emancipador de nossos conflitos e de criação de novas possibilidades de co-existência” (MELO, 2005, p. 72).

¹⁵ Maiores detalhes do Projeto Justiça para o Século 21 podem ser obtidas no site: <<http://www.justica21.org.br>>.

6 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA

6.1 APROXIMAÇÃO ENTRE A PESQUISADORA E A ESCOLA

O primeiro contato informal com a escola escolhida para a pesquisa foi com a professora referência do Projeto na escola e ocorreu na metade do segundo semestre de 2008 num curso de Justiça Restaurativa organizado pela Smed.

Através da coordenadora desse curso fui apresentada à responsável pela Central de Práticas Restaurativas da escola pública em que desejava pesquisar.

Ao lhe contar sobre meu interesse em pesquisar na escola reagiu de forma receptiva e acolhedora, demonstrando disponibilidade.

Imediatamente a professora em questão me forneceu os telefones de contato necessários e inclusive desenhou um mapa me explicando o melhor trajeto para chegar na escola.

Algum tempo depois, fiz a primeira visita à escola em questão localizada numa lomba de uma rua estreita de uma vila de Porto Alegre para formalmente explicitar minhas intenções de pesquisa na instituição, bem como para solicitar autorização da direção da escola para realizá-la.

Ao chegar no portão da escola e perguntar pela Direção, apontaram-me a vice-diretora que estava no pátio. Me apresentei e disse que gostaria de falar com ela. Então nos dirigimos até a sala da Direção. Ao chegar lá, encontrei também a Orientadora Educacional da escola que eu já conhecia de vista do curso de JR da Smed. Nessa oportunidade também expliquei à Orientadora o motivo de minha visita. A Orientadora logo explicou que a escola estava numa fase muito inicial da implementação das práticas restaurativas e que até aquele momento só haviam acontecido uns quatro ou cinco círculos restaurativos na Escola, mas que havia material registrando essas práticas. Logo após quando a vice-diretora conseguiu se disponibilizar para conversar comigo expliquei rapidamente minhas intenções de pesquisa e pedi a autorização para a realização da mesma. Também esclareci que já havia falado anteriormente com a coordenadora da Central de Práticas Restaurativas da escola e que ela já havia aceitado participar da pesquisa. Assim,

posteriormente assinou um termo consentindo a realização da pesquisa, demonstrando acolhimento a realização dela.

Assim, ao longo de 12 meses passei a freqüentar a escola, presenciando e participando de diversas atividades relativas `a gestão do Projeto.

As falas dos entrevistados serão incorporadas ao texto desta dissertação na medida da sua pertinência à reflexão e somente será identificado a que segmento da comunidade escolar pertence o entrevistado.

6. 2 DIVULGAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: A PARCERIA COM O PROJETO JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

Quando retornei à escola para conversar com a professora referência do Projeto fiquei sabendo que alguns representantes da escola começaram a participar das formações oferecidas pelo projeto em 2007, sendo que oficialmente em 2008 a escola abriu sua Central de Práticas Restaurativas. Nesse ano, dois pré-círculos aconteceram, mas não resultaram em círculos. E cinco Círculos Restaurativos aconteceram efetivamente na escola Sendo que em 2009 dois círculos foram solicitados, mas não aconteceram enquanto fui à escola.

Com o decorrer das entrevistas percebi que a primeira escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre a implementar uma Central de Práticas Restaurativas não estava procurando uma parceria específica a partir de necessidades mapeadas e projetos construídos coletivamente. Estava com dificuldade de lidar com as manifestações de violência e a Direção foi pedir ajuda da Smed.

Isso ficou claro durante as entrevistas realizadas na escola em que alguns professores destacaram:

a gente tava enfrentando um monte de problemas, como invasões, depredações. [...]Daí nós procuramos apoio na Smed, fomos conversar com a Secretária e fomos encaminhados então, para fazer parte deste projeto.

Teve problemas na escola de invasão, e até mesmo de agressão de aluno-professor e professor-aluno. Aí a escola foi até a Smed e pediu auxílio.

Dessa forma, tem-se a impressão de que a escola estava vivendo um momento de crise e não estava conseguindo se organizar para refletir sobre ela e tomar coletivamente as providências necessárias para tentar reverter os conflitos e manifestações de violência. Assim, se vitimizou e solicitou que outra instância (a mantenedora) lhe desse uma solução para o seu problema.

Frente a isso, a Smed enquanto parceira institucional do Projeto Justiça para o Século 21, aconselhou que a escola implantasse as práticas restaurativas. A Direção decidiu aceitar a proposta e, sem consultar a comunidade escolar, sem averiguar a existência de coerência entre o plano de gestão da Direção e o Projeto Político Pedagógico da Escola estabeleceu parceria com o Projeto Justiça para o Século 21.

Após essa decisão a Direção indicou cinco pessoas para participar do curso de formação oferecido pelo Projeto sobre Justiça Restaurativa, sendo que a maioria era da própria Equipe Diretiva, sem abrir inicialmente a possibilidade dos interessados do grupo de professores terem prioridade. E isso parece que reforçou a falta de interesse pelo Projeto devido a contínuas e recíprocas ações de desconsideração mútuas entre Equipe Diretiva e professores.

Assim, apesar dos gestores da escola se demonstrarem interessados em medidas pacificadoras do ambiente escolar não buscaram cooperativamente definir qual seria o bem comum desejável para enfrentar a situação em questão, o que pode de ter sido interpretado pelos por alguns membros da comunidade escolar como uma desconsideração a princípios democráticos.

De alguma forma, a busca pela parceria foi muito mais uma solicitação de ajuda da Equipe Diretiva que sentia -se sem forças e apoio para enfrentar a violência do que indício de interesse e disposição da comunidade escolar em realizar um trabalho cooperativo em prol de transformações potencializadoras de uma convivência com menos violência. Dessa forma, a concepção de gestão escolar partilhada pelos diferentes segmentos da comunidade escolar parece ser um possível fator para que a transformação da realidade escolar não tenha êxito.

Nessa perspectiva, assumir a responsabilidade de difundir um projeto nessas circunstâncias é tarefa muito delicada e talvez com poucas condições de ser revertida, já que preferencialmente “a mudança organizacional deve ser [...] catalisada de dentro para fora, envolvendo o maior número de pessoas possível” (MORAES, 2003, p. 265).

Em decorrência dessa forma como o Projeto foi implementado fez com que, outra entrevistada afirmasse: *“Ainda somos um projeto na escola, mas vamos chegar um dia a ser da escola”*.

Isso pode demonstrar que uma atitude tomada num momento estressante dentro da escola fez com que a direção tentasse resolver o problema buscando auxílio fora da escola. Entretanto, isso reforçou a vitimização dos segmentos dessa comunidade que precisou em primeira mão do auxílio de outras instâncias para resolver seus próprios problemas.

Essa ação assim, não deu visibilidade para a crise que a escola estava vivendo e conseqüentemente não potencializou a mobilização dos diversos segmentos para que internamente analisassem os tipos de manifestações violentas, suas múltiplas causas e conseqüências para que pudessem assumir um compromisso coletivo pela busca de alternativas que poderiam inclusive aí incluir o “Projeto Justiça para o Século 21”.

Mas a escola assumiu publicamente um compromisso com o Projeto e, nesse sentido, de alguma forma, precisou viabilizá-lo, principalmente por ter criado em certo sentido uma nova função dentro da secretaria municipal de educação.

Implicitamente há expectativas políticas redobradas de diferentes instâncias nessa circunstância que fazem com que a parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 se mantenha mesmo sem o apoio da maioria da comunidade escolar.

Essa parceria parece que foi a única ação organizada explicitamente na escola para auxiliar na prevenção da violência e na resolução de conflitos.

Isso fez com que a parceria se tornasse uma frágil ação difusora de uma cultura de paz na comunidade, pois como para os conflitos e as manifestações de violência que ocorrem na escola existem múltiplas origens provavelmente necessitam de variadas estratégias organizadas para serem enfrentadas visando resultados significativos. E assim parece que a parceria é muito mais um sonho do que realidade, como explicitado anteriormente na fala da professora responsável pelo projeto na escola.

Um outro entrevistado ainda destacou: *“Vamos dizer que todo mundo teria que largar suas armas para essa proposta ser implementada”*.

Com isso se tem a impressão de que esse professor percebe que o sucesso da parceria com o projeto depende da desistência da imposição da vontade de uns

sobre os outros, já que “a posição egocêntrica é um fermento de desunião e de desconcerto na vida social: é o caminho da morte” (COMPARATO, 2006, p. 496).

Entretanto, apesar da Direção ter pedido ajuda para encaminhar de outra maneira a resolução de conflitos e manifestações de violência, não tem assumido a responsabilidade pela formação contínua dos professores auxiliando-os a questionar a realidade para potencializar mudança de mentalidade. Então, deposita parte das expectativas de transformação da realidade na parceria com o Projeto, mas como sabe das dificuldades de implementá-lo acaba se desestimulando e assim cria-se um círculo vicioso que contribui pouco e de forma lenta para reestruturar a convivência dentro da escola.

A parceria talvez fosse potencializada se a Direção convidassem a comunidade a se comprometer e a auxiliar na transformação do modo como as pessoas resolvem seus conflitos, conforme aparece nos falas dos próprios professores: *“tem que haver um conhecimento do que que é, o que se propõe a Justiça Restaurativa. Mas, mais profundamente, não ficar assim na superficialidade”*.

Outra professora ressalta o seguinte: *“acho que tem que haver uma maior instrumentalização do corpo docente da escola, na perspectiva de que eles possam se utilizar desse espaço, e mesmo dos alunos”*.

Essas falas podem sugerir que existe fragilidade no empoderamento e até mesmo no conhecimento por parte da professora referência do Projeto na escola, que limita as possibilidades da realização de estudos mais sistemáticos e aprofundados. Parece que por se ver sozinha numa escola grande frente a uma demanda audaciosa pode se sentir amedrontada e/ou desestimulada e assim divulga timidamente as práticas restaurativas.

Então, possivelmente, a responsável pela CPR e a Equipe Diretiva da escola desconhecem e/ou desconsideram os estudos que indicam que: “A realização de grupos de estudos, com a participação de professores que integraram as oficinas de capacitação e tornaram-se referências nas escolas, revelou-se essencial para o sucesso no desenvolvimento das ações na escola” (GROSSI, 2009, p. 507).

Nos encontros agendados logo tive acesso aos materiais escritos que registravam as práticas restaurativas na escola. Esse material era constituído das Guias de Procedimento Restaurativo, de registros feitos durante os pré-círculos e de transcrições dos círculos realizados na escola em 2008.

Ao ter contato com esse material percebi que, em algum sentido, ao menos que em algum momento houve um interesse e/ou uma preocupação com o registro de subsídios que pudessem ser analisados e pudessem aperfeiçoar futuramente as práticas restaurativas, já que alguns círculos restaurativos inclusive haviam sido gravados e transcritos. Entretanto, tudo indica que essa iniciativa foi parte de um entusiasmo passageiro porque não houve continuidade nesse tipo de prática.

Observando as Guias de Procedimento Restaurativo (ver modelo no anexo G) preenchidas durante os Círculos realizados pela escola, constata-se que há a repetição freqüente das pessoas que realizam os papéis de coordenador e co-coordenador, e que normalmente, essas pessoas são pessoas da própria Equipe Diretiva.

Tal fato pode sinalizar que o Projeto Justiça para o Século 21 pode ter se transformado num sistema de governo de conflitos da atual direção, já que sem o apoio significativo da comunidade escolar, predispõe-se a indiretamente induzir os indivíduos a optarem por essa forma de resolver conflitos.

Essa repetição do exercício da função poderá ser associada a uma cristalização da posição de poder e conhecimento específicos que podem alimentar a crença de que, somente algumas pessoas detêm a atribuição de coordenar esse momento de busca pela justiça.

Nesse sentido, seria necessário ter cuidado para que não se construa a cultura de que a possibilidade de fazer justiça está atrelada a um grupo restrito que, por ter um conhecimento específico, passa a representar uma nova instância de poder que poderia continuar legitimando uma organização de poder hierárquica nessa instância de resolução de conflitos, quando a justiça restaurativa significa compartilhar o poder. Para isso é necessário dar acesso à formação ao maior número de pessoas interessadas para que pessoas de diferentes segmentos possam coordenar os Círculos.

Quanto à forma e ao momento da divulgação das práticas restaurativas uma aluna afirma: *“Eu briguei no colégio com uma guria e fui na Direção e elas me perguntaram se eu queria participar de um Círculo Restaurativo”*.

Enquanto a própria professora referência do projeto na escola comenta que: *“Quando tem um conflito a gente divulga entre eles. Quando acontece as brigas, a gente oferece”*.

Com isso percebe-se que o momento para o conhecimento mais aprofundado das práticas restaurativas na escola pode não ser o mais apropriado, pois é feito num momento, num local e por pessoas que historicamente utilizam a punição como recurso pedagógico, em que os alunos já se encontram fragilizados o que os faz suscetíveis a forte influência das relações de poder que culturalmente os acostumou a tenderem a obedecer os adultos.

Nessas circunstâncias parece ainda que “a adesão a um programa restaurativo, evidentemente, não é plenamente voluntária, pois “ [...] a adesão a um programa restaurativo estará parcialmente condicionada ao temor de [...] receber uma pena” (PALLAMOLLA, 2008, p. 58).

Ainda, ao analisar as cópias dos registros dos processos restaurativos realizados na escola, observa-se que são escritos inicialmente em forma de rascunho, de forma esquemática e com poucas informações. Tal procedimento pode significar uma falta de valorização desse momento ou de falta de tempo para dedicar-se ao mesmo.

Nessas poucas informações existe insuficiência de referência a falas descritivas do coordenador do pré-círculo. Nas informações registradas nas guias de procedimento sobre os pré-círculos consta: “Foi explicado à vítima o método”. Dessa forma, esse tipo de expressão generalizada parece trazer poucos subsídios para perceber se os pré-círculos tem sido suficientemente preparatórios para qualificar o encontro no círculo.

Nas primeiras conversas que tive com a coordenadora da CPR, ela explicitou que havia sendo feito um trabalho de divulgação dos Círculos Restaurativos apenas com os alunos do 3º. Ciclo da escola e com alguns professores.

Porém, durante uma entrevista outra professora comenta que o projeto é para toda a escola, mas que como ela e sua colega trabalham mais diretamente com os professores dos adolescentes acabam fazendo uma divulgação maior com esses professores do 3º. Ciclo.

Dessa forma percebe-se uma certa discrepância no que diz respeito a compreensão dos limites do Projeto na escola.

Quanto a divulgação da parceria aos pais uma professora revelou durante a entrevista que: “*foi exposto aos pais. Foi na primeira reunião desse ano*”. Mas ela não explicita a forma como foi feita essa exposição. Assim tem se a impressão de

que foi feita uma divulgação informativa que pareceu insuficiente para cativar aliados capazes de estimular os alunos a buscarem o Círculo para resolver conflitos.

E quanto à divulgação da parceria aos funcionários da escola não foram feitas ações específicas ou que os incluíssem.

Sobre a divulgação para os professores uma professora também afirma: *“eu não sei dizer quantos Círculos a escola fez, quantos Círculos ela teve”*.

Essa fala pode levar a crer que a professora referência do projeto na escola não se preocupa em mostrar sistematicamente os sucessos e insucessos que essa prática vem atingindo na escola. Então os resultados da parceria permanecem um mistério para os professores da escola.

Desde que a escola estabeleceu essa parceria foram planejadas e realizadas as seguintes ações pela coordenadora da CPR, conforme sua explicitação: a) alguns alunos foram informados sobre os Círculos Restaurativos (a partir da B30-turma de terceiro ano do segundo ciclo equivalente a 5ª. série do ensino fundamental), através do vídeo institucional produzido pelo Projeto (conforme mencionado em algumas entrevistas); b) posteriormente, a escola investiu na formação dos representantes de turma para que esses possam ser multiplicadores da filosofia da justiça restaurativa nas turmas que estudam reproduzindo a política de formação do Projeto, c) foi organizada uma sala para a Central de Práticas Restaurativas que de 2008 para 2009 foi toda reformada, conforme ilustram as fotos (ver anexo H).

Apesar dessa formação com os representantes de turma não ficou claro qual o planejamento originário para que os objetivos de propagar as práticas restaurativas ao maior número de alunos possível fossem alcançadas.

Na sala as transformações são muito evidentes (conforme as fotos no anexo H) e demonstram a construção de um ambiente mais acolhedor e organizado especialmente para esse tipo de prática.

Naqueles primeiros contatos realizados no segundo semestre de 2008 encontrei apenas um cartaz explicativo fixado na sala dos professores sobre a Justiça Restaurativa, produzido pela Smed. Nos corredores da escola inexistiam referências acessíveis aos demais integrantes da comunidade escolar.

Já em 2009 em nenhum lugar tive a oportunidade de visualizar materiais que divulgassem a realização dos Círculos Restaurativos na escola.

Dessa forma parece que a informação da disponibilização desse tipo de prática tem sido precária para estimular a comunidade escolar a procurar por formas não-violentas para resolver conflitos, já que aconteceram poucos círculos e os que aconteceram não foram solicitados pela comunidade escolar. Houve um investimento restrito no processo de transformar essa intenção em realidade e ficou parecendo que houve a falta de um processo organizado de publicização.

Quanto à divulgação do Projeto um professor entrevistado afirma acreditar que: *“tem que começar uma coisa que não é esperar só que chegue nos adolescentes, tem que chegar na infância já, inclusive”*.

Essa fala revela a crença na necessidade de divulgar para todos os alunos as práticas restaurativas e não somente para os adolescentes para que possivelmente se alcancem resultados mais abrangentes e significativos.

Também demonstra que há múltiplas compreensões sobre o papel dessa parceria na escola e que parece não estar claro a que o Projeto está realmente disposto.

Essas discrepâncias podem ser indícios de que não está claro o foco do Projeto na escola devido a inexistência, pelo menos circunstancialmente de um planejamento a curto, médio e longo prazo com objetivos bem definidos para os diferentes segmentos da comunidade escolar para organizar de forma qualificada a progressiva implementação do Projeto.

Nesse sentido, parece que o auxílio de um assessoramento individualizado e constante na fase de implementação nas escolas poderia ter auxiliado o alcance de resultados mais significativos que poderiam inclusive servir como estímulo para toda a comunidade escolar vivenciar essa forma de resolução de conflitos.

Essa tímida divulgação também parece ser fruto da própria incerteza da equipe diretiva frente a esse tipo de prática.

Ainda quanto a realização dos Círculos na escola alguns entrevistados destacam:

a questão do aluno-aluno é mais fácil [...]o foco maior é aluno-aluno. Já tivemos também professor-aluno.

a gente está tentando, ou preferindo trabalhar num primeiro momento, mais aluno-aluno, até pela questão da nossa experiência, pra gente se sentir bem mais fortalecido pra depois poder realmente coordenar um Círculo assim onde a gente possa tentar captar a horizontalidade.

Aqui o professor parece se sentir mais a vontade em coordenar círculos somente de alunos talvez por não ficar evidente o medo e o desconforto de utilizar a técnica. Pode ser que a formação de coordenadores de círculos possa prever algum tipo de vivência prática resolvendo conflitos com a comunicação não-violenta para que possam sentir-se um pouco mais seguros, deixando gradativamente o medo de lado para sentirem-se mais capazes para fazer isso.

Isso pode sinalizar também que devido à percepção de resistências ao Projeto a coordenação da parceria com o Projeto esteja implicitamente demonstrando que o problema da violência na escola não inclui os professores da escola. Assim torna viável em parte essa parceria sem desacomodar ou incomodar os professores da escola. Com isso o projeto parece se resumir a uma política para os “outros”, que são o problema. E dessa forma a participação de professores em círculos não parece ser uma meta prioritária pelo menos em curto prazo.

Os referidos trechos das entrevistas também podem estar demonstrando que existe em certo sentido a falta de domínio da comunicação não-violenta que orienta as intervenções feitas nos círculos.

Os círculos entre alunos podem ser experiências que os professores dispostos a coordenar círculos necessitam pra sentirem-se mais seguros para posteriormente conseguirem convencer seus pares de que a técnica é possível e traz resultados construtivos.

Isso evidencia que, em algum sentido, a Direção da escola se esquivava de encarar a tensão decorrente da promoção de espaço para a auto-reflexão sobre o papel do docente na reprodução ou não da violência.

A fragilidade dessa experiência faz com que aparentemente as perspectivas não violentas dentro da escola, por enquanto, tenham poucas possibilidades de realizar transformações culturais, pois faltam evidências capazes “de mostrar a criança um modelo de relação diferente, que não utilize a violência, e que permita desaprender o velho modelo e reaprender um novo” (SUAREZ, 2004, p. 140/tradução da autora).

Uma das alunas entrevistadas revelou que a demora para a realização dos círculos é algo que dificulta a realização de mais círculos na escola. E reforça sua opinião, dizendo que o Círculo tinha que ser “*mais perto do acontecido*”.

A entrevistada diz que às vezes os Círculos são solicitados e por diferentes causas são adiados. Esse fato faz com que quando o processo restaurativo se

instala as pessoas já não queiram mais participar dele por que nem lembram mais do conflito em que estavam envolvidos. Assim lhes parece que suas emoções são desconsideradas nos momentos que mais precisam também nesse espaço e isso os desmotiva.

As cópias das Guias de Procedimento Restaurativo utilizadas na escola, confirmam isso e apontam como principais motivos dessa: licença saúde de professores e faltas prolongadas de alunos.

A entrevista com a coordenadora do Projeto revela também que atrasos, esquecimentos, falta de recursos humanos para substituir professor para realizar o Círculo dentro da carga horária regular e questões administrativas urgentes são fatores que dificultam a realização das práticas restaurativas na escola. Dessa forma, explicita que em algum sentido a realização dos Círculos não depende só de sua intenção e disponibilidade necessitando do apoio do apoio e da cooperação de outros colegas. Acaba não restando outra saída senão sacrificar temporariamente o exercício das práticas restaurativas em detrimento de outras demandas.

Durante a entrevista uma aluna se refere às remarcações das datas dos encontros restaurativos como uma “bagunça”. Então, pode ser que os alunos estejam julgando a falta de uma mobilização coletiva na implementação do projeto e interpretando isso como desorganização, o que faz com que posteriormente desacreditem nele já que suas necessidades não são atendidas no período em que precisavam.

E a escola assim acaba repetindo o que muitas vezes suas famílias já fazem, não lhes dão ouvidos, nem voz, nem vez, justamente quando estão pedindo e precisando. Assim, perpetuam o cultivo da desesperança.

A aluna também percebe algumas das ambigüidades presentes no fazer pedagógico da escola e sente-se sem referências. Isso pode reforçar o individualismo e, concomitantemente, a descrença na cooperação, na solidariedade.

Tal fato revela em certo sentido que a realização de círculos restaurativos em escolas tem uma peculiaridade: para ser efetivo precisa ser realizado com agilidade e precisa contar com a sensibilidade do coordenador do Círculo e de sua vontade e capacidade de mobilização para viabilizar esse processo no momento mais oportuno para as pessoas envolvidas em cada caso.

Na escola em questão os alunos em algum sentido, acabam conseguindo dar um jeito de resolver seus conflitos sem o Círculo o que pode ser construtivo se

conseguirem negociar com autonomia e sem violência, ou destrutivo, se acabarem resolvendo o conflito através da violência.

Isso reforça, em certo sentido, a constatação de que a carga horária de 10 horas semanais concedidas pela escola e pela Smed para a coordenação do projeto, podem ser insuficientes para dar conta da demanda. Conseqüentemente, é provável que as repercussões para os alunos só poderão ser percebidas, na medida em que outras pessoas na escola forem instrumentalizadas para fazer as coordenações de círculos, agilizando os processos solicitados.

Essa percepção distorcida do projeto da escola também pode estar relacionada com a divulgação insuficiente entre os professores da escola, como bem esclarece a própria coordenadora da CPR: *“nós fizemos um Workshop com os professores. Acho que precisa mais, [...], mas não foi feito. Foi parado ali e acho que ali a gente meio que se melindrou”*.

Dessa forma, ela deixa claro que não houve uma continuidade no processo de formação em JR na escola e que para reverter essa situação, antes de mais nada, seria necessário educar os educadores, pois esse processo poderia auxiliar na divulgação maior do projeto entre os alunos de forma partilhada com seus colegas e com isso ela teria provavelmente maior disponibilidade de dedicar-se a divulgação para os outros segmentos da comunidade escolar.

Parece que a percepção do desafio que ela e seus colegas teriam para se apropriar de um referencial teórico que ainda é novidade os paralisou em vez de os motivar, como se estivessem cansados demais para alterar a realidade.

A fala de um professora exemplifica com clareza as possibilidades que a parceria com o Projeto vem pode proporcionar: *“No momento que eu li e comecei a entender o que era a justiça restaurativa eu passei a acreditar que isso era uma proposta interessante, boa para mudança, mudança interna de cada um”*.

Essa fala revela que, aparentemente as práticas restaurativas na escola vem proporcionando possibilidades de sensibilizações pessoais, mas ainda não potencializaram a construção de um projeto coletivo. Tal fato pode ser decorrente da forte influência do individualismo que predomina em nossa sociedade que de antemão não cogita planejar transformações sociais significativas. .

Participar do Círculo Restaurativo pode em algum sentido possibilitar perceber que os novos tempos exigem novas organizações em rede para contribuir com a formação ética dos sujeitos.

Parece que a JR na escola traz “avanços-lentos no caminho da solução de conflitos por meios pacíficos se fazem presentes à custa de muito esforço” (SILVA, 2003, p. 38).

E esse processo é feito em meio de uma relativa tensão que aparece assim na fala de uma professora:

eu fico assim muito chateada quando eu ouço esse deboche que os professores, os colegas têm sobre o que é que é a Justiça restaurativa, entendeu? Por que eu acho que isso é desconhecimento. Eu posso até não acreditar ou eu posso até não querer alguma coisa, mas se eu fico ironizando é por que eu também não conheço.

A fala dessa entrevistada revela a emergência de uma forma peculiar de expressão, provavelmente decorrente da tensão oriunda da divergência de opiniões sobre as possibilidades dessa parceria nessa escola. Esse tipo de manifestação revela a tendência de alguns professores desprezarem o diferente. Pode revelar também a desconsideração ao resgate da sensibilidade que a utilização dos Círculos propõe a escola. A hostilidade aparece através da ironia procurando desafiar o habitualmente instituído. Demonstra a influência da cultura de guerra que historicamente vem nos constituindo e assim incentiva a competição.

E isso mostra que as práticas restaurativas correm alguns riscos nessa escola já, que geralmente “aquilo que incomoda tende a ser eliminado do sistema” (MORAES, 2003, p. 193).

Durante as entrevistas, mais de um entrevistado mencionou que a equipe diretiva da escola aconselha a realização de círculos para resolver alguns conflitos. Essa atitude pode ser um mecanismo temporário que pode auxiliar na divulgação da proposição do Projeto entre os adolescentes. Entretanto, a proposta restaurativa não parte do desejo dos diretamente envolvidos, especialmente quando se trata de conflitos entre alunos. Dessa forma, pode ser uma estratégia inadequada e/ou insuficiente que não sensibiliza ou estimula os alunos a participar dessa experiência.

Propor equidade como princípio para resolução de conflitos significa possibilitar o questionamento das relações de poder e saber vigentes na escola. Dessa forma, a proposição de compartilhar a palavra e buscar a justiça poderia dar visibilidade a tensões que são fortemente reprimidas dentro da escola e que fazem com que ela muitas vezes ainda tenha suas relações organizadas por professores que falam para os alunos e não com os alunos.

Nesse sentido, poderia ser pertinente que os responsáveis pela parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 nas escolas pensassem em formas criativas de estar divulgando ele, inclusive confeccionando um material personalizado para que possa haver o despertar do desejo de crianças e adolescentes para essa prática inovadora em escolas. Isso se faz necessário porque o material de divulgação do projeto ainda tem uma linguagem técnica que não facilita a compreensão para a comunidade escolar. E como se sabe “uma linguagem apropriada ao nível e interesse dos estudantes é um elemento chave da educação para o conflito, como acontece em todos os aspectos da educação para a paz” (BURNLEY, 1999, p. 74/tradução da autora).

Além disso, além do caráter informativo, necessitaria de uma ação formativa capaz de possibilitar o conhecimento das diferentes formas de resolver os conflitos e suas possíveis conseqüências visando uma compreensão mais aprofundada dos benefícios desse tipo de ação para a comunidade escolar.

Ainda quanto à parceria um professor manifesta o seguinte desejo: *“Que ela possa fazer parte do nosso cotidiano escolar como um espaço mais de formação do sujeito na escola e não só uma coisa episódica”*.

Essa manifestação demonstra uma preocupação contínua com a formação ética dos sujeitos, já que “a ética é nada mais nem menos do que isso: vontade de justiça em realização, justiça em todos os sentidos, justiça para com o que não é nós, justiça para com o outro...” (SOUZA, 2008, p. 63).

Essa fala reforça a percepção de que há por parte dos sujeitos que participaram de procedimento restaurativo a expectativa de que o círculo se popularize e que sua utilização passe a ser mais acessível e freqüente.

Mesmo assim, parece por vezes haver implícito o desejo de que a resolução não-violenta de conflitos deixe de ser um experimento circunstancial e passe a ser uma opção assumida no projeto pedagógico da escola.

Um dos entrevistados aponta como dificuldade para difusão e implementação das práticas restaurativas na escola a seguinte questão:

Nós nem sempre acreditamos na possibilidade. A gente, às vezes, tem um pouco de resistência de assumir uma nova postura pedagógica, de assumir um novo projeto pedagógico. Pra nós, parece que é só mais um projeto que tá vindo, sabe? Que não tem uma conseqüência.

Esse fragmento da fala do professor entrevistado insinua que os professores estão cansados de propostas pedagógicas que geralmente são passageiras por normalmente estarem atreladas a propostas políticas partidárias temporárias, como vem acontecendo sistematicamente na RME de Porto Alegre.

Em algum sentido, essa fala ainda expressa a falta de expectativas que permeia a vida docentes atualmente que os deixa imobilizados e sem esperanças. Dessa forma, na escola como afirma Bauman (2005) tem-se a impressão de que o problema está na falta de nitidez e viabilidade dos fins que se transformam continuamente e se perdem ao longo do tempo sem que se possa chegar perto de alcançá-los, fazendo com que se desacreditem neles e na pertinência de se comprometer com ele.

Com isso fica explícito que a escola precisa de “estratégias sólidas, consistentes, com perspectiva de continuidade, para que os adultos não desistam de educar” (KRAMER, 2004, p. 154).

Já uma aluna revela sobre a implementação das práticas restaurativas que: *“tem aluno que fala em Círculo Restaurativo e ficam que nem eu no primeiro dia... ficam apavorados(...) Eu pensei que eu ia ter que ir no juíz e fiquei tri nervosa”*.

No decorrer da entrevista com essa aluna compreende-se que essa expressão pode estar relacionada com uma associação equivocada que aparentemente alguns alunos fizeram, quando numa primeira fase da divulgação do projeto assistiram a um vídeo institucional do mesmo em que aparece um jovem sendo preso e posteriormente participando de um círculo num juizado.

Apesar de não ser a intenção, parece que esse vídeo os ajudou a associar a idéia de círculo com polícia, prisão e julgamento e não com diálogo, apoio, cooperação, solidariedade e pacificação. As imagens que os impressionaram são justamente as que costumam já presenciar de alguma forma e a novidade do vídeo torna-se incompreensível, pois o medo de viver esse tipo de experiência parece que lhes cegou.

Então, essa falta de compreensão aparentemente pode ter possibilitado inclusive que os alunos tenham aceitado a participar desse tipo de proposta por medo e não por interesse numa justiça pacificadora.

E dessa forma parece que se confirma a afirmação de Grossi (2009), de que o medo e a hierarquia na escola contribuem para a baixa solicitação de Círculos .

Essa constatação confirma, novamente a necessidade de serem pesquisadas, construídas e planejadas estratégias reiteradas de divulgações numa linguagem acessível a jovens e crianças e que potencialize o interesse por essa forma não violenta de resolver conflitos.

6. 2.1 A professora referência do Projeto Justiça para o Século 21 na escola

Sempre que fui à escola para fazer combinações com a coordenadora da CPR ou realizar as entrevistas a sala referência para essas atividades era a sala do Serviço de Supervisão Escolar e não a sala de Círculos Restaurativos.

Tal fato revela que mesmo durante a carga horária destinada ao projeto a professora responsável pela coordenação vê-se absorvida por outras funções que exerce na escola. Isso pode estar sendo mais um empecilho que dificulta o acesso a essa forma não-violenta de resolver conflitos, pois até mesmo para solicitá-la não é fácil, pois falta uma referência para encontrá-la. É necessário se empenhar e se manter perseverante, procurar talvez por vários dias, pois a coordenadora parece estar disponível para esse tipo de solicitação somente nos escassos horários destinados ao projeto.

Uma das vezes que fui à escola, para conversar com a coordenadora do projeto fui recebida na sala da Supervisão e fiquei sabendo que além dessa função ela também era supervisora escolar e professora volante. Também fiquei sabendo que anteriormente ela havia cumprido dois mandatos consecutivos na Direção da escola. Ao comentar sobre essa época afirmou:

Eu fazia parte da direção da escola e a gente tava enfrentando um monte de problemas com invasões e depredações. E era uma briga pra mim entrar na vila... .

eu era assim... . já não tinha muita conversa, principalmente quando eu tinha a questão da Direção.

Tal fato pode ser sinal de que a pessoa escolhida pela Direção da escola para assumir a tarefa de ser a professora referência do projeto na escola não foi a mais favorável, já que pesquisas consideram que preferencialmente essas pessoas “devem possuir um bom nível de aceitação entre os alunos, boa capacidade de

comunicação e relacionamento interpessoal, disponibilidade de abertura para o diálogo e humildade” (GROSSI, AGUINSKI, SANTOS, 2008, p. 83).

As falas da coordenadora da CPR parecem que demonstram uma certa exaustão em decorrência das formas utilizadas para resolver os conflitos, já que a pouca crença e disposição para o diálogo à deixa numa situação difícil e de poucas esperanças e isso não favorece o exercício dessa função já que, geralmente :”O trabalhador de conflito desapaixonado não executará um bom trabalho. A motivação é muito fraca” (GAULTUNG,2006, p. 209).

Como comenta uma professora sobre a JR: *“eu acho que ela vem com uma proposta de mudança interna de quem participa”*.

Tais considerações podem levar a crer que a própria comunidade escolar não compreende a motivação do seu envolvimento com as práticas restaurativas e a crença de que há falta de coerência entre o que diz e faz pode estar afetando a credibilidade desse tipo de prática na instituição.

A partir disso pode-se pensar que seria mais apropriado e necessário que a coordenação do projeto na escola se identificasse com o paradigma da justiça restaurativa e, portanto, tivesse a esperança renovada nas possibilidades que esse tipo de resolução não-violenta de conflitos pode trazer para a comunidade escolar, já que através dessa postura poderia atuar “como antídoto perante a passividade e o conformismo” (JARES, 2007, p. 52).

E, talvez assim pudesse ser um exemplo bem sucedido que mostraria aos demais os efeitos significativos que esse tipo de abordagem pode ter, incitando permanentemente a reflexão sobre a questão no espaço escolar e potencializando mudanças.

7 REPERCUSSÕES DA PARCERIA COM O PROJETO

Cada sujeito que participou de Círculo Restaurativo na escola tirou algumas lições dessa experiência inovadora. Uma das alunas entrevistadas ressalta que aprendeu com o Círculo a “pensar antes de agir e falar as coisas ” e que as pessoas devem “respeitar uns aos outros”.

Essa aluna avalia positivamente as conseqüências que o Círculo trouxe para suas relações interpessoais na escola, pois apesar de ter agredido um professor verbalmente, conseguiu escutá-lo nesse encontro manifestar seu descontentamento com uma palavra que considerou ofensiva expressando “ ela é uma palavra ofensiva, que ofende, que machuca o outro”,” senti agredido, eu acho esse termo horrível”. Frente a isso ela emocionada conseguiu manifestar os sentimentos oriundos de problemas familiares que a estavam perturbando e contribuíram para se manifestar de maneira inadequada.

O professor se surpreendeu com o que escutou e demonstrou compreensão e tolerância por ela.

Conseqüentemente, a reciprocidade do professor evidente no círculo ao manifestar seu descontentamento respeitosamente com uma palavra que considerou ofensiva “ ela é uma palavra ofensiva, que ofende, que machuca o outro”,” eu me senti agredido, eu acho esse termo horrível”, fez com que a aluna conseguisse compreender os sentimentos do professor,repensasse sobre o conflito e responsabilizar-se sobre ele, pois gerou uma sensação de pertencimento. Isso fez com que houvesse o aumento do nível de compreensão das necessidades de cada e conseguiram elaborar um acordo que foi cumprido pelas respectivas partes.

Apesar dessa mesma aluna manifestar satisfação com esse tipo de prática propiciada na escola, ainda ressaltou que isso não aconteceu com todo mundo, pois uma de suas colegas que participou do círculo não cumpriu o acordo que fez, já que outros colegas ficavam debochando dela, o que gerava constrangimento. Dessa forma, apesar da aluna em questão parecer disposta inicialmente a participar de uma prática restaurativa sente-se desestimulada posteriormente em cumprir sua parte no acordo que fez, pois os colegas que a rodeiam, por desconhecerem o objetivo desse tipo de prática, pressionam para que não haja efetivamente uma transformação na forma de resolver os conflitos.

Então, parece que o fato de se sentirem mobilizadas ou cativadas pela idéia da não-violência não assegura graus significativos de restauratividade para todos os participantes.

Isso se deve provavelmente, conforme afirma Höffe (2003), a existência de graus em que a virtude da justiça pode ser encontrada e que e pode ser inferior quando motivado por medo ou superior quando esta se torna um princípio constitutivo do caráter.

Essas expressões podem ser manifestações que revelam que o Círculo ajuda a pensar sobre os parâmetros que alicerçam nossa convivência com os outros e até mesmo a transformar a maneira como fazemos isso, porém como afirma Bohm (2005) alterar o pensamento é um passo que pode ser insuficiente se não alterar a conduta.

A manifestação da aluna durante a entrevista é coerente com a transcrição realizada do círculo que participou, em que ela diz: *“Eu queria [...] que ele continuasse meu amigo como ele sempre foi”*.

Parece que ela reconhece que “talvez seja o momento de apostar em outras formas de sociabilidade, tal como a amizade, que, não substituindo a família, possam coexistir com ela, e fornecer um apoio material, emocional e cognitivo...” (ORTEGA, 2002, p. 161).

Com essa vivência, a aluna teve a chance de restabelecer a comunicação com seu professor e conviver de forma mais qualificada com ele.

Com o Círculo, conseguiu perceber que as relações comunicativas são vitais ao ser humano e precisam ser re-valorizadas através de uma educação que privilegie a democracia e a afetividade.

Isso reforça a idéia de que o Círculo é uma atividade de cunho pedagógico por gerar reflexão durante o processo de construção da autonomia capaz de auxiliar na aprendizagem de

saber realizá-la no convívio social, já que a amplitude da autonomia do sujeito depende de inúmeras variáveis, tais como circunstância da ação, motivação voluntária, escolha consciente, percepção sensorial, decisão independente, interesse e desejo de se inserir num mundo moralmente compartilhado (PEQUENO, 2007, p. 196).

O Círculo traz a possibilidade de voltar o olhar para os conflitos levando em consideração os sentimentos dos sujeitos envolvidos, auxiliando na condução mais

justa de encaminhamentos possíveis frente à análise moral dos envolvidos. Com isso as pessoas que convivem passaram a partilhar suas histórias de alguma forma e passaram a se conhecer melhor. E na medida em que se conheceram, reconheceram suas limitações e potencialidades, estimulando a tolerância entre as pessoas, pois percebem que “relação é presença, é reconhecimento, que é construção” (CARBONARI, 2009, p. 20).

As pessoas passam a enxergar umas as outras com maior nitidez e, conseqüentemente, a visão sobre o conflito também é modificada, levando a crer que um dos méritos da Justiça Restaurativa está em abrir na escola um espaço para a emoção e possibilitar o rompimento da crença de que a escola é somente o espaço da razão.

Sendo assim, o Círculo Restaurativo em escolas é uma das alternativas viáveis para a resolução de conflitos e como “não há certezas (absolutas), resta a menos a certeza de que a incerteza é exatamente a abertura para várias possibilidades” (CARBONARI, 2007, p. 185).

Algumas falas evidenciam que a filosofia do Círculo Restaurativo está ainda distante de se consolidar como uma postura assumida pelo coletivo da escola como possibilidade mais ajustada de resolução de conflito. Mas é uma brecha significativa no sistema disciplinar da escola, que mostra que há espaço para crenças e ações voltadas para a atenuação da coerção, da punição e da exclusão como recurso pedagógico para regular a vida em comunidade.

E é anúncio de possibilidade criativa de negociação durante a busca pela justiça, que possibilita que uns governem os outros também através da legitimação de um poder que é limitado, mas também infinito enquanto possibilidade.

7. 1 AS APRENDIZAGENS COM O CÍRCULO RESTAURATIVO

Em uma entrevista foi mencionado por uma professora como aprendizagem oriunda da vivência do Círculo Restaurativo a seguinte constatação: “*eu podia tá sendo mais receptiva. Não é mais receptiva, mas mais carinhosa*”.

Essa fala demonstra em algum sentido uma certa mudança de percepção sobre o trabalho docente na medida em que passa a considerar a questão da

afetividade mais importante e, potencialmente, como um desafio capaz de qualificar a convivência na comunidade escolar.

A entrevistada parece perceber que pode ser mais cuidadosa com as pessoas, ou seja, “ter intimidade, senti-las dentro, acolhe-las, respeitá-las” (BOFF, 2008, p. 96).

Dessa forma, há indícios de que o Círculo Restaurativo a auxilia a reconhecer que a escola pode não ser apenas lugar da razão, mas pode ser da emoção também, já que é uma das

diferentes estratégias que permitem formar uma sensibilidade aguçada para com as particularidades da situação e a atenção às emoções em relação à construção da moralidade são contribuições da arte de viver que devem ser consideradas na educação, se quisermos educar pessoas com a capacidade de decidir e conduzir suas vidas (HERMANN, 2008, p. 26).

Essa mesma professora foi observada em outro momento quando estava dando aula. No início de sua aula os alunos entusiasmados comemoravam o retorno da professora que esteve afastada temporariamente devido a uma licença. Nessa oportunidade a vi se deslocando e organizando as tarefas para os alunos sem fila e sem gritos. Os alunos caminhavam e conversavam com ela rodeando-a. Enquanto fazia a chamada os alunos lhe contaram que um aluno da escola havia sido atropelado. Ela pára a chamada e pergunta interessada sobre a saúde do menino.

No meio de sua aula enquanto circulava pelo pátio essa professora encontrou o irmão do menino que foi atropelado parou e começou a conversar com ele. Fez perguntas sobre suas condições de saúde, Leu o laudo médico do hospital que o menino tinha na mão.

Através dessas pequenas ações, ela demonstra que “educar para a paz é educar para que as pessoas não sejam indiferentes, especialmente em relação ao sofrimento humano” (JARES, 2002, p. 12).

Com isso passa a ensinar a importância da solidariedade para a qualificação das relações interpessoais, “pois não atua burocraticamente, mas de modo pessoal. Cria relações não-institucionais e promove aquela amizade... ” (HÖFFE, 2003, p. 142)

Em outro momento, uma aluna lhe perguntou sobre o acidente que seu filho teve (o qual originou seu afastamento da escola) e a professora prontamente lhe falou sobre seu estado de saúde.

Mais tarde a professora emprestou seu relógio para um aluno marcar o tempo da partida de futebol e o ensinou a mexer nele. Enquanto observa o jogo um aluno se aproxima e pede para apitar o jogo. A professora diz que o apito está no outro lado do pátio em sua pasta e que ele pode pegá-lo.

Ao observar esses valiosos fragmentos dessa aula tem-se a impressão de que há a intenção da docente na instauração de relações de parceria, aqui compreendida conforme Eisler (2007) como relações em que há a troca de cuidado e de respeito, que através do compartilhamento do poder despertam o prazer de viver.

A professora estabelece relações de reciprocidade, ou seja, permite “relações baseadas na bidirecionalidade e não na unidirecionalidade professor-aluno. Isso supõe a ruptura com papéis tradicionais do professor que lhe atribuem uma posição central” (JARES, 2002, p. 206).

Essa configuração na postura da educadora fez com que aparentemente conseguisse interagir com mais sensibilidade e atenção no trato com seus alunos e conseqüentemente desenvolvesse maior sabedoria sobre a convivência.

Tal fato nos dá indícios para acreditar que o Círculo Restaurativo pode auxiliar a “nos dar conta que somos seres em meio de vínculos com outros seres que encontramos em espaços micro, mas que esse encontro está relacionado e inter-relacionado com outros espaços onde outros seres humanos também se encontram” (POMA, 2007, p. 42/tradução da autora).

Essa percepção desencadeadora de ações diferenciadas abre possibilidades gradativas de construção da paz, pois aparentemente as pessoas passam a acreditar que

a construção da subjetividade, seu crescimento como pessoa, se dá a partir da relação com os outros. Os outros que interagem na existência diária do sujeito perfazem o horizonte da sua criação, a interação com os outros é que possibilita que o sujeito se enriqueça com a contribuição daquilo que os outros são, com o que os outros sabem ou podem ajudar (RUIZ, 2004, p. 151).

Uma outra professora entrevistada, que geralmente no exercício de sua função é responsável por encaminhar a resolução de conflitos dentro da escola revela que a maior mudança que os Círculos Restaurativos trouxeram para a escola foi a forma como os professores que passaram por essa experiência passaram a encarar os conflitos e a tentar resolvê-los.

Sua fala revela que aparentemente os educadores passaram de uma atitude de desresponsabilização para uma de responsabilização. Então, em vez de encaminharem os conflitos para serem resolvidos por outras pessoas, em outras instâncias, agora se envolvem e querem resolver em conjunto com a Equipe Diretiva da Escola e os alunos pensando cooperativamente os encaminhamentos possíveis.

Essa mesma entrevistada, ao falar sobre o que aprendeu com o Círculo Restaurativo, destaca a importância do “pensar antes de tomar algumas atitudes”, e também que, “a violência sempre tem alguma coisa atrás”.

Esses aspectos enfatizados por sua resposta revelam que ela passou a perceber que o desenvolvimento do autocontrole, em momentos de conflito, são necessários para evitar respostas impulsivas que podem desencadear reações violentas.

Com o Círculo passou a ver também o quanto é importante desenvolver a capacidade de compreender as complexas razões antes de tentar encontrar os caminhos possíveis para resolver um conflito e que para isso necessita de tempo para conversar e realizar descobertas que possam auxiliar a encontrar alternativas para a questão da convivência.

Nesse sentido, a implementação de práticas não violentas de resolução de conflitos na escola necessita de profissionais que suportem que

nossa ética de educadoras/es e nossas práticas pedagógicas provoquem os efeitos que puderem provocar, sem pretender normatizá-los, padronizá-los, regulá-los, controlá-los. Desejando simplesmente [...], que os significantes de nosso discurso coloquem um elemento do mundo como significante para nossas/os alunas/os, engatando-se, como puder, em suas cadeias significantes, para que aí algo de diferente se produza (CORAZZA, 1995, p. 60).

Isso retrata que ao longo do tempo “a dimensão afectiva da educação foi silenciada com os pressupostos técnico/positivistas que consideram a educação como algo científico e, conseqüentemente, como algo afastado da realidade afetiva” (JARES, 2007, p. 44). Assim parece que ainda hoje essa crença permeia o espaço

escolar, fazendo persistir uma esperança de crença mágica numa verdade universal, absoluta e inquestionável capaz de nortear as práticas na escola.

Nessa perspectiva, lida-se muito mal com as incertezas inerentes a todo processo histórico e com as diferenças, pois a escola não assume a exigência de transformação que esse espaço e as relações que ali se estabelecem precisam sofrer para possivelmente qualificar o processo de ensino-aprendizagem preferindo, de maneira geral, suspeitar das novidades do que conhecê-las para avaliá-las de forma mais apropriada.

A escola tem dificuldade de assumir a responsabilidade por pesquisar alternativas e dessa forma não encara a realidade escolar como um problema a ser resolvidos por ela mesma.

Com esse exemplo percebe-se que “o problema da educação está fortemente ligado também a esse seu estar sobre o fio da navalha entre memória e utopia, entre ontem e hoje, entre saberes já sedimentados e saberes a serem inventados” (MARTIRANI, 2006, p. 166).

A proposta de formação do Projeto é de que os professores que participaram dos cursos capacitação sejam capazes de serem multiplicadores da filosofia e metodologia da proposta em seus locais de trabalho.

Mas as entrevistas parecem estar apontando para a existência de necessidade e expectativa de que o Projeto Justiça para o Século 21 facilite as ações no que diz respeito à formação de professores nas escolas parceiras num primeiro momento, já que a rotina da escola inviabiliza a saída de muitos professores para realizar cursos no seu horário trabalho, fazendo com que poucos professores ganhem da Direção essa oportunidade que poderia auxiliar a transformar a dinâmica escolar.

Isso fica um pouco mais evidente na fala de uma professora entrevistada, quando faz referência à solicitação de Dominic Barter: *“Eu queria muito que ele viesse aqui no colégio. Eu fiz muita campanha pra ele vir aqui pra fazer um trabalho com os colegas”*.

Esses professores que acreditam nos ganhos que as práticas restaurativas trazem podem sensibilizar gradativamente outras pessoas e podem incitar importantes reflexões sobre as políticas e práticas pedagógicas vigentes na escola, podendo potencializar a mobilização da busca de novos princípios orientadores para

a resolução de conflitos e o enfrentamento à violência capazes de a médio e longo prazo produzir transformações culturais nos sujeitos.

Porém, as expectativas de possíveis transformações são geralmente projetadas para pessoas que não fazem parte desse contexto escolar, como se houvesse possibilidades de transformação somente através da intervenção de um agente externo. Parece que os professores permanecem sonhando com possibilidades que magicamente possam causar alguma comoção e mobilização.

Tudo isso enquanto a coordenadora do projeto na escola permanece praticamente solitária e/ou com poucos aliados, com poucas possibilidades de viabilizar uma proposição para mobilizar o grupo, aumentando o risco de enfraquecimento das possibilidades de sucesso na implementação do projeto.

Dessa forma, enquanto o silêncio for adotado como estratégia para encarar o conflito existente na escola, reforçando os que acreditam somente na punição como instrumento pedagógico capaz de coibir a violência e conflitos, enfraquecendo os que acreditam que formas não violentas de resolver esse tipo de questão são mais apropriadas, deixa-se de aproveitar o potencial instigante e produtivo que a circunstância oferece. E isso pode ser um elemento capaz de desmotivar os interessados no Projeto.

A partir da vivência do Círculo Restaurativo um dos entrevistados revela que aprendeu que: *“conversando a gente se entende ou que se desarmando a gente se entende melhor”*.

Assim, o Círculo na escola vai difundindo a crença de que é uma alternativa capaz de circunstancialmente “possibilitar uma dialogicidade em que se possa estabelecer uma abertura para o outro” (HERMANN, 2006, p. 140).

Pela fala dos entrevistados o desafio da escola está em impulsionar a realização de mais círculos, apesar das pessoas perceberem isso não é fácil mobilizarem-se para coletivamente para viabilizar isso.

Apesar desse desejo parecer positivo, é necessário considerar que ele traz consigo o risco de transformar os Círculos num modismo. Algumas entrevistas deixam entrever que algumas pessoas acreditam que o fato da coordenadora do Projeto exercer outras funções dentro da escola, atrapalham sua dedicação a ele. Somente uma entrevistada, além da coordenadora do projeto, mencionou uma ação que fez para divulgar os círculos entre seus colegas (envio de e-mails com informações básicas sobre o projeto).

Sobre a implementação cabe destacar ainda que foi mencionado numa entrevista com um componente da Equipe Diretiva que já participou da coordenação desse tipo de encontro que a escola deveria realizar mais círculos e com mais qualidade.

Esse destaque pode revelar uma percepção de que há insegurança quanto as intervenções feitas durante as práticas restaurativas. Isso pode ser devido a idéia de que “é necessário muito tempo, esforço de instrução prática e assessoramento para que uma pessoa esteja capacitada e se sinta cômoda usando as habilidades de resolução de conflitos” (SANDY, 2001).

Implicitamente parece que existe subentendida uma avaliação negativa por parte de algumas pessoas sobre a condução das práticas restaurativas realizadas na escola até então.

Isso é perceptível em algum sentido pelos fatos que aparecem nas transcrições dos círculos realizados na escola, tais como: a) “*conversas juntas – inaudível*”, que demonstram que a gravação registrou que a vez de cada um falar não foi respeitada; b) trechos das falas dos participantes dos círculos - na fala de um aluno para uma professora: “*Nunca bati à porta da tua sala de aula.* ”, na fala de uma professora para um aluno: “*Tu não tá assumindo as tuas coisas.* ”, que revelam posturas de defesa e acusação que não deveriam a princípio ter acontecido durante o Círculo já que seu objetivo “é determinar o fato sem críticas e sem julgamentos” (BRANCHER & MACHADO, 2008, p. 21).

Também podem se relacionar, por exemplo, com outras situações vivenciadas nos círculos feitos, conforme aparece nas transcrições:

- Nada a oferecer Fulano?
-Não. [...]”
-O que tu podes oferecer Fulano?
-Não sei.

Nesse pequeno trecho transcrito percebe-se a existência de pouca disposição na hora do círculo para fazer o acordo. Tal fato pode ser sinal de que ou o aluno não compreendeu a dinâmica explicitada no pré-círculo ou que mudou de idéia durante o processo. Apesar do aparente descomprometimento manifestado pelo aluno a coordenação do círculo não considerou pertinente verificar seu

interesse em levar adiante o processo restaurativo e nem o lembrou de que sua participação é voluntária e pode ser interrompida em qualquer momento.

Dessa forma, a instrução dada nas formações propiciadas pelo projeto parecem despertar a curiosidade e o interesse dos professores, mas podem estar ainda sendo insuficientes para os educadores implementarem essas práticas respeitando todos os valores inerentes ao paradigma restaurativo. E se assim sentem precisarão de muita persistência, motivação, interesse e motivação para superarem o medo do desconhecido.

Uma das entrevistadas faz referência sobre as 10 horas destinadas ao Projeto dentro da escola: *“Pra extensão da escola e pra extensão da necessidade disso acontecer aqui eu acho que tinha que ser designado mais horas”*.

Essa colocação parece bem pertinente, já que a escola em questão tem cerca de 1.400 alunos divididos nos turnos manhã, tarde e noite o que restringe as possibilidades qualificadas e adequadas de ações para os diferentes públicos a serem atingidos.

Na medida em que há uma tendência a se repetirem os profissionais responsáveis pela coordenação de círculos na escola pela falta de capacitação de membros da comunidade escolar para desempenhar essa função, não há uma reconfiguração de poder, pois as pessoas que solicitam os círculos não podem indicar para a tarefa de facilitar o encontro no Círculo alguém de sua confiança. E assim ficam com possibilidades restritas.

Através da observação de uma das entrevistadas pode se perceber a manifestação da inserção da temática da resolução de conflitos no currículo da sala de aula, o que é uma ação valiosa e complementar para a construção da cultura da paz possível para essa comunidade.

Essa inovação de incorporar no currículo a discussão das emoções que interferem diretamente na resolução de conflitos poderá contribuir para “a formação de personalidades morais que integrem em seus juízos e suas ações, ao mesmo tempo, os interesses pessoais e coletivos. Personalidades que buscam o bem estar e a felicidade pessoal e coletiva” (ARAÚJO, 2000, p. 152).

Tais atos demonstram algum grau de superação da indiferença com a violência existente.

Um dos professores entrevistados afirma quanto ao projeto que: *“ele tem que tá vinculado e virar uma coisa de currículo escolar [...]pois senão ele se perde”*.

Essa fala demonstra que esse professor com a vivência do Círculo Restaurativo passou a perceber a necessidade de levar para dentro da sala de aula também o estudo, a reflexão e a vivência da não-violência para possibilitar transformações culturais.

Na aula dessa entrevistada, presenciei o trabalho com um texto cujo o título era, "Paz em casa: coloque um fim nas brigas com os irmãos", retirada de uma revista que foi uma contribuição de uma aluna da turma B32.

Com isso percebe-se que a resolução não violenta dos conflitos já começa timidamente a permear o currículo escolar através das aulas das pessoas que participaram de Círculo Restaurativo, que se sensibilizaram e avaliaram positivamente esse tipo de prática na escola.

Entretanto, parece que essa inovação é fruto de decisão pessoal e sinaliza de alguma maneira que os professores que participaram de um Círculo Restaurativo começam a voltar a se preocupar com a formação moral de seus alunos. E dessa forma passam a compartilhar em algum sentido da responsabilidade de educar em valores, apesar de ainda não fazê-la em cooperativamente com as famílias dessa comunidade.

Mesmo assim, há que se considerar que essa transformação provavelmente tem ainda pouca repercussão, pois "construir um Mundo requer mais de uma pessoa [...]. Não basta que um único indivíduo modifique suas representações". (BOHN, 2005, p. 116).

Dessa forma, parece que a parceria não desencadeou o questionamento e re-ordenamento da gestão e planejamento escolar.

Essa falta de eco sinaliza que, apesar da escola buscar parceria

a sala de aula pertence ao espaço privado do docente que a coordena[...], e todos os mandatos, regulamentos e textos administrativos e institucionais permanecem na beira de sua porta, como se temessem profanar uma espécie de santuário ou assumiram desde o princípio sua incapacidade para provocar mudança alguma dentro dela (TORREGO & MORENO, 2003, p. 127/tradução da autora).

Mas se a necessidade dessa professora começar a ser reiteradamente manifestada em diferentes momentos na escola e considerada relevante por alguns de seus pares, poderá possibilitar o desenvolvimento de um trabalho coletivo coerente e sistemático que ensine habilidades para resolver os conflitos de forma

não violenta passando a ser mais uma ferramenta possivelmente fértil em prol da construção da paz nessa escola.

Essa iniciativa dá indícios de que a professora a partir da experiência do Círculo passou a considerar importante a “reorganização da metodologia de ensino de maneira que os sentimentos e os conflitos não fiquem fora dela, mas que façam parte do espelho no qual os (as) estudantes se olham” (MORENO & SASTRE, 2002, p, 47).

Assim, parece que essa professora se sensibilizou com a vivência do Círculo Restaurativo e a partir disso começou a “introduzir no sistema educacional a aprendizagem dos conhecimentos e das habilidades que levem os estudantes a uma maior responsabilidade social e individual dentro de um contexto de solidariedade e maturidade socioemocional” (HEREDIA, 2005, p. 61).

Dessa forma, a experiência do Círculo aparentemente fez com que essa professora percebesse que

na sala de aula nos encontramos em um espaço privilegiado para a educação e educadores, um espaço em que se podem fazer coisas e com isso fazer a diferença no que diz respeito ao desenvolvimento pessoal dos alunos (e também na prevenção de conflitos e problemas de convivência) (TORREGO & MORENO, 2003, p. 128/tradução da autora).

7.2 AS BARREIRAS SIMBÓLICAS ÀS PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Durante a realização da pesquisa algumas vezes encontrei uma certa dificuldade para entrar na escola. Certo dia me deparei com o portão fechado. Havia ao meu lado uma menina que também queria entrar. O guarda municipal não se encontrava por perto. Fiquei parada de 10 a 15 minutos esperando que alguém viesse abrir o portão. Os alunos que estavam no pátio da escola e nos viam não se incomodavam com nossa presença.

Na tentativa de entrar pedi para que um aluno do pátio se informasse se havia alguém que podia abrir o portão. Ele me disse que o guarda estava comendo e que já vinha. No decorrer dessa espera um aluno chutou fortemente a bola contra o portão, aparentemente de forma proposital. A adolescente que estava ao meu lado em voz baixa disse que o menino era mal educado.

Outro dia cheguei perto do horário em que toca o sinal, o portão estava aberto, mas ao chegar na porta observei que a porta estava trancada. Uma criança se aproxima e diz para eu chamar a “tia” que está dentro do prédio e observa o pátio de dentro da escola. Assim o fiz. Ela tenta abrir com sua chave e não consegue. Me alcança o chaveiro por um vidro quebrado e pede para eu tentar abrir a porta. Também não consigo. Então ela pede para eu chamar o guarda que também tem uma chave daquela porta para tentar abri-la. Assim o fiz. O guarda se aproximou da porta e também não conseguiu abri-la. Logo após se volta para mim e diz: *“Essa escola parece um presídio”*.

Em algum sentido a fala em questão dá a impressão de que o guarda sente-se um agente carcerário e que tamanha responsabilidade lhe é cara por não ter uma dimensão educativa. Parece haver uma descrença de que aquilo que tanto se faz (trancar portas) adiante alguma coisa.

Essas situações apesar de parecerem preocupação legítima com a segurança revelam também que de alguma forma a escola simbolicamente abre-se somente em alguns momentos regulados por ela mesma e não pela necessidade coletiva. Da mesma forma alguns dos sujeitos que ali circulam parecem seguir essa mesma lógica e por vezes restritas disponibilizam-se a conhecer o novo e a vivenciar novas experiências que trazem novas aprendizagens.

Outros permanecem trancados, reforçando a fala do guarda da escola que comenta que *“tudo está trancado, parece que isso aqui é um presídio”*. Só que nesse caso a chave que conduz a outros níveis de liberdade está nas mãos dos próprios sujeitos e parece que eles não abrem a cela com medo de correr os riscos fora da li. Parece que alguns professores são prisioneiros de uma neurose, “se entendermos por neurose exatamente o medo de se deixar seduzir pelo novo, pelo ainda-não, a autoviolência medrosa que se impõe a quem sufocado na massa, receia sufocar-se com ar puro” (SOUZA, 2008, p. 44).

Abre-se rapidamente o portão - por essa brecha “o novo” pode entrar. Mas poderá permanecer agora vagando nesse espaço trancado, com poucas possibilidades se as pessoas não agirem para possibilitar a renovação do ar.

A escola por algum motivo considera que precisa ficar com o portão fechado, a maior parte do tempo, para a própria comunidade que atende. Isso pode ser uma maneira simbólica de negar a realidade violenta que a cerca, como se fosse

possível, sozinha, evitar que esse tipo de manifestação adentrasse pelos portões escolares e tomasse conta do lugar.

Também pode ser uma manifestação de medo do “outro”. E como o medo paralisa, a escola tende a ficar estagnada. Então vê a comunidade com que trabalha como potencial diferença ameaçadora. Com esse tipo de obsessão pelo controle que afasta a comunidade, possivelmente para não se deparar com os conflitos que podem surgir nessa interação, mostra que de alguma forma a gestão da escola demonstra que apesar da parceria

predomina a concepção tradicional de conflito derivada da ideologia tecnocrático-conservadora que o associa a algo negativo, indesejável, sinônimo de violência, disfunção ou patologia e, conseqüentemente, a algo que é preciso corrigir, e sobretudo, evitar (JARES, 2002, p. 17).

Assim pode estar alimentando fantasias redentoras de mudar a sociedade sozinha, quando verdade acredita-se que as mudanças para esse tipo de questão no nível das micropolíticas dependem essencialmente do trabalho cooperativo que associado a proposições macropolíticas podem potencializar a construção de uma cultura de paz.

E ainda pode ser uma vil manifestação de poder que afirma que ali as regras são diferentes e quem as define são somente os que permanecem dentro da escola a maior parte do tempo.

Apesar da forma como se estabeleceu a parceria entre a escola e o Projeto tudo indica que há o início de um movimento de transformação, já que “a mudança de um fator, ou de uma mentalidade pessoal, tem o poder sutil de mudar outras visões, numa escala de reverberação de causalidade não objetivável” (PELIZZOLI, 2006).

Essa permeabilidade ao projeto por parte de algumas pessoas instaura uma nova tensão no espaço escolar devido a esse novo elemento de compreensão e intervenção na realidade escolar através da lente restaurativa. E é ao não ignorar a emergência dessa tensão e ao colocá-la em evidência a partir de uma compreensão diferenciada sobre os conflitos é que poderão surgir oportunidades de construírem-se acordos no grupo para lidar com isso.

Tal fato faz parecer que quem está fora da escola não consegue entrar. Mas os poucos que detém as chaves e estão dentro dela também não conseguem abri-la. Aí o caminho que resta não é mais rápido, nem o mais fácil.

A mobilização dentro da escola para resolver conflitos de forma não violenta fica dependendo da disponibilidade individual que cada um tem para abrir as portas das suas próprias celas e organizar uma “fuga”.

Alguns acreditam que é possível fugir, outros mesmo vendo chaves são descrentes e não tentam nada. E esses que corajosamente ousam fugir do ‘presídio’ poderão ou não mobilizar os outros presos a saírem na busca de uma convivência de melhor qualidade. E se não mobilizarem é provável que devido aos vínculos construídos lá dentro façam alguma coisa que os leve a retornar a cela em vez de construir um futuro diferente.

Dessa forma, os indícios apontam dificuldades para canalizar a energia necessária para possibilitar transformações culturais.

8 PRÁTICAS RESTAURATIVAS NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplos foram os desafios que as práticas restaurativas encontraram na escola.

No que diz respeito a divulgação das mesmas parece que faltou fomentar toda a comunidade escolar a denunciarem situações de violência e compreenderem os conflitos construtivamente estimulando-os a buscarem estratégias mais pacificadoras, tal como o Círculo por exemplo, evitando a perpetuação de abusos e melhorando na medida do possível a convivência.

Sobre a implementação do projeto na escola parece que vem acontecendo timidamente porque não partiu do interesse da maioria da comunidade, portanto, houve a falta de mobilização e articulação interna para organizar as pessoas e fomentar mais possibilidades de formação de coordenadores de Círculos o que poderia ter auxiliado na realização de Círculos de forma mais ágil. Também faltou a organização de uma proposta de formação em serviço que poderia suprir essa demanda.

Além disso, outro empecilho para a implementação, foi o fato da parceria estar desarticulada da proposta de gestão da Direção e do Projeto Político Pedagógico da escola fazendo com que medidas pacificadoras não fossem uma prioridade e sim uma alternativa possível para alguns interessados.

Quanto aos desafios que a JR trouxe para a escola um professor afirma: “*é preciso superar a coisa do grito e construir um espaço mais tranquilo*”.

Para ele parece que a experiência do Círculo suscitou a reflexão sobre a relação da comunicação na escola e a desconstrução das violências que ali se manifestam habitualmente. E com isso passou a perceber a necessidade de transformar a forma de se comunicar dentro da escola, e “desenvolver novas formas de linguagem, mais satisfatórias e eficientes porque mais pacificadoras” (MUSZKAT, 2005, p. 65).

Dessa forma, sua fala deixa subentendido que a potencialização da parceria depende da articulação com práticas pedagógicas norteadas por uma Cultura de Paz.

Esse mesmo professor ainda afirma que:

A gente tem um desafio cotidiano que é resolver os conflitos pelo diálogo. Nós temos ainda muito forte a coisa da violência física, da violência verbal, da agressão, da violência simbólica que está aí em todos os lados. E eu acho que isso é um desafio: a gente superar isso.

Com essa expressão, ele demonstra que se responsabiliza pela perpetuação da violência e isso passa a colocá-lo frente à possibilidade de assumir-se protagonista em prol da não-violência.

Outro membro da Equipe Diretiva ao falar sobre os desafios que o Projeto traz para a escola afirma que: *“acreditar, acho que esse é o maior desafio[...] que as soluções podem ser de uma outra forma.”*

A fala desse entrevistado parece evidenciar que o desafio que a JR traz à escola é a percepção de que a prevenção à violência depende de conhecimento, disposição, bem como de comprometimento individual e coletivo.

Concomitantemente induz a pensar que algumas pessoas nessa escola estão tentando resistir às possibilidades de mudança que o contexto escolar vem marcadamente solicitando. Parece que preferem, de maneira geral, permanecer com o hábito de punir na tentativa de resolver conflitos do que buscar conhecer formas potencialmente mais educativas de resolver conflitos que poderiam talvez auxiliar na construção de um futuro diferente.

Essa idéia aparece de forma mais explícita na fala de outra professora entrevistada quando afirma que: *“muitas pessoas pensam assim... o Círculo Restaurativo tira a punição”*.

Essa fala demonstra que alguns docentes parecem compreender que só a culpa inferiorizante desencadeada pela punição rígida é capaz de educar e assim desconsideram que a responsabilização buscada nesse tipo de encontro pode levar “a possibilidade de seguir adiante em melhores condições” (GUEDES e WALTZ, 2007, p. 63). E assim negam que em muitas circunstâncias a punição não proporciona aprendizagem e ressocialização. E assim as condutas dos alunos muitas vezes continuam condicionadas no espaço escolar somente por controle externo.

Isso revela que em algum sentido a divulgação das práticas restaurativas na escola não foi suficiente para que as pessoas compreendessem sua essência.

Um dos professores entrevistados aponta como dificuldade para difusão e implementação das práticas restaurativas na escola a seguinte questão:

Nós nem sempre acreditamos na possibilidade. A gente, às vezes, tem um pouco de resistência de assumir uma nova postura pedagógica, de assumir um novo projeto pedagógico. Pra nós, parece que é só mais um projeto que tá vindo, sabe? Que não tem uma consequência.

Em algum sentido essa fala expressa a falta de expectativas que permeia a vida docentes atualmente que os deixa imobilizados e sem esperanças. Dessa forma, na escola como afirma Bauman (2005) tem-se a impressão de que o problema está na falta de nitidez e viabilidade dos fins que se transformam continuamente e se perdem ao longo do tempo sem que se possa chegar perto de alcançá-los, fazendo com que se desacreditem neles e na pertinência de se comprometer com ele.

Com isso fica explícito que a escola precisa de “estratégias sólidas, consistentes, com perspectiva de continuidade, para que os adultos não desistam de educar” (KRAMER, 2004, p. 154).

Outra professora entrevistada afirma que: *“o grande desafio é a gente conseguir enxergar que não é mais pela questão da punição, mas sim pela questão da parceria”*.

Dessa forma, demonstra em algum sentido que seria necessário ou desejável que a comunidade escolar acreditasse que a formação de uma rede de apoio às crianças e adolescentes, pode gerar uma proximidade capaz de aos poucos de diminuir a permanente imposição de castigos levando as pessoas a compreenderem a justiça como “uma dimensão de construção que se constrói com tijolos infinitamente pequenos, porém infinitamente recorrentes, incansáveis, sólidos e delicados” (SOUZA, 2008, p. 62). Ressalta assim que a JR ajuda a perceber que é preciso reorganizar a lógica que orienta as relações na escola para prevenir a violência.

Tudo indica que o Círculo na escola foi um encontro que possibilitou para alguns que as diferenças fossem percebidas e assim ajudou “a educação a considerar as múltiplas dimensões da idéia de bem e a conseqüente necessidade de reconhecer que mesmo sob a orientação de uma idéia de bem universal, não há uma determinação a priori da educação correta” (HERMANN, 2001, p. 136).

Entretanto, apesar do entusiasmo que as práticas restaurativas suscitaram em algumas pessoas uma professora declarou numa entrevista que: *“essa troca de postura não é assim do dia para noite, tem coisas muito enraizadas na gente”*.

Então, percebeu-se que a adoção de práticas restaurativas pela escola é considerada difícil em certo ponto pelos professores e que apesar de surpreender alguns positivamente é somente o início de uma longa caminhada na busca da reestruturação das relações de convivência.

Percebeu-se isso novamente quando a professora referência do Projeto na escola afirmou que apesar dos cursos que fez e das participações em Círculos Restaurativos que: *“Eu acho que ainda é difícil fazer um Círculo. É difícil tu conduzir, saber que tu tem que ser neutro”*.

A fala dela pareceu revelar ansiedade em decorrência fortes resquícios da crença no mito da neutralidade que deveria permear uma intervenção pretensamente isenta. E assim não conseguiu perceber que no Círculo enquanto detentora da coordenação desse encontro o seu desafio é *“fazer desse poder não um poder-dominação, mas um poder serviço”* (COSTA, 1999, p. 42).

Isso dá a impressão de que não se sente fortalecida e à vontade tentando fazer uma ruptura na forma como os conflitos são habitualmente resolvidos na escola. E tal fato conseqüentemente pode estar afetando sua credibilidade perante aos colegas devido a sua fraca argumentação defendendo esse tipo de prática que foi incapaz de inspirar a reavaliação dos valores que vem norteando as práticas pedagógicas na escola.

Essa sua fala também revela uma aparente dificuldade de se afastar do hábito de julgar as pessoas e as situações, a todo o momento, e, provavelmente, uma dificuldade de desconsiderar o histórico dos alunos na escola no momento da realização dos círculos. Então pode ser sinal de que não acredita na modificação de suas próprias interpretações pré-existentes sobre o fato e os alunos.

Isso indica que em algum sentido sente-se despreparada para lidar com os antagonismos originários do desafio da convivência. E também revela que há uma preocupação excessiva com o método (CNV) e não com refinamento de sua sensibilidade.

Dessa forma, essa dificuldade mencionada provavelmente pode ser fruto da falta de instrumentalização em técnicas de mediação e/ou outras práticas de

resolução não-violenta de conflitos na formação docente, bem como da falta de estudos individuais e coletivos sistemáticos.

Então, parece que apesar da existência de uma política de formação do Projeto para os professores ela pode não ter como suprir sozinha essa lacuna importante na formação inicial de professores se não tiver um assessoramento específico para as escolas e contínuo durante a implementação, construído coletivamente a partir das necessidades de cada comunidade, mas ajuda a alertar sobre essa demanda urgente que não deve ser negligenciada. Isso poderia ser pertinente para ajudar evitar a má aplicação da metodologia e para possibilitar um contínuo estímulo na fase de implementação para que as dificuldades possam ser motivo de reflexão e aprendizagem.

Com isso percebe-se uma certa insegurança relacionada com a atividade de coordenar os Círculos Restaurativos, bem como uma compreensão equivocada no desempenho dessa função, já que na realidade o que se espera de um coordenador é que “aprenda a ter consciência de suas reações, de seu envolvimento, e utilize suas percepções de forma ética a serviço da participação mútua das partes” (MUSZKAT, 2005, p. 59)

Tal fato reforça possivelmente uma incompletude importante no assessoramento à escola ao dar os primeiros passos em uma prática inovadora presente, por exemplo, na fala de uma das professoras :

“ que coisas nós podemos fazer mais para sensibilizar as pessoas? (nós, os colegas, os alunos, os funcionários, a própria comunidade) para essa escuta que são os Círculos. O que nós podemos fazer? Isso eu tenho dúvida, eu não sei como. Que tipo de estratégia a gente teria que usar para sensibilizar as pessoas pelo menos para escutar, pra ler, para se interrogar”.

Essa fala parece demonstrar a solidão que as pessoas que querem divulgar as práticas restaurativas sentem bem como suas dúvidas ao planejar possíveis estratégias para envolver a comunidade escolar num processo de mudança na forma de conviver através da compreensão do significado e das possibilidades disso. E assim a falta de apoio sistemático e específico contribui para que a divulgação não consiga inspirar uma ruptura coerente com um novo paradigma.

Enfim, os aspectos analisados até aqui nos fazem perceber que a parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 é ao mesmo tempo acolhida e rejeitada,

venerada e negada, pois colocam os sujeitos frente às incertezas inerentes as formas de convivência habitualmente utilizadas no espaço escolar. Isso contribuiu para aumentar as tensões dentro da escola.

A dificuldade de implementar o Projeto na primeira escola da rede municipal de ensino a implementar uma CPR desestimula alguns, mas não impede a vivência de Círculos Restaurativos exitosos, que oportunizaram a constatação de restrições necessárias ao convívio respeitoso em sociedade a partir da compreensão do significado dessa necessidade para determinadas pessoas em especiais circunstâncias.

Assim, a busca pela JR na escola passa a ser uma importante possibilidade de conciliação por assegurar um espaço de diálogo mais simétrico em que conflitos possam ser resolvidos evitando alimentar ressentimentos e prevenindo a ocorrência de ato infracional recorrente. Conseqüentemente, passa a ser uma das alternativas relevantes a ser considerada quando há a intenção de prevenir a violência, já que pode ser um encontro propiciador de sustentabilidade das relações interpessoais na escola por oportunizar o conhecimento das várias interpretações sobre o fato que originou o dano e suas conseqüências.

As falas dos sujeitos dessa unidade escolar evidenciaram que participar do círculo restaurativo para alguns foi um exercício de humildade, pois necessitou do abandono do “status quo” e da renúncia do desejo permanente de controlar a resolução dos conflitos. Isso trouxe para esses sujeitos novas compreensões sobre as possibilidades da convivência pacífica na escola.

Com isso os sujeitos que participaram das práticas restaurativas assumiram de certa maneira que o imprevisível de um encontro pode aprimorar a convivência, pois aprenderam que o inesperado pode trazer novas e melhores possibilidades.

Ao conversar com as pessoas que participaram de Círculos Restaurativos nessa escola percebeu-se que passar por uma experiência bem sucedida de resolução não-violenta de conflitos gerou esperança de construir um futuro diferente através de ações responsáveis e comprometidas com os outros. Ao combaterem a negligência aumentaram as possibilidades de atenção e compreensão e com isso contribuíram para a construção de uma convivência menos violenta na escola.

Sendo assim, há indícios de que a parceria com o Projeto Justiça para o Século 21 nessa escola venha contribuindo num primeiro momento mais especificamente para a auxiliar as pessoas a darem mais atenção aos conflitos,

possibilitando a construção de uma paz negativa, ou seja, contribuindo em alguns momentos para que a violência seja evitada para resolver os conflitos.

Algumas das pessoas que participaram dos Círculos Restaurativos passaram a se preocupar com o aperfeiçoamento da comunicação e com a qualificação da convivência.

A experiência de aceitar o Círculo como possibilidade de encontro gerou em alguns um re-encantamento possivelmente proveniente da constatação de que em algumas circunstâncias a união pode fazer a força, pois através dessa ação comunitária organizada em rede puderam sentir e ver concretamente alguns resultados provenientes da cooperação e da responsabilização.

Com isso sentiram que momentaneamente estavam dispostos a cuidarem-se mutuamente, fazendo com que possibilitasse a emergência da crença nas possibilidades do crescimento de cumplicidade e da confiança entre as pessoas.

E a conexão gerada nesse tipo de encontro independente do grau de restauratividade que consegue trazer para as relações na escola, traz satisfação para os sujeitos que tiveram essa experiência.

Dessa forma, os círculos ensinaram para alguns que a cooperação e a solidariedade são possibilidades que também podem se tornar realidade, pois ele é uma possibilidade de os indivíduos se aliarem apesar de suas diferenças e construírem histórias menos violentas.

Com isso o Círculo parece que foi uma oportunidade valiosa de resgatar espaços-tempos que propiciaram uma convivência com menos tensões - potencialmente destrutivas, e na medida do possível, com mais harmonia e prazer, sem, no entanto, esquecer que o Círculo pode não ser sempre a resposta mais apropriada para a busca da justiça em todas as circunstâncias.

Constata-se através das falas dos diferentes segmentos da comunidade a crença na força impulsionadora que o Círculo tem de possibilitar mudanças. Essas mudanças criam novas necessidades que dependem de mobilização e esforço coletivo. Frente a isso a equipe gestora da escola prefere tentar administrar a escola tentando respeitar da forma possível às necessidades individuais e não coletivas para conseguir governamentalidade e assim, desconsidera que “a norma ética, por mais excelente que seja, não tem real vigor ou vigência[...] se não estiver viva na consciência dos homens, ou seja, se não corresponder a uma disposição individual e coletiva de viver eticamente” (COMPARATO, 2006, p. 497).

Apesar disso, há indícios de que para algumas pessoas na escola em questão o Círculo é uma oportunidade de aprendizagem ética-estética, pois as intervenções norteadoras propostas, que comportam flexibilidade são formas de estimular uma percepção sensível sobre o conflito que normalmente são negligenciadas nos espaços institucionais.

Isso fez com que esse encontro ao possibilitar o encontro face a face entre as pessoas pudesse ser sensibilizador ao fazer emergir elementos significativos das histórias de vida que puderam ajudar a buscar em conjunto soluções mais justas para todos.

Dessa forma, pode aumentar a possibilidade de criação de novos rumos nas vidas das pessoas quando elas conseguiram repensar seus projetos de vida dentro dos graus de liberdade possíveis, porque no Círculo dimensões subjetivas e objetivas foram consideradas possibilitando compreender que:

Nossos julgamentos morais modificam-se quando confrontados com novas narrativas e diferentes experiências estéticas. Isso pressupõe o estranhamento de convicções morais que pode ampliar a sensibilidade, até que o não-habitual possa ser reconhecido em sua diferença (HERMANN, 2005, p. 109).

Com isso possibilita o surgimento de novas percepções que influenciarão o juízo frente a cada conflito e a problematização, a partir disso, contribuirá para a formação ética dos sujeitos na medida em que refina a capacidade de discernimento.

Então há indícios de que a Justiça Restaurativa pode aguçar a percepção e possibilitar oportunidades de recriação das pessoas, pois em algum sentido a restrição que o outro apresenta na convivência pode ganhar significado, passar a fazer sentido e passar a ser respeitada e conseqüentemente essa responsabilização pode gerar maior entendimento.

Dessa forma, através dessa proposta de diálogo as múltiplas perspectivas são ponderadas e criam novas possibilidades de compreender a realidade e de interagir podendo apaziguar temporariamente a tensão entre as exigências particulares e as universais impostas pela convivência em sociedade.

Assim, com relativa autonomia surge a oportunidade de aprender a conciliar as necessidades individuais com as coletivas, quando através do diálogo há um

comprometimento com valores comuns considerados importantes estabelecendo a justiça comunitariamente, já que

os valores não podem ser apreendidos unicamente pelo raciocínio; a sua compreensão exige, sempre, um mínimo de sensibilidade emocional, que por sua vez comanda a vontade do agente. O juízo ético não é feito somente de razão, mas também de indignação e vergonha, de ternura e compaixão (COMPARATO, 2006, p. 507).

As práticas restaurativas oportunizaram que as pessoas regulassem-se entre si através da problematização dos sentidos dados aos fatos no Círculo, constituindo numa contribuição ao processo de formação ética dos jovens, pois esse novo significado da justiça foi aprendido através de uma vivência que mostrou em algum sentido “que o homem compreensivo não sabe nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro de modo que não é afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele”. (Gadamer, 1997, p.480)

Tudo isso leva a crer que o Círculo Restaurativo em escolas, mesmo em caráter de exceção no cotidiano merece ser registrado e divulgado para que outras pessoas em outras escolas possam sentirem-se desafiadas a buscar responder a questão de como a Justiça Restaurativa pode se constituir uma perspectiva pacificadora em cada comunidade interessada na promoção de um futuro com menos violência.

POST- SCRIPTUM

Em dezembro de 2009 a Secretaria Municipal de Educação deliberou a suspensão de todos os Projetos que vinham acontecendo nas escolas. Todos os professores que tinham horas destinadas a projetos foram reconduzidos exclusivamente às salas de aula.

Não se sabe o destino do Projeto Justiça Para o Século 21 nas escolas a partir de 2010.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas de Paz*. Brasília: UNESCO; Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

ACHUTTI, Daniel Silva. *A Crise da processo penal na sociedade contemporânea: uma análise a partir das novas formas de administração da justiça criminal*. Porto Alegre: PUCRS, 2006, 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

AGUIAR, Carla Zamith Boin. *Mediação e Justiça Restaurativa: A Humanização do Sistema Processual como forma de Realização dos Princípios Constitucionais*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

AGUINSKI, Beatriz Gershenson et al. A Introdução de Práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça e nas Políticas da Infância e Juventude em Porto Alegre: Notas de um Estudo Longitudinal no Monitoramento e Avaliação do Projeto Justiça para o Século 21. In: BRANCHER, Leoberto & SILVA, Susiâni (orgs.). *Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*. Porto Alegre: Nova Prada, 2008, p. 23-57.

ARAÚJO, Valéria Amorim Amarantes de, *Cognição, Afetividade e moralidade*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2000.

ARARIPE, Luiz de Alencar. Primeira Guerra Mundial. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das Guerras*. São Paulo, Contexto, 2006.

BAGGIO, Moacir Camargo. O pensamento Complexo e uma hermenêutica restauradora do sentido: alternativas para a busca de uma convivência possível? *Revista da AJUFERGS/Associação dos Juizes Federais do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, AJUFERGS n. 1, mar. 2003.

BASSOLI JR., Arnaldo. Violência, liberdade e responsabilidade. *Thot, A paz pede parceiros*, São Paulo: Associação Palas Athena do Brasil, n. 75, p. 26-40, abr. 2001.

BAUER, Martim W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BEDIN, Silvio Antônio. *Escola: da magia da criação – as éticas que sustentam a escola pública*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

BITTAR, Eduardo C. B. Educação e metodologia para os direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBBIO, Norberto. *O problema da guerra e as vias da paz*. São Paulo: Editora ENESP, 2003.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOHM, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRANCHER, Leoberto, BENEDETTO, Tânia, MACHADO, Cláudia. *Manual de práticas restaurativas*. Porto Alegre :AJURIS, 2008a.

_____; MACHADO, Cláudia. Justiça Restaurativa e Educação em Porto Alegre: uma parceria possível. In: MACHADO, Cláudia (org.). *Cultura de paz e justiça restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2008b.

_____. Um novo olhar para a violência cotidiana. *Educação em Revista*, v. 11, n. 64, 2007. Porto Alegre. p. 5-7

_____. *Iniciação em justiça – subsídios de Práticas Restaurativas para a transformação de conflitos*. Porto Alegre: Soul Agência de Marcas e Propaganda, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Congresso. Câmara do Deputados. Comissão de Legislação participativa. *Pensar a Justiça Restaurativa no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação de Publicações, 2007.

BURNLEY, Jen. Conflicto. In: HICKS, David (Comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica em el aula*. Madrid: Morata, Ministério de Educacion y Ciência, 1993, p. 73-92.

CAMARGO, Paulo de. Justiça para todos. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, Artmed, Ano XIII, no. 50, p. 34-37, maio/jul. 2009.

CAPITÃO, Lúcia Cristina Delgado. *Sócio- educação em xeque: interfaces entre a justiça restaurativa e democratização do atendimento a adolescentes privados de liberdade*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 208f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de Direitos Humano: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARBONARI, Paulo César. Violência e memória das vítimas: um olhar ético à luz dos direitos humanos. *Caminhando com o Itepa*, Ano XXIII, n. 92, p. 14-25, abr./2009.

COMPARATO, Fabio Konder. *Ética direito, moral e religião no mundo moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. *Poder-saber e ética da escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1995.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A presença da Pedagogia: métodos e técnicas de ação socioeducativa*. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999.

DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2006.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO SOCIAL DO SÉCULO XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

EISLER, Riane. *O poder da parceria*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADAMER, Hans- Georg. *Verdade e Método*. v.1. Petrópolis: Vozes, 1997.

GANDHI, Mahatma. *Palavras de paz*. São Paulo: Cidade Nova, 1990.

GAULTUNG, Johan. *O caminho é a meta: Gandhi hoje*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

GAULTUNG, Johan. *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GORCZEWSKI, Clovis & TAUCHEN, Gionara. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura de paz. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, jan./abr. 2008.

GROSSI, Patrícia Krieger, AGUINSKI, Beatriz G. , SANTOS, Andréia M. Justiça Restaurativa nas Escolas de Porto Alegre: Desafios e Perspectivas. In: BRANCHER, Leoberto & SILVA, Susiâni (orgs.). *Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*, Porto Alegre, Nova Prada, 2008.

_____; et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. *Revista Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 9, no. 28, p. 497-510, set./dez. 2009.

GUEDES, Paulo Sergio Rosa; WALZ, Julio Cesar. *O sentimento de culpa*. Porto Alegre: [s.e], 2007.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Revista Educação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2006.

_____. *Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo internacional, ser solidário, promover os direitos humanos*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

HANSEN, Gilvan Luiz. A razão entre a violência e a emancipação: um enfoque habermasiano. In: *Veritas*. Porto Alegre, v. 52, n. 1, março/2007, p. 79-93.

HEREDIA, Ramón Alzate Sáez de. Resolução de Conflitos: Transformação da Escola. In: VINYMATA, Eduard. *Aprender a partir do conflito: conflictologia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERMANN, Nadja. A aprendizagem da arte de viver. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008.

HERMANN, Nadja. Racionalidade e tolerância no contexto pedagógico: In: FÁVERO, Altair A., DALBOSCO, Cláudio Almir; MARCON, Telmo. *Sobre Filosofia e educação: racionalidade e tolerância*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

_____. *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

_____. *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HÖFFE, Otfried. *O que é justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

JACCOUD, Mylène. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, Catherine, (org.) et al. *Justiça Restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

JARES, Xésus R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007a.

_____. *Pedagogia da Convivência*. Porto: Profedições, 2007b.

_____. *Educação e conflito- guia de educação para a convivência*. [s.l.]: Edições Asa, 2002a.

_____. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002b.

_____. Desafio Educativo do Século XXI: Educar para a paz e a cidadania democrática. *Pátio Revista Pedagógica*. Ano VI, no. 21, mai/jul 2002. p. 10-13.

KING Jr, Martim Luther. Minha peregrinação à não-violência. In: *Thot*, Política e Poder: Gandhi Hoje, São Paulo: Associação Palas Athena do Brasil, n. 79, p. 29-38, out. 2003.

KONZEN, Afonso Armando. Movidado pela Pedagogia da Não-Violência. In: BRANCHER, Leoberto & SILVA, Susiâni (orgs.). *Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas: Semeando Justiça e Pacificando Violências*. Porto Alegre: Nova Prada, 2008.

_____. *Justiça Restaurativa e ato infracional: desvelando sentidos no itinerário da alteridade*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

KRAMER, Sonia. Sobre nossa responsabilidade social na educação de crianças para uma cultura de paz. *Revista Pedagógica*, Chapecó, Argos, n. 13, ano 6, p. 143-159. jul./dez. 2004.

LAFER, Celso. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História da Paz*. São Paulo: Contexto: 2008.

MADZA, Ednir. (org.) *Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania*. São Paulo: CECIP, 2007.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna, 2004.

MARIOTTI, Humberto. Confiança: o que precisamos reaprender. In: *Thot*. Política e poder: Gandhi Hoje, São Paulo: Associação Palas Athena do Brasil, no. 79, p. 46-50, out. 2003.

MARTIRANI, Giuliana. *A dança da paz da competição à cooperação*. São Paulo: Paulinas: 2006.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARTINS, Rosana Maria & CAMPOS, Valéria Cristina. *Guia prático para pesquisa científica*. Rondonópolis: Unir, 2004.

MELO, Eduardo Rezende. 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, Catherine, (org.) et al. *Justiça Restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: SP: Papirus, 2004.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio da não-violência*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. *Não-violência na Educação*. São Paulo, Palas Athena, 2006.

_____. *Vocabulário da não-violência*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MUSZKAT, Malvina Ester. *Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência*: São Paulo: Summus, 2003.

NETO, Pedro Scuro. Por uma justiça restaurativa “real e possível”. *Revista da AJURIS*. Porto Alegre, v. 32, n. 99, p. 193-207, set. 2005.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana Nascimento de. *Justiça Restaurativa no Sistema Justiça da Infância e da Juventude: Um diálogo baseado em valores*. Porto Alegre: PUCRS, 2007, 161f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

ORTEGA, Francisco. *Genealogias da Amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. *A Justiça Restaurativa da Teoria à Prática – Relações com o sistema de Justiça criminal e implementação no Brasil*. Porto Alegre: PUCRS, 2008, 159f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais), Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

PATHAK, Devavrat N. Resolução de conflitos: teoria e prática. . In: *Thot, Política e Poder: Gandhi Hoje*, São Paulo: Associação Palas Athena do Brasil, n. 79, p. 39-45, out. 2003.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Fundamentos para a Restauração da Justiça. Disponível em: <http://www.idcb.org.br/documentos/artigos040806/fundamentospara_restauracaojustica.pdf>. Acesso em; 10 set. 2009.

PEQUENO, Marconi. Sujeito, autonomia e moral. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. A construção da Justiça Restaurativa no Brasil. O impacto no sistema de justiça criminal. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 11, n. 1432, 3 jun. 2007. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9878>>. Acesso em: 24 jul. 2008.

_____. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine, (org.) et al. *Justiça Restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília, DF: Ministério da Justiça e PNUD, 2005.

POMA, Luis Sime. Las relaciones interpersonales em La educacion desde El paradigma de La convivência. *Educación*, v. XVI, n. 30, p. 41-52, mar. 2007.

PRANIS, KAY. Justiça Restaurativa: revitalizando a democracia e ensinando a empatia. In: SLAKMON, Catharine et alii (orgs.). *Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança*. Brasília: Ministério da Justiça, 2006

PRESTES, Nadja Mara Hermann. *Educação e racionalidade: Conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RAYO, José Tuvilla. *Educacion en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer, 2000.

ROSEMBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Agora: 2006.

ROLIM, Marcos. Justiça Restaurativa: para além da punição. *Justiça restaurativa: um caminho para os direitos humanos?* Porto Alegre: IAJ, 2004.

RUIZ, Castor M. M. Bartolomé. A ética como prática de subjetivação: Esboço de uma ética e estética da alteridade. In: PIVATTO, Pergentino S. (org.). *Ética: crise e perspectiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SALIBA, Marcelo Gonçalves. *Justiça Restaurativa e paradigma punitivo*. Curitiba: Juruá, 2009.

SASTRE, Genoveva Vilarrasa & MORENO, Montserrat. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: Gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

SELLA, Adriano. *A justiça: novo rosto da paz*. São Paulo: Paulus, 2006.

SILVA, Jorge Vieira da. Estudos de paz: uma introdução teórica. In: JUNGBLUT, Airton Luiz et al. *Paz e guerra em tempos de desordem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

SHARP, Gene. As lições de Gandhi para o século 21. In: *Thot*, Política e Poder: Gandhi Hoje, São Paulo: Associação Palas Athena do Brasil, n. 79, p. 10-19, out. 2003.

SCHUC, Patrice. Tecnologias da violência e modernização da justiça no Brasil: O caso da justiça restaurativa. *Civitas*. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 498-520, set./dez. 2008.

SCHULER, Betina. *Veredito: Escola, Inclusão, Justiça Restaurativa e Experiência de Si*. Porto Alegre: PUCRS, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Em torno à diferença: Aventuras da Alteridade na Complexidade da Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SUÁREZ, María L. Q. Yanzi de. Una reflexion sobre la violencia escolar. *Revista Cuadernos de la Universidad Católica de Cuyo*, n. 37, 2004.

STAKE, R. E. *Investigación com estúdios de casos*. Madrid: Morata, 2007.

TORREGO, Juan Carlos; MORENO, Juan Manuel. *Convivência y disciplina en la escuela : el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza editorial, 2003.

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. . In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das Guerras*. São Paulo, Contexto, 2006.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. *Mediação de conflitos e práticas restaurativas*. São Paulo: Método, 2008.

VIDAL, Lorenzo. *Fundamentacion de uma pedagogia de la no-violencia y la paz*. Alcoy: Marfil, 1971.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Semi-Aberta (Gestores/Professores)

APÊNDICE B – Entrevista Semi-Aberta (Alunos)

ENTREVISTA SEMI-ABERTA (GESTORES/PROFESSORES)

- 1) Quais as principais contribuições que esse projeto com a proposição de uma forma de resolver conflitos não-violenta vem trazendo para a os diferentes segmentos da escola?
- 2) Que dificuldades foram encontradas após o conhecimento do Projeto e da decisão de optar por práticas restaurativas para resolver os conflitos?
- 3) Como foram ou vem sendo as tentativas de superação dessas dificuldades?
- 4) Quais os maiores desafios que surgiram nas escolas após conhecer o Projeto Justiça para o século 21?
- 5) Os princípios restaurativos e portanto não-violentos extrapolam a vivência do Círculo Restaurativo? Quando? Como?
- 6) O que pensas sobre a comunicação não-violenta que orienta a condução dos Círculos restaurativos?
- 7) O que foi ou vem sendo feito na escola tem para divulgar, incentivar e implementar as práticas restaurativas na escola?
- 8) Que sentiste e aprendeste com a vivência do Círculo Restaurativo?
- 9) Para ti qual a relação entre os Círculos Restaurativos e a construção da paz? Acreditas que o Círculo Restaurativo pode contribuir com a construção da paz? Como? Por quê?
- 10) Que dúvidas e/ou incertezas a vivência do Círculo Restaurativo trouxe para ti?

ENTREVISTA SEMI-ABERTA (ALUNOS)

- 1) O que sentiste durante a vivência do Círculo Restaurativo? Aprendeste algo com esta vivência? O quê?
- 2) Já ouviste falar sobre comunicação não-violenta? O quê? O que pensas sobre ela?
- 3) Percebes que fora do Círculo Restaurativo as pessoas na escola tem usado também a comunicação não-violenta pra resolver seus conflitos? Dê exemplos:
- 4) O que pensas sobre o Círculo Restaurativo? Que benefícios essa prática trouxe para a escola?
- 5) Quais as dificuldades de resolver os conflitos de forma não-violenta levando em consideração os princípios restaurativos?
- 6) Quais os desafios que a proposta de resolução não-violenta de conflitos do projeto traz para as pessoas na escola?
- 7) Acreditas que com o círculo restaurativo os conflitos podem resolvidos de forma não-violenta e justa? Por que?
- 8) O que a direção vem fazendo para divulgar, incentivar e implementar as práticas restaurativas na sua escola?
- 9) Acreditas que práticas como essa podem trazer que mudanças para as pessoas, para a escola, para a sociedade?
- 10) Como te sentes estudando em uma escola que busca resolver os conflitos através dos princípios restaurativos?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B – Autorização

ANEXO C – Carta de Araçatuba, do Livro Mediação e Justiça Restaurativa

ANEXO D – Câmara dos Deputados, Projeto de Lei

ANEXO E – Folder: Justiça Restaurativa

ANEXO F – Termo de Consentimento

ANEXO G – Guia de Procedimento Restaurativo

ANEXO H – Utilizada para a Realização Q21 de Círculos Restaurativos -2008 e Sala
Utilizada para a Realização de Círculos Restaurativos -2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Pesquisa: A resolução de conflitos na escola pública: práticas restaurativas
Orientador: Marcos Villela Pereira
Mestranda: Ana Paula Araújo Gomes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, voluntariamente me disponho a participar de uma pesquisa que pretende perceber as influências que Projeto Justiça para o século 21 vem exercendo nas formas de resolver conflitos de forma não violenta nas escolas públicas de Porto Alegre. Esse estudo tem como objetivos:

- Descrever como tem sido a experiência de resolver conflitos numa perspectiva restaurativa;
- Desvelar em conjunto com os sujeitos da pesquisa como a experiência vivida pelas instituições escolares tem significado para eles;
- Investigar de que forma o contato com o Projeto vêm influenciando na transformação da comunicação entre os diferentes sujeitos da escola e na adoção de formas não-violentas de resolver conflitos nos mais diferentes momentos na escola e pelos diferentes segmentos;
- Observar se o tratamento não-violento e consensual estabelecido durante a realização dos Círculos Restaurativos consegue extrapolar as paredes do local em que é realizado, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz e
- Conhecer os desafios que o novo paradigma ético da Justiça Restaurativa traz para as práticas educativas nas escolas envolvidas com o Projeto.

Fui informado e esclarecido da dinâmica das entrevistas, tendo o direito de me eximir de responder a alguma questão se assim o desejar e também de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem ter de expor qualquer justificativa. Fui informado que não receberei nenhum benefício direto pela participação, mas contribuirei acreditando que a pesquisa poderá auxiliar as escolas a conhecerem as iniciativas de resolução não-violenta de conflitos a partir das influências do Projeto Justiça para o Século 21 e suas respectivas implicações. Foi assegurado pela pesquisadora que não serei identificado no relatório de pesquisa e que os dados poderão ser utilizados em publicações e apresentações em seminários ou congressos. Autorizo a gravação da entrevista que terá em média a duração de uma hora. Qualquer dúvida, poderei entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa pelo telefone: 33203345.

Declaro estar ciente do teor desse documento, com o qual concordo. E que recebi uma cópia do mesmo.

Porto Alegre, ___ de _____ de 200__.

Assinatura do Participante /Documento de Identidade

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Pesquisa: A resolução de conflitos na escola pública: práticas restaurativas

Orientador: Marcos Villela Pereira

Mestranda: Ana Paula Araújo Gomes

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ responsável pelo aluno _____ (menor de idade) e matriculado na Escola _____, autorizo mediante a concordância do mesmo para os devidos fins, que meu filho seja entrevistado. Estou ciente de que a pesquisa pretende perceber as influências que Projeto Justiça para o século 21 vem exercendo nas formas de resolver conflitos de forma não violenta nas escolas públicas de Porto Alegre. Esse estudo tem como objetivos:

- Descrever como tem sido a experiência de resolver conflitos numa perspectiva restaurativa;
- Desvelar em conjunto com os sujeitos da pesquisa como a experiência vivida pelas instituições escolares tem significado para eles;
- Investigar de que forma o contato com o Projeto vêm influenciando na transformação da comunicação entre os diferentes sujeitos da escola e na adoção de formas não-violentas de resolver conflitos nos mais diferentes momentos na escola e pelos diferentes segmentos;- Observar se o tratamento não-violento e consensual estabelecido durante a realização dos Círculos Restaurativos consegue extrapolar as paredes do local em que é realizado, contribuindo para a promoção de uma cultura de paz e
- Conhecer os desafios que o novo paradigma ético da Justiça Restaurativa traz para as práticas educativas nas escolas envolvidas com o Projeto.

Fui informado e esclarecido da dinâmica das entrevistas, e estou ciente de que se preservará a identidade do menor e que este tem o direito de se eximir de responder a alguma questão se assim o desejar e também de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem ter de expor qualquer justificativa. Fui informado que não receberei nenhum benefício direto pela participação, mas contribuirei acreditando que a pesquisa poderá auxiliar as escolas a conhecerem as iniciativas de resolução não-violenta de conflitos a partir das influências do Projeto Justiça para o Século 21 e suas respectivas implicações. Foi assegurado pela pesquisadora que meu filho não será identificado no relatório de pesquisa e que os dados poderão ser utilizados em publicações e apresentações em seminários ou congressos. Autorizo a gravação da entrevista que terá em média a duração de uma hora. Qualquer dúvida, poderei entrar em contato com o comitê de ética em pesquisa pelo telefone: 33203345.

Declaro estar ciente do teor desse documento, com o qual concordo. E que recebi uma cópia do mesmo.

Porto Alegre, ____ de _____ de 200____.

Assinatura do Responsável /Documento de Identidade

**CARTA DE ARAÇATUBA, DO LIVRO MEDIAÇÃO E JUSTIÇA RESTAURATIVA:
A Humanização do Sistema Processual como forma de Realização dos
Princípios Constitucionais de Carla Zamith Boin Aguiar.**

CARLA ZAMITH BOIN AGUIAR - 151

ANEXO A

CARTA DE ARAÇATUBA
PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA (*)

Acreditamos que o século XXI pode ser o século da justiça e da paz no planeta, que a violência, as guerras e toda sorte de perturbações à vida humana e ao meio ambiente a que temos estado expostos são fruto de valores e práticas culturais e, como tal, podem ser transformadas. Acreditamos que o poder de mudança está ao alcance de cada pessoa, de cada grupo, de cada instituição que se disponha a respeitar a vida e a dignidade humana.

Acreditamos que o modo violento como se exerce o poder, em todos os campos do relacionamento humano, pode ser pacífico, mudando-se os valores segundo os quais compreendemos e as práticas com as quais fazemos justiça em nossas relações interpessoais e institucionais.

Reformular nossa concepção de justiça é, portanto, uma escolha ética imprescindível na construção de uma sociedade democrática que respeite os direitos humanos e pratique a cultura de paz. Essa nova concepção de justiça está em construção no mundo e propõe que, muito mais que culpabilização, punição e retaliações do passado, passemos a nos preocupar com a restauração das relações pessoais, com a reparação dos danos de todos aqueles que foram afetados, com o presente e com o futuro.

Acreditamos que só desse modo será possível resistir às diversas modalidades de violência que contaminam o mundo sem realimentar sua corrente de propagação.

Acreditamos que, por isso, será necessário recomendar que cada pessoa, família, comunidade e instituição promovam reflexões e diálogos acerca dos temas da justiça e da paz, em especial acerca das alternativas para implementar valores e práticas restaurativas.

Acreditamos que estas mudanças devem ser paulatinas e que, portanto não podem prescindir do modelo institucional de justiça tal como hoje estabelecido, sobretudo das garantias penais e processuais asseguradas constitucionalmente a todos aqueles que têm contra si acusações de práticas de atos considerados como infracionais.

Acreditamos, ainda, que as práticas restaurativas não implicam uma maximização da área de incidência do direito penal, mas, pelo contrário, uma reformulação do modo como encaramos a resolução dos conflitos.

As práticas restaurativas preconizam um encontro entre a pessoa que causou um dano a outrem e aquela que o sofreu, com a participação eventualmente de pessoas que lhe darão suporte, caso assim o desejarem, inclusive de advogados, assistentes sociais, psicólogos ou profissionais de outras áreas. Pautada pelo entendimento de que o envolvimento da comunidade é fundamental para a restauração das relações de modo não violento, o encontro é a oportunidade dos afetados pelo ato de compartilharem suas experiências e atenderem suas necessidades, procurando chegar a um acordo.

Desta forma, entendemos que as práticas restaurativas que pretendemos passar a fazer parte do modo de consecução da justiça entre nós se norteiam pelos seguintes princípios:

1. plena informação sobre as práticas restaurativas anteriormente à participação e os procedimentos em que se envolverão os participantes;
2. autonomia e voluntariedade para participação das práticas restaurativas, em todas as suas fases;
3. respeito mútuo entre os participantes do encontro;
4. co-responsabilidade ativa dos participantes;
5. atenção à pessoa que sofreu o dano e atendimento de suas necessidades, com consideração às possibilidades da pessoa que o causou;

6. envolvimento da comunidade pautada pelos princípios da solidariedade e cooperação;
7. atenção às diferenças sócio-econômicas e culturais entre os participantes;
8. atenção às peculiaridades sócio-culturais locais e ao pluralismo cultural;
9. garantia do direito à dignidade dos participantes;
10. promoção de relações equânimes e não hierárquicas;
11. expressão participativa sob a égide do Estado Democrático de Direito;
12. facilitação por pessoa devidamente capacitada em procedimentos restaurativos;
13. observância do princípio da legalidade quanto ao direito material;
14. direito ao sigilo e confidencialidade de todas as informações referentes ao processo restaurativo;
15. integração com a rede de assistência social em todos os níveis da federação;
16. interação com o Sistema de Justiça.

Araçatuba, 30 de abril de 2005

(*) Redação elaborada pelos integrantes do **I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa – o Braço da Cultura de Paz na Justiça**, realizado na cidade de Araçatuba, Estado de São Paulo – Brasil, nos dias 28, 29 e 30 de abril de 2005.



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI

Nº , DE 2006

(Da Comissão de Legislação Participativa)

SUG nº 099/2005

Propõe alterações no Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940, do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, e da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, para facultar o uso de procedimentos de Justiça Restaurativa no sistema de justiça criminal, em casos de crimes e contravenções penais.

Art. 1º - Esta lei regula o uso facultativo e complementar de procedimentos de justiça restaurativa no sistema de justiça criminal, em casos de crimes e contravenções penais.

Art. 2º - Considera-se procedimento de justiça restaurativa o conjunto de práticas e atos conduzidos por facilitadores, compreendendo encontros entre a vítima e o autor do fato delituoso e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados, que participarão coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime ou pela contravenção, num ambiente estruturado denominado núcleo de justiça restaurativa.

Art. 3º - O acordo restaurativo estabelecerá as obrigações assumidas pelas partes, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das pessoas envolvidas e afetadas pelo crime ou pela contravenção.

Art. 4º - Quando presentes os requisitos do procedimento restaurativo, o juiz, com a anuência do Ministério Público, poderá enviar peças de informação, termos circunstanciados, inquéritos policiais ou autos de ação penal ao núcleo de justiça restaurativa.

Art. 5º - O núcleo de justiça restaurativa funcionará em local apropriado e com estrutura adequada, contando com recursos materiais e humanos para funcionamento eficiente.

Art. 6º - O núcleo de justiça restaurativa será composto por uma coordenação administrativa, uma coordenação técnica interdisciplinar e uma equipe de facilitadores, que deverão atuar de forma cooperativa e integrada.

§ 1º. À coordenação administrativa compete o gerenciamento do núcleo, apoiando as atividades da coordenação técnica interdisciplinar.

§ 2º. - À coordenação técnica interdisciplinar, que será integrada por profissionais da área de psicologia e serviço social, compete promover a seleção, a capacitação e a avaliação dos facilitadores, bem como a supervisão dos procedimentos restaurativos.

§ 3º – Aos facilitadores, preferencialmente profissionais das áreas de psicologia e serviço social, especialmente capacitados para essa função, cumpre preparar e conduzir o procedimento restaurativo.

Art. 7º – Os atos do procedimento restaurativo compreendem:

- a) consultas às partes sobre se querem, voluntariamente, participar do procedimento;
- b) entrevistas preparatórias com as partes, separadamente;
- c) encontros restaurativos objetivando a resolução dos conflitos que cercam o delito.

Art. 8º – O procedimento restaurativo abrange técnicas de mediação pautadas nos princípios restaurativos.

Art. 9º – Nos procedimentos restaurativos deverão ser observados os princípios da voluntariedade, da dignidade humana, da imparcialidade, da razoabilidade, da proporcionalidade, da cooperação, da informalidade, da confidencialidade, da interdisciplinariedade, da responsabilidade, do mútuo respeito e da boa-fé.

Parágrafo Único - O princípio da confidencialidade visa proteger a intimidade e a vida privada das partes.

Art. 10 – Os programas e os procedimentos restaurativos deverão constituir-se com o apoio de rede social de assistência para encaminhamento das partes, sempre que for necessário, para viabilizar a reintegração social de todos os envolvidos.

Art. 11 - É acrescentado ao artigo 107, do Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940, o inciso X, com a seguinte redação:

X – pelo cumprimento efetivo de acordo restaurativo.

Art. 12 – É acrescentado ao artigo 117, do Decreto-Lei nº 2848, de 7 de dezembro de 1940, o inciso VII, com a seguinte redação:

VII – pela homologação do acordo restaurativo até o seu efetivo cumprimento.

Art. 13 - É acrescentado ao artigo 10, do Decreto-lei n. 3. 689, de 3 de outubro de 1941, o parágrafo quarto, com a seguinte redação:

§ 4º - A autoridade policial poderá sugerir, no relatório do inquérito, o encaminhamento das partes ao procedimento restaurativo.

Art. 14 - São acrescentados ao artigo 24, do Decreto-lei n. 3. 689, de 3 outubro de 1941, os parágrafos terceiro e quarto, com a seguinte redação:

§ 3º - Poderá o juiz, com a anuência do Ministério Público, encaminhar os autos de inquérito policial a núcleos de justiça restaurativa, quando vítima e infrator manifestarem, voluntariamente, a intenção de se submeterem ao procedimento restaurativo.

§ 4º – Poderá o Ministério Público deixar de propor ação penal enquanto estiver em curso procedimento restaurativo.

Art. 15 - Fica introduzido o artigo 93 A no Decreto-lei n. 3. 689, de 3 de outubro de 1941, com a seguinte redação:

Art. 93 A - O curso da ação penal poderá ser também suspenso quando recomendável o uso de práticas restaurativas.

Art. 16 - Fica introduzido o Capítulo VIII, com os artigos 556, 557, 558, 559, 560, 561 e 562, no Decreto-lei n. 3. 689, de 3 de outubro de 1941, com a seguinte redação:

CAPÍTULO VIII

DOPROCESSO

RESTAURATIVO

Art. 556 - Nos casos em que a personalidade e os antecedentes do agente, bem como as circunstâncias e conseqüências do crime ou da contravenção penal, recomendarem o uso de práticas restaurativas, poderá o juiz, com a anuência do Ministério Público, encaminhar os autos a núcleos de justiça restaurativa, para propiciar às partes a faculdade de optarem, voluntariamente, pelo procedimento restaurativo.

Art. 557 – Os núcleos de justiça restaurativa serão integrados por facilitadores, incumbindo-lhes avaliar os casos, informar as partes de forma clara e precisa sobre o procedimento e utilizar as técnicas de mediação que forem necessárias para a resolução do conflito.

Art. 558 - O procedimento restaurativo consiste no encontro entre a vítima e o autor do fato e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados, que participarão coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime ou contravenção, com auxílio de facilitadores.

Art. 559 - Havendo acordo e deliberação sobre um plano restaurativo, incumbe aos facilitadores, juntamente com os participantes, reduzi-lo a termo, fazendo dele constar as responsabilidades assumidas e os programas restaurativos, tais como reparação, restituição e prestação de serviços comunitários, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes, especialmente a reintegração da vítima e do autor do fato.

Art. 560 – Enquanto não for homologado pelo juiz o acordo restaurativo, as partes poderão desistir do processo restaurativo. Em caso de desistência ou descumprimento do acordo, o juiz julgará insubsistente o procedimento restaurativo e o acordo dele resultante, retornando o processo ao seu curso original, na forma da lei processual.

Art. 561 - O facilitador poderá determinar a imediata suspensão do procedimento restaurativo quando verificada a impossibilidade de prosseguimento.

Art. 562 -O acordo restaurativo deverá necessariamente servir de base para a decisão judicial final.

Parágrafo Único – Poderá o Juiz deixar de homologar acordo restaurativo firmado sem a observância dos princípios da razoabilidade e da proporcionalidade ou que deixe de atender às necessidades individuais ou coletivas dos envolvidos.

Art. 17 - Fica alterado o artigo 62, da Lei 9. 099, de 26 de setembro de 1995, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62 - O processo orientar-se-á pelos critérios da oralidade, simplicidade, informalidade, economia processual e celeridade, buscando-se, sempre que possível, a conciliação, a transação e o uso de práticas restaurativas.

Art. 18 – É acrescentado o parágrafo segundo ao artigo 69, da Lei 9. 099, de 26 de setembro de 1995, com a seguinte redação:

§ 2º – A autoridade policial poderá sugerir, no termo circunstanciado, o encaminhamento dos autos para procedimento restaurativo.

Art. 19 – É acrescentado o parágrafo sétimo ao artigo 76, da Lei 9. 099, de 26 de setembro de 1995, com o seguinte teor:

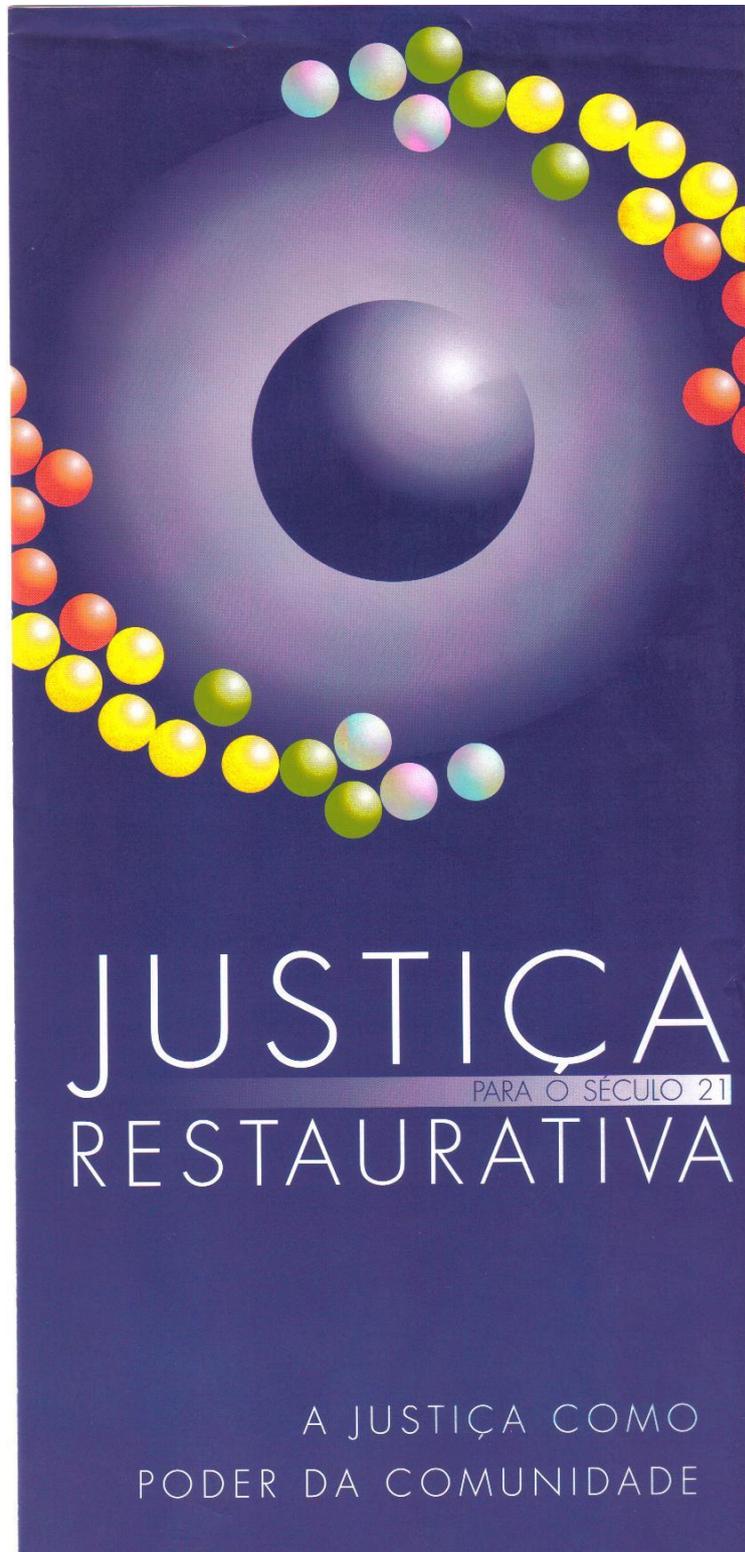
§ 7º – Em qualquer fase do procedimento de que trata esta Lei o Ministério Público poderá oficiar pelo encaminhamento das partes ao núcleo de justiça restaurativa.

Art. 20 – Esta lei entrará em vigor um ano após a sua publicação.

Sala das Sessões, em de de 2006.

Deputado GERALDO THADEU

Presidente



TERMO DE CONSENTIMENTO

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21

INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu,,
 portador do documento de identidade, nº....., telefone,
 fui convidado(a) a participar de procedimento restaurativo no âmbito do Projeto Justiça para o Século 21, a cargo da
 Unidade de Execução, e também das atividades de
 pesquisa destinadas a avaliar essa experiência. Esclarecido(a) de seus objetivos, firmo o presente TERMO DE
 CONSENTIMENTO para fazer constar o seguinte:

- Fui informado(a) e esclarecido(a) da dinâmica do procedimento restaurativo e de que seu objetivo é criar oportunidades para que todas as pessoas envolvidas em ato(s) que causou(ram) alguma ofensa possam reunir-se para decidir coletivamente como lidar com suas consequências e suas implicações para o futuro;
- Fui informado(a) e esclarecido(a) que os procedimentos restaurativos do Projeto Justiça para o Século 21 estão associados a pesquisas que contribuem para monitorar, avaliar e qualificar os serviços prestados e estou ciente de que futuramente poderei ser procurado(a) para participar como respondente nestas pesquisas;
- Foi-me assegurado que poderei desistir a qualquer momento da participação tanto no procedimento quanto nas pesquisas, bem como solicitar informações no decorrer do processo;
- Estou ciente de que os encontros dos círculos restaurativos serão filmados e gravados e utilizados por profissionais vinculados ao Sistema de Justiça e pesquisadores credenciados pelo Projeto Justiça para o Século 21, com o objetivo de capacitação profissional, acompanhamento, sistematização e avaliação do processo;
- Também estou ciente de que os dados que vierem a ser utilizados nas pesquisas, mesmo que possam ser futuramente publicados na forma de relatórios, artigos e anais de congressos, preservarão minha identidade, uma vez que meu nome completo não fará parte de qualquer meio de divulgação das informações obtidas, assim como minhas palavras não poderão ser identificadas quando da análise e divulgação de resultados;
- Declaro que recebi uma cópia do presente termo de consentimento.

Ciente das informações acima referidas, aceito participar de círculo restaurativo e autorizo sua gravação em áudio e vídeo, bem como a análise das imagens e sons do círculo para a capacitação dos profissionais vinculados ao Sistema de Justiça e para a realização das pesquisas.

Em caso de dúvidas, posso contatar, a qualquer momento o(a) Coordenador(a) do círculo restaurativo,

Sr.(a),
 Fone: Porto Alegre, de

.....
 Assinatura do Participante

.....
 Assinatura do Coordenador do Círculo Restaurativo

GUIA DE PROCEDIMENTO RESTAURATIVO

JUSTIÇA PARA O SÉCULO **21**
INSTITUINDO PRÁTICAS RESTAURATIVAS

ANEXO A
GUIA DE
PROCEDIMENTO
RESTAURATIVO

DADOS GERAIS

Círculo Restaurativo (Com participação da vítima)
 Círculo Familiar (Sem participação da vítima)

Origem:.....

Unidade de Execução:

Data do relatório:

Coordenador:

Co-coordenador:

Relator:

Nome do ofensor:

Nome da vítima:

01

PRÉ-CÍRCULO

 • **Apropriação do Caso**

- Inteirar-se de todas as informações disponíveis através da leitura de documentos e contatos informais que tornem mais clara sua visão da realidade do que aconteceu.

Anotar as fontes de informação utilizadas:

.....

.....

.....

.....

 • **Resumo dos Fatos**

- Elaborar um resumo escrito dos fatos, contendo data, local, envolvidos e testemunhas. Primar pela concisão e objetividade, e linguagem de fácil compreensão.

Anotar o resumo dos fatos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Relação de Convidados para o Círculo

- Listar as pessoas que deverão participar. Estimular a presença do maior número de pessoas. Além das pessoas diretamente envolvidas e seus apoiadores diretos (familiares, amigos, relacionamentos), outros poderão ser importantes para ajudar na solução (referências comunitárias).

Anotar:

	Nome do Convidado	Condição (01)	Endereço(02)	Bairro	Data da visita/contato
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					

10				
11				
12				
13				
14				

(1) Condição: use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.
(2) Endereço: o mais completo possível: rua, número, complemento, telefone residencial, telefone comercial, celular, e-mail.
(3) Contato: Além da data, informar o meio de contato utilizado.
OBS: Havendo mais de 14 convidados, anote em separado.

• Convite aos Participantes

- o Realizar reuniões pré-círculo com ofensor e vítima.
- o Explicar o projeto, os princípios da Justiça Restaurativa e os procedimentos: motivo, objetivos, participantes, expectativas, como será o encontro, condições, resultados e benefícios esperados, data, horário, local.
- o Conferir o resumo dos fatos.
- o Colher assinaturas no Termo de Consentimento.
- o OBS: Caso a vítima não esteja acessível ou não aceite participar, o procedimento poderá prosseguir realizando-se o encontro sob a forma de Círculo Familiar.

Anotações da reunião pré-círculo com o ofensor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anotações da reunião pré-círculo com a vítima:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CÍRCULO

• Dados gerais

Data:...../...../..... Local:.....

Duração do encontro:..... Nº de adiamentos:.....

Anotar razões dos adiamentos:.....

.....

- **Concentração**
 - O Coordenador deve colocar-se em conexão com suas forças internas.
- **Acolhimento**
 - Saudações aos participantes e contatos iniciais. Dedicar especial cuidado ao acolhimento da vítima.
- **Instalação**
 - Quando todos estiverem em seus lugares, declarar a abertura dos trabalhos, agradecendo a presença de todos e convidando-os a se apresentarem.
- **Participantes**

Anotar dados das pessoas que realmente participaram do círculo:

	Nome do Participante	Condição ⁽⁰¹⁾	Idade	Sexo	Etnia ⁽⁰²⁾
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					

(1) Condição: use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.

(2) Etnia: segundo a declaração da própria pessoa.

obs: Endereço: se a pessoa não estava previamente listada (planilha de convidados na fase do pré-círculo), complete os dados registrando seu nome e endereço também naquele espaço (04).

- **Introdução**
 - Informar os participantes sobre o propósito do círculo. (p. ex, “O que pretendemos neste círculo é que seja possível realizar uma compreensão mútua entre todos os envolvidos. Oportunizar que cada um possa falar e ser escutado, responsabilizar-se pelas suas escolhas e finalmente fazer alguma combinação ou acordo. Este trabalho é baseado no diálogo e no respeito, sem julgamentos nem perseguições”).
 - Explicar os procedimentos que serão seguidos. (Utilizar recursos visuais para proporcionar melhor compreensão dos envolvidos – uso de desenhos, gráficos e cores para participantes que não sabem ler).
 - Explicar o papel do Coordenador (p. ex: “Meu papel será manter as etapas do processo, ajudar as pessoas a falarem, e a ouvirem umas às outras, e para registrar o acordo”).
 - Reiterar o conteúdo do Termo de Consentimento e colher eventual assinatura ainda não obtida.
 - Reforçar a importância da participação ativa de todos em todas as etapas que vão se seguir.

• **Momento 4 - Acordo**

- o Essa etapa pode ser introduzida fazendo-se um resumo das anteriores, mediante a recapitulação das necessidades não atendidas manifestadas pelos participantes.

Anotar as necessidades não atendidas:

Nome do Participante	Necessidade
01	
02	
03	
04	
05	
06	

- o A seguir, o Coordenador encorajará os participantes a fazerem propostas para um provável acordo que lide com as necessidades não atendidas antes registradas, para assegurar a reparação ou compensação das conseqüências da infração, e para que o fato não se repita.
- o O acordo consiste num plano de ações positivas. Os compromissos devem ser concretos e quantificáveis, com prazos definidos e identificação do responsável por cada ação (o que, quanto, quem, como, quando, onde?).
- o O Ofensor fala se existe alguma coisa que ele poderia dizer ou fazer para a vítima.
- o A vítima fala se aceita
- o A vítima fala se existe alguma coisa que poderia dizer ou fazer para o ofensor.
- o O ofensor fala se aceita
- o As comunidades de apoio falam se há alguma forma de contribuir e apoiar no que foi proposto pelo ofensor e vítima.

Rascunhar a minuta do acordo:

Ação ⁽⁰¹⁾	Participante Responsável ⁽⁰²⁾	Condição ⁽⁰³⁾	Quando
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			

09			
10			
11			
12			

(01) Descrever objetivamente cada compromisso assumido.

(02) Identificar o responsável pela ação.

(03) Condição: use siglas ao lado de cada nome O – Ofensor / V – Vítima / AO – Apoiador do Ofensor / AV – Apoiador da Vítima / RC – Referência comunitária.

- o Depois da minuta, formalizar o acordo no formulário próprio, em três vias, a serem assinadas por todos. Entregar cópia para o ofensor e para a vítima, e ficar com uma para o Coordenador.
- o Marcar data para o pós-círculo (ou ao menos informar que haverá uma reunião, visita ou contato para conferir o cumprimento do acordo).
- o Transcrever as anotações colhidas até aqui no formulário informatizado para gerar o Relatório Parcial.
- o Comunicar os resultados das etapas já cumpridas até aqui (pré-círculo e círculo) ao responsável pelo encaminhamento do caso, utilizando o Relatório Parcial.

PÓS-CÍRCULO

- O pós-círculo abrange a verificação do cumprimento do acordo, a documentação e a comunicação dos seus resultados.

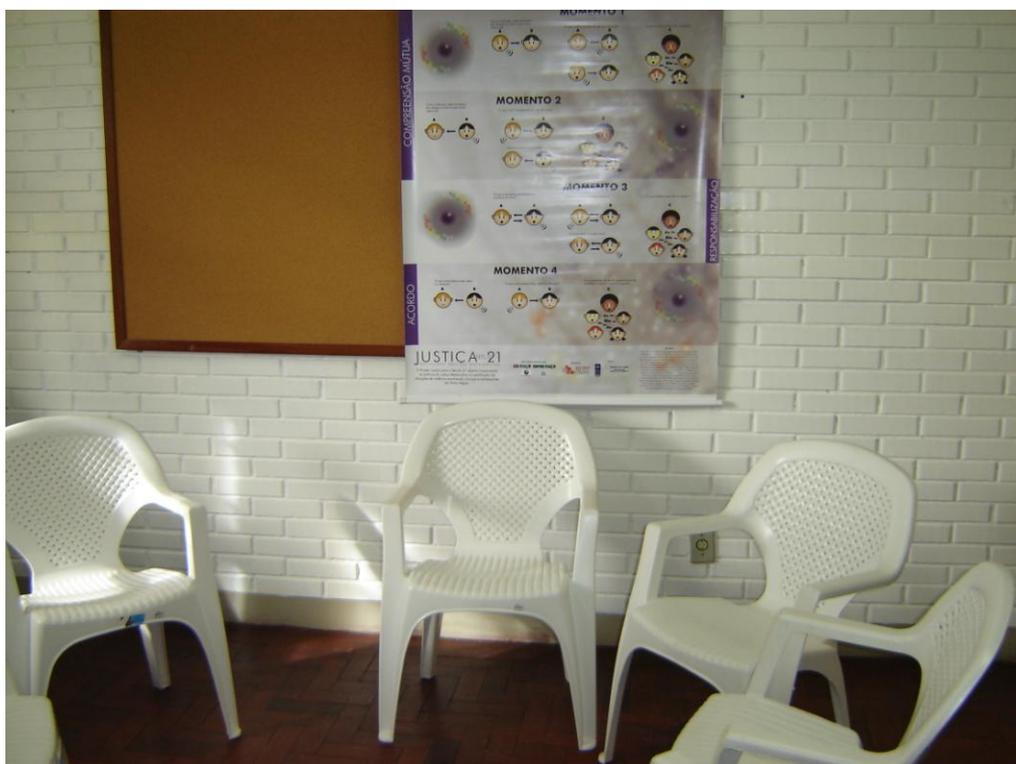
Anotar os nomes das pessoas, meio de contato e data da verificação:

Nome do Participante	Meio de Contato	Data
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		

**SALA UTILIZADA PARA A REALIZAÇÃO DE CÍRCULOS RESTAURATIVOS -
2008**



SALA UTILIZADA PARA A REALIZAÇÃO DE CÍRCULOS RESTAURATIVOS - 2009



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A663j Araújo, Ana Paula
Justiça restaurativa na escola : perspectiva
pacificadora? / Ana Paula Araújo. – Porto Alegre, 2010.
137 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS.
Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação e Sociedade. 2. Justiça Restaurativa.
3. Não-Violência. 4. Paz – Educação. 5. Projeto Justiça
para o Século 21. 6. Círculo Restaurativo. I. Pereira,
Marcos Villela. II. Título.

CDD 370.193

Bibliotecária Responsável: Dênira Remedi – CRB 10/1779