

SARA XAVIER DOS SANTOS

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL DE SÃO PAULO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REGIÃO DE BRASILÂNDIA**

SÃO PAULO

2019

SARA XAVIER DOS SANTOS

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL DE SÃO PAULO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REGIÃO DE BRASILÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos

SÃO PAULO

2019

Santos, Sara Xavier dos.

Justiça restaurativa na escola básica de São Paulo: concepções dos professores da região de Brasilândia. / Sara Xavier dos Santos. 2019.

187 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2019.

Orientador (a): Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos.

1. Justiça restaurativa. 2. Violências escolares. 3. Diálogo.

I. Santos, José Eduardo de Oliveira. II. Título

CDU 37

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA BÁSICA ESTADUAL DE SÃO PAULO:
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REGIÃO DE BRASILÂNDIA**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho,
junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação,
para obtenção do título de Mestre Educação pela banca
examinadora formada por,

Orientador: Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos – UNINOVE

Examinador I: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes – UNINOVE

Examinador II: Prof. Dr. Professora Doutora Célia Haas – UNICID

Suplente: Prof. Dr. Professora Doutora Rosiley Teixeira – UNINOVE

Suplente: Prof. Dr. Professora Doutora Maria Eliza Brefere Arnoni - UNESP

Mestranda: Sara Xavier dos Santos

Aprovada em ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Eduardo, pela parceria, paciência e dedicação, tornando possível a finalização desta etapa, admiração e respeito.

Aos Professores Doutores Manuel Tavares Gomes e Célia Haas que participaram das bancas de qualificação e defesa, seus apontamentos me fizeram aprimorar o trabalho, a generosidade me acalentou o coração, continuem plantando sementes de esperança...

Aos professores Rose, Bauer, Celso e Romão que me deram a honra de ser aluna em suas disciplinas. O domínio do conteúdo, o profundo conhecimento das questões educacionais e a clareza política os fizeram acolher minhas deficiências pedagógicas e, efetiva e afetivamente, indicarem caminhos. Cada aula foi uma experiência única, gratidão.

À minha mãe Anita, ser único que na simplicidade com a qual encara a vida me mostra o que realmente é importante, meu amor eterno.

À Vanda, que me orientou sobre o processo seletivo e me acolheu na chegada e permanência na universidade, sucesso na trajetória própria e sorrisos de contentamento.

Aos professores das escolas participantes do Projeto de Justiça Restaurativa que colaboraram com esta pesquisa, obrigada.

RESUMO

As escolas da Rede Estadual Paulista, maior rede de ensino do Brasil, vivenciam diariamente atos e fatos de violência, envolvendo estudantes com estudantes, estudantes com professores, professores com gestores e gestores com as famílias. A tendência é que os impactos dessas ocorrências prejudiquem o ingresso, a permanência e, especialmente, o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Em resposta, as autoridades educacionais do estado passaram a implantar programas e projetos para auxiliar no trato dos conflitos escolares. Entre eles, a partir de 2010, passa a ser recomendada e estudada a abordagem da Justiça Restaurativa (JR), implantado-se, em 2016, um projeto-piloto de intervenção, que se mantém atualmente e tem envolvido professores em práticas no interior das escolas orientadas por essa abordagem. Neste trabalho, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções dos professores da região da Brasilândia sobre JR? O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções dos professores sobre JR no processo de implantação dessa abordagem na prevenção e trato das violências escolares na rede estadual, tomando para estudo o caso das escolas da região da Brasilândia, Zona Norte da capital paulista. Assim, o objeto de nossa pesquisa incidiu nas concepções dos professores sobre Justiça Restaurativa na escola pública. As categorias de análise empregadas foram Violências Escolares, Justiça Restaurativa e Diálogo. Utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa, tendo o grupo focal como instrumento de coleta de dados e a Análise de Discurso como técnica de análise. Os sujeitos de nossa pesquisa são professores que participaram do curso de 'Introdução à Justiça Restaurativa' e aplicaram seus princípios e/ou metodologia de procedimentos circulares no âmbito das escolas vinculadas à Diretoria de Ensino da Região Norte 1. O referencial teórico sustenta-se na produção teórica dos formuladores originais da JR, no Direito e na Educação; na produção teórica sobre violência escolar e na estratégia do diálogo proposta por Paulo Freire. Focamos o problema que motivou a nossa investigação – a violência escolar – de maneira objetiva; os resultados da nossa investigação indicaram que as concepções dos professores se alinham com os valores e a concepção da Justiça Restaurativa.

Palavras-chave: Diálogo. Justiça Restaurativa. Violências Escolares.

RESUMEM

Las escuelas de la Red Estadística Paulista, la mayor red de enseñanza del Brasil, vivencian diariamente actos y hechos de violencia que involucran a estudiantes con estudiantes, estudiantes con profesores, profesores con gestores, y gestores con familias. La tendencia es que los impactos de estas ocurrencias perjudiquen el ingreso, la permanencia y, especialmente, el éxito del aprendizaje de los estudiantes. En respuesta, las autoridades educativas del Estado pasaron a implantar programas y proyectos para ayudar a no tratar a los conflictos escolares. Entre otros, a partir de 2010, se recomendó y se estudió y abordó Justicia Restaurativa (JR), se implantó, en 2016, un proyecto piloto de intervención, que se a tiempo y que se mantiene actualmente y ha implicado a profesores en prácticas dentro de las escuelas orientadas. En este trabajo, buscamos contestar a la siguiente cuestión de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de los profesores de la región de Brasilândia sobre justicia restaurativa: ¿ El objetivo de la investigación y la concepción de los profesores sobre el proceso de implementación de la abordaje y el tratamiento de la violencia en las escuelas y en la escuela, en la zona norte y en la capital paulista.. Así, o objeto de nuestra investigación se centro em las concepciones de los professores sobre Justicia Restaurativa em la escuela pública. Las categorías de empadronadas fueram violentas escuelas escolares, Justiça Restaurativa y Diálogo. Se aborda la abordaje metodológica cualitativa , eniendo el grupo focal como instrumento de recolección de datos y la Análisis de Discurso como técnica de análisis Los sujetos de nuestra investigación son profesores que participaron del curso de “Introducción a la Justicia Restaurativa” y aplican sus principios y/o metodología de procedimientos circulares en el ámbito de las escuelas vinculadas a la Directiva de Enseñanza de la Región Norte 1. El referencial teórico sostiene en producción teórica dos formuladores originarios de JR, no Direito e na Educação; Una producción teórica sobre la violencia escolar y una estrategia de diálogo propuesto por Paulo Freire. Focamos lo problema que nos motive a nossa investigação - a violência escolar - de maneira objetiva; Los resultados la investigación indicaron que las concepciones de los profesores y se alinean con los valores y las concepciones Justicia Restaurativa

Palavras-chave: Diálogo. Justicia Restaurativa. Violencias Escolares.

ABSTRACT

The schools of the State of São Paulo Network, the largest educational network in Brazil, experience daily acts and facts of violence, involving students with students, students with teachers, teachers with managers and managers with families. The tendency is that the impacts of these occurrences will impair enrollment, permanence and, especially, student learning success. In response, state education authorities began implementing programs and projects to assist in dealing with school conflicts. Among them, as of 2010, the Restorative Justice (JR) approach has been recommended and studied, a pilot intervention project has been implemented in 2016, which is currently being maintained and has involved teachers in practices within the oriented schools. In this paper, we seek to answer the following research question: What are the conceptions of the teachers of the Brasilândia region about JR? The objective of the research was to analyze the teachers' conceptions about JR in the process of implementing this approach in the prevention and treatment of school violence in the state network, taking to study the case of the schools in the region of Brasilândia, North Zone of the state capital. Thus, the object of our research focused on the teachers' conceptions of Restorative Justice in the public school. The categories of analysis employed were School Violence, Restorative Justice and Dialogue. We used a qualitative methodological approach, with the focus group as a data collection tool and Discourse Analysis as the analysis technique. The subjects of our research are teachers who participated in the course of 'Introduction to Restorative Justice' and applied their principles and / or methodology of circular procedures in the context of schools linked to the Teaching Board of the Northern Region. The theoretical references that underpinned our work are, in the field of law, Howard Zehr, pioneer in the systematization and practical experimentation of this paradigm; in education, we took for reference the circular processes developed by Kay Pranis, the techniques of non-violent communication of Marshall Rosenberg, and the dialogical relationship recommended by Paulo Freire. We focus on the problem that motivated our investigation - school violence - in an objective way; the results of our research indicated that teachers' conceptions align with the values and conception of Restorative Justice.

Keywords: Dialogue. Restorative Justice. School Violence.

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 01 - Diferentes visões de justiça.....	31
Tabela 1 - Dados do ROE.....	49
Quadro 02 - Classificação dos grupos de vulnerabilidade social.....	50
Gráfico 01 - Formas de identificação dos alunos	73
Gráfico 02 - Pontos de risco no entorno escolar.....	73
Gráfico 03 - Regularidade das reuniões de equipe	74
Quadro 03 - Situação das escolas que configuram o locus da pesquisa.....	75
Quadro 04 - Dados destacados do regimento escolares	78
Quadro 05 - Nuances das propostas pedagógicas	81
Quadro 06 - Escolas participantes do Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa	86
Quadro 07 - Violências escolares.....	96
Quadro 08 - Justiça Restaurativa – Conceito	101
Quadro 09 - Justiça Restaurativa e sua aplicação	105
Quadro 10 - Justiça Restaurativa: prática e efetividade	109
Quadro 11 - Unidades discursivas: diálogo.....	115
Quadro 12 - Diferenças entre as escolas regulares e de Ensino Integral.....	123

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	15
1.1 Violências escolares	24
1.2. Justiça Restaurativa	30
1.3 Diálogo	42
CAPÍTULO II DIMENSÃO E CONTEXTO DA JR NA REDE ESTADUAL PAULISTA.....	49
2.1 Violências escolares na rede estadual paulista	49
2.2 Projeto de Implantação e Expansão da JR na Brasilândia	57
2.3 Universo amostral da pesquisa	70
2.4 Abordagem metodológica qualitativa	82
2.5 Instrumento de pesquisa.....	83
2.6 Sujeitos de pesquisa.....	84
2.7 Técnica de Análise de Discurso.....	91
CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS	94
3.1 Violências Escolares	96
3.2 Justiça Restaurativa – conceito	101
3.3 Justiça Restaurativa – aplicação.....	104
3.4 Justiça Restaurativa – prática e efetividade.....	108
3.5 Diálogo	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A - SESSÕES DO GRUPO FOCAL	133
1ª sessão	133
2ª sessão:	151
3ª sessão:	165
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	177

APRESENTAÇÃO

Diferentemente de muitos relatos que ouço na Rede Estadual de Ensino, à qual pertenco desde 1984, nunca tive a intenção de ser professora. Sou oriunda de uma família de 10 irmãos, de pai lavrador semianalfabeto e mãe analfabeta total, vindo a se alfabetizar somente aos 65 anos, quando perdeu a vergonha e matriculou-se no MOBRAL. Não tive muitas escolhas. Na verdade, eram apenas duas: ou fazer magistério, ou curso técnico, gratuito, que me qualificaria para um trabalho de meio período, ganhando "muito bem" - na minha avaliação à época -, ou arranjar um emprego como ajudante geral em uma fábrica. Optei por fazer o magistério, pois trabalhava como babá e esse trabalho me permitia continuar os estudos no período da tarde.

Aos 21 anos já tinha 2 filhos, o que sempre me pareceu normal, já que havia casado aos 18 anos. O casamento foi uma "escolha" relativamente fácil: meu cônjuge era amigo de infância; o pai dele havia falecido e a mãe mudara para Minas Gerais, deixando-o "para trás" para casar-se. Trocamos alianças diante de um misto de carinho pelo melhor amigo e misericórdia pela situação em que ele vivia.

Quando iniciei o magistério, estava nessa "roda viva" e não me dei conta das responsabilidades da vida e da profissão... fui apenas fazendo. Nos primeiros anos de atividade profissional, não me realizava no trabalho e me perguntava sempre se não havia feito a opção errada. As fábricas onde meus irmãos tinham carteiras assinadas davam menos aborrecimentos a eles. Depois do trabalho, voltavam para casa compartilhando os acontecimentos do dia, geralmente no mesmo ônibus e, após cada um dos amigos irem para suas casas, cumprida a rotina do banho e do jantar, sempre retornavam para nosso quintal e, com fogueira, chá e café, conversavam até tarde.

Naquela época, em que se primava pela disciplina, considerávamos que aluno bom era aluno quieto. Era muito difícil controlar a turma e lidar com as diferenças de aprendizagem de cada um; eu sofria por não saber "domar" a classe como as outras professoras, pelo menos 3 décadas mais velhas que eu. Admitir meus fracassos significava endossar a avaliação que faziam a meu respeito, sem nenhuma complacência. Penso que suportei os primeiros anos de exercício do magistério porque virei referência no bairro onde morava: fui a primeira pessoa a se formar como professora e, por isso, era tratada com deferência por todos os moradores e motivo de orgulho para meus pais.

Optei, por conveniência e economia, trabalhar numa escola recém construída, em um local muitíssimo periférico, pois o retorno para casa poderia ser feito a pé, pelo meio de um bambuzal. No caminho de volta para casa alguns alunos me seguiam; assim, fui conhecendo suas famílias, tomando café com algumas delas, conversando e pedindo auxílio, não para os pares, mas para os pais. A cada estreitamento nas relações, percebia a melhora dos alunos em aprender os conteúdos escolares que eu timidamente tentava ensinar. Na atividade cotidiana, comecei a perceber o quanto aquelas crianças tinham realidades próximas da minha, com o agravante de que a maioria delas só tinha um dos pais e, na maioria das vezes, faltava o afeto e a presença dos responsáveis devido à jornada de trabalho, falta de transporte público e às demais urgências da vida.

Praticamente sem nenhum arcabouço teórico, exceto os textos que havia lido para apresentação dos trabalhos nas aulas do curso de magistério, sem tempo para cuidar dos meus filhos, da casa e preparar as aulas, fiz opção pelas duas primeiras coisas. Inspirada em meu pai, que todos os dias ao se levantar nos reunia em um círculo, de mão dadas, fazia as orações matinais e sempre finalizava com a frase: "Obrigado, Deus, por me dar os melhores filhos da Terra!", comecei a fazer algo parecido no início das aulas. Inicialmente, para dar sentido às minhas ações, que sempre me pareciam não fazer efeito algum nos alunos e, depois, pelas respostas que obtinha. As crianças se afeiçoavam a mim e eu a elas e isso parecia facilitar meu trabalho. Quando saía de casa rumo à lida, ia feliz e esperançosa por reencontrar os alunos, suas histórias, seus sorrisos e suas presenças.

Não me baseava em nenhum teórico, não tinha tempo para isso. Lia os manuais que a escola ofertava, os livros didáticos e, assim, ia "alfabetizando" as turmas. Essa coisa do afeto deve mesmo funcionar, pois as minhas turmas começaram a melhorar, segundo as avaliações dos gestores escolares, das famílias e das próprias crianças.

Em 1996, fui apresentada a uma equipe de pesquisa da Professora Doutora Heloisa Szymanski, da PUC de São Paulo; ela pesquisava uma nova metodologia chamada LABOR e ofertou-me uma bolsa para que aplicasse na turma que eu regia naquele ano. Acho que foi a primeira vez que estudar referenciais teóricos fez sentido para mim. Para preparar as aulas, era preciso estudar o material, ler os textos ofertados; era necessário também fazer uma avaliação do que fora ensinado, das implicações, dos resultados e planejar uma nova ação. Esse processo era acompanhado de perto por um aluno de mestrado e em reuniões periódicas de ajustes. O resultado das ações foi muito bom, a ponto de, em uma dessas ocasiões, uma mãe pedir para que eu não fizesse nada "legal" naquele dia, pois seu filho não estava querendo

ir ao médico para não faltar à aula. Na ocasião, me percebi apaixonada pela docência. Fiz uma autoanálise: não era do magistério que eu não gostava, que não dava conta; era a falta de leitura, de pesquisa e de clareza para a execução das ações necessárias para cada uma das turmas que eu regia.

Ainda levei um tempo para conseguir me organizar, com os filhos pequenos, sozinha e divorciada, para fazer o curso de pedagogia. Como qualquer mãe trabalhadora, tinha que planejar os horários da escola, os do meu trabalho, os do estudo e o momento de levar os filhos e buscá-los na escola. Consegui me adequar e ingressar na faculdade, com a possibilidade de estudar à tarde, o que foi um ganho enorme para ter um tempo de leitura, sempre à noite, enquanto as crianças dormiam.

Tornei-me "referência" em alfabetização na escola em que lecionava; os pais solicitavam que os filhos estudassem comigo e isso me dava uma alegria enorme. Trabalhei na mesma unidade escolar por 22 anos. Então, comecei a achar tudo fácil demais e pedi remoção para uma escola também periférica, com apenas 7 salas de aula. Na mesma ocasião, ingressei como professora de arte, o que me deu novas possibilidades de reflexão, pesquisa e vivência.

Acumulando cargos, sempre como professora, em redes distintas (municipal e estadual de São Paulo e particular) e atendendo segmentos diferentes (CEI, EMEI, EMEF e Ensino Médio), fui "empiricizando" o que aprendia na teoria. Comecei a observar as faltas: de estrutura, de tempos, de material adequado para a aprendizagem dos alunos... e o quanto isso levava os professores, entre eles eu, ao "deixar de fazer", ou fazer superficialmente, o que era necessário.

Em 2012, ingressei como Supervisora de Ensino na Rede Estadual de São Paulo, na mesma Diretoria de Ensino à qual sou vinculada desde a minha primeira experiência profissional, em 1984, como professora eventual. Nunca havia sido outra coisa na Rede a não ser professora, não passei por nenhuma função ou cargo de gestão, o que na minha opinião é um facilitador, pois não me contaminei com nenhuma avaliação da SEE que rotula e define o que é ser "bom gestor". Continuo olhando as unidades escolares como havia aprendido nos últimos anos, pela experiência empírica: escola é lugar de felicidade...

Venho me perguntando há algum tempo como poderia fomentar políticas públicas que, de fato, pudessem fazer diferença na educação, especialmente para os filhos dos trabalhadores que frequentam as escolas de periferia.

Ao ingressar no cargo de Supervisora de Ensino, uma das comissões de trabalho que me foi atribuída era a de Gestora Regional do Sistema de Proteção Escolar. Para tanto, necessitava apropriar-me da legislação e planejar as ações a serem realizadas. Como responsável pela mediação escolar, oriento os professores mediadores da Rede Estadual de São Paulo, recebo, verifico e acompanho os desdobramentos dos conflitos nas relações sociais dentro das instituições escolares.

Assim, na atuação como gestora regional da mediação escolar e, pude perceber que, muitas vezes, os agentes públicos, assim como os alunos, não reconhecem como violência determinadas atitudes/ações que estão naturalizadas no cotidiano escolar. Em outras ocasiões, discordâncias corriqueiras ganham grande proporção, sendo judicializadas em boletins de ocorrência.

Essas observações me fizeram refletir sobre a utilização das práticas restaurativas previstas nas normativas legais no cotidiano da escola e, ato contínuo, procurar um ambiente acadêmico em que pudesse refletir sobre a efetividade desse modelo de mediação e as minhas práticas nessa função. Foi assim que cheguei ao PPGE-Uninove, por indicação de uma querida amiga, também professora e há alguns anos no cargo de diretora de uma escola estadual da periferia de São Paulo. Nesse Programa, propus esta pesquisa e a tenho desenvolvido desde então, chegando ao atual momento de defender esta dissertação de mestrado.

INTRODUÇÃO

A Rede Estadual Paulista, maior rede de ensino do Brasil, atende mais de quatro milhões de alunos, distribuídos em 5,3 mil escolas, com diversas etapas e modalidades de ensino: Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional. São 230 mil professores e 59 mil servidores, que se reportam às 91 diretorias de ensino, vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), que servem de apoio às unidades escolares dos 645 municípios paulistas.

As escolas, que deveriam ofertar acolhimento e aprendizagem, são avassaladas diariamente por violências no ambiente escolar, envolvendo estudantes com estudantes, estudantes com professores, professores e estudantes, professores com gestores e gestores com as famílias. A tendência é que os impactos dessas ocorrências prejudiquem o ingresso, a permanência e, especialmente, o sucesso da aprendizagem dos estudantes. O Registro de Ocorrências Escolares (ROE), plataforma da SEESP, aponta 44.909 casos de conflitos no ano de 2015; 36.945 no ano de 2016 e 37.622 em 2017 nas unidades escolares do estado. Somente na região Norte 1 da cidade de São Paulo, com 103 escolas, nos anos de 2015 a 2017, foram registrados 1.017 casos de violência, como posse ou encontro de armas, consumo de álcool e drogas, crimes contra o patrimônio até problemas simples de relacionamento.

Menezes (2013) apontou dados alarmantes sobre as diferentes violências ocorridas no interior das escolas, que vão desde o assédio moral (10%) à agressão verbal (39%) e física (5%). Afirma que 44% dos professores da rede pública paulista já foram vítimas de algum tipo de violência. Segundo Oliveira (2016), a Procuradoria de Procedimentos Disciplinares contava com um acervo de 6800 processos, grande parte deles oriundos da Secretaria Estadual da Educação, tendo ouvido 5.055 pessoas como testemunhas ou indiciadas. Mesmo tendo absolvido 74% dos servidores que responderam ao procedimento disciplinar, invariavelmente eles são afastados do trabalho para tratamento psicológico após a finalização dos casos.

Embora as relações interpessoais de professores, gestores escolares, funcionários, alunos e seus familiares sejam turbulentas, é possível reconhecer o empenho de cada um dos atores para se inserir adequadamente no modelo de escola que está institucionalizado, com o intuito de realizar a parte que cabe a cada um, sem que, no entanto, isso lhes custe a pouca autonomia que lutaram para conquistar. Quando ocorrem violências dentro da escola, atinge a comunidade escolar interna e externa. Os adolescentes, porém – especialmente os que estão

em conflito com a lei –, tanto se incluem como vítimas quanto protagonistas de alguma forma de violência dentro e fora dos muros escolares, pois estão em posição mais frágil, dadas as situações de vulnerabilidade constantes a que são submetidos e a sua condição transitória de agressor.

Diante desse cenário, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem testando projetos e programas que buscam, se não resolver, minimizar o problema. O Programa Escola da Família (PEF), criado em 2004, procurou aproximar as famílias dos alunos, promovendo ações culturais dentro das escolas aos finais de semana. Em 2009 foi lançada a cartilha “Normas Gerais de Conduta Escolar” do Sistema de Proteção de Proteção Escolar para apoiar às escolas, antes da instituição do projeto na rede pública estadual em 2010, criando a figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Para sustentar o projeto de mediação escolar foi criada a Resolução SE 19 de 12-2-2010, instituindo o Sistema; a Resolução SE 7, de 19-1-2012, dispendo sobre o exercício das atribuições de PMEC; e outras que alteraram o papel do sistema, como a Resolução SE 2, de 06 -1-17, a Resolução SE 41, de 22-9-2017, e a ‘Resolução SE 8, de 31-1-2018, ajustando perfil e ações e revisando os papéis a serem desempenhados pela mediação escolar, que atualmente está focada em toda a equipe escolar e não somente na figura do PMEC. Com intuito de subsidiar os mediadores, no ano de 2012 houve a disponibilização do “Manual Prático: Introdução à Justiça Restaurativa”. No mesmo ano, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) passou a ofertar cursos online abordando diferentes temas com foco na prevenção de violências, disponíveis para todos os professores e gestores da rede estadual. Os Jogos Escolares foram instituídos Decreto 58986/13 | Decreto nº 58.986, de 21 de março de 2013, tinham como objetivo a prevenção das violências, a partir das atividades competitivas.

Mesmo com essas iniciativas, constantemente outras instâncias, para além da escola, são acionadas para que interfiram em questões simples do cotidiano escolar, sem que isso diminua significativamente o número de ocorrências registradas. Entendemos que, para que tal política alcance os fins desejados – como de resto qualquer política que venha das autoridades educacionais –, ela precisa ser incorporada, em suas concepções e objetivos e em suas estratégias e procedimentos, pelos atores pedagógicos das escolas: professores, gestores, estudantes.

Uma das respostas adotadas pela Secretaria foi a orientação, a partir de 2014, de uma abordagem de mediação de conflitos denominada Justiça Restaurativa, criada na esfera do Direito para a busca de resolução de conflitos e que passou a ser utilizada, com os mesmos

objetivos, no âmbito da educação escolar. A concepção de Justiça Restaurativa, para Zehr (2012), é uma forma de justiça que se preocupa com a responsabilização do agressor e o cuidado com a vítima; o tratamento dos danos é realizado por meio de uma abordagem colaborativa e pacificadora. Há diferentes formas de tratar os conflitos a partir da abordagem da Justiça Restaurativa. Uma delas é o Procedimento Circular, ou simplesmente Círculos, sistematizado por Pranis (2010). Os círculos podem ser elaborados para atender diferentes objetivos, entre eles: celebração, avaliação, discussão de um determinado tema e resolução de conflitos. Esta última, quando utilizada, define se está ocorrendo Justiça Restaurativa. Por meio desse procedimento os participantes podem contar suas histórias, expor seus motivos e buscar, juntos, uma maneira de convivência em que o agressor possa ser responsabilizado sem que, necessariamente, seja banido da comunidade onde está inserido.

Há um projeto de implantação da Justiça Restaurativa em curso na Diretoria de Ensino Norte 1, na região da Brasilândia, uma das mais vulneráveis de São Paulo. A escolha da região se deu em razão dos dados de vulnerabilidade apresentados no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) e também por ter uma rede de proteção social (CREAS, CRAS, CAPE, CAPES, Conselho Tutelar, Vara da Infância...) mais atuante, sem a qual seria impossível realizar acordos eficazes, pois os implicados (alunos, professores, gestores escolares...) não possuem conhecimento específico para intervir de forma positiva e propor encaminhamentos que necessitem de um manejo que não é próprio das instituições escolares. A Diretoria de Ensino Norte 1, em parceria com a Coordenadoria da Infância e Juventude, ofertou um curso de formação, com vivências práticas, com a pretensão de dar vez e voz aos envolvidos em diferentes tipos de violência para que sejam responsabilizados pelos seus atos, sem, no entanto, sentenciá-los ao fracasso escolar, de serem impedidos de permanecer nas escolas onde estão matriculados devido aos constantes episódios violentos em que se envolvem.

A Justiça Restaurativa, no entanto, não teve aplicação prática sugerida pela SEESP, mas de uma Diretoria de Ensino, que em parceria com a Coordenadoria da Infância e Juventude do Estado de São Paulo, elaborou um projeto coletivamente, a partir das necessidades apresentadas por profissionais que atuam em escolas do território da Brasilândia.

Embora existam trabalhos que caminhem nesse sentido e ofereçam contribuições valiosas, tais como: Santos (2014); Santana (2011); Schuler (2009) e Oliveira (2016), a maioria dos que resultaram de nossa revisão bibliográfica está focada no campo jurídico, realizadas por operadores do direito. Encontramos poucas pesquisas na área da educação e

nenhuma que tratasse das concepções dos professores sobre Justiça Restaurativa. A presente proposta de pesquisa se justifica, então, por oferecer um prisma diferente, ao se debruçar sobre os registros orais (grupo focal) dos professores que estiveram ou estão envolvidos com a aplicação dos procedimentos e da abordagem da Justiça Restaurativa, isto é, a partir das próprias experiências desses profissionais no processo de implantação da proposta.

No primeiro capítulo, construção do objeto de pesquisa, tratamos da revisão da literatura acadêmica e do referencial teórico sobre violências escolares, Justiça Restaurativa e diálogo. O diálogo foi tratado a partir das sistematizações de Pranis (2010), na perspectiva dialógica de Paulo Freire.

No segundo capítulo, abordamos a categoria Justiça Restaurativa e sua aplicabilidade em outros campos de atuação. A partir de nossos referenciais teóricos, explanamos os fundamentos dessa abordagem, seus princípios e valores, originalmente teorizados nos Estados Unidos, a partir da década de 1970, por Zher (2008) chegando ao Brasil, por intermédio do Tribunal de Justiça do Distrito Federal, no ano de 2004. Também fez parte deste capítulo, como decorrência da concepção de Justiça Restaurativa, mais especificamente de sua aplicação na realidade escolar brasileira, a categoria diálogo, dado que tal categoria fundamenta os processos circulares, sua metodologia, valores e diretrizes conforme elaborados por Pranis (2010), e as técnicas de comunicação não violenta sistematizadas por Rosenberg (2006). Tratamos ainda da relação dialógica preconizada por Paulo Freire, que nos ajudou a fundamentar teoricamente a aplicação da Justiça Restaurativa na educação no âmbito pedagógico das unidades escolares. Descrevemos o universo de pesquisa, as escolas estaduais da região de abrangência da Diretoria de Ensino Norte 1; especifica a amostra representada pelas 9 escolas que participaram do Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa na Diretoria de Ensino Norte 1, com supervisão de sua aplicação no uso da metodologia dos procedimentos circulares. Em seguida, apresentamos os sujeitos de pesquisa, justificamos o grupo focal como instrumento de coleta dados e a técnica de Análise de Discurso.

Por fim, no terceiro capítulo, procedemos à análise dos dados coletados.

Finalmente, salientamos que, dada a amplitude do material a ser estudado, o tema apontado é apenas uma das possibilidades que, de antemão, despertam interesse e possuem relevância para pesquisa científica.

CAPÍTULO I CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Os descritores utilizados na revisão de literatura, em busca de subsídios para nossa pesquisa, foram Justiça Restaurativa, Violência Escolar e Diálogo. O levantamento realizado nas plataformas Google Acadêmico, SCIELO e Portal CAPES, apontaram 111 dissertações de mestrado, 31 teses de doutorado e 27 artigos para o descritor Justiça Restaurativa; 37 dissertações de mestrado, 19 teses de doutorado e 235 artigos para violência escolar. No levantamento realizado a partir do descritor diálogo foram localizados 12 dissertações de mestrado, 2 teses de doutorado e 41 artigos.

Em sua tese de doutorado, Schuler (2009) utilizou Justiça Restaurativa, violência escolar e inclusão escolar como categorias de análise, analisando o discurso da Justiça Restaurativa aplicado às instituições escolares de Porto Alegre. Nomeou as relações estabelecidas entre professores, estudantes e diretores como jurídico-escolar. A coleta de dados envolveu uma pesquisa documental e entrevistas, com abordagem metodológica de caráter qualitativo. A autora afirmou que os alunos são submetidos a poderes de outra ordem, com a finalidade de que eles experimentem a única ‘verdade’ possível: a que está consolidada moralmente por aquela comunidade onde estão inseridos, que ao contrário de autonomia promove dominação. Concluiu sua pesquisa afirmando que os estudantes experimentam estar no lugar do ofensor, refletindo a partir de elementos como culpa, vergonha e responsabilização. A experiência gerou um autogoverno a partir da introspecção. Destacou que os envolvidos têm a possibilidade de vivenciar a legalidade não universalizada, mas pactuada entre os membros da comunidade, a partir de uma outra lógica, que permite inovar nos modos de encaminhar e resolver as situações, pensando nos fatos, nas formas de solução e em si mesmos como parte do problema e da solução.

Araújo, (2010), em sua dissertação de mestrado, descreve as comparações realizadas por Howard Zehr (2008) entre Justiça Restaurativa e justiça distributiva. Em sua dissertação de mestrado afirmou que o modelo restaurativo procura assegurar a responsabilização e acolher as necessidades dos envolvidos em um determinado conflito para satisfazê-las da maneira possível, enquanto o retributivo limita, controla, mas também confere garantias penais e processuais conquistadas ao longo da história. Justiça Restaurativa foi privilegiada como categoria de análise, numa metodologia de abordagem qualitativa. Avalia que houve mudanças parciais e conclui que essa abordagem contribui para mudanças nos sujeitos que dela participam, mas alerta que para que as transformações permaneçam é necessário que

sejam reconhecidas e reforçadas constantemente. Para obtenção de resultados melhores, segundo a pesquisadora, seria necessário maior envolvimento das famílias, especialmente a dos alunos agressores. Constatou que o comportamento dos estudantes mudou para melhor no que tange à gentileza no trato com os outros e à busca e aquisição de um leque de novas maneiras de resolução de conflitos e, que há necessidade de maior comprometimento dos docentes e das famílias dos estudantes.

Santos (2014) em sua dissertação de mestrado, buscou analisar um projeto de Justiça Restaurativa implantado em uma escola pública de uma região central do Paraná, tendo como categorias de análise: Justiça Restaurativa, violência escolar, comportamento moral e práticas parentais. Sintetiza que a Justiça Restaurativa inova na concepção de justiça quando se preocupa com a vítima, o agressor, a comunidade direta ou indiretamente afetada. Há um cuidado em tratar das causas, respeitar os direitos sociais e restaurar as relações, garantindo, assim, uma convivência justa e cidadã. Em sua abordagem qualitativa a autora investigou a efetividade dos acordos realizados na aplicação de um programa de Justiça Restaurativa. Embora sua área de atuação seja a psicologia, parte do seu trabalho converge para substanciar nossa investigação. A pesquisadora afirmou que os princípios essenciais da Justiça Restaurativa são parecidos com os que estão previstos na Lei 8069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por esse motivo, a maioria dos países inicia a implantação de projetos pela Vara da Infância e Juventude nas escolas, procurando, em consonância com a justiça formal, dar um atendimento mais humanizado aos que foram atingidos por ações delituosas. Sua pesquisa concluiu que um programa de Justiça Restaurativa contribui para mudanças nos sujeitos que dele participarem.

A dissertação de mestrado de Santana (2011) destacou as categorias analíticas: Justiça Restaurativa, violência escolar e indisciplina escolar. Alertou que o fenômeno da violência escolar é a parte micro de um fenômeno social de abrangência mundial que está posto na sociedade e que a escola é entendida como *locus* privilegiado devido aos grupos em formação que atende. Nela, é possível promover ações que impactem as diferentes faixas etárias, por intermédio de políticas públicas que se preocupem de fato, não só com o fenômeno, mas com formas alternativas e eficazes de resolução dos problemas que apresentam no cotidiano escolar, para assim reproduzi-las na comunidade do entorno, com o exercício de cidadania. No capítulo teórico de sua dissertação o autor fez a diferenciação entre as concepções e lógicas da Justiça Restaurativa as da Justiça Distributiva. Uma abordagem metodológica quantitativa é usada para questionar como abrir espaço para a Justiça Restaurativa dentro de

um paradigma punitivo e indica a potência dessa abordagem para ser implantada em qualquer instituição, especialmente nas escolas, na medida em que não privilegia práticas punitivas, embora não substitua a justiça tradicional. A Justiça Restaurativa “não descuida da preocupação com a responsabilização do autor do dano, porém, muda o foco, com um chamamento à responsabilidade pessoal, voltada à resolução do conflito e reparação do dano.” (SANTANA, 2011, p. 45) Para o pesquisador, a capacidade de o agressor compreender, reconhecer e se responsabilizar pelos danos causados, diante da própria conduta, é a essência do processo restaurativo. Sua pesquisa concluiu que a Justiça Restaurativa é um importante meio de resolução de conflitos, pois opera sem judicialização e apoiado no respeito mútuo. Alertou, porém, que a cultura da justiça retributiva está arraigada na sociedade como um todo e, evidentemente, se repete na escola. O estudo apontou que a formação dos professores e as estratégias utilizadas pela JR são subsídios para uma política pública que pode surtir efeitos positivos nas escolas.

O artigo de Pereira (2016) analisou as diversas formas de violência, a partir de dados coletados e organizados pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), e a eficácia e aplicabilidade do modelo teórico-prático da Justiça Restaurativa no ambiente escolar da rede pública estadual de São Paulo, onde atua como professor efetivo. Tendo como categorias de análise Violência Escolar e Justiça Restaurativa, afirmou que é possível haver medidas preventivas que não fiquem apenas nas mãos dos colegiados já existentes nas escolas, como grêmios estudantis e mediador escolar, mas que se estendam à comunidade do entorno, portanto, além do ambiente interno das unidades escolares. Sua pesquisa apontou que a Secretaria Estadual de Educação tinha expectativas de diminuição dos conflitos violentos, envolvendo outras instâncias para além dos muros escolares, especialmente a polícia. O autor afirmou que o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) pode contribuir para a prevenção e resolução dos conflitos, porém, tanto esse profissional quanto a Justiça Restaurativa são ainda muito pouco conhecidos pelos alunos e suas famílias, o que os impede de acioná-los. Permitir que os estudantes tenham voz e vez, com orientação e autonomia, pode desenvolver o senso de pertencimento, fortalecendo atitudes cidadãs. Para tanto, é necessário que a gestão escolar seja participativa de fato e que todos os atores possam se manifestar, questionando, produzindo, interagindo e vivenciando as práticas democráticas. O trabalho contribuiu para nossa pesquisa pelo uso dado à categoria de análise violência escolar, que segundo o próprio pesquisador é multifacetada, configurando diferentes violências. Buscamos o referencial teórico por ele utilizado para a afirmação.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a violência configura-se como o “uso da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte ou dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.” (BRASIL, 2010, p. 31, apud PEREIRA, 2016, p.125). O documento propiciou clareza de conceitos para algumas violências que aparecem na análise de dados ao final desse trabalho. Embora os sujeitos pesquisados sejam da rede estadual paulista, nossa investigação inova no lócus e região e ainda na metodologia de coleta dos dados.

Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2016) utilizou uma abordagem metodológica qualitativa para analisar os processos que chegam à Procuradoria de Procedimentos Disciplinares, grande parte deles encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação. A categoria de análise selecionada para a pesquisa é Justiça Restaurativa. A autora ofereceu dados alarmantes de desperdício de recursos humanos e financeiros e das implicações para quem é submetido a um processo de apuração preliminar, que invariavelmente leva ao afastamento do trabalho e, ao término do processo, ao tratamento psicológico. Informa que somente no ano de 2016 essa Procuradoria contava com um acervo de 6.800 processos e que, nesse ano, 5.055 pessoas foram ouvidas como testemunhas ou indiciados. Nos 1.742 relatórios finais produzidos 74% dos servidores que responderam ao procedimento disciplinar foram absolvidos. Concluiu que a maioria dos processos que chegam à instância jurídica, são de cunho relacional e poderiam ser resolvidos nas próprias instituições. O autor avaliou que o superior imediato tem o dever de encaminhar relatório, solicitando apuração preliminar, todas as vezes que perceber suposta ilegalidade. Caso a comissão que fará a intervenção não tenha clareza e bom senso, a questão se avoluma, chegando à última instância administrativa. (Oliveira, 2016) conclui que se utilizados, os procedimentos disciplinares restaurativos, a justiça não necessitaria intervir em relações pessoais e afetivas.

O artigo de Penteado (2015), intitulado *Violência Escolar: percepções de professores e alunos*, buscou investigar alternativas para combater a violência escolar, a partir da compreensão de que a violência é uma construção da própria realidade e de que a escola é uma agência social. Sendo assim, nenhuma instituição escolar está livre da problemática da violência, que atinge a todas elas independentemente da comunidade na qual está inserida ou da classe social a qual alunos, professores e funcionários pertencem. Violência escolar é a categoria de análise empregada por Penteado, pela qual o autor buscou uma aproximação

entre realidade social e cotidiano escolar. Realizou entrevistas com professores e alunos na busca da compreensão do fenômeno da violência na escola, numa abordagem qualitativa. O autor conclui que violência escolar é parte da violência histórica e universal às quais todos estão submetidos em quaisquer espaços de convivência; no entanto, a instituição escola não se percebe como parte do problema nem de sua solução, não aproveita os ambientes disponíveis nem significa os conteúdos (curriculares e ocultos) do contexto escolar. Essa mesma violência também reflete no entorno onde a escola está inserida. Embora seja denominada violência escolar, a violência não é própria da escola, mas um fenômeno tanto interno quanto externo.

Em seu artigo, Paixão (2017) realiza um estudo de abordagem qualitativa, tendo como categoria de análise a violência escolar. Os dados, obtidos em escola pública estadual da Bahia, apontam para um índice elevado de estudantes que experimentaram diferentes formas de violência. Verificou que quanto mais grave a forma de violência, menor a frequência com que ocorre (um elemento que pode ser destacado como contextual e não generalizado para outras instituições escolares). Segundo esse autor, as diferentes formas de violência podem acontecer com uma quantidade menor de estudantes e se repetir a uma altíssima frequência com um mesmo estudante, vítima de *bullying*, por exemplo. Nesse sentido, Paixão aponta que a violência é percebida como algo inerente ao contexto escolar e sugere que medidas de enfrentamento devem ser pensadas em conjunto por professores, pais, estudantes e autoridades educacionais, sendo que qualquer ação deve estar calcada em um conhecimento prévio dos diferentes atores socioeducacionais quanto a esse fenômeno.

Em sua dissertação de mestrado, Machado (2014) usou uma abordagem metodológica quantitativa e identificou problemas de violência que são decorrentes da convivência no espaço escolar e outros que são frutos de relações estabelecidas fora da escola. Segundo o autor, o *bullying* é a forma de violência mais fortemente presente na instituição de ensino. O estudo salienta outro dado que paira no imaginário do corpo docente: a responsabilidade de uma ‘família desestruturada’ na criação de condições que resultem (ou ao menos estimulem) os estudantes à prática da violência. A pesquisa avaliou a crença de que famílias que não oferecem valores, limites ou que submetem seus integrantes à violência e/ou abusos (verbais e/ou físicos) limitam a efetividade das intervenções que são possíveis à educação oferecida pelas instituições de ensino. Existe a convicção de que apenas uma parceria entre família e os diferentes atores da instituição de ensino podem resultar em ambiente harmônico, que limite a violência ao mínimo.

Em sua tese de doutorado, Almeida (2009) pesquisou uma escola pública municipal em Fortaleza, Ceará, em uma área socioeconomicamente vulnerável. Seu estudo, de abordagem qualitativa, constatou que o grupo não possuía respostas ou um método pronto quanto à melhor forma de combater a violência. A partir de uma reflexão com o grupo, a pesquisadora propôs a mediação de conflitos, que fomentou a cultura do diálogo e a responsabilização de cada membro da instituição de ensino envolvido no conflito, ao invés de impor uma culpabilização vazia e ineficaz. O autor utilizou as seguintes categorias de análise: violência escolar, mediação escolar e avaliação. Constatou que, após a implementação do método de mediação de conflitos, houve redução da violência na escola pesquisada, mas salienta a necessidade de uma gestão eficiente dos conflitos, a fim de que esses possam ser efetiva e consistentemente enfrentados.

No artigo intitulado *Gestão escolar, situações de conflito e violência* Martins e Machado (2016) relatam um estudo com diretores de escolas básicas estaduais de São Paulo que se encontram dentro de um sistema de acompanhamento e proteção desde 2010, o Sistema de Proteção Escolar. Utilizando abordagem de cunho qualitativo e as categorias de análise: violência contra o patrimônio; situações de tráfico; uso de álcool; violência interpessoal; percepção dos diretores a respeito do Mediador Escolar, as autoras constataram inconsistências e/ou contradições nas falas dos diretores e sugerem que isso pode se referir ao um despreparo dos mesmos para lidar com o tema. Além disso, salientaram outras carências que contribuem significativamente para a ineficácia do combate à violência no âmbito escolar, tais como:

- ✓ inconsistência das políticas públicas de enfrentamento à violência na escola devida à falta de preparação dos diferentes atores para esse combate;
- ✓ ausência de diretrizes claras quanto a uma forma ‘padronizada’ de lidar com o problema;
- ✓ necessidade de palestras e ações, fora da rotina escolar, que contribuam para sensibilização e conscientização de estudantes;
- ✓ convocação de pais, responsáveis ou dos próprios estudantes para tentar balizar as situações de conflito e de órgãos vinculados de alguma forma à instituição de ensino – e a conseqüente eficácia da ação deles;
- ✓ necessidade da cooperação de toda equipe de gestão e do grupo de professores mediadores.

As autoras constatam também que diante do fracasso de todas as medidas anteriores órgãos de segurança externos devem ser convocados.

Menezes (2013) apontou dados alarmantes em seu artigo: o professor como principal vítima de diferentes tipos de violência, que vão de assédio moral (10%) a agressão verbal (39%) e física (5%). Demonstrou que as maiores vítimas são os professores do sexo masculino que atuam no Ensino Médio, pois 65% deles foram impactados por algum tipo de violência. A autora afirmou que nenhum profissional que pertence à comunidade escolar está livre de ser atacado de alguma forma, muitos deles sequer podem contar com o apoio da gestão para as providências que seriam necessárias para pelo menos inibir os atos violentos. Alerta ainda que os alunos são autores e também vítimas das violências, ao mesmo tempo que a promovem também a sofrem diariamente, já que são alvos de outros estudantes. Quando as violências ocorrem, há prejuízos de toda ordem: contratar outros profissionais para substituir os que adoecem; muita rotatividade de professores nas escolas, em uma tentativa de fugir da ameaça constante; exonerações por não verem outra maneira de escapar do medo e do adoecimento - o medo paira nas escolas o tempo todo e ninguém da comunidade escolar está livre. Há também prejuízo para os alunos, que enfrentam o desastroso resultado pedagógico que impede seu avanço no processo escolar. A autora adverte que as formas invisíveis de violência, como a violência simbólica, vêm se agravando e que não é possível alcançar alguma melhoria sem pensar na valorização dos professores e dos outros profissionais da educação. Os reflexos na sala de aula se dão a partir do espelho da sociedade. Sem poder exercer sua autoridade intrínseca, os professores estão impedidos de se expressar por falta de autoestima, já não sabem ou têm medo, inclusive, de revelar as violências que sofreram. Percebendo isso, os alunos os atacam. A possível solução para o problema da violência, segundo os sujeitos da pesquisa realizada por Menezes, está em realizar projetos envolvendo todos os interessados: alunos, família, professores, comunidade local e poder público.

Giordani; Seffer e Dell’Aglia (2017), em seu artigo, afirmaram que a violência escolar é multifacetada e tem uma relação contextual bastante importante, pela qual elementos como classe econômica, região geográfica da escola e lugar de moradia do estudante se põem como elementos relevantes para a constituição do espaço escolar. Definiu algumas categorias de violências, nomeando-as da seguinte forma:

- violência entre pares – abrange agressões verbais e físicas de que os estudantes tomaram conhecimento e/ou das quais tomaram partido;

- violência entre alunos e professores – salienta a vivência de violência sofrida pelos educadores, compreendendo agressões físicas e verbais;

- violência extramuros – compreende as situações de violência, que embora ocorridas além do espaço geográfico pertencente à escola repercutem nesse espaço.

Marques (2014) realizou uma pesquisa quanti/qualitativa para aplicação analisar os programas de mediação de conflitos e restauração de diálogos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e propor um projeto de intervenção nas escolas básicas da Paraíba. Destaca que os conflitos fazem parte das relações humanas, portanto em qualquer ambiente onde houver pessoas eles ocorrerão. A autora afirma que a escola, local de disputa de poder e regras nem sempre bem definidas, é um local propício para que os conflitos ocorram. O manejo dos conflitos pode ou não desencadear violências, no entanto, se houver disposição para diálogo, reflexão e ações assertivas que busquem as causas dos descontentamentos, ao invés de repressão, a tendência é que os impasses sejam resolvidos sem maiores transtornos. Marques (2014) alertou que as ações apressadas e impostas podem aparentar a resolução do problema, mas ele retornará ainda mais forte e causando reações mais intensas e até violentas.

Melo e Cruz (2014) destacam em seu artigo que a roda de conversa é um bom instrumento para tratamento de questões que permeiam o cotidiano escolar e dificultam a relação entre alunos e professores. A categoria de análise utilizada pelas autoras foi o diálogo. Um dos referenciais teóricos converge para nossa pesquisa, o instrumento de coleta de dados possibilitou a manifestação de cada um dos participantes, a partir de suas próprias vivências e concepções, embora as autoras tenham se baseado no grupo focal referenciado por Gatti, fizeram adaptação para utilizarem a roda de conversa como instrumento de coleta de dados. A pesquisa concluiu que muitas questões apontadas pelos professores como rebeldia e descaso, na visão dos adolescentes é uma coisa natural, que sequer era percebida por eles como desrespeito ou irresponsabilidade. As pesquisadoras avaliaram que a roda de conversa proporciona interação e um espaço de diálogo que pode auxiliar na compreensão não somente do que é ser adolescente, mas na incorporação de regras de convivência facilitando a interação entre estudantes e professores.

A dissertação de mestrado de Azevedo (2013), investigou a ocorrência do diálogo na perspectiva de Paulo Freire, em uma escola básica da rede estadual do Rio Grande do Sul, tendo como categoria de análise diálogo. Buscou verificar usando como instrumento de coleta

de dados entrevistas e observação, na escola e na comunidade, buscando os limites e condicionamentos na prática cotidiana, a partir da pesquisa participante. Os resultados apontaram que a prática do diálogo entre os diferentes segmentos está em construção, não está consolidada é preciso maior participação da comunidade para discussão dos diferentes temas que envolve a instituição escolar. A autora destacou ainda que as questões burocráticas demandam muito tempo do diretor da escola, interferindo negativamente na prática dialógica. O trabalho de Azevedo convergiu com nossa pesquisa devido à categoria de análise – diálogo - , a escolha de uma escola básica como locus da pesquisa e Paulo Freire como o principal referencial teórico.

Sofiste (2016) em sua tese de doutorado buscou avaliar a eficácia da aprendizagem da filosofia por meio do investigação dialógica de aprendizagem em algumas turmas do Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da graduação da pós graduação. Em sua pesquisa fez comparações, por meio da produção de textos antes e depois da introdução do método dialógico. O autor utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, considerando o diálogo e o filosofar como categorias de análise. A pesquisa concluiu que o método é eficaz não somente para o ensino de filosofia, mas para melhorar a autoestima, autonomia, o trabalho em equipe, a aceitação de críticas e escuta. Os estudantes apontaram outras aprendizagens, indicando a excelência na didática e a autonomia de pensamento e promoção do diálogo.

Observamos que os trabalhos foram realizados em escolas básicas da rede pública. E que a maioria dos sujeitos de pesquisa são professores e/ou alunos. A abordagem qualitativa foi a mais utilizada, apenas um dos trabalhos se diferenciou pelo uso da abordagem metodológica quali/quantitativa.

A categoria diálogo permeia todos os trabalhos pesquisados por meio dos descritores Justiça Restaurativa e violência escolar. O diálogo permite expor as próprias necessidades que precisam ser atendidas e conhecer e reconhecer as do(s) outro(s) que estejam direta ou indiretamente implicados nos atos violentos. A partir desses estudos foi possível traçar um caminho para nossa investigação e a construção do objeto de pesquisa: o processo de implantação da Justiça Restaurativa na região da Brasilândia.

A pesquisa realizada, por meio da revisão de literatura não encontrou outro trabalho com o mesmo enfoque; mesmo tendo optado por categorias de análise que coincidiram, nossa pesquisa se diferenciou de outros trabalhos acadêmicos produzidos devido aos objetivos, ao

instrumento de coleta de dados – o grupo focal- e a região em que a pesquisa foi realizada. A pesquisa documental indicou o modelo teórico e o percurso a serem seguidos, favorecendo a construção do objeto de pesquisa: processo de implantação da Justiça Restaurativa na região da Brasília.

Para a compreensão do conceito de Justiça Restaurativa (JR) é necessário fazer distinção entre os paradigmas justiça retributiva e restaurativa. A justiça retributiva define as normas estabelecidas para o controle social que se manteve por centenas de anos e ainda são usadas na contemporaneidade. Justiça Restaurativa é um conceito novo e inacabado, os pesquisadores nacionais e internacionais referenciaram seus estudos sobre os princípios, valores e diretrizes da JR em Zehr (2008). Para a discussão teórica da categoria diálogo, esse trabalho foi referenciado em Freire (1986), Pranis (2010) e Rosenberg (2006). Os autores destacam a importância do diálogo para a convivência pacífica e, se alinham nas perspectivas do acolhimento, escuta afetiva, respeito ao outro, direito a vez e voz e a humanização das relações. A categoria violência escolar foi sustentada por Charlot (2002), La Taille (2009) e Abramovay (2003).

Nessa perspectiva, buscamos conceituar teoricamente, com o material da pesquisa bibliográfica, as categorias de análise Violência Escolar, Justiça Restaurativa e Diálogo para sustentar a pesquisa empírica que teve como locus de pesquisa 5 escolas da região da Brasília. Esperamos que os dados e as análises desse trabalho possam servir de apoio para outras pesquisas.

1.1 Violências escolares

Violência é tema recorrente nos meios de comunicação de massa e preocupação constante das autoridades ao redor do mundo. Ela não é geograficamente localizada, há registros de violências em todas as sociedades, classes sociais, em tempos remotos e na atualidade. Segundo La Taille (2009) a violência passou a fazer parte da rotina diária, é percebida nas relações interpessoais, nas relações familiares e também nas relações dos países entre si. É um fenômeno difícil de ser conceituado porque muda de acordo com o contexto histórico, cultural e social. No entanto, feita essas ressalvas define que:

A violência como uso arbitrário da força sobre outrem, ou como a imposição arbitrária da vontade de um sobre o outro mediante o uso de qualquer instrumento de poder, seja a força física, a coação psicológica ou qualquer outro tipo de submissão produzida numa relação assimétrica e que converta a diferença numa condição de desigualdade, inferioridade e impotência. (LA TAILLE, 2009, p.43)

Muitos atos violentos ocorridos no cotidiano são vistos com naturalidade. No entanto, em diálogo com La Taille (2009) concordando que existem formas de violência sutis que precisam ser reconhecidas como tal, Michaud (1989, p.10 apud Abramovay, 2003, p.56) para tanto esclarece:

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, 10 e 11 apud Abramovay, 2003, p.56)

Abramovay (2005) afirma que a violência não possui uma única faceta, mas diferentes dimensões: a violência física, que se caracteriza pela produção de danos físicos do sujeito contra si mesmo ou contra outros; a violência institucional ou simbólica, que se dá quando um sujeito é impedido de usufruir plenamente seus direitos ou as incivilidades, com conflitos de menor vulto, que podem ser caracterizados como micro violências. Destaca que o significado de violência muda de acordo com a compreensão de determinada sociedade, seus avanços ou retrocessos e seu contexto histórico. A autora e La Taille (2009) se alinham ao conceituar violência, ratificando que o conflito é inerente às relações humanas. A falta de manejo adequado, a exacerbação do conflito mesmo que não chegue à agressão, palavrões, coerção ou qualquer imposição de poder sobre o outro, mesmo na forma verbal, configura violência.

Charlot (2002), também concorda com os demais autores que a violência é um fenômeno social e antigo, pois no século XIX já se notificava o fenômeno em algumas escolas, inclusive punido com prisão. As manifestações das violências é que são novas e muito graves, produzidas por estudantes cada vez mais jovens que quebram os limites e causando angústia social. Há uma preocupação dos adultos em relação ao comportamento desafiador e agressivo de crianças muito pequenas, devido ao potencial violento que pode ser desenvolvido longo prazo. Nesse contexto a escola se vê refém das violências geradas fora dela e que adentram seus muros, gerando medo e angústia em professores e estudantes.

O autor acrescenta que o alarde da mídia e das ocorrências envolvendo as instituições escolares, intensificam as preocupações dos professores e da sociedade em geral que passam a acreditar que a violência é um fenômeno da modernidade. As ações violentas não são uma marca da atualidade e não surgiram somente nos anos 80, conforme a opinião pública acredita - já nos anos 50 e 60 as relações entre alunos já eram bastante tensas e fora dos muros escolares a violência se vê diluída em diferentes espaços e grupos. Ocorre que nas escolas,

onde se concentra um grande número de estudantes de uma determinada faixa etária e alguns adultos que determinam as regras, há uma disputa de poder que aumenta as tensões, intensifica as percepções sobre o fenômeno. Nesse sentido, Charlot (2002, p. 433) destaca que:

Surgiram formas de violência muito mais graves que outrora: homicídios, estupros, agressões com armas. É certo que são fatos que continuam muito raros, mas dão a impressão de que não há mais limite algum, que, daqui por diante, tudo pode acontecer na escola - o que contribui para produzir o que se poderia chamar de uma angústia social face à violência na escola. Além disso, os ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros: aí também, um limite parece ter sido transposto, o que faz crescer a angústia social.

Os autores Charlot (2002), La Taille (2009) e Abramovay (2005) concordam que os conflitos, inerentes à convivência humana, quando são potencializados e, na tentativa de minimizá-los ou resolvê-los há uso de força física, desprezo, humilhações, xingamentos, coerção, abuso de poder de forma explícita ou subjetiva, há violência escolar. (CHARLOT, 2002, p. 1) distingue as violências de acordo com sua origem: a “violência na escola”, que se inicia em outros ambientes e tem seu desfecho dentro dos muros escolares, mas não está ligada às atividades que são inerentes à escola; as ações de “violência à escola”, que começam dentro dos estabelecimentos educacionais e estão estreitamente “ligadas às atividades da instituição escolar”, porém, diferenciam-se da “violência *da* escola” que é uma violência institucional, simbólica, que “os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam.”

Abramovay (2005) destaca que a violência é um fenômeno sócio-histórico, que adquire novos sentidos de acordo com os contextos; não é um conceito fechado, está em constante transformação, seus sentidos mudam de acordo com as referências éticas de cada povo, territorialidade, crenças e política. Nesse sentido, os autores também se alinham, ao alerta desse autor de que alguns atos violentos já ocorriam ao longo da história, mas têm se intensificado na atualidade

[...] a um aumento do número “de intrusões externas” na escola: trata-se, por vezes, da entrada nos estabelecimentos escolares, até mesmo nas próprias salas-de-aula, de bandos de jovens que vêm acertar, na escola, contas das

disputas nascidas no bairro; trata-se, mais seguidamente ainda, de um pai, de uma mãe, de um irmão, de um amigo, que vem vingar brutalmente uma “injustiça” sofrida por um aluno, da parte de um membro do pessoal da escola. Há aí uma outra fonte de angústia social: a escola não se apresenta mais como um lugar protegido, até mesmo sagrado, mas como um espaço aberto às agressões vindas de fora. (CHARLOT, 2002, p. 433)

A violência não pode ser banalizada, devido à frequência com que ocorre. Embora seja um tema complexo e não haja uma definição única é preciso nomeá-la, é preciso cuidar para que os sofrimentos das vítimas não sejam minimizados. "O simples fato de rotular o crime como conflito pode ser perigoso, porque a violência não é simplesmente uma intensificação do conflito, sendo que as definições vagas podem minimizar a verdadeira dimensão do dano eventualmente experimentado." Zehr (2008, p. 172). Desse modo, violência não pode ser colocada no singular, posto que um dano psicológico, que não deixa marcas aparentes, é tão violento quanto uma lesão física que pode causar a morte.

Somente nos anos 1990 a relação entre estudantes e professores e entre alunos teve destaque nos estudos acadêmicos e nos debates públicos. Esse aprofundamento nas discussões e pesquisas possibilitou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir dos direitos preconizados nesse documento, os debates se ampliaram e os meios de comunicação com grande repercussão passaram a dar importância ao tema. O ECA possibilitou que outros aspectos relacionais entre professores, alunos, direção e famílias fossem discutidos e estudados cientificamente.

Para Charlot (2002), as violências que ocorrem nas escolas são produzidas e recebidas pelos jovens, os mesmos que, frequentemente, são vitimados pelas violências sociais. Ele distingue violência, agressão e agressividade, sendo que “a violência enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. A agressividade é uma reação à frustração de não conseguir ter prazer o tempo todo. A agressão é um ato que implica uma brutalidade física ou verbal.” (CHARLOT, 2002, p. 432) E ainda separa a agressão em dois tipos: instrumental e violenta. Na primeira, se não há reação da vítima, não há feridos, a agressão violenta emprega o uso demasiado e desnecessário da força, há intenção de “causar o mal, de destruir, de humilhar” (CHARLOT, 2002, p. 436)

Freire (1986) alerta que há uma “cultura do silêncio” construída pela pedagogia oficial, pela qual os estudantes são manipulados e o professor tem uma expectativa de que os

alunos sejam tranquilos para que o conteúdo possa ser repassado sem interpelações e acrescenta:

A agressão é inevitável, porque a passividade não é uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma “violência simbólica” na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações e inglês-padrão, que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. (FREIRE, 1986, p.77)

Segundo o patrono da educação brasileira há violência simbólica também quando a linguagem formal é considerada a única forma legítima de demonstrar conhecimento, por pertencer aos que possuem maior poder aquisitivo e bens, assim como a cultura formal que se cristaliza e despreza outros saberes. Em concordância com Paulo Freire, Bourdieu (1989) argumenta que a sociedade é fragmentada em cultura superior e inferior, determinadas pela classe hegemônica dominante e o poder econômico que possui cada qual. De acordo com essa visão, quando maior o poder aquisitivo, maior a superioridade da cultura. O autor caracteriza a violência simbólica como:

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU 1989. p. 15)

O mesmo autor complementa que as relações de poder são estrategicamente construídas, de modo que os dominados não refletem sobre a dominação:

[...] violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensa-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro, etc) resultam

da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 2003, p.47 apud BRANDT, 2013, p. 38)

A escola legitima a violência simbólica quando impõe aos estudantes um único padrão de ensino, determinado pela classe dominante ao qual eles devem se adaptar, desconsiderando seus saberes prévios e suas necessidades peculiares. Para Bourdieu, (1998, p.41) “não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” A escola favorece os que já são privilegiados desde o nascimento e desprezando as contribuições dos estudantes da classe supostamente inferior. O autor esclarece que por não ter acesso à cultura dominante o círculo vicioso se perpetua, pois

Os dominados contribuem, com frequência à sua revelia, outras vezes contra sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente, como que por antecipação, os limites impostos; tal reconhecimento prático assume, muitas vezes, a forma da emoção corporal (vergonha, timidez, ansiedade, culpabilidade), em geral associada à impressão de uma regressão a relações arcaicas, aquelas características da infância e do universo familiar. Tal emoção se revela por meio de manifestações visíveis, como enrubescer, o embaraço verbal, o desajeitamento, o tremor, diversas maneiras de se submeter, mesmo contra a vontade e a contragosto, ao juízo dominante, ou de sentir, por vezes em pleno conflito interior e na "fratura do eu", a cumplicidade subterrânea mantida entre um corpo capaz de desguiar das diretrizes 39 Revista Eletrônica do Curso de Direito - PUC Minas Serro – n. 12 – Agosto / Dez. 2015 – ISSN 2176-977X da consciência e da vontade e a violência das censuras inerentes às estruturas sociais. (BOURDIEU, 1997. p. 206)

Em busca de um termo de maior abrangência para nomear o que a SEESP intitula como ocorrências ou conflitos escolares, encontramos a definição de Chrispino e Chrispino (2011, p. 38):

O conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes. (CHRISPINO E CHRISPINO, 2011, p.38)

Porque parte da convivência, das relações estabelecidas e das posições que cada um dos sujeitos defende, Chrispino (2007, p. 18) entende que o conflito é positivo:

O conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado: ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRISPINO, 2007, p.18)

Diante de diversos conceitos sobre violência escolar, de diferentes autores, evidencia-se alinhamento na perspectiva de que os conflitos escolares, são, de fato, violências que ocorrem diariamente dentro das escolas, optou-se, nesta pesquisa, aplicar o termo violências escolares, devido à análise dos registros da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que não se enquadram no conceito de conflito, pois ultrapassam, e muito, os limites da convivência saudável.

1.2. Justiça Restaurativa

Segundo Zehr (2012), não há uma definição precisa do conceito de Justiça Restaurativa. Alguns especialistas questionam a utilidade da definição, porém reconhecem que é preciso ter critérios de qualidade e a presença de princípios.

Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes de ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível. (ZEHR, 2012, p. 54)

O autor esclarece que a Justiça Restaurativa não tem o propósito de trazer reconciliação ou perdão entre vítima e ofensor, tampouco visa a redução ou reincidência dos conflitos. É um modo coletivo de reequilibrar as relações, na forma da convivência possível, a partir do coletivo, lidando com os resultados atuais e futuros da ofensa e suas implicações, envolvendo todos os interessados em solucionar o problema.

A Justiça Restaurativa não se resume a uma técnica, é uma concepção, com um conjunto valores. Por não ter uma metodologia própria, pode se valer de procedimentos

diversos, desde que haja uma relação dialógica e voluntária na qual vítima, ofensor e comunidade se encontram, com identificação das necessidades de cada uma das partes. Nesse processo se busca a reinserção do ofensor na comunidade de origem, após o reconhecimento de seu erro e assunção da responsabilidade pelas consequências do ato cometido, buscando sanear o mal causado.

Embora o conceito de Justiça Restaurativa ainda esteja em construção, difere da mediação porque todos os envolvidos participam do encontro em busca de um acordo de convivência possível. O facilitador do processo não sugere formas de solucionar a questão, como ocorre na mediação, não se porta como árbitro. Um encontro que se propõe restaurativo permite que o coletivo auxilie a encontrar caminhos e apoie as decisões que a vítima, especialmente, mas também o ofensor, consideram satisfatórios para atender suas necessidades - perdão ou reconciliação não é o objetivo primeiro da Justiça Restaurativa. Zehr (2008) afirma ainda que a JR não rebate a justiça formal, apenas usa procedimentos diferentes para tratar a maioria dos crimes e não somente o de menor potencial ofensivo.

A Justiça Restaurativa contraria os pressupostos do sistema de justiça retributiva, Zher (2008) aponta as diferenças entre os dois paradigmas (cf. Quadro 1)

Quadro 1 - Diferentes visões de justiça

Lente retributiva	Lente restaurativa
A apuração da culpa é central	A solução do problema é central
Foco no passado	Foco no futuro
As necessidades são secundárias	As necessidades são primárias
Modelo de batalha, adversarial	O diálogo é a norma
Enfatiza as diferenças	Busca traços comuns
A imposição da dor é a norma	A restauração e a reparação são a norma
Um dano social é cumulado ao outro	Enfatiza a reparação de danos sociais

Continua

Quadro 1 - Diferentes visões de justiça

Continuação

Lente retributiva	Lente restaurativa
O dano praticado pelo ofensor é contrabalançado Pelo dano imposto ao ofensor	O dano praticado é contrabalançado pela reparação do mal
Foco no ofensor, ignora-se a vítima	As necessidades da vítima são centrais
Os elementos chaves são o Estado e o ofensor	Os elementos chaves são a vítima e o ofensor
Falta informação às vítimas	As vítimas recebem informação
A restituição é rara	A restituição é normal
A verdade das vítimas é secundária	As vítimas têm a oportunidade de dizer a sua verdade
O sofrimento das vítimas é ignorado	O sofrimento das vítimas é lamentado e reconhecido
O estado age em relação ao ofensor, o ofensor é passivo	O ofensor têm participação na solução
O estado monopoliza a reação ao mal cometido	A vítima, o ofensor e a comunidade têm papéis a desempenhar
O ofensor não tem responsabilidade pela solução	O ofensor tem responsabilidade na solução
Os resultados incentivam a irresponsabilidade do ofensor	O comportamento responsável é incentivado
Rituais de denúncia e exclusão	Rituais de lamentação e reordenação
Denúncia do ofensor	Denúncia do ato danoso
Enfraquecimento dos laços do ofensor com a comunidade	Reforço da integração do ofensor com a comunidade
O ofensor é visto de modo fragmentado: a ofensa o define	O ofensor é visto de modo holístico

Continua

Quadro 1 - Diferentes visões de justiça

Continuação

Lente retributiva	Lente restaurativa
O senso de equilíbrio é conseguido pela retribuição	O senso de equilíbrio é conseguido pela restituição
O equilíbrio é alcançado rebaixando o ofensor	O equilíbrio é alcançado soerguendo a vítima e ofensor
A justiça é avaliada por seus propósitos e pelo procedimento em si	A justiça é avaliada por seus frutos ou resultados
A justiça como regras corretas	A justiça como relacionamentos saudáveis
Ignora-se o relacionamento vítima-ofensor	O relacionamento vítima-ofensor é central
O processo aliena	O processo visa reconciliação
Reação baseada no comportamento pregresso do ofensor	Reação baseada nas consequências do comportamento do ofensor
Não se estimula o arrependimento e o perdão	Estimula-se o arrependimento e o perdão
Procuradores profissionais são os principais atores	Vítima e ofensor são os principais, mas contam com ajuda profissional
Valores de competição e individualismo são fomentados	Valores de reciprocidade e cooperação são fomentados
O contexto social, econômico e moral do comportamento é ignorado	Todo o contexto é relevante
Presume resultados em que um ganha e outro perde	Possibilita um resultado do tipo ganha-ganha

Fonte: Trocando as lentes: Justiça Restaurativa para o nosso tempo. Zehr, Howard, 2008. p. 215, 216 e 217

A Justiça Restaurativa vem sendo muito utilizada no mundo todo, sendo é reconhecidamente empregada com eficácia em diferentes grupos sociais, mas devido à conjuntura, teve como foco principal os adolescentes em medidas socioeducativas. No Brasil, já se conhecia a importância do envolvimento da família e seus efeitos benéficos no processo de acompanhamento desse grupo, além da articulação da rede de proteção social e

multiprofissional, dando oportunidade de fala e escuta a esses adolescentes. Leoberto Brancher (2008, p.) afirma:

A ideia que a Justiça Restaurativa propõe não se esgotam nesse conjunto já conhecido de recomendações, senão levam ao âmago das concepções do sistema, de modo a fazer com que sua aplicação experimental e aparentemente inofensiva no atendimento a adolescentes infratores seja apenas um mote para iluminar e colocar em xeque a improdutividade dos pressupostos implícitos mais arraigados do sistema penal tradicional, que podem ser resumidos nos conceitos estruturantes de culpa, perseguição, imposição, castigo e coerção. (BRANCHER, 2008)

O autor aponta que, ao preocupa-se com o diálogo, reparação de danos e assunção de responsabilidade, mesmo sendo praticada em pequena escala, a Justiça Restaurativa pode abalar as estruturas da justiça formal, que se provou ao longo do tempo e, com os resultados auferidos, que é um sistema falido, de alto custo social e econômico, não somente para os envolvidos diretamente com o ato violento ou crime, mas para a sociedade e para o Estado. Para ele a Justiça retributiva tem foco no ofensor e na lógica punitiva, de acordo com a gravidade do ato cometido, em contraponto à Justiça Restaurativa, cujo foco está em seus valores intrínsecos: respeito, busca de sentido, autonomia, participação e pertencimento. Busca a responsabilização do ofensor diante do dano provocado, mas preocupa-se também com as necessidades advindas do dano causado.

O nome Justiça Restaurativa deve-se à possibilidade de que a justiça possa ser realizada de fato, a partir do contato com o outro e consigo mesmo, reestabelecendo a dignidade e o senso de justiça nos participantes; espera-se que ocorra a reparação de danos materiais, mas também dos emocionais. Para tanto é preciso que haja adesão consciente, repensando-se formas de resolver os conflitos e violências com um novo paradigma.

Brancher (2008), apoiado nas pesquisas de Zher (2008) ratifica a Justiça Restaurativa como paradigma necessário diante de um mundo caótico, que reforça os diferentes tipos de crime e, em busca de uma resposta rápida, sem reconhecer que cada membro da sociedade é corresponsável por tudo que acontece aos outros membros das diferentes comunidades, promove o encarceramento em massa, alimentando o ciclo de injustiças e vinganças.

No documento intitulado Justiça para o século XXI, Brancher (2008), corrobora as premissas de Zher (2008, p.4), quando assegura que:

Justiça Restaurativa é um termo genérico para todas as abordagens do delito que buscam ir além da condenação e da punição e abordar as causas e as consequências (pessoais, nos relacionamentos e sociais) das transgressões, por meio de formas que promovam a responsabilidade, a cura e a justiça. A Justiça Restaurativa é uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos e pode ser empregada em uma variedade de situações (familiar, profissional, escolar, no sistema judicial, etc.). Ela pode também usar diferentes formatos para alcançar suas metas, incluindo diálogos entre a vítima e o infrator, “conferências” de grupo de comunidades e familiares, círculos de sentenças, painéis comunitários, e assim por diante. (JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21, p. 04)

Valores como justiça, honestidade, cuidado mútuo, responsabilidade e verdade são essenciais para sustentar os acordos que serão estabelecidos no círculo, a partir das histórias contadas e das vivências ofertadas ao outro. Na Justiça Restaurativa, o mais importante não é a metodologia, pois ela transcende fórmulas e métodos. Os valores são determinantes no processo, os espaços utilizados para este fim devem ser cuidados, o sigilo em relação às histórias compartilhadas deve ser mantido. Os processos e as práticas podem ser flexibilizados, mas os valores precisam estar presentes em todos os encontros, para que se tornem sólidos. Essa solidez dos valores e da concepção possibilita que a Justiça Restaurativa possa ser aplicada em diferentes contextos, espaços diversos e comunidades distintas.

O primeiro aspecto a ser cuidado é a adesão, que deve ser voluntária. É preciso que as decisões sejam tomadas por todos os implicados direta ou indiretamente na questão, para tomarem decisões que facilitem a convivência ou minimizem o dano sofrido pela vítima, inclusive com a participação de ambos, vítima e infrator, das decisões. Para que o caráter restaurativo dos encontros entre membros da comunidade - parte ofendida e ofensor - seja verdadeiramente restaurativo é preciso, entre outras coisas, que:

- Todos os participantes possam se expressar, sem serem tolhidos;
- A participação seja voluntária: se os participantes forem obrigados a estarem no espaço, o caráter restaurativo perde o sentido;
- Haja respeito à confidencialidade - não é permitido revelar o que foi tratado no encontro a outras pessoas que não participaram do mesmo por não terem sido afetadas com o conflito;
- Ninguém seja convidado a participar de um encontro que contraria suas crenças e/ou sua cultura.

- Haja inclusão e participação efetiva: mesmo que haja autoridade na reunião, a participação dela será para ofertar informações, pois todos terão o mesmo direito de falar e sugerir maneiras de resolução do caso em pauta.

Não se pode esquecer que a reintegração do infrator e a restauração da vítima precisam estar em pauta como principal foco dos encontros restaurativos; sem esse cuidado, todas as outras etapas da reunião não terão validade alguma. A Justiça Restaurativa complementa a Justiça Criminal, não substitui o sistema já estabelecido. Ela promove encontros entre vítima e ofensor apoiados pela comunidade à qual pertencem, para que o dano causado possa ser minimizado ou reparado, de modo que a vítima indique a reparação que considera viável para atender suas necessidades e o ofensor tenha a oportunidade de reparar seu erro e se reintegre à comunidade/sociedade.

Justiça Restaurativa envolve todos os interessados em resolver, de modo coletivo, alguma ofensa, com o intuito de que o ofensor compreenda o mal que causou à vítima e à comunidade; sresponsabilize-se pelo ato que cometeu; tenha oportunidade de repensar sua prática e agir de modo diferente, a partir da oportunidade obtida. A comunidade tem papel importante, pois qualquer ofensa ou enfrentamento físico tem impacto sobre ela. A representação da comunidade pode ser feita por amigos, parentes ou pessoas da confiança da vítima ou do agressor, que contribuirão para a solução do caso.

Para Zehr (2012), a justiça comum está focada na culpa e na imposição da pena e nega o fato de que todo ser humano tem necessidade de viver experiências de justiça, a partir das quais o bem-estar se estabelece. A raiva pode ser controlada, devido à resposta dada para o mal cometido, e aí o reequilíbrio social ocorre. A Justiça Restaurativa auxilia no processo de mitigação do dano, promovendo apoio à vítima, gerando vindicação e ofertando a oportunidade de mudança de comportamento, ao mesmo tempo que ajuda o ofensor a compreender as implicações e a extensão do dano cometido.

Zehr (2012) aponta que há uma crença de que os crimes não são cometidos por uma única pessoa, isto é, ele radica na injustiça social gerada por toda a sociedade. O ofensor deve ser responsabilizado pelos seus atos, devido a sua participação direta no dano cometido, procurando uma forma de devolver à vítima o que lhe foi tirado, quando for possível. Em casos nos quais não seja possível a vítima tem a oportunidade de entender o que aconteceu, acompanhando todas as fases do processo e de auxiliar na formulação da sentença, visando a restauração. Quando isso ocorre, um ciclo se encerra e a vida em comunidade prossegue. No

sistema comum de justiça, a pena é aplicada como castigo e sempre há uma parte vencedora e outra, perdedora no litígio.

Outro aspecto a destacar na JR é a voluntariedade que permeia o processo, diferentemente da justiça criminal em que o ofensor é intimado e obrigado a comparecer no tribunal onde será julgado, libertado ou condenado, a partir da decisão de um juiz ou júri. Na Justiça Restaurativa as partes podem optar pelo modelo restaurativo; caso não concordem, o processo segue na forma tradicional, já que o Estado não pode obriga-las a seguir essa via. As partes são consultadas, há um diálogo entre elas e a expectativa de que todos estão interessados em buscar um acordo. Esse processo é chamado de encontro restaurativo, círculo restaurativo ou câmaras restaurativas.

Brancher (2008) destaca que as relações cotidianas são permeadas por diferentes interesses, sendo o conflito inerente à convivência humana. Quando os interesses são conflitantes se faz necessária a criação de normas de conduta para que a convivência seja harmônica. Quem não cumpre as regras estabelecidas para os comportamentos ratificados como aceitáveis, é punido. Esse é o papel dos sistemas de justiça e é assim que ele funciona. As normas estabelecidas podem ser divididas, no campo do Direito, entre morais, ou virtudes, e jurídicas. A primeira é firmada na cordialidade e as jurídicas evocam uma autoridade para aplicação dos meios coercitivos.

Segundo Brancher (2008) desde o início do século XIX havia cartas constitucionais que garantiam os direitos fundamentais e protegiam o cidadão comum dos constantes abusos da monarquia e do poder estatal. O emprego da violência foi legitimado para a justiça e também para a sociedade como forma de coibir os abusos: de um lado, a vingança pública do Estado punitivo, na pretensão de fazer valer a normas estabelecidas; de outro, a garantia dos direitos do acusado. Coube ao Estado determinar o que era justo, então ele – o estado- tomou para si o conflito do qual não fazia parte, retirando da comunidade o poder de fazer justiça contextualizada.

A justiça comum falhou não somente no Brasil, mas no mundo todo. Zehr (2008) avalia que a prisão não consegue promover mudança no ofensor ou na sociedade; nomeia o sistema de justiça retributiva de paradigma disfuncional porque não leva em conta as necessidades da vítima e menos ainda as do ofensor. A própria justiça criminal é considerada um sistema de dor, tanto para vítimas quanto para infratores.

Zehr (2008), referência teórica da Justiça Restaurativa, relata que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1977, por Albert Eglash, em artigo intitulado *Beyond Restitution: Creative Restitution*, publicado em obra coordenada por Joe Hudson e Burt Gallaway denominada *Restitution in Criminal Justice*. Em seu artigo, nomeou de justiça retributiva as sentenças que se baseavam na punição; de justiça distributiva, as que focavam a reeducação, e de Justiça Restaurativa, a que se preocupava com a reparação do dano. O pesquisador buscava demonstrar aos presos como suas ações danosas impactavam negativamente a vida das pessoas atingidas e as possibilidades de reparação dos danos causados. O primeiro movimento da Justiça Restaurativa iniciou-se para criticar o Estado por ter tomado para si e atribuído a alguns operadores da lei o poder jurídico, focando somente a pessoa que cometeu o crime, sem preocupar-se com a vítima.

Na Nova Zelândia, as primeiras experiências de ações restaurativas ocorreram em 1986 como resposta às infrações dos adolescentes, e foram formalizadas em 1989 com a criação da Lei das Crianças e Jovens e suas Famílias. Para tanto, todo o sistema de justiça da infância e juventude precisou ser alterado. Com as mudanças, ocorreram muitas transformações nas formas de atendimento aos adolescentes, gerando impactos positivos desde o momento de sua implantação. O financiamento e sustentação dos governos trouxeram reconhecimento das ações e outros países foram inspirados a criar seus próprios projetos, nas instituições que acharam mais convenientes, inclusive em escolas, a partir de 1990, quando houve a expansão da Justiça Restaurativa pelo mundo. Alguns países investiram na abordagem para focar crimes mais graves, outros preferiram começar pelos crimes mais brandos. Os procedimentos da Justiça Restaurativa foram aplicados em comissões da verdade e reconciliação e tiveram grande importância na África do Sul pós-apartheid.

A Justiça Restaurativa na Nova Zelândia foi gerada de forma independente em razão do descontentamento das famílias Maori¹ com a maneira arbitrária como o sistema de justiça e os serviços sociais tratavam os adolescentes dessa etnia que cometiam infrações. Os processos pelos quais eram submetidos contrariavam as crenças do povo nativo que, respeitando suas tradições, não isolava um infrator das influências sociais e de sua família por acreditarem que no convívio com os outros membros da comunidade é possível resgatar o que se perde numa relação conflituosa. Para os Maoris, quando alguém comete um erro, é preciso um cuidado maior da comunidade, para que a convivência seja reestabelecida. Um relatório denominado *Puao-te-Atutu* foi gerado em 1986, a partir da insatisfação do povo Maori, e em 1989 houve a criação da Lei das Crianças, Jovens e suas Famílias. Com a criação da lei, todos

os jovens infratores deveriam ser encaminhados para encontros restaurativos com grupos familiares denominados *Family Group Conferences*.

Segundo Pranis (2010), governo da Nova Zelândia, no ano de 1989, aprovou um plano piloto para por em prática a Justiça Restaurativa, como forma de atender de modo mais humanizado, primeiro os adultos, posteriormente os adolescentes em conflito com a lei. Inspirados nesse modelo, a partir de 1994 ocorreram os primeiros encontros restaurativos para adultos, facilitados por voluntários. Em 1995 foi fundado o primeiro grupo comunitário de Justiça Restaurativa, usando o mesmo modelo aplicado aos jovens. Inicialmente, os grupos se compunham de membros religiosos, professores, advogados e outras pessoas que demonstravam interesse em aplicar tais princípios legais.

Em maio de 2003 foi publicado, pelo Ministério da Justiça, o documento *Esboço dos Princípios da Melhor Prática para Processos de Justiça Restaurativa nos Tribunais Criminais*, com participação dos interessados a convite do próprio Ministério. Até a publicação do documento, o governo dava suporte, mas contava apenas com voluntários. Após esse passo, muitos operadores de justiça passaram a aplicar a prática, com diferentes modelos. Feitas discussões aprofundadas e reflexões sobre a viabilidade ou não das certificações para qualificar melhor os facilitadores, optou-se por focar nos valores, respeitando as diferenças culturais como maneira de assegurar a boa prática. Inicialmente utilizada dentro do campo criminal, as práticas restaurativas eram realizadas principalmente no Sudeste asiático e no Canadá.

A Justiça Restaurativa foi testada no Brasil a partir das experiências exitosas ocorridas na África do Sul, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

O III Seminário Internacional de Justiça Restaurativa de São Paulo, realizado em 2018, registram que o cônsul-geral do Canadá em São Paulo, Stéphane Larue, recordou que foi na Escola Paulista da Magistratura (EPM), em 2010, que teve início a parceria entre o Brasil e o Canadá na JR, com a realização do *Colóquio Internacional Brasil-Canadá - Justiça Restaurativa: práticas do Norte e do Sul*. Ele destacou que o governo canadense solicitou a adoção de mais processos restaurativos no Sistema de Justiça para reduzir a reincidência, principalmente nas comunidades indígenas. E salientou que estatísticas de 2017 de outros países revelam taxas bastante inferiores de reincidência em grupos sociais que utilizam de práticas restaurativas. Afirmou que “Os processos restaurativos com facilitadores treinados

são ferramentas poderosas para transformar indivíduos e comunidades, criando uma sociedade mais justa, tolerante, respeitosa, inclusiva e pacífica.” (LARUE, 2018, p.1)

O Conselho Nacional de Justiça elaborou a Resolução 225, de 31 de maio de 2016, dando suporte para os que quisessem aplicar a Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Essa Resolução dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Poder Judiciário e dá diretrizes para que os operadores da justiça possam implementar e difundir a prática dessa abordagem. Na mesma perspectiva, foi elaborado o Provimento n. 35/2014, da Corregedoria Geral da Justiça do Estado de São Paulo, para construir diretrizes legais para a Justiça Restaurativa. Assim, unificou-se o conceito com base na resolução 225/16:

Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;

II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras;

III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. (SÃO PAULO, 2016)

Em conformidade com a Resolução, foram legalmente definidos conceitos como: prática restaurativa, procedimento restaurativo, caso, sessão restaurativa e enfoque restaurativo, da seguinte maneira:

I – **Prática Restaurativa:** forma diferenciada de tratar as situações citadas no caput e incisos deste artigo;

II – **Procedimento Restaurativo:** conjunto de atividades e etapas a serem promovidas objetivando a composição das situações a que se refere o caput deste artigo;

III – **Caso:** quaisquer das situações elencadas no caput deste artigo, apresentadas para solução por intermédio de práticas restaurativas;

IV – **Sessão Restaurativa:** todo e qualquer encontro, inclusive os preparatórios ou de acompanhamento, entre as pessoas diretamente envolvidas nos fatos a que se refere o caput deste artigo;

V – **Enfoque Restaurativo:** abordagem diferenciada das situações descritas no caput deste artigo, ou dos contextos a elas relacionados, compreendendo os seguintes elementos: a) participação dos envolvidos, das famílias e das comunidades; b) atenção às necessidades legítimas da vítima e do ofensor; c) reparação dos danos sofridos; d) compartilhamento de responsabilidades e obrigações entre ofensor, vítima, famílias e comunidade para superação das causas e consequências do ocorrido. (SÃO PAULO, 2016)

Nesse contexto, fica claro que a Justiça Restaurativa não substituí a justiça tradicional, podendo ser realizada de forma complementar ou alternativa, na busca de melhores soluções jurídicas para os implicados em cada um dos casos.

No Rio Grande do Sul, o poder judiciário utiliza a abordagem que foi tomada como modelo, uma concepção da Justiça Restaurativa nas medidas socioeducativas com objetivo de gerar reflexão e recuperação de adolescentes infratores. Partindo da Justiça da Infância e da Juventude, numa atuação integrada com as políticas de Segurança Pública, Assistência Social, Educação e Saúde, o ‘Projeto Justiça para o Século 21’ objetiva divulgar e implantar, em Porto Alegre, as práticas restaurativas como estratégia de enfrentamento e prevenção à violência envolvendo crianças e adolescentes. As diretrizes do projeto foram as mesmas contidas no programa adotado pela Rede de Justiça Restaurativa da Nova Zelândia, a partir do material cedido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Secretaria de Reforma do Ministério da Justiça brasileiro.

Brancher (2008) relata que no Brasil, ocorrerem ações restaurativas desde 2004, buscando outras formas de resolução de conflitos com um novo paradigma, devido as diferenças e complexidade das diversas violências que acontecem em diferentes contextos sociais. A Justiça Restaurativa no Brasil está mais difundida e aplicada nos Juizados de Infância e Juventude, mas também é aplicada nos casos de violência doméstica, processos do tribunal do júri, varas criminais e varas de execução penal. Vem sendo utilizada como alternativa penal institucionalizada, apoiada pela Associação dos Magistrados Brasileiros e pelo Conselho Nacional de Justiça. A difusão e aplicação prática ocorre em vários estados,

entre eles: Rondônia, Rio Grande do Norte, Acre, Sergipe, Paraná, Maranhão, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e São Paulo, e passou a ser considerada, pelo Poder Judiciário, como uma política pública nacional, fundamentada na sistematização teórica de Zehr (2012), que dirigiu o primeiro programa de encontros vítima-ofensor dos Estados Unidos.

1.3 Diálogo

O diálogo é entendido por Paulo Freire (1986) como um momento especial no qual a humanidade se estabelece diante do reconhecimento da natureza dos sujeitos e de sua historicidade. Não deve ser visto como uma possibilidade de manipular o outro para conseguir o que se pretende: o encontro com o outro deve possibilitar iluminação, para que, como humanos, a comunhão aconteça. O sujeito consciente do que sabe e do que falta saber, diante da experiência de complementaridade que o outro oferece, pode construir saberes que são necessários para um relacionamento que implica conhecer, criticar e transformar a realidade que se põe diante deles. É a partir do diálogo, que se estabelece a partir da relação com a verdade, com a intencionalidade de se fazer compreender pelo outro e de compreender o outro, em busca de uma forma coletiva de libertar-se da opressão. O diálogo ocorre quando a palavra e a ação se alinham, pois “não há palavra sem práxis” (FREIRE 1999, p. 77), não se pode desvincular a ação da reflexão. A palavra somente como expressão da fala, sem sentido, sem propósito e sem reflexão não é diálogo. A principal intencionalidade do diálogo é a transformação do mundo.

Nesse sentido a educação formal é fundamental para o desenvolvimento social e humano, Freire (1999) refuta a ideia do conhecimento científico sem aplicabilidade, sem consideração do contexto em que a escola está situada. Conteúdos sem aplicação prática, são inócuos, não fazem sentido, portanto, não promovem transformação do homem, que transformado pelo saber, poderá transformar o mundo. É no diálogo que se debate os temas que emergem do contexto dos estudantes, permitindo que se coloquem democraticamente, com seus pontos de vista, desequilibrando a relação de poder representada pelo professor.

As relações tecidas na convivência, diante da verdade dita, é uma constante busca de ressignificação de si mesmo, do outro e do mundo. Freire (1999) reforça que a palavra verdadeira fortalece e humaniza os sujeitos, que interferem no mundo e são afetados por ele em um ciclo constante de palavra-reflexão-ação, ao afirmar que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar (FREIRE, 1999, p.78).

A reflexão promove liberdade, a partir da consciência da opressão em que vivem, os homens percebem o sofrimento de outros oprimidos, reagem contra a injustiça porque a ação libertadora desperta a crença no outro.

Para (FREIRE, 1999, p.80) conhecer a realidade em que o estudante e se aproximar sem medo, com compromisso com o que ensina e “fé na capacidade dos homens” para um diálogo amoroso, é essencial na relação professor-aluno, tensionada pela convivência e os saberes que partilham. A relação de poder que se estabelece entre o professor que ensina e prescreve o que o estudante deve saber, em detrimento do estudante que ocupa apenas a posição de aprendiz, sem direito a voz. O convívio entre os dois sujeitos não é amistoso, mas pode vir a ser, a partir da palavra verdadeira que equaliza a tensão, a partir do diálogo (FREIRE, 1999, p.78). A escola é um espaço privilegiado para o diálogo, é preciso inserir a comunidade, reconhecendo, com humildade, que todos têm saberes a serem partilhados. Dessa forma, o processo de alfabetização, a partir do círculo de cultura, se alinha em diversos aspectos com os processos circulares referenciados por Pranis (2011), conforme a afirmação de Paulo Freire

Os participantes do “círculo de cultura”, em diálogo sobre o objeto a ser conhecido e sobre a representação da realidade a ser decodificada, respondem às questões provocadas pelo coordenador do grupo, aprofundando suas leituras do mundo. O debate que surge daí possibilita uma re-leitura da realidade, de que pode resultar o engajamento do alfabetizando em práticas políticas com vista à transformação da sociedade. (FREIRE, 1996, p.38)

Os Círculos de cultura têm grande semelhança com os processos circulares de Pranis (2011), assim como no processo circular, os participantes se sentam em círculo, simbolizando horizontalidade e igual importância na troca de saberes colaborativos, gerados a partir do diálogo, com a intenção de promover conhecimento mútuo. Os processos circulares, assim como os Círculos de Cultura tem uma facilitador que incentiva a participação de todos os

presentes, a partir da “palavra verdadeira”, do respeito, da libertação de si mesmo e do outro, acolhendo diferentes saberes . Em ambos os processos há uma busca constante de soluções para as questões do cotidiano e do exercício cidadania.

Na obra *Medo e ousadia* de Shor e Freire (1986, p. 11) em última análise, dialogar não é só dizer “Bom dia, como vai?” O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. Freire reafirma que o “diálogo e o questionamento” promovem a aprendizagem verdadeira, a partir do diálogo é possível conhecer o que o estudante sabe o que precisa saber a partir do grau de incompletude que demonstra quando a “linguagem autêntica” é apresentada, recomenda que:

[...]deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (p. 64)

Pranis (2011) em consonância com Freire, assegura que as práticas circulares- que se assemelha com os círculos de cultura - buscam a escuta atenta e amorosa e o respeito mútuos pelos quais todos têm o direito de falar e de ouvir, refletindo sobre o bem-estar coletivo. Denomina a ajuda mútua de sistema de apoio, em que profissionais ou pessoas comuns podem, juntos, se apoiarem mutuamente e servirem de sustentação para o outro em suas necessidades. As práticas circulares são utilizadas com o objetivo de interromper conflitos e animosidades, conferindo relevo às vivências compartilhadas aumentando o senso comunitário ou de interligação entre os envolvidos. Algumas semelhanças que se destacam nos processos dialógicos propostos pelos dois autores e, que Freire (1986, p.66) ratifica: a “ausência de autoritarismo, a tensão constante entre autoridade e a liberdade” e o direito a vez e voz, sem que no entanto, a fala seja obrigatória. No diálogo proposto pelos autores os silêncios também dialogam, a escuta atenta, a observação do todo e do outro, constrói possibilidades, destrói resistências e proporciona a liberdade.

Conforme Pranis (2011), as práticas circulares, também denominadas de processos circulares ou círculo e, apontam para uma forma de conviver, baseada nas raízes culturais dos povos ancestrais que tratavam as questões da comunidade de maneira que todos os impactados pelo dano pudessem auxiliar na restauração. Essas tradições ainda persistem e são cultivadas em povos de origem indígena do mundo todo. Foram essas práticas que inspiraram as nossas culturas ocidentais, mesmo as modernas a buscarem outras maneiras de solucionar impasses coletivos, a partir da sabedoria dos povos ancestrais.

Os povos nativos de diferentes partes do mundo debatiam as questões da vida e resolviam os conflitos coletivamente. Dessa forma, fortaleciam os laços afetivos, com o envolvimento de todos os que eram afetados pelas ações que provocavam o desequilíbrio da comunidade.

Pranis (2011) revela que as praticas circulares estão na sociedade contemporânea há mais de 30 anos, mas ele sempre foi feito em local mais reservado, protegido de outras pessoas. É muito comum encontrar pequenos grupos de mulheres que utilizam esses processos para partilhar acontecimentos de suas vidas, dentro de uma comunidade, esse tipo de metodologia é considerado um apoio para essas mulheres.

No início dos anos 90, as práticas circulares foram levadas para os espaços públicos, num esforço da Justiça Criminal para que seus procedimentos fossem utilizados na tomada de decisão coletiva, implicando o causador do dano e a vítima. Os povos do ocidente, diante do encarceramento em massa e da falta dos resultados esperados com a forma tradicional de justiça, passaram a utilizar essa forma de resolver conflitos e diversos tipos de violência, procurando na sabedoria ancestral que durante milhares de anos sustentou os povos nativos os no enfrentamento dos conflitos, respeitando a humanidade do outro. Acrescenta que as práticas circulares priorizam as necessidades de todos os envolvidos em determinado conflito, sejam eles agressor, vítima ou membro da comunidade. Essa metodologia apresenta possibilidades de acordos consensuais, para que a partir deles as pessoas afetadas se sintam compreendidas e respeitadas. Defende o senso comunitário, pois acredita que toda vez que ocorre um conflito ou violência há também um desequilíbrio do qual a comunidade é corresponsável e, como tal, precisa auxiliar na busca da harmonia perdida para que o equilíbrio se reestabeleça, a partir de decisões coletivas que levem à satisfação e boa convivência de todos.

As práticas circulares buscam a escuta atenta e amorosa e o respeito mútuos pelos quais todos têm o direito de falar e de ouvir, refletindo sobre o bem-estar coletivo. Denomina a ajuda mútua de sistema de apoio, em que profissionais ou pessoas comuns podem, juntos, se apoiar mutuamente e servirem de sustentação para o outro em suas necessidades. As práticas circulares são utilizadas com o objetivo de interromper conflitos e animosidades, conferindo relevo às vivências compartilhadas e, assim, aumentando o senso comunitário ou de interligação entre os envolvidos. São utilizados em diferentes contextos: assistência social, saúde, polícia militar, organizações não governamentais, medidas socioeducativas, entre outros. Nas escolas são utilizados para dar vez e voz aos estudantes, mas também aos seus familiares, professores, funcionários, com o intuito de solucionar problemas relacionais e evitar que eles evoluam para o status de violência.

Pranis (2010) e Freire (1986, 1999) utilizam os mesmos princípios da comunicação Não Violenta (CNV) foi elaborado por Marshall Bertram Rosenberg, psicólogo americano PHD em Psicologia Clínica pela Universidade de Wisconsin-Madison. Ele implantou a metodologia em escolas e universidades que estavam em transição no processo de abandono da segregação racial, no início da década de 1960, lugares em que atuou com arbitragem e treinamento em técnicas comunicativas que foram denominadas comunicação não violenta. Na contemporaneidade, serve de guia para mais de 65 países nos diversos continentes.

A CNV é utilizada em diversos campos de atuação tais como Poder Judiciário, equipamentos policiais e sistemas educacionais. A técnica foi muito usada pelo próprio Rosenberg, nos anos 1990, nas regiões em guerra como Sérvia, Ruanda e Croácia. Mas também é empregada nas escolas de diversos países que usam os círculos restaurativos¹ para resolução de conflitos e nos embates verbais do cotidiano de qualquer pessoa que se aproprie da comunicação não violenta como ferramenta.

Rosenberg (2006), faz distinção entre os diversos tipos de violência, especialmente a física e a passiva. Esta última desperta revolta na vítima, que responde violentamente em outras situações quando se sente acuada ou não possui instrumental suficiente para dar a resposta necessária no momento em que a violência ocorre. Embora o autor se refira à CNV como um processo de linguagem, não exclui a possibilidade de haver intervenções sem o uso da palavra, mas com a consciência e uso de todas as etapas do processo. A comunicação não violenta não é uma receita, podendo ser adaptada à diferentes situações e culturas.

Para o autor, é possível utilizar a abordagem em qualquer segmento, local ou situação em que se estabeleçam relações interpessoais, negociação, desordens e disputas, quer seja nas relações familiares e/ou de amizade, nas instâncias profissionais, no relacionamento afetivo ou quaisquer outras finalidades. Registra ainda:

A CNV nos ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos, possibilitando que nossa compaixão natural floresça. Ela nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos para enriquecer nossa vida. A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. Algumas pessoas usam a CNV para responder compassivamente a si mesmas; outras, para estabelecer maior profundidade em suas relações pessoais; e outras, ainda, para gerar relacionamentos eficazes no trabalho ou na política. No mundo inteiro, utiliza-se a CNV para mediar disputas e conflitos em todos os níveis. (ROSENBERG, p. 32)

O autor denomina “comunicação alienante da vida” o uso dos julgamentos moralizantes, pelo qual o sujeito não é considerado, mas apenas o rótulo que carrega. Esse tipo de comunicação impregnada de julgamento demoniza as pessoas, tirando o foco do observador do que realmente importa: o ser humano que está diante dele, com seus valores e suas necessidades.

Alguns tipos de comunicação bloqueiam a compaixão, como é o caso dos julgamentos moralizantes, que demonizam as pessoas a partir de uma concepção de certo ou errado definida por uma forma de ver a vida, culturalmente aceita por determinada pessoa ou grupo e que tenta colocar todos os humanos em uma única ‘caixa’, esperando que o outro se molde àquela forma de entender e existir no mundo e desconsiderando os outros modos possíveis de compreensão do outro. Essa forma de comunicação desperta a violência em nós e em relação ao outro. Classificar, comparar ou a negação da responsabilidade das pessoas são formas moralizantes de julgamento, que compõem a comunicação alienante da vida desperta. A comunicação não violenta (CNV) usa linguagens de comunicação que permitem que as pessoas se lembrem de sua humanidade. É possível usar essas habilidades para falar e ouvir, de modo amoroso e empático.

Rosenberg (2006), denomina de comunicação não violenta a abordagem de comunicação do falar e ouvir, Acredita que os humanos são compassivos por natureza e, por não conseguirem enfrentar os conflitos nos quais se envolvem, por estarem esquecidos da

forma como nossos ancestrais resolviam os problemas que afetavam a comunidade, usam o que culturalmente lhes foi apresentado.

A CNV utiliza linguagens de comunicação que permitem que as pessoas se lembrem de sua humanidade. É possível usar essas habilidades para falar e ouvir, de modo empático, permanecendo sintonizado com a natureza compassiva até nas piores situações: “a CNV não é meramente uma linguagem, nem um conjunto de técnicas para usar as palavras; a consciência e a intenção que a CNV abrange podem muito bem se expressar pelo silêncio (uma característica do estar presente), pela expressão facial e pela linguagem corporal. (ROSENBERG, 2006, p.32)

Ao assumir a postura recomendada pela CNV, as reações violentas do outro são minimizadas. Ao comunicar-se compassivamente, provoca-se a mesma reação no outro, o que não ocorre rapidamente. É preciso prestar atenção em cada detalhe da comunicação, expressando claramente as intenções, de forma verbal ou não verbal.

A comunicação não violenta consiste em receber as 4 informações, com a intencionalidade de perceber o que o outro está precisando, para contemplar suas necessidades. Para Rosenberg (2006, p. 26), “A essência da CNV está em nossa consciência daqueles quatro componentes, não nas palavras que efetivamente são trocadas.” No processo de CNV, “As ações concretas que estamos observando e que afetam nosso bem-estar; Como nos sentimos em relação ao que estamos observando; As necessidades, valores, desejos etc. que estão gerando nos os sentimentos; As ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida.”

As formas de comunicação que pretendem analisar, classificar, comparar ou mesmo negar a responsabilidade na forma de expor as necessidades são formas moralizantes de julgamento que compõem a comunicação alienante da vida – elas despertam a violência em nós e em relação ao outro. Por exemplo, quando se comparam pessoas, bloqueamos a compaixão por nós e pelo outro; a pessoa que está fragilizada precisa de acolhimento e todas as pessoas possuem qualidades distintas. Na cultura vigente, diante de uma necessidade, as exigências são precedidas de ameaças explícitas ou veladas, especialmente pelos que detêm poder/autoridade.

Nesse sentido os autores se alinham preconizando a necessidade das palavras usadas na comunicação para que o diálogo seja estabelecido: a linguagem precisa ultrapassar os limites das palavras e estarem permeadas de afeto, respeito e empatia.

CAPÍTULO II DIMENSÃO E CONTEXTO DA JR NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Neste capítulo trataremos da dimensão, contextualização e conceitos das violências escolares. Abordaremos as ações de prevenção na rede estadual paulista e o Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa na região da Brasilândia, piloto desenhado a partir das necessidades de enfrentamento das diferentes manifestações das violências do universo amostral e o percurso metodológico da pesquisa.

2.1 Violências escolares na rede estadual paulista

O Sistema de Proteção Escolar da Secretaria de Estado da Educação (SEESP) monitora as violências no âmbito da rede escolar estadual por meio das notificações das escolas de cada uma das regiões e/ou municípios. Tais eventos são registrados em um sistema da SEESP, denominado Registro de Ocorrências Escolares (ROE). Essas ocorrências são classificadas por diretoria e por tipos: agressões, ameaças e outros problemas de convivência; violência interpessoal; assédio e abuso sexual; consumo e/ou venda de álcool e outras drogas; danos e crimes contra o patrimônio e outros problemas de vulnerabilidade.

A SEESP tem insistido na importância dos registros, para que, diante dos dados apresentados pelas escolas, possa construir políticas públicas que auxiliem no manejo dos conflitos e na prevenção da violência. Os dados do ROE são apontados e qualificados pelas próprias escolas, abrangendo todas as 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados do Mapeamento de Registro de Ocorrências Escolares (ROE), referentes às escolas estaduais de São Paulo, entre os anos de 2015 a 2017.

Ano	Agressões, ameaças e outros problemas de convivência (violência interpessoal)	Assédio e/ou abuso sexual	Consumo /Venda de álcool e outras drogas
2015	13.510	259	1.584
2016	11.531	201	1.669
2017	11.221	263	2.061

Danos e outros crimes contra o patrimônio	Posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos	Outros problemas de vulnerabilidade	Questões disciplinares	Total
5.135	555	763	23.103	44.909
4.376	505	795	17.868	36.945
4.240	693	753	18.391	37.622

Fonte: Adaptado de Mapeamento ROE 2015, 2016 e 2017 – Secretária do Estado de São Paulo/SP.

O sistema ROE demonstra diferentes tipos de ocorrências, com graus de gravidade distintos. O mesmo documento indica uma subnotificação dos dados, posto que há 5.098 escolas na rede estadual e apenas 3.982 têm acesso ao sistema de registros escolares, significa que 22% das escolas não fazem nenhum apontamento no ROE. As violências identificadas por toda a Rede Estadual Paulista são classificadas como ocorrências, registros ou conflitos, no âmbito escolar, mas também na SEESP.

Segundo Charlot (2002, p.1) as violências “na escola e á escola” estão estreitamente ligada as condições às quais as populações estão submetidas.

Pesquisas de outros órgãos demonstram que o estado de São Paulo, devido sua extensão geográfica, é um muito desigual. Sua população recebe os impactos das violências de diferentes formas, com reflexos nos ambientes escolares. Os grupos foram classificados segundo as vulnerabilidades que apresentam (cf. Quadro 1).

Quadro 2 - Classificação dos grupos de vulnerabilidade social

Grupo	Grau de vulnerabilidade	Faixa da população (%)	Rendimento per capita de até meio salário mínimo (%)	Mulheres chefes de domicílio com até 30 anos (%)
1	Baixíssima	6,1	1,4	14

Continua

Quadro 2 - Classificação dos grupos de vulnerabilidade social

Continuação

Grupo	Grau de vulnerabilidade	Faixa da população (%)	Rendimento per capita de até meio salário mínimo (%)	Mulheres chefes de domicílio com até 30 anos (%)
3	Baixa	18	14	22,4
4	Média	19,2	22	9,7
5	Alta	11,1	28,7	20,6
6	Muito alta	4,4	34,9	22,7
7	Alta (setores rurais)	1,0	42,5	13,7

Fonte: Quadro de elaboração própria, com base nos dados do Censo demográfico 2010 da Fundação Seade.

Os dados do ROE demonstram a gravidade das manifestações das violências no âmbito escolar, ratificadas pelo Censo demográfico (2010) que apresenta os grupos de vulnerabilidade média a alta, somando 34,7 da população urbana, onde a maior parte das violências ocorrem. Os dados de vulnerabilidade social e do ROE, foram utilizados pela SEESP para justificar a seleção de algumas escolas que teriam direito ao mediador escolar, conforme dispõe o Artigo 6º da Resolução SE 8 de 2018, as escolas “consideradas com alto grau de vulnerabilidade e as que têm registro reincidente de ocorrências graves, no Sistema de Registro de Ocorrência Escolar – ROE, do Sistema de Proteção Escolar, indicadas pelo

Dirigente Regional de Ensino, com as devidas justificativas, e ratificadas por esta Pasta, contarão, com um Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, para o exercício das atribuições de mediação” (SÃO PAULO, 2018). As escolas atendidas pelo mediador estão enquadradas nos grupos 4, 5 e 6 de vulnerabilidade social.

A proposta de lidar com os conflitos e prevenir a violência não se dá, exclusivamente, com a Justiça Restaurativa - houve e há outras iniciativas públicas. Diante dos índices alarmantes de violências que tomam grandes proporções, impactando negativamente a aprendizagem dos alunos e gerando insatisfação das famílias, a Secretaria de Estado da Educação vem testando formas de intervenção pública voltadas à prevenção e manejo dos conflitos que ocorrem nas escolas. Nessa perspectiva, ofertou cursos, palestras, programas e projetos para auxiliar gestores, professores e funcionários da Rede Estadual de Ensino no enfrentamento dessas questões. Entre eles, destacamos:

- ✓ Programa Escola da Família;
- ✓ Cartilha: “Normas Gerais de Conduta Escolar”;
- ✓ Sistema de Proteção Escolar;
- ✓ Manual Prático de Introdução à Justiça Restaurativa;
- ✓ Formação Continuada - cursos de capacitação;
- ✓ Jogos Escolares;
- ✓ Projeto para a Implantação e Expansão da JR na Brasilândia.

O Programa Escola da Família foi elaborado em 2003 e ratificado através do Decreto nº 48.781, de 07 de julho de 2004, com o objetivo ampliar e potencializar as ações culturais e promover a aproximação das famílias com as escolas. Para aderir ao Programa, o gestor deverá demonstrar interesse da instituição, a partir da consulta ao Conselho de Escola.

A partir da adesão, cada uma das escolas passa a funcionar aos finais de semana, sob a coordenação da figura do vice-diretor do programa. É papel desse agente orientar os universitários, cedidos pelas universidades parceiras. Os estudantes trabalham em prol de uma cultura de paz, dentro de quatro eixos: Esporte, Cultura, Saúde e Trabalho. Em contrapartida recebem bolsas integrais para custeio de seus estudos.

O programa estimula a sintonia entre as ações planejadas para a comunidade escolar e do entorno, desde que estejam em consonância com a proposta da escola.

A aproximação da escola com a família, ocorre a partir do estreitamento das relações, o respeito a instituição, através da convivência estabelecida pelo trabalho que os universitários

desenvolvem. Cada escola e equipe desenvolve diferentes projetos: oficinas de panificação, corte e costura; jogos de xadrez, futebol e judô; balé, tricô, crochê, manicure, alfabetização, entre outros.

A vice diretora do programa, deve avaliar a potência de cada atividade ofertada e o interesse das pessoas da região. O contato com os estudantes e a comunidade do entorno, vão indicando o que é mais atrativo para aquela localidade.

Os vices diretores do programa, assim como os gestores podem realizar parcerias com estabelecimentos da região, com organizações não-governamentais, empresas, sindicatos e outros, desde que observem as normas legais. O programa também pode contar com outros voluntários que queiram colaborar, oferecendo suas habilidades para compor oficinas, cursos e palestras.

A Secretaria de Estado da Educação, espera que com a ocupação do espaço e a convivência, os usuários passem a valorizar e cuidar da escola, assim os conflitos são minimizados e a estrutura predial é preservada.

Os dados do ROE, referentes aos anos de 2015, 2016 e 2017, indicam que esta medida contempla apenas 43% das escolas da rede estadual.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), vem ofertando material para subsidiar as unidades escolares, além de implementar projetos, com intuito de minimizar os conflitos no interior e no entorno das escolas e, instrumentalizar os gestores professores e funcionários escolares para darem bons encaminhamentos aos casos que precisam administrar cotidianamente.

Outras estratégias foram elaboradas para atacar o problema das violências escolares. A Secretaria da educação do Estado de São Paulo, lançou, no ano de 2009, uma cartilha intitulada: “Normas Gerais de Conduta Escolar – Sistema de Proteção Escolar”, um instrumento voltado para a melhoria da convivência das escolas e, frequentemente utilizado como base para elaboração dos Regimentos Escolares.

Esse instrumento trata de direitos dos alunos, entre eles o direito a educação pública gratuita e de qualidade, à liberdade de expressão e de tratamento justo e cordial. O documento lista os deveres dos alunos, a conduta esperada para o ambiente escolar, com previsão de medidas disciplinares para as ações consideradas como faltas leves, medianas ou graves.

Além dos procedimentos a serem tomados pelos gestores, com possibilidade de recurso, em caso de discordância por parte dos discentes. O Conselho de Escola, deve avaliar e deliberar a respeito de cada caso. Quando o aluno infringe alguma regra, disposta nas Normas Gerais de Conduta Escolar, estão sujeitos, de acordo com a análise da gravidade da infração cometida, a:

- I- Advertência verbal;
- II- Retirada do aluno de sala de aula ou atividade em curso e encaminhamento à diretoria para orientação;
- III- Comunicação escrita dirigida aos pais ou responsáveis;
- IV- Suspensão temporária de participação em visitas ou demais programas extracurriculares;
- V- Suspensão por até 5 dias letivos;
- VI- Suspensão pelo período de 6 a 10 dias letivos;
- VII- Transferência compulsória para outro estabelecimento. (Normas Gerais de Conduta Escolar, 2009, p.13)

Esses são procedimentos comuns na rotina das escolas, quando se trata de casos de indisciplina, entendida como desrespeito a alguma regra estabelecida e na maioria das vezes desconhecida pelos alunos.

A SEESP, em continuidade às ações iniciadas, instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, preconizando:

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

A própria Resolução SE 19 de 2010 instituída pelo Governo Estadual, representado pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo elegeu os mesmos professores, que já atuam na Rede Estadual, sem formação específica, afastados da sala de aula e munidos dos saberes incorporados na atuação como docentes, para exercerem a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC). Esses profissionais, são convocados mensalmente para 5 Orientações Técnicas – OT, com pauta sugerida pela SEESP, repassadas para os

Gestores Regionais de cada uma das diretorias de Ensino, localizadas em diferentes municípios do Estado de São Paulo. Um dos deveres dos Gestores Regionais é orientar os mediadores de cada uma das escolas que estão sob sua responsabilidade.

Com o intuito de esclarecer as funções do Mediador Escolar, foi criada a Resolução SE 7, de 19-1-2012, indicando no o Art. 7º que o PMEC deveria apoiar o desenvolvimento das ações e programas de Justiça Restaurativa.

No entanto a Resolução SE 02/17, alterou a Resolução SE 19, de 12.2.2010, que instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo; a Resolução SE 7, de 19.1.2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e ainda a Resolução SE 53, de 22.9.2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, implicando em redução do número de Professores Mediadores Escolares e Comunitários

A Resolução SE 8, de 31-1-2018, reduziu ainda mais o número de PMEC, apontado apenas 40 escolas, como vulneráveis na região de abrangência da Diretoria de Ensino Norte 1, que supervisiona 103 escolas públicas, no texto:

Para a implementação da cultura de paz, as unidades escolares que participaram do projeto em 2017, bem como as consideradas com alto grau de vulnerabilidade e as que têm registro reincidente de ocorrências graves, no Sistema de Registro de Ocorrência Escolar – ROE, do Sistema de Proteção Escolar, indicadas pelo Dirigente Regional de Ensino, com as devidas justificativas, e ratificadas por esta Pasta, contarão, com um Professor Mediador Escolar e Comunitário – PMEC, para o exercício das atribuições de mediação. (SÃO PAULO, 2018)

Por se tratar apenas de um projeto e não um programa da pasta da Secretaria de Educação, a configuração vem sendo alterada constantemente, através de sucessivas legislações. A partir da Resolução SE 8, de 31-1-2018, todos os profissionais que trabalham nas escolas passam a desempenhar o papel de mediadores de conflito. A prioridade absoluta passa a ser a atribuição de aulas regulares, PMEC só fica disponível quando não tem aulas nenhuma aula para ministrar, no contexto atual é quase impossível que isso ocorra, devido a quantidade de afastamento para tratamento de saúde, aposentadorias e migração de professores para outras redes educacionais (Prefeituras e colégios particulares).

Em 2012, o Ministério Público do Estado de São Paulo – MPSP em parceria com a SEE, realizou o primeiro curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários, através de um instrumento, denominado Manual Prático.

O curso trouxe em seu bojo as concepções de cultura de paz, de convivência nas escolas e uma preocupação com a formação cidadã. Esperava-se que a partir da apropriação dos conteúdos apostilados, com alguns encontros presenciais, os educadores elaborassem uma aprendizagem cooperativa, com respeito à diversidade e uma preocupação com a prevenção da violência, influenciando os alunos com suas práticas.

Os textos propunham reflexões sobre o fenômeno da violência escolar e sugestões de encaminhamentos para os conflitos, a partir da discussão dos valores éticos, responsabilidade social, a cooperação e a capacidade de diálogo. O curso apontava as práticas restaurativas como forma de melhorar a relação escola-família-comunidade de forma não violenta e restaurar as relações abaladas por algum conflito.

As ações abordadas na formação indicavam a importância do fortalecimento dos colegiados, especialmente os Conselhos Escolares e os Grêmios Estudantis. Apontava a importância da articulação da rede intersetorial de atendimento, e reafirmava que a escola também faz parte dessa rede.

A EFAP é uma escola de formação criada para subsidiar os professores, através de cursos e capacitações de diferentes formatos. Utiliza tecnologia para ofertar cursos à distância, para todas as áreas do conhecimento que abrangem as disciplinas escolares.

São ofertados cursos online, através da plataforma AVA, geralmente auto instrucionais, com tutoria. Há disponibilidade de material teórico com temas atuais para dar apoio aos educadores. Como incentivo, os cursos são certificados e servem para evolução funcional dos docentes.

Na grade de programação da EFAP também são inseridos encontros estaduais e regionais e seminários para os gestores dos diferentes projetos da pasta. Os Gestores Regionais são multiplicadores em suas diretorias de ensino e nas escolas que contam com os projetos pelos quais são responsáveis.

Jogos Escolares da rede estadual de educação, foram instituídos pelo Decreto nº 56.869, de 22 de março de 2011, por serem considerados prática importante para a vivência

de relações interpessoais que contribuem para a ampliação das oportunidades de exercício da cidadania e para minimizar a violência.

De acordo com o decreto os jogos são realizados anualmente pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, com planos de trabalho e calendário próprios. É realizado por parceria entre diversas secretarias: Educação, de Esporte, Lazer e Juventude, dos Direitos da Pessoa com Deficiência e de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia.

Os representantes de cada secretaria acompanham a organização o cumprimento do regulamento com critérios bem definidos para a participação de professores e alunos e, a avaliação que são feitos a cada ano. Na mesma perspectiva de buscar formas de prevenção e redução das violências crescentes dentro das escolas a SEESP, desde o ano 2010 passou a incluir na legislação a necessidade de “adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (São Paulo, 2010). No entanto às Diretorias de Ensino não tinham projetos voltados para esse fim, a própria normativa aponta como tarefa precípua do PMEC.

2.2 Projeto de Implantação e Expansão da JR na Brasilândia

Após experiências bem-sucedidas no campo judiciário, a concepção de Justiça Restaurativa se difundiu em outros campos como alternativa para dar atendimento mais humanizado a grupos de diferentes perfis. Considerando que todo adolescente passou e/ou está em uma escola, algumas instituições escolares têm se interessado em implantar projetos de Justiça Restaurativa com diferentes fluxos. Projetos pilotos foram se configurando, inicialmente no sistema judiciário, com o apoio do Ministério da Justiça, em São Paulo, Porto Alegre e Brasília. Há um Programa de Justiça restaurativa no Distrito Federal que atende casos de violência doméstica e crimes considerados leves. Houve ações também na Bahia e no Maranhão, que impedem os avanços dos processos de crimes comuns.

O próprio poder judiciário entendeu que seria importante capacitar atores sociais, especialmente nas escolas, que pudessem intervir e provocar reflexões a partir da lógica socialmente construída, que frequentemente associam jovens e violência; buscando outras formas de resolução dos conflitos, por esse motivo, fez-se a parceria Justiça e Educação. Ao optar por trabalhar na ótica da Justiça Restaurativa, é preciso que haja participação igualitária de todos como sujeitos de direitos e passíveis de cometer erros, para buscar soluções para questões conflituosas de modo que atenda a necessidade de cada um dos envolvidos. A Justiça Restaurativa faz uso de diferentes metodologias para a aplicação prática de suas concepções,

valores e diretrizes nas diferentes ambiências. Nas escolas o processo circular é a técnica mais empregada.

O planejamento e efetivação do projeto não partiu da SEESP, foi iniciativa da Diretoria de Ensino Norte 1 em parceria com Coordenadoria da Infância e Juventude, entendendo que uma política pública precisa ser construída na base para se fortalecer. As duas instituições inicialmente envolvidas, tinham clareza de que, embora a anfitriã do projeto fosse a escola, a rede de proteção social participaria ativamente, para que, em momento oportuno, auxiliasse nos casos em que os encaminhamentos ultrapassam a capacidade de resolução das unidades escolares. Houve uma outra preocupação por parte da Diretoria de Ensino da Região Norte 1: a falta de traquejo dos profissionais quanto aos mecanismos de resolução de conflito. Dados apresentados no III Seminário Internacional de Justiça Restaurativa, apontaram:

- ✓ Profissionais à beira de um colapso nervoso, lidando com as questões de drogas, alcoolismo, Necessidades Educacionais Especiais (NEE), gravidez na adolescência, abuso sexual, violência doméstica, HIV e demais doenças sexualmente transmissíveis, entre outros;
- ✓ A ‘cultura do encaminhamento’ para psicólogos e equipamentos da Rede de Proteção Social;
- ✓ Acionamento da para qualquer tipo de conflito,
- ✓ os mais simples, que poderiam ser resolvidos apenas com uma conversa;
- ✓ Elevado número de apurações preliminares, deslocando 3 supervisores para acompanhar e relatar cada um dos processos, com prazo de 30 dias e prorrogação de mais 30 para apresentação das sindicâncias, utilizando grande parte dos recursos humanos para esse fim e emperrando as demais tarefas.

O principal objetivo do projeto era ofertar formação inicial em Justiça Restaurativa, como nova forma de dialogar com as partes, proporcionando aos participantes uma reflexão sobre conflito e violência e formas de resolução. O projeto foi elaborado para contemplar três dimensões ou eixos: relacional, institucional e social. A primeira preocupa-se com a forma utilizada para a resolução de conflitos, considerando a subjetividade e outros desdobramentos para uma convivência harmônica. A dimensão institucional cuida de refletir sobre as lógicas hierárquicas construídas em cada uma das instituições, pensando formas de desconstrução das relações interpessoais construídas historicamente que, em sua maioria, eram excludentes e

punitivas, ora incentivando ora ratificando os vários tipos de violências. Sem um olhar apurado para a dimensão institucional não seria possível avançar com o projeto e para uma rede restaurativa interinstitucional.

A dimensão social visa a corresponsabilidade da comunidade e do poder público na busca de soluções para os conflitos/violências; trata de cobrar resposta de quem cometeu o ato danoso sem, no entanto, desconsiderar o contexto. Portanto, o contexto do poder público em que está inserida a educação escolar e as unidades escolares da região, que não raramente compromete ou pelo menos influencia na decisão individual.

Desde 2010, ano em que o Sistema de Proteção Escolar foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ocorrem formações mensais nas 91 Diretorias de Ensino do estado. No ano seguinte, a formalização do Projeto de Mediação Escolar, que selecionou Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC) para atuarem nas escolas que apresentavam maior vulnerabilidades e, em alguns anos subsequentes, ocorreram seminários com o intuito de disseminar boas práticas e fortalecer as ações do projeto recém criado.

No *Seminário Estadual de Mediação Escolar* do ano de 2014 a Gestão Regional da Diretoria de Ensino Norte 1, acompanhada de um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), fez contato com dois palestrantes convidados para o evento: um juiz da Vara da Infância e uma psicóloga, responsável pelo Laboratório de Convivência no Rio de Janeiro. Na ocasião, os palestrantes fizeram uma exposição sobre Justiça Restaurativa e apresentaram dados preliminares das atividades desenvolvidas em algumas instituições, em parceria com a própria SEESP. Em 2015, a gestão da mediação escolar tomou conhecimento do Polo Irradiador e insistiu para a criação desse organismo na Diretoria de Ensino Norte 1. No mesmo ano ocorreram as primeiras reuniões para esclarecimento do projeto, ocorrendo sua implantação em agosto de 2016, com as formações.

No planejamento do projeto constavam as etapas de acompanhamento no ano de 2017, porém, a forma de execução foi discutida com o Grupo Gestor do Território. A distribuição das tarefas e a definição do facilitador e co-facilitador dos círculos nas 9 unidades escolares envolvidas no projeto foram alinhadas em 2 reuniões com esse objetivo. Um dos consensos do grupo foi sobre a questão da certificação: seriam considerados certificados como facilitadores apenas os participantes do curso que pusessem em prática a metodologia aprendida; os demais cursistas receberiam um certificado de participação. Decidiu-se também quais escolas seriam chamadas em cada um dos encontros, levando em

conta todas as demandas de final de ano letivo, horários e demais conveniências, a fim de não perturbar a rotina e garantir a participação de todos.

O Grupo Gestor do Sistema de Justiça, composto por juizes, promotores de justiça, defensores e equipes técnicas do sistema de justiça, que tem representação nas suas entidades com cargos de gestão, portanto, com poder de decisão nas questões que se apresentem e em seus desdobramentos judiciais, podendo opinar e encaminhar as demandas de modo a apoiar as ações que ocorrem no território. O Grupo Gestor do Sistema de Justiça realiza reuniões mensais, geralmente no fórum, e encaminha questões como: quantas, quais e em que região seriam selecionadas as escolas participantes do projeto; organização dos fluxos; número de vagas nos cursos de formação; disponibilização de recursos humanos para a capacitação dos profissionais

O Grupo Gestor no Território, conforme o próprio nome indica, é um coletivo formado de representantes da educação, equipes técnicas do sistema de justiça, delegados de polícia, da Polícia Militar e da Guarda Municipal, defensores públicos, juizes, supervisores de saúde, professores, diretores de escola, supervisores de ensino, entre outros que atuam na região da Brasilândia, por ser da área de abrangência de suas instituições. Esse coletivo age individualmente em suas instituições, selecionando os casos e realizando os processos circulares. Coletivamente, pensa em estratégias para a facilitação do trabalho na região, discute as possibilidades e fragilidades e leva essas demandas para o Grupo Gestor do Sistema de Justiça.

Realizou-se encontro dirigido a todos os diretores das escolas da Diretoria de Ensino Norte 1 para que pudessem conhecer o projeto e seus objetivos; a região de atuação e os motivos da escolha da região da Brasilândia, como foco do projeto. Presencialmente, nas escolas, foi realizada uma outra etapa: os representantes da Diretoria de Ensino estiveram em cada umas das unidades escolares que decidiram participar para se reunir com a equipe gestora. Na oportunidade, foi entregue material de leitura e esclarecidas as dúvidas sobre o projeto, para, ato contínuo, cada um dos representantes das instituições escolares assinar a carta de adesão. Na carta, os gestores deveriam esclarecer os motivos pelos quais achavam importante aderir ao projeto.

Coube a cada um dos gestores das escolas da região da Brasilândia, decidir se gostaria ou não de aderir ao planejamento e à consequente capacitação. Caso houvesse a adesão, o diretor da unidade escolar indicaria 4 pessoas que tivessem afinidade com os alunos e que quisessem muito participar da formação. As instituições pertencentes à Rede de Garantia de

Direitos, fizeram a mesma sensibilização com os profissionais do território. Dois critérios eram indispensáveis para a indicação dos participantes do curso de formação: autonomia para decidir participar ou não e proximidade e facilidade no trato com as pessoas que atendem.

A Coordenadoria da Infância e Juventude, responsável pela capacitação, disponibilizou 100 vagas. O total de vagas compreendia tanto os educadores (Professores Mediadores Escolares e Comunitários, Professores Coordenadores, Diretores, Vice-diretores, Agentes de Organização Escolar, professores, agentes de limpeza ou qualquer outro profissional que se interessasse na formação.

Para atender melhor a necessidade dos participantes, os eixos foram mantidos e distribuídos em 6 encontros de 8 horas para introdução do tema Justiça Restaurativa, visando o aprendizado de procedimentos restaurativos, mudanças relacionais e institucionais, diálogo para promoção da ética e o cultivo da responsabilização a partir de uma convivência justa, com o intuito de evitar a judicialização e prevenção dos casos de violência. Intencionalmente, a Coordenadoria ofertou 40 vagas para 10 escolas da região da Brasilândia, assim poderia ser configurada a adesão, posto que não há 25 escolas na região. As demais vagas foram oferecidas para a Rede de Garantia de Direitos.

No planejamento do projeto de implementação da Justiça Restaurativa, estavam previstos 6 meses de supervisão. Esta etapa seria ofertada às pessoas que fizeram a formação inicial e, conhecendo os valores, as premissas e concepções da Justiça Restaurativa quisessem colocar a teoria em prática.

Os participantes da segunda etapa do projeto deveriam estar aplicando o que foi aprendido no curso, em suas instituições.

Os encontros mensais serviriam para discussão de casos, esclarecimento de dúvidas, realinhamento e estudo da teoria, retomando a metodologia dos círculos.

Todas as reuniões realizadas, seriam feitas com o uso da metodologia ou seja com a utilização do processo circular, também para os encontros de supervisão.

O facilitador, condutor do encontro inicialmente, seria a pessoa da Coordenadoria da Infância e Juventude, por estar mais bem preparada e ter feito diversos cursos e esse mesmo tipo de acompanhamento na sua instituição.

Todo encontro de supervisão tem uma memória, espécie de ata do encontro, que é disponibilizada para todos os membros do grupo. A memória serve para lembrar o que foi discutido na reunião anterior, servindo de ponto de partida para o encontro que se inicia.

Assim, caso algum participante necessite faltar, terá uma ideia das discussões e encaminhamentos do grupo.

Os cursistas somente estariam habilitados oficialmente, após a etapa de supervisão, então ganhariam o título de facilitadores e estariam aptos para aplicar a metodologia dos círculos, em diferentes tipos de procedimentos circulares, inclusive os que envolvem conflito.

A etapa da supervisão, seria o acompanhamento dos desdobramentos e realinhamento, caso fosse necessário, dos exercícios do procedimento circular, considerando todas suas etapas, realizados dentro de cada uma das instituições representadas.

Quando há conflito no círculo o facilitador e os demais envolvidos conseguem pensar coletivamente em formas de convivência pacífica que responsabilizam o ofensor e são adequadas especialmente para a vítima, então se afirma, a ocorrência da Justiça Restaurativa.

Os atores da rede de garantia de direitos, especialmente os professores, solicitaram a continuidade dos encontros, que estavam previstos para serem encerrados no final do ano de 2017. Diferente da previsão inicial, as reuniões permanecem até o momento.

Quando a primeira parte da capacitação foi finalizada, com a teoria e prática da Justiça Restaurativa, paralelamente houve a formação disponibilizada para o judiciário, através da Escola Paulista da Magistratura (EPM). As aulas tinham os mesmos moldes do curso ministrado para os participantes da área da educação e da rede de garantia de direitos. Algumas vagas foram oferecidas para outras pessoas, que não eram do judiciário, mas que tinham interesse no tema, entre elas educadores.

Uma das tarefas do curso, era construir um fluxo para a Diretoria de Ensino e pensar em um local adequado para o atendimento, na DRE não há nenhuma sala em desuso.

Os estudantes do Curso Introdutório de Justiça Restaurativa, não tiveram dificuldade em encontrar salas ociosas, devido a baixa demanda, especialmente no Ensino Médio. Optaram por uma escola na Região da Freguesia do Ó, por ter estacionamento, ser de fácil acesso e especialmente pelo acolhimento da diretora da escola na ocasião (houve a troca de gestores da unidade escolar, quatro vezes, desde então).

Uma sala foi reservada para atendimento de casos, reunião de facilitadores para a supervisão. O espaço escolhido é silencioso e sem circulação de pessoas, pois fica no segundo pavimento da escola, onde há outras salas desocupadas.

O mobiliário é o mesmo utilizado pelos alunos, porém as carteiras foram retiradas e o número de cadeiras foi reduzido, devido às recomendações da especialista (Pranis, 2010), no

que tange o número de pessoas que devem participar de um círculo, para que oportunize voz e vez a todos.

Os objetos de decoração, papelaria, café, chá, água e material que é utilizado no círculo, foram doado por cada um dos participantes, que inspirados nos “chás de cozinha” realizados à época que antecede casamentos, fizeram um “chá de sala” na inauguração do espaço. Com a arrecadação o espaço ficou simples e organizado, com o material disponível para qualquer facilitador que precise usar a sala, tanto para círculos, como para reuniões de alinhamento, que atualmente é chamada de “intervisão” por agrupar atores de diferentes instituições, não mais para serem supervisionados, mas para discussões mais aprofundadas sobre as percepções sobre a teoria aplicada aos casos que estão atendendo, trocando experiências e se fortalecendo mutuamente.

Embora seja uma escola estadual que abriga a “Sala da Justiça”, todos os parceiros da rede de proteção social podem utilizá-la. A equipe achou a decisão importante, devido ao tráfego de pessoas e as constantes interrupções no cotidiano das instituições, especialmente nas escolas, dificultando reuniões e acolhimento das famílias com mais dedicação.

A discussão realizada pelos facilitadores nos encontros na Sala de Justiça, tratam de estudo de caso, como no exemplo que se segue, apresentado no III Seminário Internacional de Justiça Restaurativa de São Paulo. O caso apresentado foi um dos primeiros a ser tratados com uma abordagem restaurativa, conforme apresentação deste caso:

‘N’ é uma adolescente de 14 anos, estudante do 9º Ano, com comprometimento mental. Faz acompanhamento na sala de recursos da própria escola e envolveu-se em uma desentendimento, inicialmente com um colega de turma e posteriormente com a coordenação da unidade escolar. Seus pais são usuários de drogas, não compareceram à escola quando chamados. A instituição acionou o Conselho Tutelar, que apoiou a decisão da unidade escolar de impedir a entrada da estudante, enquanto seus pais não comparecessem à escola. A queixa chegou até os supervisores/ Gestores Regionais da Mediação Escolar/ Comissão de Justiça Restaurativa, através do P MEC que atua na instituição escolar.

Diante do fato de que legalmente a aluna não pode ser impedida de frequentar a escola, além dos direitos de ingresso e permanência na unidade escolar e de aprendizagem e reforço escolar, foi possível realizar um círculo com os seguintes agentes: diretora; professora coordenadora; P MEC; conselheiro tutelares, professora da Sala de Recursos e a aluna. Inicialmente a Gestão Regional esclareceu que o encontro se deu com o objetivo de propor

ações que auxiliem a aprendizagem e permanência da aluna N na instituição escolar em epígrafe.

Durante as rodadas, com o bastão da fala, N relatou o que ocorreu na sala de aula, fato que os demais, exceto a mediadora, desconheciam, pois fizeram encaminhamentos sem consultá-la. Informou as condições de sua família e os motivos pelos quais não compareceram. Conversou-se longamente sobre as dificuldades encontradas por Conselho Tutelar e escola no atendimento dos casos que necessitam da presença da família. Chegou-se à conclusão de que há outros caminhos a trilhar e que podem trazer melhores resultados com estratégias elaboradas por cada um dos parceiros. A reflexão se deu a partir da percepção de que o comportamento de N, descrito como inadequado, pode ser reação ao tratamento recebido das pessoas que a cercam e que para se ter um comportamento diferente as questões têm de ser encaminhadas de um novo modo. O estudo de caso da N e das ações possíveis foram registrados para aplicação em outras situações que necessitem de tratativa semelhante.

Acordo:

A mediadora será referência de N e terá o compromisso de:

- acompanhar as atividades realizadas pela aluna;
- verificar o comportamento da aluna nos espaços escolares;
- dar orientações, intervindo nas questões relacionais, quando necessário;
- acionar a Rede de Proteção social e verificar quais encaminhamentos são necessários, registrando as evoluções e dificuldades encontradas;
- firmar parceria com a professora da Sala de Recursos, verificando outras possibilidades de tratativa do caso;
- fazer plano de atendimento individual, prevendo ações para a integração da aluna na turma e na escola;
- dar devolutiva do acompanhamento de N ao Conselho Tutelar, com regularidade quinzenal;
- participar de formações ocorridas na Rede de Proteção Social, para fortalecer suas ações;
- encaminhar um relatório completo do caso de N, a partir dos dados apresentados pela professora da Sala de recursos e outros parceiros
- q professora coordenadora fará a ponte com os professores que lecionam na turma de N, encarregando-se de colocar de maneira clara para os

professores, nos momentos de formação, o que foi acordado na reunião, as queixas de N e as propostas apresentadas;

- proporrá mudança de atitude da equipe para que haja reações positivas por parte da aluna. Exemplos: cumprimentar todos os alunos ao chegar à salas de aula; iniciar as aulas com uma rápida conversa; fazer uma leitura inicial para que N e os outros alunos tenham boas experiências e possam valorizar a escola;
- acompanhará as ações de cunho pedagógico da PMEC, sem contato com a aluna até que as relações sejam reestabelecidas.

A diretora e os demais membros da equipe gestora:

- Acompanharão as ações nas reuniões de equipe;
- Cobrarão os encaminhamentos e registros das partes, conforme combinado e registrado na ata.

O Conselho Tutelar:

- agendou uma data para atendimento de N. Ficou acordado que ela, acompanhada da mãe, irá ao Conselho Tutelar às 13h do dia ... Na hipótese da mãe não ir, a aluna deverá apresentar-se;
- orientou a aluna a respeito de sua condição e a necessidade do atendimento e as implicações do não atendimento as notificações;
- fará um plano de atendimento individual procurando atender as necessidades de N., indicando cursos e opções de lazer;
- dará devolutiva para unidade escolar quanto a evolução da aluna, através do contato com a PMEC.

A Gestão Regional:

- acompanhará as ações através da mediadora;
- A gestão Regional da mediação escolar colocou-se a disposição dos Conselheiros Tutelares e da escola para qualquer encaminhamento que se achar necessário, finalizando a reunião com assinatura dos presentes.

Na Diretoria de Ensino Norte 1 foi criado um fluxo para que houvesse um melhor controle das ocorrências, encaminhamentos e resoluções.

- O fluxo pensado pela equipe de Justiça Restaurativa foi:

- **Primeiro filtro:** casos ocorridos na unidade escolar, professor/coordenador - gestão de sala de aula (formação nas ATPC'S e acompanhamento nas salas de aulas. Já existe e está previsto em legislação - retomar);

- **Segundo filtro:** diretor, em reunião de equipe, que deve ser feita no máximo quinzenalmente, verificar a relevância dos casos e encaminhar a quem de direito (professor da turma, Professor Coordenador, vice diretor, PMEC ou diretor da escola);

- **Terceiro filtro:** mediador, seleção dos casos para Círculos com ou sem o uso da Rede de Proteção Social e/ ou Gestão Regional;

- **Quarto filtro:** supervisor de ensino/mediador/gestão escolar avaliarão se é preciso encaminhar para a Gestão Regional ou é possível resolver coletivamente na unidade escolar, inclusive implicando os colegiados;

- **Último filtro:** Gestão Regional fará análise dos casos; reunião com as esquipas, Pré Círculos e se necessário Círculo.

A metodologia dos círculos foi aplicada a partir de Pranis (2010) que elaborou uma metodologia inspirada na tradição dos índios norte-americanos, mas afirma que a maioria dos povos têm em suas raízes esse conhecimento. Era comum entre tais tribos usar um bastão da fala para garantir que, de posse do objeto determinado para esse fim, todos pudessem falar e ser ouvidos. No círculo, o que importa é a sabedoria comunitária. Cada um pode contar sua história, oferecendo aos demais membros do grupo uma lição, partilhando um pouco de sua vida, se dando a conhecer ao outro, para a partir dessa vivência ocorra uma aproximação e, com isso, o respeito às formas de ser e de estar no mundo, às diferentes culturas e modos de vida. No Círculo é possível falar francamente sobre o que afetou a cada participante, sem que haja julgamento, todos concordam a se dispor a entender os motivos da ocorrência do fato. O local é preparado com antecedência, todos devem saber que estão sendo esperados para a resolução do problema de forma conjunta, pois são corresponsáveis pelo desequilíbrio causado no ambiente ou na comunidade.

Pranis (2010) destaca a importância dos valores e diretrizes apontados pelo grupo serem respeitados: todos tem o direito de falar sem interrupções; o local deve ser seguro; as lições aprendidas podem ser compartilhadas, mas as histórias de vida devem ser preservadas, pois o sigilo deve ser mantido para cada grupo. O que está inserido nos Círculos, subjetivamente, é o reconhecimento de que quando se ajuda o outro ajuda-se a si mesmo, dado que todos precisam de ajuda. Cada participante se beneficia do que o outro tem a oferecer, há uma sabedoria contida em cada uma das pessoas que compõe o Círculo. Não há a

pretensão de dividir o grupo de componentes em categorias, não há quem ensina e quem aprende; o que existe é a sabedoria do coletivo, que será experimentada, por todos, com o intuito de compreender as causas do conflito e buscar formas inovadoras de solução. É, em síntese, a sabedoria comunitária, um retorno às origens, com a valorização da dignidade alheia e o respeito às diferenças individuais; no processo circular, todos têm o que ofertar, colaboram com o que trazem em suas vivências.

O círculo é um procedimento que visa a resolução de problemas complexos, onde todos tem direito a vez e a voz e são considerados importantes para o processo, independentemente de sua função. Cada participante pode colaborar com sugestões para que o problema abordado seja resolvido de maneira que todos consigam conviver com a solução encontrada. O círculo foi inspirado na forma que os povos indígenas da América do Norte utilizavam para discutir os problemas mais relevantes do seu povo. Nesse processo há um facilitador ou guardião¹ que deve organizar o espaço onde o encontro será realizado, cuidando para que seja tranquilo e que não tenha interrupções.

A prática dos círculos vem ocorrendo há mais de 30 anos por pessoas não indígenas, na patilha de saberes e apoio, especialmente entre as mulheres. Na justiça criminal eles são realizados desde o início da década de 1990, quando se iniciou o trabalho em Yukon, Canadá.

Pranis (2010) explicita que nos círculos as pessoas se reúnem com o compromisso de respeito mútuo e do direito a falar sem ser interrompidas. As histórias contadas não podem ser reproduzidas, mas o que foi aprendido deve ser compartilhado com outras pessoas que não participaram da reunião. É assim que o processo circular pode ser utilizado para celebração, compartilhar dificuldade, para tratar um dano causado e diferenças de diferentes ordens.

Na atualidade, os processos circulares ganharam reconhecimento e são utilizados para resolução coletiva de diferentes conflitos. Em diversos municípios do Brasil e na Rede Estadual de Educação tem sido incentivada a implantação dos círculos, na expectativa de mudar o padrão punitivo tradicional e cultivar a cultura de paz, no uso de uma abordagem inclusiva, baseada no diálogo e no respeito mútuo.

Os responsáveis por organizar os encontros e conduzir as práticas circulares são chamados de facilitadores e seus auxiliares são denominados co-facilitadores. Inicialmente, ao

¹ Guardiã é uma expressão evitada pela Coordenadoria da Infância e Juventude para que não seja confundida com o responsável legal por uma criança ou adolescente, que também são nomeados dessa forma.

testar a metodologia ocorreram alguns problemas: como esperado, não havia pessoas suficientemente bem treinadas e isso ocasionou alguns ruídos nos relatos dos co-facilitadores. Quando questionados sobre as práticas nos debates, tendiam a contar os sucessos, o que se devia à falta de experiência, aspecto que foi corrigido nos encontros com facilitadores mais experientes.

Pranis (2010) realizou círculos em diferentes contextos sociais, entre eles a escola. Com base na sua própria vivência criou uma metodologia de transformação de conflitos, buscando respeitar a todos os envolvidos, a partir de acordos estabelecidos e da compreensão dos motivos do outro. Inspirada na tradição dos índios americanos, que utilizavam um instrumento para modular a fala e garantir o direito de falar e ser ouvido de todos que estavam junto à fogueira, numa oportunidade de escutar amorosamente os demais membros do grupo, a metodologia sistematizada por Pranis (2010) foi testada na prática. Os Círculos de Construção de Paz foram experimentados em diferentes países e por diversos agentes públicos, legisladores e instituições da sociedade civil. Os círculos são encontros nos quais as pessoas compartilham suas histórias de vida, refletem sobre a própria história e a dos outros participantes do encontro.

O círculo, ou procedimento circular, se aplica em diferentes contextos e objetivos. É um sistema de auxílio mútuo em que a sabedoria de cada um é compartilhada coletivamente. Uma nova compreensão do conflito é gerada e assim são produzidas novas possibilidades de solução. Todas as contribuições dos participantes são respeitadas e valorizadas, numa perspectiva de conexão entre todos.

Os círculos de construção de paz, não são apenas para tratar situações de conflito. São utilizados para tratar de questões que geraram desequilíbrio, a partir de um dano infringido a uma determinada equipe ou comunidade, mas são de grande relevância quando duas ou mais pessoas discordam em uma questão, ou querem fomentar um trabalho em equipe e precisam compartilhar as dificuldades, sucessos ou celebrações. Os aspectos emocionais e espirituais são recebidos pelo grupo, como forma de partilha e conhecimento. Sentar em círculo carrega o simbolismo de estarem todos em iguais condições de poder, poder este que é compartilhado na horizontalidade que o próprio círculo representa.

Essa metodologia é utilizada em diferentes contextos ao redor do mundo, por juristas, assistentes sociais, professores, advogados, entre outros. Na assistência social é utilizada para gerar reflexão, dar apoio, traçar metas e auxiliar nos processos de reorganização da vida de

pessoas que estão em condições de vulnerabilidade. O principal interessado, que é a pessoa afetada pelo problema, é diretamente envolvido na resolução das questões que são pertinentes a ela e para ela, não a partir da visão de terceiros.

Nas escolas é possível criar empatia a partir das histórias contadas, repensar práticas profissionais, comemorar sucessos, criar ambiente mais humanizado, dar voz e vez para os estudantes e amenizar ou solucionar conflitos com base nas respostas dos próprios estudantes/professores/funcionários. Na comunidade é possível auxiliar as vítimas de crimes, acolhendo, respeitando o sofrimento e auxiliando no processo da deliberação de sentenças.

Pranis (2011, p. 11) orienta que é preciso que o facilitador tenha algumas qualidades essenciais para exercer esse papel, pois é o facilitador que auxilia o grupo a manter o espaço seguro e respeitoso. Essas qualidades são:

- ✓ Paciência
- ✓ Humildade
- ✓ Escuta atenta e profunda
- ✓ Aceitação de que todos merecem respeito
- ✓ Disposição para lidar com a incerteza
- ✓ Habilidade para compartilhar responsabilidade

É preciso estar preparado para conversar com os participantes, em um processo anterior, denominado pré círculo. Nesse encontro o facilitador busca informações com as partes, separadamente, busca pessoas que possam apoiar na resolução do problema, identifica se há alguma restrição na abordagem do tema do círculo. O pré círculo também serve para esclarecer aos participantes como será o processo do círculo e os aspectos da confidencialidade.

As etapas do círculo são descritas por Pranis (2011, p. 16, 17 e 18), o círculo é um procedimento planejado que prevê horário e conveniência dos participantes e todas as demais etapas. As cadeiras são dispostas em círculo, posição simbólica para igualdade, a disposição garante que todos se olhem de frente e observem o gestual de cada participante.

A “cerimônia de abertura” que pode ser a leitura de um texto, uma música, uma atividade de relaxamento ou qualquer outra conecte os presentes no tema que será discutido no grupo. A “Peça de centro” é composta por uma peça que fica no chão, sem importar o

formado. Sobre ela são colocados objetos que podem ser levados por cada um dos participantes ou pelo facilitador. O centro funciona como um agregador simbólico, que se mantém a inclusão de cada um dos membros a cada encontro. O círculo tem “diretrizes” que articuladas pelo grupo, são comportamentos esperados pelo grupo para falar suas verdades em um lugar seguro, sem julgamentos. Todos os participantes têm oportunidade de expor suas verdades da forma que achar mais adequada durante o círculo. Há um modulador de fala, denominado “bastão da fala” Pranis (2011, p. 17) que é passado para todas as pessoas presentes, é um indicador que todos farão o exercício de ouvir atentamente, enquanto quem segura o bastão da fala tem a oportunidade de falar. As “perguntas norteadoras” servem de estímulo para direcionar a conversa para o tema que será tratado, as questões devem ser elaboradas de modo a provocar. Um círculo pode ou não promover acordos. Segundo Pranis (2011, p. 25) quando eles são realizados devem ser por consenso, definido como “todos conseguem conviver com a decisão?”. Após essa etapa, ocorre a “cerimônia de encerramento” que marca o final de uma etapa, reconhecendo o esforço dos participantes, a conexão do grupo e o “sentido de esperança”.

A justiça restaurativa pode utilizar diferentes metodologias para a aplicação de sua concepção, valores e diretrizes. As instituições escolares, que foram orientadas pela Coordenadoria da Infância e Juventude realizam a técnica do círculo como forma de prevenção e manejo das violências. As concepções, valores e diretrizes da JR devem permear as relações e os atos escolares.

Para que o diálogo ocorra é necessário ter uma comunicação adequada, uma escuta atenta e afetiva. Para uma prática restaurativa e também durante a realização do círculo é necessário atenção à comunicação, nesses contextos se emprega a comunicação não violenta.

2.3 Universo amostral da pesquisa

A Diretoria de Ensino da Região Norte 1, agrega 104 escolas estaduais de ensino regular nas modalidades: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e EJA. Há também 5 escolas de Ensino Integral, 1 que atende os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2 que recebe os alunos dos anos Finais do Ensino Fundamental e 2 para os estudantes do Ensino Médio e ainda 2 Centros de Atendimento Socioeducacionais feminino e masculino. Centros de Atendimento Socioeducacionais, são unidades da Fundação Casa. As aulas regulares são ministradas por professores com aulas atribuídas

normalmente em uma escola vinculadora que é responsável pela vida funcional, pedagógica e administrativa dos professores que atuam na unidade.

O número de escolas particulares é flutuante, na última contagem, realizada em março de 2019 havia 186. A variação no número de escolas ocorre porque diariamente mantenedores solicitam autorização para funcionamento; irregularidades graves, que não são possíveis de ser saneadas, nesses casos as escolas podem ser cassadas e, ainda quando um mantenedor não consegue continuar ofertando os serviços, pode solicitar suspensão temporária do funcionamento por até 2 anos, em conformidade com a Deliberação CEE 138/16. As escolas particulares atendem mais segmentos que as estaduais. Quando uma escola particular solicita autorização de funcionamento, se ela pretender atender somente as modalidades creche e/ou Educação Infantil, será obrigatoriamente ligadas à rede municipal de São Paulo. Se alguma dessas escolas optar por atender uma única turma de qualquer outra modalidade, se desvincula da rede municipal e passa imediatamente a fazer parte do sistema estadual paulista.

A Secretaria Digital, plataforma de dados da Secretaria da educação do estado de São Paulo, registra que a Diretoria de Ensino Norte 1 atende 91.187 alunos matriculados na rede estadual e 57.115 alunos da rede privada.

A orientação, assessoria pedagógica, saneamento das irregularidades, fiscalização das unidades escolares ocorre através do supervisor que tem um setor fixo, em média com 4 escolas públicas e 5 particulares, para além das comissões de trabalho divididas em atividades pedagógicas e administrativas determinadas pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. Na rotina do supervisor de Ensino estão incluídas atividades de fiscalização, acompanhamento, verificação, orientação e assessoria, conforme cada caso, como por exemplo:

- ✓ Livro ponto administrativo (envolve todos os profissionais não terceirizados que não são professores: diretor, vice diretor, Professores Coordenadores, Agente Escolares);
- ✓ Frequência de alunos e professores;
- ✓ Verbas estaduais e federais;
- ✓ Associação de Pais e Mestres (APM)
- ✓ Grêmios Estudantis;
- ✓ Conselho de Escola;

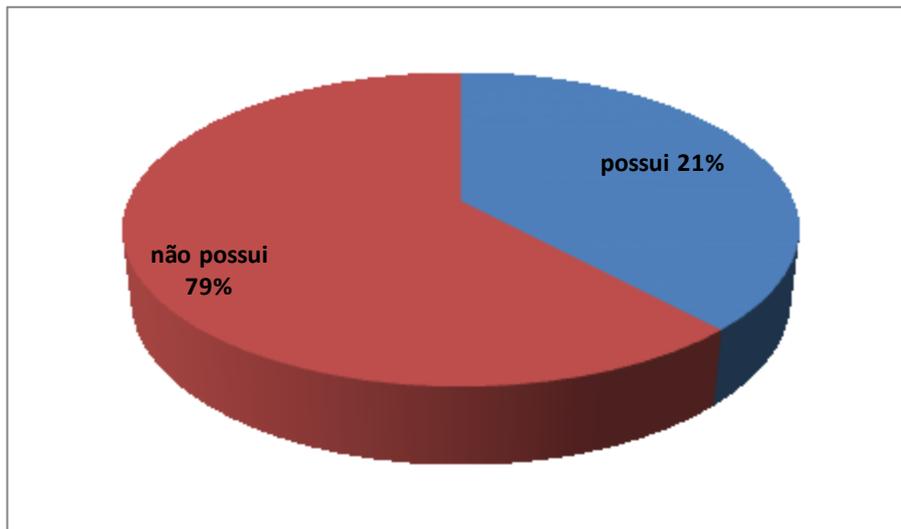
- ✓ Conselho de Classe e Série;
- ✓ Reunião de Pais e Mestres;
- ✓ Projetos e Programas;
- ✓ Validação de históricos escolares de todos os alunos concluintes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio;
- ✓ Regimentos Escolares;
- ✓ Propostas Pedagógicas.

As escolas que estão sob a supervisão da Diretoria de Ensino 1 são muito precárias nas estruturas físicas, recursos humanos e materiais.

O *1º Seminário do Sistema de Proteção Escolar e Comunitário da Diretoria de Ensino Norte 1: Direitos da criança e do adolescente e sua vulnerabilidade social*, realizado em 2015, tratou dos princípios da Justiça Restaurativa, medidas socioeducativas e vulnerabilidade social. Na ocasião foram apresentados dados com base em um questionário de vulnerabilidades elaborado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Rede Estadual de São Paulo, o documento é atualizado anualmente.

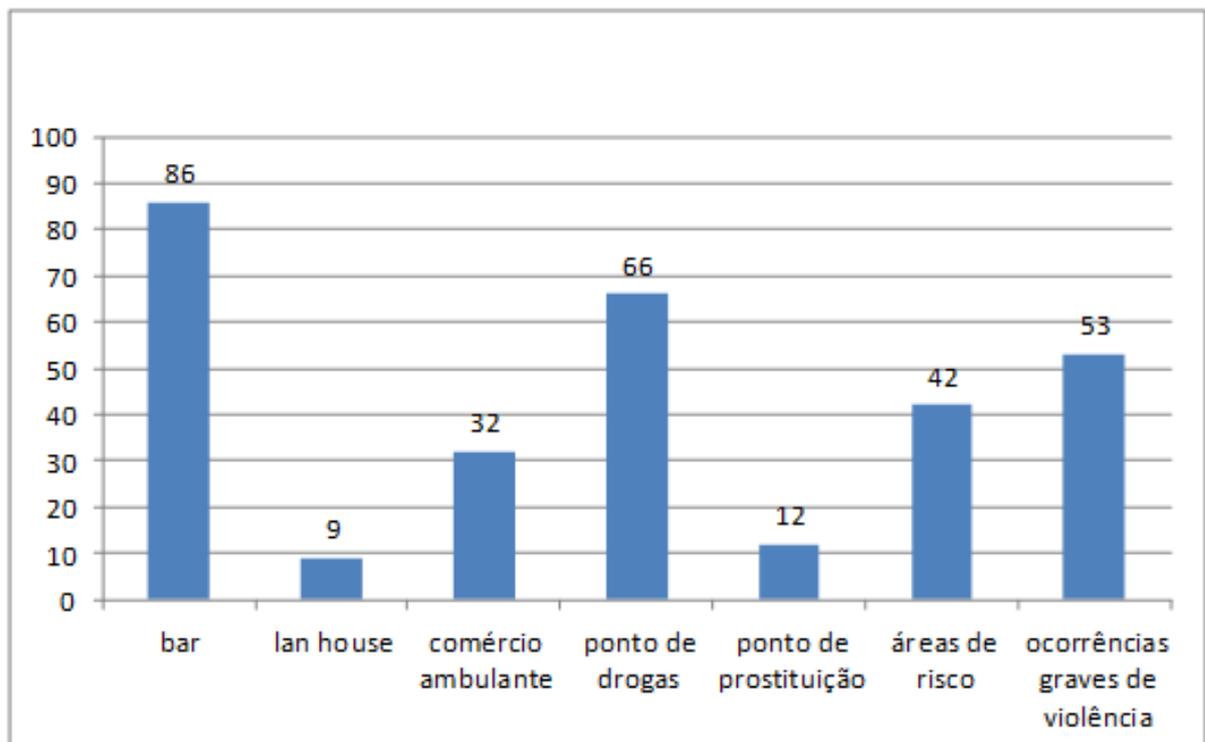
As unidades escolares da região Norte 1, consideram a identificação dos alunos uma medida protetiva. Os dados levantados por cada uma das escolas da Diretoria de Ensino Norte 1 apontaram que 79% das escolas não possuem nenhuma forma de identificação dos estudantes, ficando a cargo dos poucos funcionários a tarefa de reconhecê-los durante a entrada. (cf. gráfico 1).

Gráfico1 - Formas de identificação dos alunos (crachá, uniforme, carteirinha).



Fonte: Dados do questionário de vulnerabilidade da Diretoria Norte 1 de 2017.

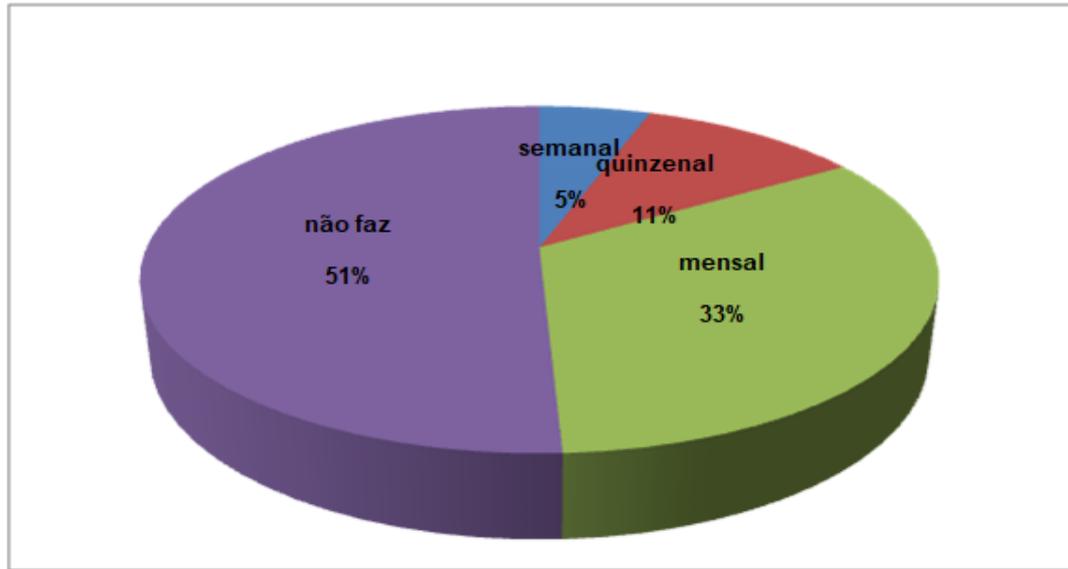
Gráfico 2 - Pontos de risco no entorno escolar.



Fonte: Dados do questionário de vulnerabilidade da Diretoria Norte 1 de 2017.

O mesmo relatório apresentado no seminário, demonstra que poucas reuniões são realizadas para alinhamento das equipes escolares (cf. gráfico 2).

Gráfico 3 - Regularidade das reuniões de equipe.



Fonte: Dados do questionário de vulnerabilidade da Diretoria Norte 1 de 2017.

A rotatividade dos profissionais que atuam na DE também é uma questão de difícil administração que não está na alçada das instituições escolares e da Diretoria de Ensino Norte 1.

As 9 escolas da região da Brasilândia aderiram ao projeto de implementação da Justiça Restaurativa, indicando 4 participantes: professores, Professores coordenadores, vice-diretores e Agentes de Organização Escolar. Devido à rotatividade que ocorre nas escolas 4 delas ficaram sem nenhum representante do projeto. Por esse motivo 5 escolas fizeram parte da nossa pesquisa que descrevemos a seguir, com os detalhes que revelam o locus de pesquisa. Cada uma das escolas foi indicada por nomes fictícios: Caminho da Sabedoria, Paraíso das Letras, Desejo de Aprender, Alegria do Saber e Caminho da Felicidade.

Apoiados em Gatti (2005) verificamos que a relevância da nossa pesquisa e seus propósitos garantem as variáveis da investigação nos diferentes campos de atuação. Procuramos, então, fazer um levantamento dos professores que atuavam nas unidades escolares que obtiveram capacitação em Justiça Restaurativa.

No levantamento inicial, detectamos que devido à rotatividade que ocorre nas instituições educacionais, que alguns dos facilitadores não atuavam mais no projeto, devido à mudança de sede de atuação, mudança da rede estadual de para a municipal de São Paulo ou aposentadoria. 2 professores de cada uma das escolas que continuam executando as tarefas

inerentes ao Projeto de Implementação da Justiça Restaurativa foram convidados para participação do grupo focal.

O locus de pesquisa foram 5 escolas da região da Brasilândia que permanecem no projeto, nomeadas como escolas Caminho da Sabedoria, Paraíso das Letras, Desejo de Aprender, Alegria do Saber, Caminho da Felicidade nomes fictícios para preservação sigilo (cf. Quadro 3)

Quadro 3 - Situação das escolas que configuram o locus da pesquisa, quanto ao número de funcionários, alunos, turnos e segmentos que atendem.

Escola	Nº de funcionários	Nº de alunos	Nº de alunos Educação Especial	Segmentos	Turnos
Caminho da Sabedoria	114	2.281	94	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio	3
Paraíso das Letras	102	1.365	40	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	3
Desejo de Aprender	65	717	15	Ensino Médio Regular e Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3
Alegria do Saber	48	482	21	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	2
Caminho da Felicidade	44	727	14	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	3

Fonte: Elaboração própria.

O Regimento Escolar é um instrumento que organiza as regras de cada uma das instituições escolares. Ele não pode ferir nenhuma legislação do estado ou país e formaliza a organização da escola não somente na questão disciplinar, mas também a parte administrativa, pedagógica e didática de cada instituição. Não é um documento aleatório, está vinculado a proposta pedagógica, dá sustentação para o processo de ensino-aprendizagem. Esses dois documentos devem ser elaborados coletivamente, com ampla divulgação para todos os estudantes, seus familiares, professores e funcionários.

Todas escolas da rede pública estadual, assim como as particulares que estão agregadas ao mesmo sistema, devem atender a Deliberação CEE 155/17, que foi elaborada para proteger os estudantes devido às inúmeras queixas que chegam às ouvidorias da SEESP e Ministério Público de São Paulo e também as instituições escolares que é de fácil compreensão e esclarece de forma didática como as escolas devem redigir e agir em relação aos atos escolares e atendimento aos estudantes, no sentido de garantir a qualidade mínima no serviço público e privado:

Art. 6º O Regimento Escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para: I – a execução da proposta pedagógica; II – a oferta de uma educação com vistas ao aprendizado e progresso dos alunos; III – a participação dos professores: a) em reuniões de trabalho coletivo e no planejamento e execução das ações educativas, de modo articulado; b) na avaliação das aprendizagens dos alunos; c) na promoção de atividades individuais e coletivas de reforço e recuperação para os alunos de menor rendimento.

Art. 16 As propostas pedagógicas das escolas devem indicar com clareza as aprendizagens que devem ser asseguradas aos alunos nos níveis fundamental e médio da Educação Básica, nas diferentes áreas e componentes curriculares. Parágrafo único – A avaliação do rendimento escolar terá como referência básica o conjunto dessas aprendizagens.

Art. 17 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve: I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais

como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de provas finais, quando essas ocorrerem, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei 9.394/96. (SÃO PAULO, 2017).

A mesma Deliberação CEE 155/17 orienta como as escolas, quer sejam públicas ou particulares deveriam agir, preservando o direito dos estudantes e de seus familiares quanto a transparência nas informações, o direito a discordar dos resultados das avaliações e pleitear revisão; reforço escolar e compensação de ausências entre outros:

Art. 18 Os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de:

I – divulgar para pais e estudantes, no ato da matrícula, as modalidades e instrumentos de avaliação utilizados, bem como os critérios de promoção e retenção;

II– manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

III – reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados da avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola; IV – assegurar que aos alunos com menor rendimento sejam oferecidas condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei 9.394/96;

VI – atuar preventivamente de modo a evitar que os alunos falem às aulas, devendo a escola:

a) alertar os alunos e seus pais para a possibilidade de não aprovação daqueles que obtiverem um percentual inferior a 75% do total de horas letivas, mesmo se o rendimento escolar dos mesmos for satisfatório;

b) alertar a família que o Ensino Fundamental é obrigatório por Lei e de seu dever de zelar para que seus filhos frequentem a instituição de ensino;

c) prever no Regimento Escolar os mecanismos de compensação de ausências.

d) submeter seus alunos, mesmo os que não têm frequência, a procedimentos de reclassificação com base na competência, nos termos da Lei 9394/96, art. 23, parágrafo 1º;

VII – possibilitar a aceleração de estudos quando ocorrer defasagem entre a idade do aluno e a série que ele está cursando;

VIII – possibilitar o avanço nos cursos e nos anos mediante verificação do aprendizado;

IX – possibilitar o aproveitamento de estudos concluídos com êxito. (SÃO PAULO, 2017).

O Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, não são estanques, podem e dever ser ajustados, com a participação coletiva, sempre que houver necessidade. No caso do Regimento Escolar, por ser um documento obrigatório, as escolas seguiram o “*Normas Gerais de Conduta Escolar – Sistema de Proteção Escolar*” (2009), a maior parte dos artigos dos documentos se repetem em todas as instituições pesquisadas. Mesmo nos itens nos quais as escolares poderia usar sua autonomia para atender as suas próprias necessidades, registrou-se pouca diferença. (cf. quadro 4).

Quadro 4 – Dados destacados do regimento escolares.

Escola	Dados do Regimento Escolar
Caminho da Sabedoria	Transferência compulsória, sem indicação que haverá consulta ao Conselho de Escola Suspensão de 1, 2 e 5 dias Não prevê reforço escolar Acionar a família como estratégia de prevenção das violências Não prevê compensação de ausências Colegiados (APM e Conselho de Escola) acionados para prestar contas ou planejar ou consolidar o financeiro. Utilizado como instrumento para ratificar sanções estabelecidas. Não prevê sanções para professores e funcionários. Não prevê formas de prevenção e manejo das violências. Aponta Reclassificação ²

² Processo regulamentado pela Resolução SE 20 de 05/02/1998 que possibilita que os alunos avancem para série superior, quando houver defasagem idade/série.

<p>Paraíso das Letras</p>	<p>Transferência acordada</p> <p>Suspensão de até 3 dias</p> <p>Acionar a família como estratégia de prevenção</p> <p>Prevê compensação de ausências</p> <p>Colegiados acionado para questões da rotina administrativa da escola ou transferência compulsória</p> <p>Não prevê sanções para professores e funcionários</p> <p>Não prevê formas de prevenção e manejo das violências</p> <p>Aponta Reclassificação</p>
<p>Desejo de Aprender</p>	<p>Transferência compulsória, após conversar com a família</p> <p>Suspensão, não há definição do número de dias</p> <p>Não prevê reforço escolar</p> <p>Acionar a família como estratégia de prevenção</p> <p>Compensação de ausências</p> <p>Colegiados (APM e Conselho de Escola) acionados para prestar contas ou planejar ou consolidar o financeiro. Utilizado como instrumento para ratificar sanções estabelecidas</p> <p>Não prevê sanções para professores e funcionários</p> <p>Não prevê formas de prevenção e manejo das violências</p> <p>Aponta Reclassificação</p>
<p>Alegria do Saber</p>	<p>Transferência compulsória</p> <p>Suspensão, não há definição do número de dias</p> <p>Não prevê reforço escolar</p> <p>Acionar a família como estratégia de prevenção</p>

	<p>Compensação de ausências</p> <p>Colegiados (APM e Conselho de Escola) acionados para prestar contas ou planejar ou consolidar o financeiro. Utilizado como instrumento para ratificar sanções estabelecidas</p> <p>Não prevê sanções para professores e funcionários</p> <p>Não prevê formas de prevenção e manejo das violências</p> <p>Aponta Reclassificação</p>
<p>Caminho da Felicidade</p>	<p>Não há menção de transferência compulsória</p> <p>Aponta compensação de ausências</p> <p>Não prevê formas de prevenção e manejo das violências</p> <p>Aponta Reclassificação</p>

Fonte: elaboração própria.

Há uma gama de legislação que orienta os atos escolares como medida protetiva, especialmente das violências simbólicas que raramente são percebidas, pois os estudantes e seus familiares confiam nas informações que a escola oferece. Há previsão legal com orientação para os gestores e toda a equipe escolar, que deviam ser repassadas para os alunos, desde o início do ano letivo:

Art. 19 O resultado final da avaliação feita pela escola, em consonância com o Regimento Escolar, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento de estudos . § 1º Os resultados das diferentes avaliações de desempenho dos alunos, realizadas em grupo ou individualmente durante todo o período letivo, devem ser registradas em documento próprio nos termos da proposta pedagógica da escola e do Regimento Escolar. § 2º A escola deverá reunir um Conselho de Classe, órgão colegiado, formado por seu corpo docente, com a finalidade de decidir a conveniência pedagógica de retenção ou promoção de alunos que se enquadrem nos critérios descritos em seu Regimento Escolar. § 3º O resultado final da avaliação de que trata o caput deste artigo será registrado em documento

próprio, disponibilizado em data e plataforma previamente comunicados e devidamente conhecidos pelos alunos e seus responsáveis, ou entregue aos mesmos.

Art. 20 No início de cada período letivo, a escola comunicará aos alunos e seus responsáveis legais:
 I – o calendário escolar, com informações sobre o direito de pedido de reconsideração ou recurso, nos termos do Regimento, incluindo prazos e procedimentos;
 II – o fato de que tais pedidos serão apenas considerados, caso o aluno interessado mantenha-se matriculado na escola em questão. (SÃO PAULO, 2017)

O Plano Político Pedagógico é um documento norteador, elaborado coletivamente pela equipe escolar, estudantes e comunidade, onde consta o planejamento da instituição escolar de acordo com a identidade de cada instituição. A partir desse instrumento é possível ter um diagnóstico da escola, suas fragilidades e potencialidades, projetos. A proposta pedagógica determinada pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB. A Proposta Pedagógica deve estar em consonância com Regimento escolar, com um detalhamento (cf. quadro 5)

Quadro 5- Nuances das propostas pedagógicas.

Escola	Dados da proposta pedagógica
Caminho da Sabedoria	Não prevê compensação de ausências e as formas de execução do processo Prevê reforço escolar e reclassificação, mas não especifica como os procedimentos serão realizados
Paraíso das Letras	Prevê compensação de ausências e especifica os procedimentos detalhadamente Aponta reclassificação sem especificar o processo
Desejo de Aprender	Compensação de ausências e reclassificação sem especificação dos procedimentos
Alegria do Saber	Compensação de ausências e reclassificação sem especificação dos procedimentos
Caminho da Felicidade	Aponta compensação de ausências e Reclassificação indicando os procedimentos a serem realizados

Fonte: Elaboração própria.

Diante do levantamento de dados documental do universo amostral, buscou-se a metodologia mais adequada para o prosseguimento da pesquisa.

A metodologia escolhida para uma pesquisa deve estar intrinsecamente ligada aos seus propósitos. O método científico com suas especificidades, distingue, segundo Severino (2007, p. 102) “a ciência do senso comum”. O rigor nos procedimentos valida o trabalho científico, interligando os objetivos, propósitos e teorias que fundamentam a busca de resposta para o que se pretende questionar com profundidade, buscando revelar aspectos desconhecidos de um problema levantado. A abordagem utilizada precisa atender as necessidades de análise dos dados coletados.

A escolha da metodologia como toda as etapas da pesquisa, deve ser cuidadosamente pensada, diante de todo aparato técnico-operacional ofertado para sua execução é preciso definir os instrumentos mais adequados a cada tipo de investigação, sem abandonar a cientificidade da pesquisa, Severino (2007, p.100) reitera que “não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência”. A mera observação, acrescenta Severino (2007, p. 102) os “fatos brutos” não promovem transformação do mundo. Olhar, problematizar, formular hipóteses ratifica a investigação científica.

As técnicas e métodos utilizados em pesquisa científica, estão ligados diretamente aos seus objetivos e objeto de estudo, que respondem a cada uma das etapas da pesquisa: a descrição, contextualização, análise e a interpretação dos dados, por meio da abordagem qualitativa, que avaliamos como mais adequada para obtenção de respostas ao problema que levantamos no início do trabalho.

Nesta perspectiva, a priori foram selecionadas as seguintes categorias: Justiça Restaurativa, violência escolar e diálogo. No processo da análise dos dados a categoria Justiça Restaurativa se desdobrou da seguinte forma: Justiça Restaurativa: conceito e Justiça Restaurativa – prática e efetividade.

2.4 Abordagem metodológica qualitativa

Gatti (2005) afirma metodologia utilizada em pesquisa científica está diretamente ligada à questão de pesquisa formulada, aos objetivos projetados e ao objeto de estudo, e responde a cada uma das etapas da pesquisa: descrição, contextualização, análise e a obtenção de respostas à questão de pesquisa que levantamos no início do trabalho. A partir das considerações de Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130)

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]

Minayo (2003) esclarece que as ciências sociais, devido as suas minúcias de significados, atitudes, crenças e valores não conseguem apreender numa abordagem quantitativa todo sua subjetividade e detalhamento necessários dos dados coletados. Os dados quantitativos podem completar uma pesquisa qualitativa sem descaracterizá-la. A escolha da abordagem metodologia deve estar em consonância com os objetivos da pesquisa. O pesquisador precisa ter conhecimento de que:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

O ajustamento da abordagem qualitativa às investigações científicas do campo das ciências sócias é reforçado por Minayo (2001), devido a dificuldade de quantificação dos dados. Esse tipo de abordagem favorece a apreender dos “ significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

2.5 Instrumento de pesquisa

Gatti (2005) revela que uso do grupo focal, como metodologia de pesquisa, foi utilizado, inicialmente em 1920. Na década de 1950, foi empregado no marketing, para avaliar o que as pessoas pensavam a respeito da guerra. Tornou-se comum nos anos de 1970 e 1980, em nichos específicos, como a avaliação de materiais ou serviços e verificação da aceitação de programas de televisão e filmes, até então não havia uma preocupação em inseri-lo no processo científico. Somente no início dos anos 1980, foi reconhecido como técnica passível de utilização em investigação científica.

Optamos pela utilização do grupo focal como instrumento de pesquisa, por entendermos que seria a melhor forma de atender aos objetivos do nosso trabalho. Conforme afirma Gatti (2005, p. 8),

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem que estar integrado ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para as investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.8)

Para Morgan (1997) o grupo focal, através da interação do grupo, possibilita a coleta de uma grande quantidade de dados em um curto período de tempo. No grupo focal não se espera consenso, é uma representação do contexto social, onde cada um defende seus pontos de vistas, acata, ratifica ou refuta as opiniões que lhe são apresentadas pelos outros participantes. O grupo focal contribui, entre outras coisas, para que o pesquisador verifique as concordâncias e discordâncias dos colaboradores, o que foi declarado e o que está subentendido, não exige grandes recursos para sua aplicação.

Nesse sentido, o grupo focal se ajustou à nossa pesquisa como instrumento de coleta de dados, pois “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” .Gatti (2005, p. 9)

Segundo Oliveira e Freitas (1998), diferente da entrevista individual, o grupo focal possibilita a interação e espontaneidade entre os participantes, possibilitando uma maior flexibilidade na aplicação da técnica e a maior amplitude dos dados coletados, motivos pelos quais é uma escolha acertada para pesquisas qualitativas.

No entanto, Vergara (2004), indica o uso do grupo focal especialmente quando o objetivo é detectar a reação das pessoas, seus sentimentos ou a visão que possuem sobre uma experiência. Vergara (2004, p. 56)

Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afinamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.

2.6 Sujeitos de pesquisa

Os sujeitos de nossa pesquisa foram professores, convidados para participarem das sessões do grupo focal a partir dos seguintes critérios: participação no Curso de Introdução da Justiça Restaurativa, ministrado pela Coordenadoria da Infância e Juventude na Diretoria de Ensino da Região Norte 1 e alguma experiência, mesmo que inicial, na aplicação da Justiça Restaurativa e/ou da metodologia do Círculo.

Gatti (2005) esclarece que a quantidade de sessões a serem realizadas é uma questão que dependerá da variação dos tipos de integrantes do grupo focal e do planejamento geral da pesquisa; adverte ainda que cabe contemplar os critérios de homogeneidade na formação do grupo focal. Esse critério foi considerado, pois os professores atuam em uma das 5 escolas da região da Brasilândia jurisdicionada à Diretoria de Ensino Norte 1 que aderiram ao Projeto de Implementação da Justiça Restaurativa. Eles se conhecem por trabalharem nas mesmas escolas, porém não têm laços estreitados, por conta da rotatividade que ocorrem nas instituições e a condição de acúmulo de cargos da maioria dos participantes. Os membros do grupo foram informados que a participação era voluntária e que teriam liberdade para se expressarem da forma mais conveniente, sem serem criticados por sua posição em relação ao tema abordado.

Gatti (2005) recomenda que o número de integrantes dos grupos focais seja de 6 a 12; sugere que o ideal é de até 10 participantes. Um número muito reduzido diminui a interação e, conseqüentemente, prejudica os dados coletados e a análise; se forem muitos sujeitos em um mesmo grupo prejudica a participação pela limitação de tempo para a manifestação de todos e dificulta a elaboração de ideias, comprometendo o processo de análise da pesquisa. Por esses motivos, convidamos 12 participantes para as sessões do grupo focal, tendo comparecido 10 deles. A ausência de 2 participantes não comprometeu o uso do instrumento de coleta, sugerido para investigações de natureza científica.

Nomeamos os sujeitos com as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I e J, preservando suas identidades. Todos eles possuem o curso superior completo sem pós graduação. As escolas em que atuam como professores também receberam nomes fictícios. (cf. quadro 6)

Quadro 6 – Escolas participantes do Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa e dados dos sujeitos de pesquisa.

Sujeitos	Escola que trabalha	Idade (anos)	Gênero	Tempo na U.E (anos)	Segmento que a escola atende	Tempo de magistério (anos)
A	Caminho da Sabedoria	53	M	13	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	31
B	Caminho da Sabedoria	54	F	12	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	28
C	Paraiso das Letras	53	F	15	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	26
D	Alegria do Saber	50	F	5	Anos Finais do Ensino Fundamental	23
E	Desejo de Aprender	63	F	10	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	33
F	Alegria do Saber	52	F	9	Anos Finais do Ensino Fundamental	27
G	Caminho da Felicidade	55	F	4	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	25

Continua

Quadro 6 – Escolas participantes do Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa e dados dos sujeitos de pesquisa.

Continuação

Sujeitos	Escola que trabalha	Idade (anos)	Gênero	Tempo na U.E (anos)	Segmento que a escola atende	Tempo de magistério (anos)
H	Caminho da Felicidade	51	F	12	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	23
I	Paraíso das Letras	55	F	3	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	28
J	Desejo de Aprender	54	F	8	Ensino Médio	29

Fonte: Elaboração própria.

Os professores das escolas Paraíso das Letras, Desejo de Aprender atuam como Professores Mediadores e Comunitários (PMEC) e os professores da escola Caminho da Felicidade atuou como mediador, mas foi retirado do projeto devido a mudança da legislação, que determina que um professor só pode exercer a atividade de PME, após o processo inicial de atribuição de aulas. Mesmo durante o ano, todas as aulas da disciplina que um determinado docente ministra devem estar atribuídas para que ele, possa se candidatar a função, mesmo que a unidade escolar necessite e que o profissional tenha perfil para a execução do trabalho.

O planejamento foi construído, como uma orientação inicial para o trabalho, temos clareza de que o instrumento é um orientador, mas não deve tolher o processo de interação dos participantes. O plano auxiliou a pensar no contexto e compreender o que é importante e a irrelevância dos aspectos que puderam ser desprezados, considerando a flexibilidade necessária, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa. Preparamos o campo da pesquisa, tomando os seguintes cuidados:

- ✓ Reunião com a dirigente regional de Ensino, para autorização do levantamento de dados da pesquisa; Preparamos um instrumento que a ratifique a permissão para a pesquisa, resguardando o que for acordado entre as partes e, respeitando as premissas de uma pesquisa científica.
- ✓ Contato com os gestores das instituições envolvidas no projeto, para informa-los a respeito da ocorrência dos grupos focais, sua finalidade e compromisso de devolutiva, após o encerramento da pesquisa;
- ✓ Verificação da conveniência do local dos encontros, considerando a disponibilidade não somente do espaço, mas também do gestor da instituição em permitir e acolher os encontros;
- ✓ Contato com cada um dos potenciais participantes, para ajustar dias e horários que pudessem contemplar a todos, dada a rotina de cada um e as dificuldades para deslocamento, inclusive devido ao acúmulo de cargos;
- ✓ Elaboração do termo de consentimento livre e esclarecido para o primeiro dia do encontro dos grupos focais;
- ✓ Seleção e reunião de orientação com os dois relatores;
- ✓ Organização do espaço e teste de acústica;
- ✓ Elaboração de tópicos focados no problema e nos objetivos da pesquisa, para nortear os encontros;
- ✓ Busca de orientação com pesquisadores mais experientes.

O abordagem teórica escolhida pelo pesquisador e o número de grupos em diferentes condições interferem diretamente na forma de análise e, estes estão em pauta, elaboramos o roteiro para subsidiar o trabalho e não perder de vista o foco da pesquisa.

Segundo Gatti (2005), quando o moderador planeja um roteiro, e segue o plano com as alterações que são necessárias devido aos rumos da discussão, requer menor habilidade que as conduções mais espontâneas, que necessitam de maior sensibilidade para percepção do que está nas entrelinhas e levantar a partir daí as questões que pretende esmiuçar. Os roteiros menos estruturados contemplam melhor as urgências dos momentos de discussão sobre o tema abordado, o tema selecionado para o debate, a informação que pretende coletar e as peculiaridades do grupo.

Orientados por Gatti (2005), buscamos a tematização das questões, que servem como guia para o moderador do grupo focal. Elaboramos um roteiro que nos apoiasse na aplicação correta do instrumento de pesquisa.

Primeira sessão:

- ✓ Apresentações, esclarecimentos e termo assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido;
- ✓ Atividade para aproximação do grupo: apresentação
- ✓ Questão norteadora: O que entendem por Justiça Restaurativa? (busca discutir o conceito, a incorporação do mesmo, efetivamente o que é Justiça Restaurativa para os professores).

Segunda sessão:

- ✓ Fomentar a discussão em torno da prática;
- ✓ Questão norteadora: como aplicam a Justiça Restaurativa no espaço escolar?

Terceira sessão:

- ✓ Buscaremos a síntese das práticas e abordagens;
- ✓ Questão norteadora 1: Como vocês avaliam os resultados da aplicação da Justiça Restaurativa (práxis/teoria)?
- ✓ Questão norteadora 2: Em termos de efetividade, qual a percepção que vocês têm a respeito da Justiça Restaurativa?

O espaço escolhido, foi em uma das escolas que já possui uma sala para este fim. A acústica foi testada para que os áudios gravados pudessem ter boa qualidade e não comprometessem a análise dos dados. Selecionamos uma escola, que já disponibiliza um ambiente, posto que é polo de reuniões. Está localizada em uma região de fácil acesso para os participantes da pesquisa. Cuidamos para que houvesse anuência de todos, a consulta foi feita durante o primeiro contato (telefônico), quando pedimos sugestões de possíveis locais para a realização dos encontros. O local é conhecido pela maioria dos professores da Diretoria Norte 1 e por todos os colaboradores da pesquisa.

Os equipamentos tecnológicos foram testados 3 vezes, com a sala vazia e 2 vezes com o mesmo número de pessoas que participariam do grupo focal, garantindo assim um registro claro e audível.

Para garantir o conforto das pessoas, o apoio dos materiais de registros e maior proximidade do grupo, evitando dispersão, optamos por uma mesa grande, onde todos pudessem colocar suas cadeiras ao redor dela. Preferimos por escolher cadeiras estofadas e com encosto para costas e braços.

A escolha dos instrumentos e das formas de registros, em detrimento a outros, como a gravação em vídeo, por exemplo, foi efetivada a partir dos argumentos de (GATTI, 2005). A autora esclarece a importância da qualidade dos equipamentos e, as vantagens e desvantagens de cada forma de registro: o áudio, dá mais liberdade aos participantes, por não se sentirem constantemente vigiados, assim podem ficar mais a vontade para fazer suas teorizações. Recomenda que o pesquisador tenha 2 equipamentos, para prevenir possíveis falhas técnicas..

Diante de proposições de Gatti (2005), optamos por convidar dois relatores foram, com antecedência de 15 dias, para registrarem em áudio, mas também o supostamente subjetivo, com a observação dos gestos, expressões faciais, com anotações cursivas.

Antes do primeiro encontro com o grupo focal, nos reunimos com os relatores, ambos psicólogos de formação e pesquisadores. Conversamos longamente sobre os propósitos das gravações em áudio e dos registros escritos e, a não interferência nas atividades do grupo. Acordamos que ao final de cada encontro, após a saída dos participantes, repassaríamos os registros para ter certeza da qualidade dos mesmos e certificação dos detalhes, acordamos o número de encontros, o tempo, a qualidade e fidelidade dos registros.

Gatti (2005) destaca que não é necessário aguardar a conclusão de todos os encontros do grupo focal, quando se realiza um grupo único. Assim, encerrado cada um dos encontros, procederemos o a análise, para, inclusive verificar se os tópicos abordados foram suficientes ou precisam ser complementados, possibilitando a alteração do roteiro para a próxima sessão, instigando os colaboradores, a clarificarem as possíveis inconsistências, através de uma condução mais precisa, inclusive por ter se aperfeiçoado com base nas primeiras análises.

O moderador de um grupo focal, deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35)

O papel do moderador, não é de interventor e ou de simples observador do processo. Nesse sentido Gatti, alerta:

Durante o trabalho, há mudanças no tónus da discussão; por exemplo, de um momento acalorado, passa-se ao silêncio ou a expressões cautelosas, ou aparecem falas que se desviam do assunto. Essas ocorrências são esperadas, e cabe ao moderador conduzir o grupo com tranquilidade consistência em sua forma de atuação (GATTI, 2005, p. 34)

Escolhemos como unidades de análise, a priori as categorias a priori Justiça Restaurativa, violência escolar e diálogo. No planejamento do grupo focal e outras a posteriori que apareceram na atividade prática e/ou durante a verificação do material produzido para melhor estruturação dos dados coletados no grupo focal, considerando os subgrupos, levando em conta não apenas o que emergiu das colocações, reflexões, apontamentos e histórias individuais, mas também o que se apurou nas interpretações da dinâmica grupal.

Gatti (p. 54, 55), resumiu pontos importantes a serem considerados para que a análise de dados do grupo focal, possa de fato transformar-se em conhecimento, valendo –se de KRUEGER E KASEY (2000, p.139) entre as recomendações algumas delas, precisam estar norteando cada passo da análise, para garantir maior qualidade técnica e o devido afastamento do pesquisador, diante do objeto de pesquisa:

O uso de diagramas, fluxogramas, matrizes, desenhos, analogias podem ser útil para descrever situações. Muita atenção aos vieses pessoais ou opiniões preexistentes em relação ao assunto em estudo. O pesquisador será o intérprete dos participantes; por isso, ele precisa apresentar com ética e clareza os múltiplos pontos de vista, não substituindo a voz dos participantes pela sua. (GATTI, 2005)

Observando todas as premissas para o desenvolvimento de nossa pesquisa e produção de conhecimento, analisamos os dados, na perspectiva de Orlandi (2014), que afirma a análise de discurso promove reflexão sobre “lugar em que se pode observar a relação entre a língua e a ideologia”.

2.7 Técnica de Análise de Discurso

A pesquisa utilizou a técnica de Análise de discurso. A Análise de Discurso questiona a exclusão do fator histórico-social da atividade linguística e a ciências sociais que não aproveita a materialidade da língua. Para a autora existe uma ligação entre a linguagem carrega os fatos históricos, essa relação cria um outro campo teórico que deve ser desvendado. Os discursos são impactados em diferentes campos do discurso, com suas especificidades histórica e ideologicamente constituída, que deve ser verificada a luz da ciência sustentada pela técnica da análise de discurso. Para realizar uma análise de discurso com profundidade que a ciência requer, é necessário buscar os sentidos, o “não dito”, o que não está aparente. Orlandi orienta que:

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem [...] Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. ORLANDI (20...p.15)

A análise de discurso preocupa-se com a linguagem e não com o texto em si, o texto para Orlandi (2014, p.72) “é uma peça do discurso”. Assim os textos analisados dão lugar ao processo de compreensão que envolve os sentidos, os significados, “o produto da análise é a compreensão dos processos de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos e suas posições”. O sujeito é constituído também pelas suas práticas sociais e por sua ideologia que compõem seu senso de realidade, muitas vezes afetada pelo imaginário. A técnica de análise do discurso, consiste em separar o que é texto do discurso, sendo o primeiro a representação que pode ser escrita e manipulada e o segundo o subjetivo impregnado das vivências, ideologias e práticas sociais. O papel do analista, conforme Orlandi é extrair os sentidos explícitos e ocultos nos discursos dos sujeitos,” através do dispositivo analítico” (p.72), completa afirmando que para extraí os sentidos é preciso separar o real do imáginario. O real do discurso “apresenta descontinuidade, dispersão, incompletude, a falta, o equívoco, a contradição tanto do sujeito como do discurso”. Para uma análise criteriosa e é necessário observar os procedimentos da Análise de Discurso que “Tem a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando da paráfrase e da metáfora como elementos

que permite um certo grau de operacionalização dos conceitos”(ORLANDI, 2014. p.77). O objeto discursivo fará sentido diante da mediação do analista.

Diante desses pressuposto avançamos para análise de dados.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS

Analizamos os dados coletados nas sessões de grupo focal à luz do problema que desencadeou nossa investigação - as violências escolares – e retomamos nossa questão de pesquisa, a saber: Quais as concepções dos professores da região da Brasilândia sobre Justiça Restaurativa? O objetivo principal foi avaliar o processo de implantação da Justiça Restaurativa na rede estadual e o referencial teórico para assim, tecemos a “triangulação analítica”, que se valeu da revisão da literatura, dos documentos consultados e das referências teóricas que explicitamos nos capítulos 1 e 2.

Diante do material coletado foi possível verificar se o projeto de Justiça Restaurativa, implantado na região da Brasilândia, influenciou as concepções dos professores, a partir dos princípios e valores da Justiça Restaurativa e da aplicação da metodologia do Círculo no lpesquisa serviram de guia para a análise dos dados e suas interpretações. Nesse sentido (GATTI, 2005) destaca que procedimentos da análise de dados do grupo focal devem ser criteriosos, como qualquer outro.

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume de informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema. O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos. (GATTI, 2005, p.44)

Gatti (2005) enfatiza que não existe um modelo universal de análise de dados do grupo focal. A apreensão dos significados se dará a partir da criatividade, experiência e arcabouço teórico adquiridos pelo pesquisador ao longo do trabalho e de seus conhecimentos anteriores. A autora sugere uma comparação das expressões dos subgrupos, colocando-as lado a lado, para assim analisar as variações que aparecerão entre um subgrupo e outro. Acrescenta que as posições majoritárias, declaradas nas falas dos participantes, sejam consideradas, mas as representações das falas minoritárias também devem ser analisadas com o propósito de não desprezar a importância de cada participante do grupo individualmente ou hipervalorizar o grupo. Deve haver foco especial nas interações e o devido aprofundamento teórico.

O problema investigado perpassará crenças, valores morais e religiosos, mitos e outros elementos do contexto social que serão desvendados na análise em uma relação aprofundada do pesquisador, no ato de suas intervenções, buscando sentidos nas relações dialogais produzidas pelo grupo focal. (GATTI, 2005, p.44)

Todas as categorias foram previamente definidas – violência escolar, Justiça Restaurativa e diálogo – orientaram a realização das sessões do grupo focal e foram utilizadas para fins de análise. Durante o processo de análise desmembramos a categoria Justiça Restaurativa em: Justiça Restaurativa - conceito, Justiça Restaurativa – como é aplicada e Justiça Restaurativa – prática e efetividade, essa divisão possibilitou um maior aprofundamento na interpretação dos dados.,

Houve três sessões tematizadas do grupo focal: a primeira com foco nas violências escolares, nosso problema de nossa pesquisa; a segunda tratou do conceito de Justiça Restaurativa e a última buscou concepções dos sujeitos da pesquisa que sintetizassem os resultados da aplicação e efetividade da Justiça Restaurativa nas escolas. A análise buscou respaldo nos documentos normativos, nas referências teóricas que subsidiaram nossa pesquisa e na revisão de literatura. Orlandi (2014) orienta:

A pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o a construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais se compromete na resolução da questão. Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico. (ORLANDI, 2014, p.27)

Em nossa pesquisa, buscamos os sentidos a partir das concepções dos professores, considerando os objetivos da análise e a temática da nossa investigação. A revisão de literatura e os referenciais ofertaram subsídios à pesquisa, de modo que aplicou-se o termo violências escolares para denominar os conflitos e ocorrências escolares, posto que os teóricos se alinham na perspectiva de que mesmo os atos considerados leves e até mesmo o que não são nomeados, estão no campo da violência, infringindo dor, angústia e sofrimento psicológico às vítimas.

3.1 Violências Escolares

No processo analítico, seguidas as orientações de Orlandi (2014) estivemos atentos às formulações dos sujeitos em torno das categorias mencionadas que estabelecem sentido e significado às falas. (cf. Quadro 7).

Quadro 7 - Violências escolares.

Sujeitos	Unidades discursivas
A	Tem bastante furto nas redondezas da escola, mas dentro também.
B	Tem muito caso de violência sexual que acontece lá fora, mas que prejudica a escola por causa da fama e também por causa da gente não saber como acolher esta vítima da violência na escola. A gente fica em uma encruzilhada, às vezes o diretor não quer que toque no assunto. Tem muito, mas muito mesmo caso de alcoolismo e mais ainda de drogas , envolvendo aluno de tudo quanto é tamanho.
D	Tem também professor que beija aluna; que não dá resposta para as perguntas sobre provas. Acha que ele é que tem o poder e os alunos têm que ficar quietinho, como era antigamente.
E	Na minha escola é um problema, a questão dos pais não concordarem com a reprovação , e quando a gente vai ver o pai tá com toda a razão porque o professor nem tem o registro da nota do aluno no diário, aliás nem preencheu o diário o ano todo e ainda quer ter razão.
C	Tem problema com polícia no entorno da escola , que não pode ver um grupinho de alunos reunidos [...] às vezes não estão fazendo nada, só zoeira de moleque e eles chegam batendo [...] muitas vezes já tivemos que ir conversar no batalhão, eles são alunos, poxa...não são criminosos e se fossem deveriam ser tratados com respeito! [...] pais que não cuidam, que judiam. Crianças que aparecem lá, machucada. [...] Com muitas automutilações, tentativas de suicídio... e quando você passa a conhecer o por que aconteceu isso, você vai ver que lá atrás tem muito abuso... sexual .

Continua

Quadro 7 - Violências escolares.

Continuação

Sujeitos	Unidades discursivas
J	[...] Falta muito para o professor entender o papel dele, ele não tem esse poder que pensa. Julga todo mundo, fala mal dos alunos do próprio bairro dele. Não são todos, é claro, mas muitos dizem que a escola só tem maconheiro, que é tudo drogado , que a mãe não educa. Discrimina os meninos e pra esses não ensinam nada.
E	E quando eu faço o atendimento, aí já começa a briga com pai e mãe , sai da briga das crianças. Já teve caso em que as mães quiseram “se pegar”. Aí eu tive que apaziguar a família.
F	Rosangela ouviu da mãe de um aluno, que... pra nós é o maior problema, acho que dentro da escola. Ele já tentou se matar, suicídio, tudo, 3 vezes. Ele é o nosso maior problema dentro da escola e a gente está vencendo. A gente está conseguindo... derrubar barreiras e entender o processo.
C	O uso da droga . E aí eu descobri que todas as escolas tem esse problema. Alguém usa droga, alguém vende droga, alguém trafica até dentro da escola. Como a minha escola já teve muito tráfico de drogas .

Fonte: Elaboração própria.

As violências podem estar presentes e não serem reconhecidas por terem se tornado rotineiras. Nesse contexto (Garcia, 2009) aponta o descaso como uma das violências imperceptíveis nas instituições escolares.

Os sujeitos participantes das sessões do grupo focal se alinham nas percepções das diferentes violências praticadas na escola, à escola e da escola, conforme Charlot (2002). Os atos violentos praticados nos arredores da unidade escolar ou na comunidade impactam direta ou indiretamente o corpo técnico das unidades escolares, os estudantes e suas famílias. A equipe escolar se vê obrigada a administrar: uso abusivo de drogas e álcool por parte dos estudantes, violência policial, suicídios, abusos sexuais, entre outros problemas que não são treinados para manejar.

Em outras questões que se relacionam ao principal objetivo da escola, que é ensinar, os alunos são prejudicados por outras violências, conforme relato de E, que caracteriza a violência simbólica:

Na minha escola é um problema a questão dos pais não concordarem com a reprovação, e quando a gente vai ver o pai tá com toda a razão porque o professor nem tem o registro da nota do aluno no diário, aliás nem preencheu o diário o ano todo e ainda quer ter razão (sujeito E)

Neste sentido Bourdieu (2011, p. 188) esclarece que “O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma auctoritas, que ele lhe confia pondo nele a sua confiança”. Tanto os alunos como seus familiares entendem que a escola é uma instituição de autoridade, que representa o estado e, por consequência o professor está imbuído desta mesma autoridade, pois ele está a serviço da escola, portanto a serviço do estado. Desse modo os usuários da escola, especialmente da escola pública das periferias, por desconhecerem seus direitos, reafirmam o poder dos professores e da escola retroalimentando o ciclo. Um estudante raramente questiona o resultado das provas, pois embora a legislação vigente destaque o direito do estudante discordar e requerer uma nova avaliação, a escola/professor tenham clareza do dever de atender a solicitação dos estudantes, na prática isso não ocorre.

As propostas pedagógicas e os regimentos escolares das instituições pesquisadas estão desatualizados, portanto não preveem o que a legislação determina, segundo a deliberação CEE 155/17, conforme apontamos no item 2.5 e 2.6 dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Na análise dos regimentos escolares e das propostas pedagógicas verificou-se que não havia previsão de como seriam executadas as ações que a legislação determina, ratificando a violência simbólica apontada pelo sujeito “E”.

Os regimentos das instituições pesquisadas preveem transferências compulsórias, suspensões em contraponto da falta de oferta de reforço escolar e compensação de ausências, usando, em alguns casos, os colegiados para ratificarem suas ações. O fato dos regimentos escolares não indicarem sanções para professores, somente para os estudantes, caso quebrem alguma regra estabelecida, reafirma a violência simbólica.

A CEE 155/17 foi elaborada para proteger os estudantes devido as inúmeras queixas que chegam à ouvidorias da SEESP e Ministério Público de São Paulo, é de fácil

compreensão e esclarece de forma didática como as escolas devem agir. Neste sentido Abramovay considera que

A violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento, cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência (Abramovay, 2003, p.82)

A narrativa de J também confirma que o comportamento de alguns professores valida a violência institucional que se torna invisível, devido à frequência com que ocorre:

Falta muito para o professor entender o papel dele, ele não tem esse poder que pensa. Julga todo mundo, fala mal dos alunos, do próprio bairro dele. Não são todos, é claro, mas muitos dizem que a escola só tem maconheiro, que é tudo drogado, que a mãe não educa. Discrimina os meninos e pra esses não ensinam nada.

Algumas ações se tornam rotineiras dentro das unidades escolares, para alguns profissionais, especialmente os professores algumas expressões preconceituosas e discriminatórias estão enraizadas em seus posicionamentos, não avaliam a potencialidade do dano causado aos estudantes. Paulo Freire (1996) responde à violência institucional esclarecendo que ensinar exige

[...] rejeição a qualquer forma de discriminação [...] Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é

substantivamente formar. [...] De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto. Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. (Freire, 1996 p. 16)

Para o sujeito D o problema se agrava quando ganha status de abuso sexual, ao afirmar que “Tem também professor que beija aluna”, e violência institucional e simbólica, que segundo Charlot (2002) se configura, por exemplo, quando D informa que o professor “que não dá resposta para as perguntas sobre provas. Acha que ele é que tem o poder e os alunos têm que ficar quietinho, como era antigamente.”

As percepções dos professores a respeito das violências que estão enraizadas nas escolas, segundo o relato do sujeito E indicam um tipo de violência que é denominado por Abramoway (2009) de negligência e se caracteriza na omissão do responsável - nesse caso, os professores - em proporcionar as necessidades básicas para desenvolvimento dos estudantes.

A fala de J “muitos dizem que a escola só tem maconheiro, que é tudo drogado, que a mãe não educa. Discrimina os meninos e pra esses não ensinam nada”, revela o uso da violência psicológica ou agressão emocional, que é tão prejudicial quanto a violência física. Nas palavras de Abramovay (2009), os estudantes sofrem porque sentem os reflexos das violências praticadas no espaço escolar. Porém, algumas dessas violências são consideradas de menor potencial como palavrões, apelidos e insultos, e outras vezes sequer são chamadas de violência. A autora destaca que os adultos que atuam nas escolas: professores, diretores, agentes escolares são potenciais vítimas, mas também agressores.

A instituição escolar também sofre com os resquícios da violência praticada direta ou indiretamente contra ela. O sujeito B expressa o sentimento de impotência diante de violências contra as quais não tem energia, autonomia e governabilidade para lutar:

Tem muito caso de violência sexual que acontece lá fora, mas que prejudica a escola por causa da fama e também por causa da gente não saber como acolher esta vítima da violência na escola. A gente fica em uma encruzilhada, às vezes o diretor não quer que toque no assunto. Tem muito, mas muito mesmo, caso de alcoolismo e mais ainda de drogas, envolvendo aluno de tudo quanto é tamanho.

Menezes (2013) faz apontamentos que estão contidos na revisão de literatura, no início do nosso trabalho, se alinha com a reflexão que o professor H propõe sobre a violência simbólica, muito comum nas escolas, a imposição de regras sem nenhuma discussão com os interessados – os estudantes. H dá exemplo de violência simbólica com seu relato:

Eu acho que a gente cria expectativas em cima do outro, do aluno. E nós ainda queremos aquele aluno, que tem o caderno em ordem, que faz toda lição, que chega no horário, que vem bonitinho, que senta na carteira e fica sentado. Que não te interrompe! E esse aluno não existe mais. O jovem de hoje é outro. O mundo mudou, a sociedade mudou o jovem mudou e o professor não mudou.

– Você tem dificuldade? Eu tenho dificuldade com 23 anos de magistério de encarar isso. E assim a gente não muda. Então eu acho assim, o professor não mudou. Ele está ainda, em cima daquele pedestal com a mesma expectativa que a gente tinha lá quando a gente começou a nossa carreira. Então a gente não conseguiu acompanhar a dinâmica desse jovem. O que ele quer da vida, o que que ele quer da escola. E aí, é por isso que surgem os conflitos.

Os discursos dos sujeitos confirmam que as escolas, que deveriam ofertar acolhimento e aprendizagem, são submetidas às diferentes manifestações de violências e em diferentes graus no ambiente escolar, justificando empiricamente o problema que motivou nossa investigação.

3.2 Justiça Restaurativa – conceito

As unidades discursivas das sessões do grupo focal referente à categoria Justiça Restaurativa foram subdivididas na para melhor análise dos dados (cf. Quadro 8)

Quadro 8 - Justiça Restaurativa – Conceito.

Sujeitos	Unidades discursivas
D	É não julgar.

Continua

Quadro 8 - Justiça Restaurativa – Conceito.

Continuação

E	<p>A Justiça Restaurativa pra nós, na nossa escola, está servindo, assim, pra que as pessoas que estão naquele conflito, tentem reparar o dano que causou no outro e se colocar no lugar do colega, pra ver o que fez, o que levou a chegar naquela situação, porque causou aquele dano ao colega. [...] Teve um caso, que acabou sendo assim, para nós até bom. Teve um furto dentro da escola e a gente fez um semicírculo lá na salinha da direção. E aí nós demos uma oportunidade da pessoa sair e procurar aquele celular. E ele ficou tão assim, preocupado, tão triste que a moça da cozinha tinha perdido o celular que ele mesmo que havia pegado, e ele depois devolveu esse celular.</p>
F	<p>O J.R. é, dizer assim: você tem que ouvir, você tem que tentar resolver. Mas pra mim, assim, sem punir ou sem tentar encontrar quem é o culpado [...] restaurar assim: aconteceu com eles, porém pode acontecer com outros e a gente tem que evitar que isso aconteça. E por que aconteceu? Aonde está realmente o problema pra gente poder solucionar juntos. E, de novo, vou colocar: não é descobrir arrumar quem é o culpado ou quem foi acusado e daí por diante. [...] precisa conhecer primeiro, pra poder respeitar o outro [...] a Justiça Restaurativa é uma “fer-ramenta”, que não só a mediação, mas que diversas pessoas, inclusive os professores, podem utilizar – desde que conheçam, comecem a praticar e desenvolver. O círculo, como você colocou, eu vejo dessa forma também, que ele é outra ferramenta.</p>
G	<p>Mas o foco não seria o ato. O foco seria a pessoa, a pessoa precisa ser atendida, se sentir satisfeita com a reparação, senão vira justiça comum, que um juiz determina uma pena e pronto!... Então a Justiça Restaurativa, ela realmente restaura, a pessoa volta a ser quem era antes da infração que cometeu, acho que é por isso que tem esse nome de Justiça Restaurativa... Justiça Restaurativa, ao meu ver e até mesmo no meu trabalho, diante do diálogo e da escuta eu acredito que esse seja [...]o bem maior em relação às outras pessoas, no sentido de aproximar, no sentido de entender, no sentido de reintegrar, novamente, todos juntos [...] pra mim, restaura não só o ocorrido, mas a pessoa também, em relação a conduta, em relação as ações, palavras e até ao modo de viver.</p>
H	<p>[...] o grande foco da Justiça Restaurativa, o grande ponto forte, é fazer com que a gente pratique a empatia. É se colocar no lugar do outro como ela falou, porque eu acho que isso que é fundamental pra gente poder tentar entender o que levou a pessoa àquela atitude, o que levou ao outro a agir da forma como ele agiu.</p>
E	<p>Então, ao passo que, quando eu faço um círculo, preparo o ambiente, faz tudo direitinho – que ele vai ter o tempo dele pra falar, a hora certa pra falar. E não... quando a gente faz a mediação (não que seja negativa a mediação). É que na mediação, a gente às vezes não tem aquele momento propício pra atender. Que é o círculo, que é o bastão da fala, que é uma organização assim, que é pra obedecer, que cada um tem o seu horário pra falar, a hora certinha pra se posicionar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

A segunda sessão do grupo focal buscou compreender quais as concepções dos professores sobre Justiça Restaurativa. A utilização das expressões “não julgar” (sujeito D), “reparar o dano” (sujeito E) ,“ouvir” ,” não punir” e respeito” (sujeito F) demonstram que conhecem alguns dos princípios da Justiça Restaurativa. No entanto a forma incentivada pelos adultos para que o estudante reparasse o dano, no caso do celular furtado, conforme relato do sujeito E, não gera reflexão ou responsabilização, contrariando alguns dos indicadores de Justiça Restaurativa. Os indicadores são reflexões que entre outras coisas, questionam se “a vítima vivenciou uma experiência de justiça? A injustiça foi adequadamente reconhecida? A decisão reflete a gravidade da ofensa? A experiência de justiça é adequadamente publica? (ZEHR, 2008, p. 259).

Para Zehr (2008) podemos considerar que houve aplicação da Justiça Restaurativa, quando houver reflexão sobre o ato cometido, com reconhecimento por parte do ofensor sobre os prejuízos morais, físicos, econômicos ou de quaisquer outras naturezas que afetaram a vítima. É preciso que haja proposição de alguma forma de reparação do dano cometido que seja aceita pela pessoa afetada e satisfaça suas necessidades de justiça. Acobertar um ato violento, inclusive com configuração de crime no Código Penal Brasileiro, com é o caso do furto, pode incentivar a repetição de ações desse tipo, diante da facilidade e até encorajamento através do silêncio a respeito do ato cometido.

No caso apresentado por “E” não é possível considerar que as necessidades da vítima foram satisfeitas. Reaver o objeto “perdido”, sem ter conhecimento do que realmente aconteceu e os motivos que levaram o ofensor a cometer o ato, fragiliza a parte afetada e não gera mudança de comportamento em que causou o dano, porque o ofensor não foi responsabilizado pelo ato que cometeu.

A instituição escolar mascarou a situação, impedindo o estudante de rever seus atos e se responsabilizar por eles. É preciso que os estudantes tenham experiências positivas, “dar oportunidades para experiências de poder pessoal saudável ajuda as pessoas a se reconectarem com seu eu verdadeiro e a curar as feridas da injustiça social”. (Boyes-Watson e PRANIS,2011. P.147)

O sujeito E usa a expressão “semicírculo” numa alusão ao processo Circular, dando a impressão que diante da urgência de resolver a questão, a presença de colegas de turma e, a “salinha da direção” sentiu-se pressionado a devolver o celular para que não fosse descoberto. É importante que quaisquer pessoas que fizerem uso da JR tenham clareza que “Justiça

Restaurativa é uma bússola e não um mapa”. (ZEHR, 2015, p.23) Assim as estratégias para aplicação da JR requer percepção dos seus princípios, afim de evitar nomear como Justiça Restaurativa quaisquer encaminhamentos que aparentemente amenizam/solucionam uma determinada violência, sem no entanto enfocar o que levou o ofensor a cometer o ato. É importante ressaltar que “as abordagens restaurativas não se limitam ao encontro” (ZEHR, 2015, p.21)

Utilizar o Círculo, suprimindo etapas ou renomear antigas estratégias para a contenção das violências, contraria um dos pressupostos de Kay Pranis, que elaborou a metodologia e afirmou que um dos motivos da abordagem “é engajar os jovens em uma jornada de autoconscientização das relações.” (PRANIS, 2011, p.14) Assim não é possível atribuir o rótulo de “semicírculo” para ações isoladas sem atentar para os objetivos que estão postos quando preconiza “O círculo de construção de paz é, acima de tudo, um lugar para construir relacionamentos” (PRANIS, 2011, p. 16)

As expressões “empatia, dialogo, escuta e se colocar no lugar do outro”, demonstram um entendimento que se alinha com as concepções da Justiça Restaurativa, assim como refletir sobre “o que levou ao outro a agir da forma como ele agiu”. (sujeito E)

As afirmações do sujeito F, esclarece que há outros recursos que as escolas podem usar para prevenção das violências, a Justiça Restaurativa e o Círculo fazem parte do arsenal de “ferramentas”, que estão à disposição de quaisquer pessoas. Não é preciso deixar de usar as diferentes concepções e metodologias teórica e historicamente consagradas, desde que elas acolham a necessidades de cada uma dos envolvidos.

3.3 Justiça Restaurativa – aplicação.

As unidades discursivas coletadas nas sessões do grupo focal foram desmembradas em três subcategorias: Justiça Restaurativa e o conceito, Justiça Restaurativa e sua aplicação e Justiça Restaurativa prática e efetividade. O quadros de elaboração própria demonstram os sujeitos e as unidades discursivas de cada uma das subcategorias (cf. quadro 9).

Quadro 9 – Unidades discursivas da Justiça Restaurativa e sua aplicação.

Sujeito	Unidades discursivas
A	Quando a gente dá uma segunda chance , as pessoas ficam melhores. Acho que todo mundo quando está descompensado fala e faz besteira, mas se tivesse tempo pra pensar faria de outro jeito, de um jeito bom. [...]
B	[...] E a partir do momento, que acontece alguma coisa errada, um conflito, uma confusão e, a Justiça Restaurativa é usada, a gente abre a escuta para os dois lados, sem interferir nas conversas, mas dando cada um sua sugestão para resolver o problema [...] Aplicamos alguns elementos que nós com hecemos da Justiça Restaurativa, que é: a escuta, o respeito pelas necessidades , o resgate daquele aluno, a história de vida dele, pra você nortear um novo caminho à ser trabalhado. [...] A Justiça Restaurativa veio como uma possibilidade a mais para nós acrescentarmos ao nosso trabalho de mediação.
C	A mediação, o papel da mediação, é justamente fazer essa conciliação, esse entendimento entre as partes, essa escuta, que é muito importante, que a Justiça Restaurativa vem mostrar o caminho pra nós [...]O aluno não vai ser expulso da escola, como se fazia antes, mas ele vai ter que compensar a pessoa ofendida ou bancar os prejuízos que ele deu. Ele vai ter uma oportunidade de pensar no que fez e como as pessoas sofreram com sua atitude .
E	Infelizmente, nem todos lá estão aprovando a ideia da Justiça Restaurativa
F	<p>Eu acho que antes da Justiça Restaurativa, ficava difícil de entender o papel do mediador. E quando se fala em mediar, a gente entendia que esse mediador ia tentar descobrir quem apanhou e quem bateu e, depois disso, qual era seria a punição que seria dado a quem realmente é o responsável. E a partir da Justiça Restaurativa, a gente começa a fazer uma reflexão diferente da nossa conduta. Então a gente olha, assim, não interessa quem bateu, quem agrediu ou quem foi agredido. Nesse sentido pra gente não interessa, é o momento de mediar. E o mediar é, de realmente, de colocar os dois cada um no seu lugar, acalmar, deixar tudo sossegado, e deixar a coisa andar.</p> <p>– E em um segundo momento, a gente tentar entender o porque chegou naquilo e a gente tentar resolver o problema que muitas vezes, nós somos culpados, e não apenas eles. Porque a gente acaba deixando as coisas acontecerem, não ouvimos as outras partes – que é o grande segredo, na minha opinião, da “J.R”., da gente dar a oportunidade de cada um falar, de se manifestar. E a partir disso, a gente começa a perceber o quanto a gente erra. A gente erra com as nossas atitudes, a gente erra com as nossas imposições. O J.R. é, dizer assim: você tem que ouvir, você tem que tentar resolver. Mas pra mim, assim, sem punir ou sem tentar encontrar quem é o culpado.</p>

Continua

Quadro 9 – Unidades discursivas da Justiça Restaurativa e sua aplicação.

Continuação

<p>G</p>	<p>Eu acho que primeiramente, a Justiça Restaurativa tem que ser aceita pela pessoa, não é possível usá-la sem que as pessoas queiram. A partir do momento que a pessoa aceita, ela vai passar a entender, ela vai passar a escutar e ela vai passar a entender o outro. Eu acho que a Justiça Restaurativa ela vem pra provocar reflexão, principalmente dos nossos atos, para a gente parar e pensar, refletir porque fez determinada coisa. Mas o foco não seria o ato. O foco seria a pessoa, a pessoa precisa ser atendida, se sentir satisfeita com a reparação, senão vira justiça comum, que um juiz determina uma pena e pronto! Porque a Justiça Restaurativa, ela faz uma transformação perante o olhar que a gente vai ter em relação ao ocorrido e a outra pessoa.</p>
<p>H</p>	<p>“F”, a “G” andaram fazendo círculos, tanto com os nossos professores como com os alunos. Quando a gente experimenta a JR muda nosso ponto de vista no dia-a-dia. A partir do momento que você começa a entender todo um processo, você muda os seus pontos de vista, até em uma conversa informal. Até na forma de eu abordar um aluno, de eu abordar um professor, a gente já tem como muita gente disse, um outro olhar, a gente vê de uma outra forma.</p> <p>[...] Embora, a gente já tentasse praticar, como a “D” falou, o diálogo, sempre, como a primeira opção de solução... mas ainda tinha a cultura da punição, que a gente está tentando eliminar. Mas é muito difícil, como ela falou, com relação aos professores. Porque quando você não pune, o professor fala que você não fez nada. Então, além de mudar o nosso olhar, a gente tem que fazer esse trabalho persistente de mudar o olhar do professor também.</p>
<p>C</p>	<p>– Então o que acontece com a Justiça Restaurativa? Ela veio, pra dentro da escola, para quê? Primeiro, o que todo mundo falou aqui, evitar esse número enorme de punição. De estar punindo de qualquer forma, de qualquer maneira, de qualquer jeito. Porque, quando ela veio para restaurar os danos, o que acontece? A gente faz um círculo (vários círculos, porque em um só não dá conta de resolver aquele problema), o quê é que a gente aprende? A gente aprende que ali tem muita gente que precisa falar, que precisa contar sua história, que ela, compartilhando, aquilo que ela está sentindo, ela vai se sentir mais leve.</p>
<p>F</p>	<p>A Justiça Restaurativa e mediação não são a mesma coisa. Eu acho que elas se completam [...] eu acho também, que a Justiça Restaurativa, é um pouco, também, de resgate de valores, como ela colocou. Que a partir do momento que é colocado em um círculo, o objetivo o foco, é o ocorrido. Mas resgata muito os valores, que vão em relação a escola, aos alunos. Eu acho que são valores que estão desestruturados, valores que estão perdidos. E que eu acho, acredito que, através da Justiça Restaurativa, com o círculo, restaura alguns desses valores que foram perdidos.</p>

Fonte: Elaboração própria.

O sujeito A, entende que é importante dar uma “segunda chance”, quando o estudante comete alguma violência. Dar uma oportunidade, para refletir sobre o que ocorreu e fazer de outro modo. Para o sujeito B, é preciso abrir “escuta para os dois lados”, quando se aplica a

Justiça Restaurativa. Sugere que a JR é um instrumento, uma “possibilidade a mais” no trato das violências, uma aliada para a mediação escolar. Mesmo sem utilizar a metodologia do Círculo, permite que o estudante que foi ofendido, assim como quem ofendeu possam ter contato entre si e busquem uma solução que fique confortável para as partes, afirmando que é permitido que cada um dos envolvidos “dê sua sugestão para resolver o problema”. Tende a se alinhar com os princípios da Justiça Restaurativa quando demonstra ainda uma preocupação com “a escuta, o respeito pelas necessidades” com o objetivo de conhecer suas histórias e procurar meios de atendê-los de uma maneira mais adequada.

Os sujeitos A e B demonstram compreender a afirmação: “Todos os modelos estão, em alguma medida, atrelados à cultura. Portanto a Justiça Restaurativa deve ser construída de baixo para cima, pelas comunidades, através do diálogo sobre suas necessidades e recursos, aplicando os princípios às situações que lhe são próprias”. (ZEHR, 2015, p.23)

Comparando o discurso de B na sessão anterior quando relatou sua preocupação no enfrentamento dos casos devido à falta de sensibilidade do diretor, quando afirmou:

Tem muito caso de violência sexual que acontece lá fora, mas que prejudica a escola por causa da fama e também por causa da gente não saber como acolher esta vítima da violência na escola. A gente fica em uma encruzilhada, às vezes o diretor não quer que toque no assunto. Tem muito, mas muito mesmo caso de alcoolismo e mais ainda de drogas, envolvendo aluno de tudo quanto é tamanho. (sujeito B)

Abramovay (2002) reitera que as incivildades, embora sejam considerados conflitos por causarem menor impacto no ambiente e nas relações, também estão conceituados como violências. A professora B, pareceu não compreender o conceito, pois confirma que drogas, uso abusivo do álcool e violência sexual estão no campo das violências, os casos supostamente mais simples, foram nomeados de “coisa errada, um conflito, uma confusão”, sugere que somente nesses casos a Justiça Restaurativa deva ser utilizada.

O docente C, registra a importância da escuta e do entendimento entre as partes corroborando o que foi dito pelo sujeito B, acredita que a JR complementa as práticas da mediação escolar, a partir da aplicação da Justiça Restaurativa os alunos não sofreram mais expulsões. Se a aplicação da JR puder de alguma maneira auxiliar na permanência dos estudantes na escola, pode ser considerada uma boa medida de prevenção, devido à recorrência do fenômeno da expulsão muito frequente nas escolas. Acrescenta ao seu discurso

que é importante “compensar a pessoa ofendida ou bancar os prejuízos que ele deu” e, ainda que é preciso que o sujeito que cometeu a violência tenha “uma oportunidade de pensar no que fez e como as pessoas sofreram com sua atitude.”

O sujeito F, faz distinção entre mediação e Justiça Restaurativa, destacando que antes da JR, entendia que bastava achar o culpado e puni-lo, que depois compreendeu que o foco deveria estar nos envolvidos, quando menciona que é possível compreender as causas quando “ouvimos as outras partes”. No entanto ao dizer quer “não interessa quem bateu, quem agrediu ou quem foi agredido”, pode incorrer em um problema grave descaracterizando o papel de cada uma das partes nas violências, importa muito quem assumiu o papel de transitório de agressor e especialmente quem ocupa o lugar de vítima.

Posteriormente o sujeito F esclarece usando a palavra “mediar” para demonstrar que há intencionalidade de acalmar os ânimos para depois fazer as intervenções que julgar necessárias. O discurso de F indica preocupação em compreender o que motivou a violência, quando expõe “que nós somos culpados, e não apenas eles. Porque a gente acaba deixando as coisas acontecerem”, faz uma crítica ao comportamento dos profissionais que são desatentos diante da oportunidade de compreender as motivações que levam os estudantes ao descontentamento entre si, com professores e gestão escolar, potencializando os conflitos que acabam ganhando status de violência.

G, completa o discurso de F, quando “teoriza” que a Justiça Restaurativa parte da adesão por parte interessado, não da obrigatoriedade, fazendo um contraponto com a justiça retributiva que o juiz determina e o ofensor e vítima são obrigados a participar dos rituais jurídicos. O professor G revela através de sua fala que “tem que ser aceita pela pessoa, não é possível usá-la sem que as pessoas queiram”. Segundo G, a JR “veio pra provocar reflexão, principalmente dos nossos atos”. Quando diz “a gente”, reconhece que todos estão implicados no processo e precisam treinar a nova abordagem, de modo que consigam enxergar as pessoas e não exclusivamente o ato cometido.

3.4 Justiça Restaurativa – prática e efetividade

Os desdobramentos da categoria de análise Justiça Restaurativa emergiram das sessões do grupo focal, a partir dos discursos dos discursos dos participantes. As subdivisões garantiram maior profundidade nas análises em todas as subcategorias (cf. quadro 10).

Quadro 10 - Justiça Restaurativa: prática e efetividade.

Sujeito	Unidades discursivas
A	Então o círculo, restaura isso, a gente consegue observar todos (de verdade) e a gente conseguir respeitar a leitura de mundo de cada um . Até mesmo aquele que a gente pensa que não tem jeito, a hora que ele vem para um círculo , você capta algo de bom nele, algo de interessante, que ele não conseguia expressar antes. Então ele consegue trazer o ser humano que tá lá dentro, que às vezes tá escondido.[...] Então a gente usa o CAPS , a gente usa a UBS . Então todos os círculos, a gente está sempre convidando. E assim, o que foi interessante, é que os alunos, eles acabam tendo uma outra visão das pessoas que ali trabalham. Então, assim, a saúde, ela está bem presente.
A	Porque se só eu e eles na escola, eles acham que é uma matéria. Que só eu que faço o círculo.
C	[...] a gente conversa com ele e ela sabe que vai ter que arcar com as consequências , e todos os envolvidos, junto com ele, vão procurar um acordo para sanar o que aconteceu e deixar a convivência possível . O aluno não vai ser expulso da escola , como se fazia antes, mas ele vai ter que compensar a pessoa ofendida ou bancar os prejuízos que ele deu. Ele vai ter uma oportunidade de pensar no que fez e como as pessoas sofreram com sua atitude.
D	Então assim, a Justiça Restaurativa sendo implantada na escola, ela ajuda... como eu posso dizer, a fazer com que as pessoas repensem o que fizeram e dá oportunidade de fazerem de forma diferente, sem que sejam castigadas por isso [...] a gente tem muito diálogo nessa escola, a gestão sempre prezou muito pelo diálogo aqui [...]
E	A Justiça Restaurativa pra nós, na nossa escola, está servindo, assim, pra que as pessoas que estão naquele conflito, tentem reparar o dano que causou no outro e se colocar no lugar do colega, pra ver o que fez, o que levou a chegar naquela situação, porque causou aquele dano ao colega. Enfim... Se colocar, ter um lugar de um ao outro... A direção já mudou bastante, a cabecinha deles, em um primeiro momento não entendia direto. Agora a gente está falando a mesma linguagem, elas modificaram muito, antes volta e meia faziam transferência compulsória, expulsavam os alunos a “torto e a direito”. Não tem mais punição, este ano nenhum aluno foi expulso, então mudou bastante.
F	Eu acho que antes da Justiça Restaurativa, ficava difícil de entender o papel do mediador. E quando se fala em mediar, a gente entendia que esse mediador ia tentar descobrir quem apanhou e quem bateu e, depois disso, qual era seria a punição que seria dado a quem é, realmente, o responsável. E a partir da Justiça Restaurativa, a gente começa a fazer uma reflexão diferente da nossa conduta. Então a gente olha, assim, não interessa quem bateu, quem agrediu ou quem foi agredido. Nesse sentido pra gente não interessa, é o momento de mediar. E o mediar é, de realmente, de colocar os dois cada um no seu lugar, acalmar, deixar tudo sossegado, e deixar a coisa andar.

Continua

Quadro 10 - Justiça Restaurativa: prática e efetividade

Continuação

Sujeito	Unidades discursivas
G	<p>Até na forma de eu abordar um aluno, de eu abordar um professor, a gente já tem como muita gente disse, um outro olhar, a gente vê de uma outra forma. Embora, a gente já tentasse praticar, como a “D” falou, o diálogo, sempre, como a primeira opção de solução [...] mas ainda tinha a cultura da punição, que a gente está tentando eliminar. Mas é muito difícil, como ela falou, com relação aos professores. Porque quando você não pune, o professor fala que você não fez nada [...] E esse trabalho de formiguinha, é fato. Porque, por exemplo: na escola. Já tem esse trabalho, o círculo restaurativo, né, da justiça. Mas não dá pra abranger todo mundo. É muito difícil. Então pega uma turminha aqui, uma turminha assim.</p> <p>– E o que eu acho extremamente bendita da rede importante, que foi dito aqui, mas é importante a gente lembrar, é que a mediação e a Justiça Restaurativa, não são o suficiente. A gente... existe outra ferramenta que foi colocada aí, que é a. E que se hoje através do JR eu não tivesse conhecido – por que eu não conhecia de fato – a rede, eu posso dizer pra você que a gente teria problemas muito mais sérios. E o fato da gente conhecer, através da Justiça Restaurativa, poder ter a oportunidade de poder compartilhar informações e poder entender como funciona a rede hoje, tem sido muito importante. Dessa parceria com os postos de saúde, dessa parceria com... enfim. Esse é um contexto muito maior. A rede é extremamente importante gente,</p>
F	<p>Já fiz um círculo dentro da ETEC. Foi muito bom e as pessoas adoraram, lá dentro, com alunos, tá? E eles conseguiram enxergar a importância do círculo, sem conhecer nenhum processo, porque eles conheceram alguns alunos. A importância da vó, na vida de um deles – que é um problema pra eles – porque ele não tem pai nem mãe. E aí, eles começaram a entender, que ouvir o aluno é muito importante. Em uma escola de quase 3000 alunos, é muito difícil. Você parar pra poder falar e enxergar isso. E eles começaram ver. Eles querem que faça mais, uma coisa bacana. Agora, quando se fala em parceria, a gente não consegue desenvolver nosso trabalho sem parceria. E a parceria, acho que é uma coisa só de diálogo.</p>
F	<p>Então eles fizeram uma comparação. Eu nem imaginava que eles tinham feito isso, entre eles, lá. O período da manhã – com a Justiça Restaurativa, que eles falam – que é o uso do círculo, a conversa, o diálogo e a escuta; e a tarde sem a Justiça Restaurativa. Só punição, só punição, só punição. Convocações, suspensões e expulsões de alunos.</p>
D	<p>Um divisor de águas, né? Pra mim a Justiça Restaurativa é um divisor de águas. Quando eu falo de mudança em relação a mim, como pessoa, como profissional, como mãe, como tudo. Pra mim, foi melhor coisa que aconteceu. Fora que o “estado”, depois de 23 anos de estado, todos os cursos que eu fiz, posso dizer que esse foi o único – desculpe – que eu levo pra minha vida. Então, assim, é ótimo.</p>
A	<p>A dificuldade é a gente fazer parceria com os professores. Que ali tem um certo ego, né? Sabe? Uma resistência.</p>

Continua

Quadro 10 - Justiça Restaurativa: prática e efetividade

Continuação

Sujeito	Unidades discursivas
E	Bom, a nossa escola, depois que começou a trabalhar com a Justiça Restaurativa deu uma acalmada nos ânimos – principalmente da gestão, que tinha um outro olhar . Um olhar mais punitivo, mais severo . Deu uma mudada boa. Mas ainda temos muito a fazer, porque temos alguns professores lá resistentes, antigos da casa , que não tem como... –... e aí, passava alguns... aí eu fico acompanhando. Aí vem um professor:
A	. E é interessante que, bem no comecinho, eu falei: “Ah, não gente. Ah, não. Não vai dar em nada”. – Aí conforme você vai fazendo... e eu gostei, pra mim. Aí o primeiro círculo que eu fiz, eu já achei bacana. Eu falei: “ Funciona! ”.

Fonte: Elaboração própria.

O sujeito A relata que o permite que os professores enxerguem “até aquele que a gente pensa que não tem jeito, a hora que ele vem para um círculo, você capta algo de bom nele, algo de interessante, que ele não conseguia expressar antes”

O item 1.4.8 do capítulo I que conceitua os Círculos de Construção de Paz, ratifica o que o sujeito “A” percebeu na aplicação da metodologia: quando o estudante participa do processo, com as garantias de sigilo, voz e vez e é acolhido pelo grupo, inclusive dos adultos, pode demonstrar seus sentimentos e emoções, sem ser julgado, tem uma experiência de aceitação que colabora para sua permanência do estudante na escola. Para o facilitador do processo os ganhos se traduzem na aproximação da com os estudantes e com as famílias, compreendendo as fragilidades de cada um dos envolvidos e as suas próprias, gerando uma melhoria nas relações e por consequência a prevenção das manifestações de algumas violências.

O sujeito A, relata que através do Círculo é possível “respeitar a leitura de mundo de cada um”. Os estudantes que possuem dificuldade para se inserirem no ambiente, podem ter uma possibilidade de satisfazer a necessidade de pertencimento e surpreender os educadores, provando que quando é acolhido “até mesmo aquele que a gente pensa que não tem jeito” pode mostrar quem é, diante do acolhimento que o Círculo oferece.

Os relatos discursos dos professores apontam a importância da rede de proteção social, que compreende todos os equipamentos que possuem especialistas/parceiros que podem auxiliar os estudantes e suas famílias no que tange aos cuidados na perspectiva da redução de danos, a partir do contato das escolas. Os professores mencionaram os Centros de Atenção

Psicossocial (CAPS) que tratam da saúde mental e consumo abusivo de álcool e drogas e as unidades Básicas de Saúde (UBS) e Conselho Tutelar como um auxílio para as escolas no enfrentamento das violências apontadas na primeira sessão do grupo focal.

O Caso descrito por G descreve o auxílio que a escola teve no caso de L. uma aluna de 16 anos, que engravidou aos 14 e tem transtornos mentais. Depois de algumas tentativas de aproximação da família, os avós idosos cuidavam do bebê. A estudante apresentava baixa frequência e um comportamento com o qual os profissionais da escola não sabiam lidar. Os facilitadores realizaram um círculo e contaram com o apoio Conselho Tutelar e CAPS, G relata o desfecho:

A menina é “de menor”, com uma criança e, o pai da criança não mora junto com ela. Então eles se submetiam a cuidar da menina. Então aí, mãe veio e pediu se podia, se era possível fazer uma reunião no conselho tutelar. Se era possível marcar uma reunião no conselho tutelar. Em que pudesse levar a L. e que pudesse colocar com toda essa situação. Que a mãe já não estava mais aguentando, não estava mais sabendo o que fazer com a menina. Aí, nós fomos até o conselho tutelar. Foi marcada a reunião e lá no conselho tutelar a mãe colocou toda a posição dela – em relação até o pai da criança – e o que poderia ser feito em relação... no caso dela se afastar de casa e deixasse que eles resolvessem. Aí lá, foi colocado de que... um tratamento com a L., que era no CAPS. Ela começou o tratamento lá no CAPS e aí, a mãe pediu que ela se afastasse da escola. No caso, assim, é... queria trancar a matrícula dela. Aí foi (incompreensível), a gente foi conversando e falou que ela poderia fazer os trabalhos fora, né. Participasse da escola, mas fosse fazendo os trabalhos fora. E aí, o quê que aconteceu? Lá no conselho tutelar foi definido que a mãe ficaria com posse da criança, com os cuidados da criança, teria os cuidados da vó, porque a noite ela saía pro baile funk. E ninguém podia fazer nada. Era filha dela. Então agora, ela ficando com os avós, não ia ter mais isso. Aí tirou, primeiramente então, a criança ficou aos cuidados dos avós e ela teria que participar das reuniões do CAPS. No começo, depois acompanhando lá no conselho tutelar – que eu tive que ir novamente lá, por conta do marido, do pai da criança, que a mãe queria saber qual era a posição do conselho tutelar em relação ao rapaz. Aí, lá eles falaram, que mandaram uma intimação para os pais da criança e tudo, que eles estavam fazendo todo o processo. Passei pra mãe. E aí ela fazia no... o acompanhamento no CAPS e dando o retorno lá. O retorno, no começo não foi dos mais... positivos. Que ela ia lá no CAPS, pegava as coisas, quando ia, saía com a bolsa cheia. E no começo eles não falavam nada. Aí depois eles foram cortando isso. Aí, até o final... aqui ela estava trazendo os trabalhos. Trazia os trabalhos, vinha com a menina e a gente conversava. No finalzinho, quando ela veio para entregar os seus últimos trabalhos – no último contato que eu tive com ela – ela disse que ela estava gostando de ir no CAPS. Que ela estava gostando das reuniões, que ela estava gostando de... do acompanhamento, do retorno que

eles estavam dando, em relação aos problemas dela. E aí, em relação aos pais, a mãe também comentou, falou assim:

“Assim, olha, eu estou gostando mais de lidar com ela agora, né? Conversar com ela agora, o entendimento. Ela vê a responsabilidade que ela tem em relação à filha” – não sei se por conta da mãe, é, dos avós e da mãe ter ficado com a guarda da criança – então, talvez, tenha tido uma aproximação maior, né? Então ela falou assim que, em relação a ela, em casa, está... assim, melhorou muito a relação da família com ela em relação ao tratamento da criança. E no CAPS, foi falado que, também, ela estava bem.

A rede de proteção social é acionada sempre que a escola precisa de auxílio para as questões que demandam habilidades que não possuem e nem deveriam fazer parte da rotina da escola.

O relato de G esclarece que mesmo com a introdução das concepções da Justiça Restaurativa, “ainda tinha a cultura da punição, que a gente está tentando eliminar”. Aponta que a maior dificuldade que na escola Caminho da Sabedoria, o maior problema é lidar com os professores que acreditam que o uso do diálogo como ferramenta para entender as causas das violências, em busca de uma solução possível é “passar a mão na cabeça”, contrariando o que verificamos na revisão de literatura, quando Santana (2011), destaca que a capacidade de o agressor compreender, reconhecer e se responsabilizar pelos danos causados, diante da própria conduta, é a essência do processo restaurativo.

Outra dificuldade apontada pelo mesmo sujeito é a abrangência do Círculo, que é um processo que precisa ter o consentimento de cada uma dos envolvidos, portanto implica um conversa individual, para que o facilitador tenha conhecimento dos fatos na visão de cada uma das partes. É preciso preparar o ambiente e ter certeza que é seguro para a manifestação da vítima, do ofensor e dos demais participantes. A partir dos dados coletados, o facilitador precisa buscar auxílio dos profissionais da rede de proteção social; deve ainda preparar o encontro, elaborando um roteiro de acordo com a técnica aprendida. A escola precisa ter clareza que de fato “não dá pra abranger todo mundo”(sujeito G). Cada instituição, junto com o facilitador, deve selecionar os casos que serão encaminhados para a do Círculo, respeitando o viés restaurativo que compreende a responsabilização de reparação dos danos causados, processo decisório compartilhado, a centralidade da vítima e as potencialidades de mudança do ofensor. Todas as demais violências - exceto crimes que devem ser tratados pelo órgão responsável pela segurança pública – devem ser abordadas com base nos valores da Justiça

Restaurativa: busca de sentido de pertencimento, emponderamento, participação, autonomia, respeito, satisfação das necessidades e responsabilização dos danos causados, conforme Zehr (2008).

Houve destaque para a “bendita rede” (sujeito G) que demonstra ser um forte aliado na busca de encaminhamentos possíveis para as violências que a escola não consegue manejar, dando segurança aos profissionais e considerada muito importante para as escolas.

O sujeito F apresentou um relato preocupante:

[...] Então eles fizeram uma comparação. Eu nem imaginava que eles tinham feito isso, entre eles, lá. O período da manhã – com a Justiça Restaurativa, que eles falam – que é o uso do círculo, a conversa, o diálogo e a escuta; e a tarde sem a Justiça Restaurativa. Só punição, só punição, só punição. Convocações, suspensões e expulsões de alunos. (sujeito F)

Na escola Alegria do Saber, parece não haver um alinhamento de concepções no tratamento das violências, cada um dos períodos se porta como se fossem de instituições distintas com diferentes valores. O sujeito F relata os bons resultados da introdução da Justiça Restaurativa e da metodologia do Círculo em um período, no qual há um facilitador atuando e o oposto no contra turno. Os dados levantados sugerem a importância da aplicação da Justiça Restaurativa não somente no viés pessoal, mas também no institucional e comunitário.

O sujeito D avalia a implantação da Justiça Restaurativa como “um divisor de águas” . Considera extremamente importante para todos os âmbitos da vida. A professora A, afirma que “funcional!” mesmo tendo descreditado no início do projeto.

A experiência foi multiplicada em outros espaços, conforme relata F, que realizou um Círculo na ETEC. Essa pode ser uma forma de ampliar o conhecimento da técnica para outras profissionais para além das escolas onde o projeto foi implantado.

3.5 Diálogo

A categoria de análise diálogo foi destacada a priori, no processo de revisão de literatura por permearem a maioria dos trabalhos pesquisados. Os dados foram agrupados (cf. quadro 11) para melhor compreensão.

Quadro 11 – Unidades discursivas: diálogo

Sujeitos	Unidades discursivas
A	Essa coisa de você ouvir e o outro te ouvir , eu acho que colaborou bastante para escola. Porque a gente percebe a necessidade das pessoas.
B	Na escola onde eu estou, a punição não parte da gestão. Ela já está trabalhando aos poucos esse problema usando o diálogo para entender o motivo da ocorrência. A gente já não está mais punindo.
C	[...] a gente conversa com ele e ela sabe que vai ter que arcar com as consequências, e todos os envolvidos, junto com ele [...] ele vai estar ouvindo e, na medida do possível, fazer com que essa pessoa entenda que há a necessidade da responsabilização por aquele ato praticado. [...] que ele vai estar com algum problema e que a gente consegue praticar esse diálogo e essa escuta , a gente vai sempre ter alguma coisa positiva, saindo dali.

Continua

Quadro 11 – Unidades discursivas: diálogo

Continuação

Sujeitos	Unidades discursivas
B	<p>[...] E a partir do momento, que acontece alguma coisa errada, um conflito, uma confusão e, a Justiça Restaurativa é usada, a gente abre a escuta para os dois lados, sem interferir nas conversas, mas dando cada um sua sugestão para resolver o problema.</p>
H	<p>[...] Outra coisa que a Justiça Restaurativa, também nos ajudou muito, é que, como professora mediadora, foi no trato com os familiares, com as famílias dos alunos. A gente começa a trazê-los pra escola e eles começam a perceber que você está ali, disposta a escutar os “n” problemas deles. E saem felizes, porque, muitas vezes, eles falam assim:</p> <p>“Nossa, nessa escola tem alguém que me escute. Porque antigamente, ninguém escutava a gente aqui nessa escola. Agora sim, vocês escutam”.</p>
F	<p>É legal ouvir, por exemplo a “H” falar essa questão do professor, porque eu me coloco no lugar do professor, olhando pra “H” em alguns momentos, a gente falava assim:</p> <p>“Nossa, ela só passa a mão na cabeça dos alunos”.</p> <p>– Porque esse processo do diálogo, já vem aqui no (nome da escola) a muitos anos, porque a “H” é uma pessoa, que ela não é a favor da punição. Ela é a favor do diálogo. Então a muitos anos ela diz “conversa”. E eu ouvi muito (e inclusive eu falei):</p> <p>“Ó lá! Só passando a mão na cabeça de novo. Ó! aprontou, vai passar a mão na cabeça”.</p>
A	<p>– E você não julgar e ele perceber que você pode falar. E ao mesmo tempo, ele percebe que, de repente, aquilo que ele falou, tem de ouvir de vez em quando, que não foi tão bacana</p>
A	<p>[...] porque a justiça me trouxe isso, de você ouvir tranquilamente a pessoa e deixar ela falar. Porque ela precisa daquilo, porque no íntimo dela, aquilo é verdadeiro, é fato. Então eu acho que, se alguém chega lá:</p> <p>“O que a gente vai fazer nesse círculo?”...</p> <p>“A gente vai conversar de verdade”.</p> <p>– A gente vai conversar com liberdade. Eu vou só ouvir, eu não vou falar nada. Então eu acho que isso é importante.</p>

Fonte: Elaboração própria.

As falas dos sujeitos indicam que o Círculo proporciona que os estudantes tenham a oportunidade de “você ouvir tranquilamente a pessoa e deixar ela falar” (sujeito A) , em um

lugar seguro. Quando, segundo a professora A, os alunos utilizam a expressão “ a gente vai conversar de verdade”, podem estar tentando expressar que em outras ocasiões a conversa foi “de mentira”, superficial ou que os envolvidos no suposto diálogo, não queriam de fato ouvir e falar com atenção permitindo que cada um dissesse o que pensava, sem o risco de serem ignorados ou mal interpretados. Nesse sentido “muitos acreditam que diálogo é uma espécie de questionário, onde um pergunta e o outro responde”. (FREIRE, 1995, p. 32) É muito comum esse “diálogo” nas escolas, diante da urgência de resolver uma questão o profissional perguntarem aos estudante o que aconteceu, e determinarem imediatamente que “não foi nada” e pedirem para que os alunos retornem para as salas de aula.

O sujeito B e H declaram que as partes precisam estar disposta a escutar e se comprometerem a encontrar uma solução para o problema juntos. F afirma que uma das dificuldades é a aceitação dos professores que esperam que haja punição exemplar para os alunos que se envolvem em algum tipo de violência e, que os demais alunos, por medo, não repitam o mesmo comportamento. Os docentes entendem que o diálogo é configura uma convivência do profissional que atende os alunos e dá espaço para que eles se manifestem, desconsiderando o que Freire (1995) declara:

o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1995, pg. 43)

Um diálogo franco com os estudantes, onde haja espaço para, inclusive discordarem dos adultos, pode fortalecer as relações, mostrar que há uma outra forma de resolver conflitos corriqueiros, sem que ganhem uma proporção desnecessária com diferentes manifestações de violência. Se o estudante conseguir vislumbrar outras maneiras de convivência, poderá usar o poder de reivindicação, ao invés do confronto, que confirmará que “A esperança é o motor silencioso, conduzindo o poder pessoal em um sentido positivo.” (PRANIS, 2011, p. 31)

Rosenberg (2006), no item 2.2.6, do capítulo teórico, dá subsídios para uma comunicação não violenta que pode auxiliar nos momentos em que as violências se manifestam, um tipo de comunicação amorosa e empática que ajuda a baixar a ansiedade e acalmar os ânimos dos envolvidos. Os dados não apontaram indícios de que essa forma de

comunicação tenha sido utilizada pelos sujeitos, mesmo durante a aplicação da técnica do Círculo.

Diante dos dados analisados avaliamos que o processo de implantação da Justiça Restaurativa na rede estadual, tomando para estudo o caso das escolas da região da Brasilândia, foi positivo, atingindo parcialmente seus objetivos: ofertar formação inicial em JR, proporcionando reflexão sobre conflito e violência e formas de resolução a partir dos valores e concepções da Justiça Restaurativa:

- a) Dimensão relacional – os dados apontaram que a relação entre professores que fizeram o curso e os estudantes melhorou, a partir da escuta atenta e por vezes afetiva dos docentes, mesmo quando não realizavam os círculos de construção de paz. Ao ouvirem as histórias dos alunos passaram a compreenderem melhor a problemática que envolvia os estudantes, suas famílias e especialmente as instituições no processo de acolhimento dos adolescentes, facilitando sua permanência na escola.
- b) Dimensão institucional – esse eixo ainda não foi atingido, pelo pouco tempo de aplicação do projeto, mas também devido as amarras institucionais, que dificultam o enraizamento das ações são invés de auxílio e sustentação. Os Regimentos Escolares e as propostas pedagógicas das escolas envolvidas na pesquisa, não refletem as concepções da Justiça Restaurativa, não mencionam o processo circular, como metodologia para prevenção e resolução coletiva das ações violências. Quatro das cinco escolas envolvidas na pesquisa ainda mantêm em seus Regimentos Escolares, de forma implícita ou explícita expressões que apontam para a punição com previsão de sanções como suspensão, transferência acordada, transferência compulsória, afastamento dos alunos das aulas. Nenhuma delas prevê em último caso quando uma das sanções for levada a efeito, quais seriam as garantias que os alunos teriam quanto ao acesso aos conteúdos, compensação das ausências e reforço escolar. As escolas se inspiraram no documento oficial da Secretaria da educação do Estado de São Paulo, a cartilha “Normas Gerais de Conduta Escolar – Sistema de Proteção Escolar” lançada em 2009, conforme detalhamento no subtítulo 1.4.2 do capítulo I deste trabalho, embora a SEESP já tenha recolhido o material e ratificado que esses procedimentos são ilegais. As Propostas Pedagógicas não estão alinhadas com os

Regimentos escolares, os dois documentos se apresentam de forma independente sem atender o que a legislação determina.

- c) Dimensão pessoal: as expressões; ”eu penso na minha vida”, “como eu fiz isso!”, “eu tenho que encarar”, “que trabalho eu posso fazer com isso” utilizadas pelo (sujeito A). As reflexões indicadas na fala do sujeito F, quando diz “eu percebo que se torna uma filosofia de vida” e também os apontamentos do sujeito D “É pra todos” e todos os cursos que eu fiz, posso dizer que esse foi o único – desculpe – que eu levo pra minha vida” indicam que a formação inicial e a aplicação do conteúdo na prática proporcionou uma oportunidade de refletirem sobre o que aprenderam e gerou uma reflexão inicial que pode favorecer outras descobertas sobre si mesmos. Pranis (2010) orienta sobre o E auto conhecimento, que gera maior tranquilidade no cuidado consigo mesmo e com o outro.

No entanto, ainda é preciso que os gestores das escolas, locus da pesquisa se atentem para o viés institucional, revendo democrática e coletivamente seus Regimentos Escolares e suas Propostas Pedagógicas para fortalecer as ações que se iniciaram, sem esse movimento o trabalho fica inviável a médio e longo prazos. A multiplicação das aprendizagens e a replicação do projeto se faz necessário para que outros atores se junto aos que iniciaram o trabalho, garantido a longevidade das ações, especialmente devido a rotatividade dos profissionais e as violências que professores, funcionários, alunos e seus familiares estão submetidos diariamente

Determinamos nosso objetivo específico, buscando compreender as concepções dos professores da região da Brasil, para então avaliar qual a efetividade da abordagem denominada Justiça Restaurativa na prática dos professores da região da Brasilândia.

A análise dos dados demonstrou que os professores agem às vezes com firmeza, outras vezes apresentando fragilidade de iniciantes no processo de aquisição de conhecimento, tanto da teoria da Justiça Restaurativa, como da aplicação da metodologia dos círculos, sugerida como uma das opções para maior eficácia na aplicação da abordagem.

Os discursos dos professores sugerem que a Justiça Restaurativa pode ser um meio de acolher as necessidades de pertencimento, nomeado de ” sentimento pertença” por Kay Pranis (2010). Ouvir o que professores, gestores, pais, funcionários e, especialmente os estudantes têm a dizer, acolhendo suas angústias, desejos, medos, frustrações, críticas e sugestões, com escuta amorosa, dispostos a abrir mão do “poder sobre o outro” para partilhar o “poder

peçoal “ com o outro pode mudar as relações dentro das instituições escolares e prevenir e/ou amenizar as manifestações das violências escolares.

O processo de implantação da Justiça Restaurativa na região de Brasília é recente, porém há fortes indícios que as suas diretrizes estão sendo assimiladas pelas escolas Caminho da Sabedoria, Paraíso da Letras, Inovação, Alegria do Saber e Caminho da felicidade. A escola Desejo de Aprender, apresentou uma forma equivocada quando encaminhou o caso do celular, mas deu indicações de estar buscando formas de prevenção às violências sem culpabilizar os estudantes.

Quanto aos procedimentos circulares, a análise dos discursos mostrou que há tentativas de esporádicas do uso da metodologia, reconhecida pelos professores como possibilidade na prevenção e manejo das violências escolares. Embora a expressão Comunicação Não Violenta não tenha sido citada por nenhum dos participantes, sugere apenas que os profissionais não estão nomeando a técnica, porém fica claro que utilizam formas de diálogo similares as sugeridas por Marshal Rosenberg (2006) quando descrevem sua atuação no círculo ou a maneira cuidadosa com a qual se dirigem aos estudantes e suas famílias.

A dificuldade que aparecem nos discursos dos participantes do grupo focal: resistência dos professores e entendimento equivocado da equipe escolar quando o facilitador utiliza o diálogo como principal ferramenta para compreender o que desencadeou a ação violenta, pode ser minimizado se houver uma ampla discussão com as equipes, os alunos e suas famílias com participação ativa na elaboração e divulgação dos instrumentos institucionais.

Retomamos nossa questão e objetivo de pesquisa: Quais as concepções dos professores da região da Brasília sobre Justiça Restaurativa? O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções dos professores sobre Justiça Restaurativa no processo de implantação na rede estadual. Paulista. Os dados coletados confirmaram que as concepções dos professores sobre Justiça Restaurativa, se alinham com os princípios e valores da JR e, auxilia no manejo das violências escolares, provocando reflexões sobre a cultura punitiva e suas consequências na vida dos estudantes e suas famílias. Os dados também demonstram que a partir da JR, os professores conheceram ou estreitaram as relações com a rede de proteção social, garantindo aos estudantes outros direitos para além do direito subjetivo à educação, tais como: saúde mental, tratamento médico e acompanhamento do Conselho Tutelar para sugerir possibilidades de convivência familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas violências que ocorrem nas escolas, seja por gestores, professor, estudantes ou seus familiares poderiam ser prevenidas ou ter seus impactos amenizados se a legislação vigentes fosse cumprida. Existem inúmeras normas determinando a forma correta da execução dos atos escolares, acolhimento, garantia do direito subjetivo à educação, ingresso e permanência dos estudantes na escola. Mesmo assim, as equipes escolares cometem violências, que sequer são entendidas como tal, e poderiam ser evitadas. Parte das chamadas irregularidades é cometida por desconhecimento da legislação, nesse caso o supervisor de rotina, assim como a Diretoria de Ensino devem auxiliar as equipes, a partir de pautas formativas para serem discutidas democraticamente durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

As visitas do supervisor de rotina também devem ter um foco formativo com discussão de casos e encaminhamentos que respeitem a legalidade, sem desconsiderar as dificuldades que a escola pública enfrenta diariamente, como as faltas de funcionários e estrutura predial, que afetam drasticamente a todos profissionais que trabalham nas instituições escolares, os estudantes e suas famílias. As violências são tão corriqueiras e banalizadas que despertam a reflexão sugerida por Abramovay e Rua, alertando:

Convenientemente para as autoridades tanto do ponto de vista institucional como político a externalização das causas da violência é conveniente do ponto de vista político e institucional, na medida que esta lógica retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência.” (ABRAMOVAY e RUA, 2002 apud Abramovay, 2003, p, 68, 69)

É muito comum que funcionários e professores – os que restam - mas especialmente os gestores escolares, rotineiramente se desviarem de suas funções para atender o portão, o balcão da secretaria ou substituir os professores faltosos. Diante desse quadro não há tempo para reflexão, as equipes não pensam na prevenção das violências e também não se responsabilizam quando elas ocorrem. As violências se tornaram parte da escola, do seu fazer pedagógico e inerente aos processos de aprendizagem.

A mudança da legislação Resolução SE 08 de 31/01/18, a SEESP reduziu o número de escolas que podem contar com o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), esse profissional, acolhe as queixas dos alunos e seus familiares. O PMEC elabora e aplica

projetos de prevenção às violências e funciona como um defensor do direito dos estudantes dentro e fora da instituição escolar.

O mediador é um dos 3 profissionais que possuem a senha do ROE para fazer os registros das violências que ocorrem na escola, sem ele e, com a falta de recursos humanos que assola as escolas, os registros ficam ainda mais imprecisos, são subnotificados, mascarando o volume e a gravidade dos atos violentos que estudantes e seus familiares, professores e gestores que desempenham o papel transitório de vítimas e agressores são submetidos diariamente. O PMEC também é um elemento fundamental para o acionamento da rede de garantia de direitos, acolhe, discute e encaminha os casos para a rede de proteção, onde a escola é a principal agente.

Os gestores, professores, funcionários, estudantes e seus familiares precisam assumir a parcela de corresponsabilidade que lhes cabe, mas o Estado é o maior responsável pelas violências que ocorrem nas escolas. Não é possível resolver questões tão sérias com a lógica de projetos, que mudam a cada conveniência, especialmente, a econômica. É preciso políticas públicas que enfrentem as violências escolares com a seriedade que o problema requer. Para que isso ocorra é necessário pesquisas com levantamento de dados da base – que é o “chão da escola”. É preciso nomear as violências como elas são, sem o verniz das expressões “conflito” ou “ocorrências” que amenizam a questão, fragiliza os profissionais da educação e os estudantes e não promove insumos para políticas públicas eficazes.

Escola de qualidade para todos é uma medida protetiva possível, urgente e necessária. A partir da análise de um dos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, *Tutorial de Recurso Humanos PROGRAMA DE Ensino Integral – Governo do Estado de São Paulo (2012)* que trata da instituição das escolas de Ensino Integral e organiza a movimentação dos professores, a gestão pedagógica, o processo de atribuição de Classes e aulas entre outras providências, demonstram a violência simbólica presente no sistema educacional e não somente nas unidades escolares. Todo o processo da contratação ao planejamento das aulas das escolas de ensino regular é diferente do tratamento dado às escolas de Ensino Integral (cf. quadro 12)

Quadro 12 – Diferenças entre as escolas de ensino regular e Programa de Ensino Integral.

Escola Regular	Escola de Ensino Integral
Professores efetivos, selecionados a partir de concurso público; os estáveis que possuem o mesmo status do efetivo, porém sem concurso público e contratados a partir de inscrição, classificados por pontuação.	Professores efetivos ou estáveis inscritos no processo seletivo, entrevistados por uma comissão composta por Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e supervisores de ensino.
Elevado número de faltas de professores devido a problemas de saúde e/ou motivos pessoais, incluindo a falta de interesse pela profissão, faltam candidatos para substituir as aulas nos impedimentos dos responsáveis pelas turmas.	Não há ausência de professores, o quadro é completo, com possibilidade de abertura de novas inscrições sempre que houver demanda. Há lista de reserva para contratação.
Os professores são orientados e acompanhados por um Professor Coordenador na própria escola, inclusive no processo de formação continuada.	Há uma comissão específica para preparação, formação e acompanhamento de cada uma das escolas.
Em geral não há projetos que abarquem as necessidades dos alunos e seus interesses; apenas meio período de aula.	Todos os alunos ficam nas escolas no contra turno, com atividades específicas escolhidas por eles, como por exemplo: Clube de desenho, grafite, dança, esporte, leitura.
Baixa remuneração dos professores	75% a mais na remuneração total
1 professor coordenador para cada 30 turmas, com possibilidade de mais 1 a partir de 31 turmas, independente do segmento.	1 professor coordenador para cada uma das áreas de conhecimento, com atribuições distintas das escolas regulares.
Legislação geral para todo o sistema.	Legislação específica para melhor funcionamento de cada uma das escolas.

Continua

Quadro 12 – Diferenças entre as escolas de ensino regular e Programa de Ensino Integral.

Continuação

Escola Regular	Escola de Ensino Integral
Obrigatoriedade de atribuição de aulas em escolas distintas, quando não houver aulas em uma mesma unidade escolar, alguns professores trabalham em 5, 6 escolas para compor sua jornada de trabalho.	Regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais.
Com o sem experiência profissional comprovada.	Experiência mínima de 3 anos.
Não há avaliação, após o período probatório dos efetivos; não há nenhum tipo de avaliação para os estáveis e contratados.	Permanência no projeto condicionada à aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas.
Professores efetivos e estáveis permanecem em suas funções, exceto em caso de processo de abandono de emprego ou no caso dos contratados, mais que 6 faltas a que têm direito anulamente.	Professores retornam às escolas de origem, caso se afastem por mais de 30 dias, por impedimento de quaisquer ordens, inclusive tratamento de saúde.

Fonte: Elaboração própria.

Como o ente federativo vai promover fiscalização do padrão de qualidade se ele mesmo contraria os princípios da Constituição Federal, que a partir do valor igualdade determina no Artigo 6º a “educação como um direito social”, no inciso V alerta para a “valorização dos profissionais da educação”; e no inciso VII determina a “garantia de padrão de qualidade” Artigo 206 (Constituição Federal, 1998).

A escola de Ensino Integral se diferencia das outras instituições educacionais da rede estadual, porque está organizada para funcionar, em detrimento da maioria das outras escolas. O estado comete violência institucional quando desrespeita os princípios constitucionais, ofertando “oásis de qualidade”, a exemplo de 5 escolas dessa modalidade na Diretoria de Ensino Norte 1, no universo de 106 escolas. Assim um número reduzido de estudantes privilegiados conseguem as poucas vagas ofertadas, quando a educação de qualidade deveria

ser para todos. A escola que tem a “felicidade” de conseguir o status de Ensino Integral, também conta com o quadro completo de funcionários e um número reduzido de turmas, devido ao uso do espaço no contra turno para as disciplinas eletivas

Os relatos dos professores apontam para a necessidade das instituições tratarem o tema violência com seriedade, procurando estratégias para amenizar os impactos de suas manifestações nas escolas. Os órgãos governamentais, especialmente na instancia estadual, precisam focar na prevenção primária para que situações como as apontadas pelos professores não ocorram nas escolas, pois certamente o tempo das equipes escolares e dos estudantes seria melhor aproveitado, com reflexos positivos na aprendizagem.

Diante de tantas violências, iniciativas como a Justiça Restaurativa e as técnicas dos círculos devem ser utilizados permanentemente, não somente para tratar das consequências das violências escolares, mas também como estratégia de prevenção prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, inicialmente nas escolas que aderiram ao Projeto de Implantação da Justiça Restaurativa e, que se amplie com oferta de novos curso de formação. A realização de Círculos de acolhimento, discussão e celebração com diferentes grupos de estudantes, familiares, professores, funcionários e equipe gestora para discutir livremente temas que estão presentes no cotidiano e são desencadeadores de violências, podem colaborar para o estreitamento das relações e alinhamento das ações, servindo como prevenção e preparando a escola para a realização de Círculos de resolução de violências quando elas ocorrerem.

Os próprios interessados podem indicar o que gostariam de debater, o grêmio estudantil e Conselhos de Escola que são mecanismos da gestão democrática institucionalizados pela SEESP, podem ser servir para tratar de temas que afetam a rotina das escolas, dos alunos e suas famílias e da comunidade que estão inseridos. Nesse sentido lembramos as sugestões de Paulo freire

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p. 14)

Os estudantes são os mais interessados nas questões que perpassam a escola, eles são alvos constantes, mas também causadores de discriminação, preconceito e injustiça, logo são eles também que indicarão as soluções quando lhes permitem vez e voz. Não é possível prevenir, amenizar ou solucionar questões de violência sem a participação dos implicados, deixados à margem enquanto os adultos discutem o que é melhor para a instituição em que passam boa parte de suas vidas. A responsabilidade é de todos os que trabalham na escola, dos que usufruem dos serviços prestados e de toda a comunidade onde a escola estiver inserida, pois todos somos vítimas e causadores de violências.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p.16)

O ato de ensinar com afeto, a partir do próprio exemplo de vida, passa pelo respeito às diferenças e fragilidades de cada um dos humanos seus limites e seus saberes. É possível vivenciar o que se ensina com dignidade e decência. Os gestores, professores e demais membros das unidades escolares precisam separar o que é papel do estado e o que é inerente ao seu campo de atuação. As reivindicações justas devem ser questionadas, debatidas e exigidas do poder público, através de suas representações sindicais, mas também através do exemplo, da formação política de si e dos estudantes. Diante de tantas manifestações de violência não se pode “esmagar os alunos com o peso da violência institucional” CHARLOT (2002, p.1) agravando ainda mais as injustiças as quais são submetidos em todos os âmbitos da vida.

Algumas ações podem ser feitas pela própria instituição escolar, conforme registro no universo de pesquisa no item 2.4. As reuniões de equipe para debater e refletir sobre a rotina das escolas, suas fragilidades e experiências de sucesso, a partir das próprias vivências, aliadas a força dos coletivos, podem ser poderosos antídotos contra as violências de menor potencial ofensivo. Os gestores precisam debater abertamente com alunos, professores e comunidade, para construir estratégias para minimizar as violências escolares, “as

desigualdades e seus mecanismos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas.” Bourdieu, (1998, p.41).

Elaborar coletivamente o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica, manter esses documentos atualizados e garantir que a comunidade interna e externa ao ambiente escolar conheça o seu teor, minimiza e muito, as manifestações das violências simbólica e institucional. Destaca-se que a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência são princípios da administração pública, previstos no Artigo 37 da Constituição Federal de 1988 que deve ser respeitada por todo gesto público. Sem esses instrumentos atualizados na conformidade da lei, a escola fica ainda mais desprotegida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**, Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005. 404 p.

_____, **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145265>. Acesso em: 10 março de 2018.

ABRAMOVAY, Mirian (org). **Violência nas escolas: situação e perspectiva**. Boletim 21, Brasília/DF, 2005.

ALMEIDA, S.M. N. **Avaliação da violência no espaço escolar e mediação de conflitos**. 2009. 190 ps. Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5893>

APEOESP. **Observatório da Violência**. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia>. Acessado em 20/07/2016.

ARAÚJO, A. P. **Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?** Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

AZEVEDO, Michele Silveira. **A dialogicidade no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Médio João Simões Lopes Neto**. Faculdade de Educação, Pelotas, Rio Grande do Sul. Dissertação de mestrado, 2013.

BOYES-WATSON, C.; PRANIS, K. **No coração da esperança: guia de práticas circulares**. [Projeto] Justiça para o século 21: Instituinto Práticas Restaurativas. Porto Alegre: AJURIS. Brasil. Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRANCHER, L. (2008). **Iniciação em Justiça Restaurativa: formação de lideranças para a transformação de conflitos**. [Projeto] Justiça para o Século 21: Instituinto Práticas Restaurativas. Porto Alegre: AJURIS.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Temas transversais. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. LEI Nº 9.394 - **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF Senado, 1996.

CHARLOT, B. **Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** *Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, jul./dez. 2002, p. 432-443 Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20/setembro/2018

CHRISPINO, ALVARO. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007, disponível em <https://docplayer.com.br/6417722-Gestao-do-conflito-escolar-da-classificacao-dos-conflitos-aos-modelos-de-mediacao.html>. acesso em 21 de maio/2018

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 92

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1999

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito** / Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma biografia.** São Paulo: Cortez Editora, 1996

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Editora, 2005.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELLI'AGLIO, D. D. **Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública.** *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. Volume 21, Número 1, Páginas 103-111. Janeiro/Abril de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Indicadores Sociais municipais**, 2010 Disponível em <<http://www.iprs.seade.gov.br/ipvs2010/view/pdf/ipvs/estado.pdf>>. Acesso em 02/01/18.

LA TAILLE, Yves de. **Moralidade e violência: a questão da legitimação de atos violentos.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v.17, n.2, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2009000200005&script=sci_arttext> . Acesso em 21/09/2018.

LIMA, Ailton Dantas. **Vozes em diálogo na escola: uma análise de posicionamentos sobre a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio integrado à educação profissional do IFRN.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Tese de doutorado, 2011.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C. **Gestão escolar, situações de conflito e violência: campo de tensão em escolas públicas.** *Educar em Revista*. 2016, n.59, pp.157-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602016000100157&script=sci_abstract&lng=pt>

MENEZES, Livia. **Violência escolar: o professor sob ameaça.** Folha Dirigida, out. 2013. Disponível em: <www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/571/arquivo/pagina-16.pdf>

MINAYO, Maria. C. S.; SOUZA, E. R. **Violência para todos**. Cad. Saúde Pública [online]1993, vol.9, n1, pág.65-78. ISSN 0102-311X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000100007>

_____. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf Acesso em 18/03/2018

_____. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso – Princípios & Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

PAIXÃO, G.P. et al. **Violência escolar: percepções de adolescentes**. *Revista Cuidarte*. ps. 717-22. 2014

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PENTEADO, Marcos R. **Violência Escolar: Percepções de professores e alunos**. Universidade Nove de Julho – PROGEPE, São Paulo. Dissertação de Mestrado, 2015.

PEREIRA, Eder. A. **A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do estado de São Paulo: entre realidades, desafios e perspectivas**. *Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE*, Recife, Vol. I, N. 8, jan/jun, 2016 (páginas 121 a 143)

ROSENBERG, Marshal, B. **Comunicação Não Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. 4 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTANA, Clóvis S. **Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e a indisciplina grave e na promoção da cultura de paz**. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. Dissertação de Mestrado. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92238> Acesso em 06.02.2017.

SANTOS, Mayta L. **Programa de Justiça Restaurativa aplicado na escola**, Universi Tuiuti do Paraná – área de Psicologia Forense. Curitiba. Dissertação de Mestrado. 2014.

SÃO PAULO (ESTADO). Centro de Apoio Operacional Cível e de Tutela Coletiva do Ministério Público do Estado de São Paulo. Área: educação, **Curso de Introdução à Justiça Restaurativa para Professores Mediadores Escolares e Comunitários, 2012**.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 19, de 12-2-2010. **Instituiu o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e criou a função do Professor-Mediador Escolar e Comunitário, para implementar as respectivas ações específicas**. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 120 (30), p. 29.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE n. 7, de 19-1-2012. **Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências**. Diário oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 122, p. 14.

SÃO PAULO. *Resolução SE 2, de 06 -1-17. Altera a Resolução SE 19, de 12.2.2010, que institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo, a Resolução SE 7, de 19.1.2012, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e a Resolução SE 53, de 22.9.2016, que dispõe sobre a consolidação das normas que regulam e regulamentam o Programa Escola da Família – PEF, nas escolas da rede pública estadual, e dá outras providências.* (REVOGADA).

SÃO PAULO. *Resolução SE 41, de 22-9-2017. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas* (REVOGADA, EXCETO CAPUT DO ARTIGO 1º)

SÃO PAULO. *Resolução SE 8, de 31-1-2018. Dispõe sobre o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas.*

SÃO PAULO. *Resolução SE nº 43, de 28 de setembro de 2017 – Dispõe sobre a consolidação das diretrizes e procedimentos do Programa Escola da Família e dá providências correlatas.* FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/>>. Acesso em 06/07/18

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar.** São Paulo. 2009.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recurso Humanos Programa de Ensino Integral** – Governo do Estado de São Paulo - 2012

SCHULER, Betina. *VEREDITO - Escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si.* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Tese de doutorado, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**, 23ª edição. Ver. E atual., São Paulo, 2007. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf acesso em 12/01/19.

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Investigação Dialógica: uma Pedagogia para Filosofar.** Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Rio de Janeiro. Tese de doutorado, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. Paulo: Atlas, 2004

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Tradução de Tonia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICE A - SESSÕES DO GRUPO FOCAL

1ª sessão

Sujeito A - Eu acho que a Justiça Restaurativa se aplica muito bem a escola. Essa coisa de você ouvir e o outro te ouvir, eu acho que colaborou bastante para escola. Porque a gente percebe a necessidade das pessoas. Na verdade, o próprio círculo já traz a necessidade das pessoas e, o grande feito disso é: que todo mundo quer coisas boas. Que tanto aquela pessoa que é mais agressiva, que a gente imagina ela agressiva; aquela que é mais tranquila... na verdade resume-se tudo é uma coisa só. É que, assim, a visão de mundo de cada um que é muito diferente, então esses conflitos acontecem porque eu imagino de uma maneira, eu vejo o mundo de uma maneira e os outros vêm de outra. Então o círculo, restaura isso, a gente consegue observar todos (de verdade) e a gente conseguir respeitar a leitura de mundo de cada um. Até mesmo aquele que a gente pensa que não tem jeito, a hora que ele vem para um círculo, você capta algo de bom nele, algo de interessante, que ele não conseguia expressar antes. Então ele consegue trazer o ser humano que tá lá dentro, que às vezes tá escondido.

Sujeito B - Quando você é mediadora, você já tem uma visão diferente de punição, e por aí vai, por esses caminhos. Quando você entra com a Justiça Restaurativa, você vê o aluno, professor, a família, a escola como um todo, de um modo diferente. São “n” problemas que você encontra quando você quer realmente aplicar, dentro da escola, a Justiça Restaurativa, porque os seus pares, muitas vezes não querem. Eles não querem participar de um novo olhar, de uma nova forma de se trabalhar. Eles acreditam que somente a punição resolvem os problemas de disciplina dentro de uma escola. E a grande barreira dentro de uma escola, que eu encontro até hoje, é o professor. O professor é a grande barreira, ele não acredita no aluno que está na sua frente, ele não escuta aquele aluno. Porque, a partir do momento que nós escutamos, nos fazemos um novo trabalho, nós temos um novo olhar. Aplicamos alguns elementos que nós conhecemos da Justiça Restaurativa, que é: a escuta, o respeito pelas necessidades, o resgate daquele aluno, a história de vida dele, pra você nortear um novo caminho à ser trabalhado. Você não tem mais aquela coisa, assim:

“Ah! Mas esse aluno não tem mais jeito”.

– Não! Nós começamos a observar esse aluno através de um novo viés, dentro da Justiça Restaurativa. Na escola onde eu estou, a punição não parte da gestão. Ela já está trabalhando aos poucos esse problema usando o diálogo para entender o motivo da ocorrência. A gente já não está mais punindo.

Essa questão da responsabilização, quem faz qualquer coisa que foge do que está combinado, prejudicando os outros vai ser responsabilizado, sem nenhum castigo Não é porque ele vai ter o momento da escuta dele que não vai arcar com as consequências, você vai ter que escutar os dois lados, e juntos vão achar uma solução. Mas a imagem que alguns dos professore fazem, é essa, assim:

“Ah! Se vão escutar o que ele tem pra falar, é que não dão mais valor pro que o professor fala”.

– Porque o professor ainda tem essa coisa assim, que a última palavra é a dele. O aluno nunca tem razão. Você tem que acreditar somente, na voz do professor. E a partir do momento, que acontece alguma coisa errada, um conflito, uma confusão e, a Justiça Restaurativa é usada, a gente abre a escuta para os dois lados, sem interferir nas conversas, mas dando cada um sua sugestão para resolver o problema. Depois você começa a observar o que um falou o que outro falou até chegar a um acordo comum daquela conversa.

Sujeito C – A Justiça Restaurativa, para ser praticada dentro de uma escola, em que haver a mudança dos paradigmas: aquilo que eu acredito e aquilo que vai fazer efeito. No caso, dentro de uma escola, a gente tem que perpetuar a cultura da paz. Então, quando um conflito vem, é importante saber porque ele começou. Quando o conflito chega até quem pratica da Justiça Restaurativa e aprendeu como lidar com isso, o que ele vai estar fazendo? Ele vai estar ouvindo e, na medida do possível, fazer com que essa pessoa entenda que há a necessidade da responsabilização por aquele ato praticado. Como a gente vai trabalhar isso? No começo é bem difícil. É uma escadinha que a gente não consegue chegar no topo rapidamente. Mas a partir do momento que a gente começa a lidar com essa parte, que o gestor da escola começa a ter outra visão sobre a Justiça Restaurativa, a gente faz um laço permeando, dando oportunidade para ser resolvido no coletivo, porque um conflito, se não for resolvido, vira uma violência e afeta todos da escola e os pais, as mães e toda a família do aluno. Então aquele aluno que chega ali pra gente, ele já chega naquele intuito de falar e de se responsabilizar. Então, a gente conversa com ele e ela sabe que vai ter que arcar com as consequências, e todos os envolvidos, junto com ele, vão procurar um acordo para sanar o que aconteceu e deixar a convivência possível. O aluno não vai ser expulso da escola, como se fazia antes, mas ele vai ter que compensar a pessoa ofendida ou bancar os prejuízos que ele deu. Ele vai ter uma oportunidade de pensar no que fez e como as pessoas sofreram com sua atitude. A Justiça Restaurativa serve pra colocar paz, ela serve pra, desatar os nós que estão formados. E serve pra que, aquele aluno (ou aquela pessoa, aquele funcionário), que ele vai estar com algum problema e que a gente consegue praticar esse diálogo e essa escuta, a gente vai sempre ter alguma coisa positiva, saindo dali.

Sujeito D – Eu acho que a Justiça Restaurativa, ela é mais um caminho pra gente, é mais uma proposta. Quando eu pensei em fazer o curso, eu fiquei um pouco confusa com o que seria, eu demorei um pouco pra entender. Mas ele é mais um caminho, mais uma proposta. É um caminho que propõe mais uma consciência de trabalho da gente. Eu acho que é um caminho que é muito bom pras escolas, eu acho que todo mundo, todas as pessoas, todos os seres humanos passam pela escola. Todo mundo um dia passou pela escola. Então assim, a Justiça Restaurativa sendo implantada na escola, ela ajuda... como eu posso dizer, a fazer com que as pessoas repensem o que fizeram e dá oportunidade de fazerem de forma diferente, sem que sejam castigadas por isso.

Sujeito A – Isso que a “R” está falando é verdade mesmo. Quando a gente dá uma segunda chance, as pessoas ficam melhores. Acho que todo mundo quando está descompensado fala e faz besteira, mas se tivesse tempo pra pensar faria de outro jeito, de um jeito bom.

Sujeito D - Ela ajuda a ter mais consciência que a gente lida com seres humanos diferentes, um olhar diferente que a gente tem pra todas as pessoas que frequentam a escola que passam pela escola. É uma forma da gente ajudar e ao mesmo tempo responsabilizar, conscientizar as pessoas de que a gente pode resolver os problemas de formas diferentes; ter paciência pra isso, olhar a pessoa, ter um olhar diferenciado pra cada pessoa. E, assim, uma vez, a gente falando nos círculos, a respeito do meu trabalho aqui, então eu falava “do meu trabalho”, “o trabalho meu aqui”, “o meu trabalho”, e aí, a “A” falou pra mim, que isso não pode ser monopolizado, que eu não posso deter a Justiça Restaurativa pra mim. Que isso tem que ser compartilhado. As pessoas tem que entender o que é a Justiça Restaurativa. No meu caso, eu acredito que seja uma nova consciência de um olhar, uma nova responsabilidade. As pessoas são seres humanos, elas erram. Mas a gente tem que, não julgar, mas ter um olhar diferenciado, escutar e ver o que a gente pode fazer para que aquele ser humano caminhe, que aquele ser humano se conscientize do que aconteceu. Que tenha consciência de que “olha, eu fiz tal coisa, então agora eu entendo”... Dando um exemplo muito simples aqui (a gente tem muito diálogo nessa escola, a gestão sempre prezou muito pelo diálogo aqui), e assim, da gente dar... por exemplo, dar uma advertência pro aluno:

“Olha, você foi advertido”.

– O aluno continua com o mesmo problema. Dar suspensão também não resolve, ele volta com o mesmo problema. O que quero dizer é que através do diálogo, do nosso olhar, da paciência de fazer com que aquele aluno, que praticou algo errado, se conscientize de que aquilo está errado para ele não fazer novamente. E que ele tenha consciência, e ele, retome a sua vida. Então, eu penso que a Justiça Restaurativa seja isso: é uma conscientização, é uma nova proposta de um novo olhar pro ser humano, um novo olhar pra nossa vida. Penso que seja isso, cobrar responsabilidade, mas não julgar, esse é um princípio da Justiça Restaurativa.

Sujeito E – Ok. A Justiça Restaurativa pra nós, na nossa escola, está servindo, assim, pra que as pessoas que estão naquele conflito, tentem reparar o dano que causou no outro e se colocar no lugar do colega, pra ver o que fez, o que levou a chegar naquela situação, porque causou aquele dano ao colega. Enfim... Se colocar, ter um lugar de um ao outro.

– Teve um caso, que acabou sendo assim, para nós até bom. Teve um furto dentro da escola e a gente fez um semicírculo lá na salinha da direção. E aí nós demos uma oportunidade da pessoa sair e procurar aquele celular. E ele ficou tão assim, preocupado, tão triste que a moça da cozinha tinha perdido o celular que ele mesmo que havia pego, e ele depois devolveu esse celular.

– Infelizmente, nem todos lá estão aprovando a ideia da Justiça Restaurativa. Nós tivemos aí uma sensibilização, a segunda que teve esse mês e foi muito assim... chato, que nem todos deram atenção.

– Na hora não saiu ninguém, falaram, falaram, falaram e acabaram não saindo. Mas, enfim. A gente está persistindo. A direção já mudou bastante, a cabecinha deles, em um primeiro momento não entendia direto. Agora a gente está falando a mesma linguagem, elas modificaram muito, antes volta e meia faziam transferência compulsória, expulsavam os alunos a “torto e a direito”. Não tem mais punição, este ano nenhum aluno foi expulso, então mudou bastante. Agora eu não sei como fica pro ano que vem, que provavelmente terá alguma mudança. Espero que quem venha continue com essa... forma de trabalho.

Sujeito F – Então vamos lá, é assim como eu vejo a Justiça Restaurativa. Eu acho que antes da Justiça Restaurativa, ficava difícil de entender o papel do mediador. E quando se fala em mediar, a gente entendia que esse mediador ia tentar descobrir quem apanhou e quem bateu e, depois disso, qual era seria a punição que seria dado a quem é, realmente, o responsável. E a partir da Justiça Restaurativa, a gente começa a fazer uma reflexão diferente da nossa conduta. Então a gente olha, assim, não interessa quem bateu, quem agrediu ou quem foi agredido. Nesse sentido pra gente não interessa, é o momento de mediar. E o mediar é, de realmente, de colocar os dois cada um no seu lugar, acalmar, deixar tudo sossegado, e deixar a coisa andar.

– E em um segundo momento, a gente tentar entender o porque chegou naquilo e a gente tentar resolver o problema que muitas vezes, nós somos culpados, e não apenas eles. Porque a gente acaba deixando as coisas acontecerem, não ouvimos as outras partes – que é o grande segredo, na minha opinião, da “J.R”., da gente dar a oportunidade de cada um falar, de se manifestar. E a partir disso, a gente começa a perceber o quanto a gente erra. A gente erra com as nossas atitudes, a gente erra com as nossas imposições. O J.R. é, dizer assim: você tem que ouvir, você tem que tentar resolver. Mas pra mim, assim, sem punir ou sem tentar encontrar quem é o culpado.

– Então, é isso que eu enxergo hoje, pra mim na Justiça Restaurativa. É isso que ela fez: ela mudou o meu jeito de pensar e de olhar para a escola. Então, isso é um contexto maior, porque, escola, quando se fala em escola, tem muita gente que pensa assim:

“Ah! É uma coisa simples”.

– Esquece! É um momento, onde muitas vezes, passa 300, 400 alunos em único período. E você tem que administrar esse todo. E como você é um só pra fazer tudo isso, muitas vezes a gente não tem esse olhar. E quando a gente começa a ouvir, por detalhes (como às vezes, eu estou dando exemplos), que é a questão de uma discussão às vezes. A gente já quer ir pra “justiça”:

“Ah! A gente já quer fazer justiça”.

– Restaurar: vamos ver se a gente consegue manter os dois dentro da mesma sala. E hoje, a gente não faz mais isso. Então a Justiça Restaurativa chegou, fez com que a gente tivesse um novo olhar realmente.

É o restaurar assim: aconteceu com eles, porém pode acontecer com outros e a gente tem que evitar que isso aconteça. E por que aconteceu? Aonde está realmente o problema pra gente poder solucionar juntos. E, de novo, vou colocar: não é descobrir arrumar quem é o culpado ou quem foi acusado e daí por diante. A gente tem que pensar assim: como um todo, pensando lá na frente, ter realmente um ambiente agradável, onde todo mundo possa viver na tranquilidade. É isso, que é a Justiça Restaurativa pra mim hoje, tá?!

Sujeito G - Como foi dito, é um casamento, a Justiça Restaurativa com a mediação. Eu acho que primeiramente, a Justiça Restaurativa tem que ser aceita pela pessoa, não é possível usá-la sem que as pessoas queiram. A partir do momento que a pessoa aceita, ela vai passar a entender, ela vai passar a escutar e ela vai passar a entender o outro. Eu acho que a Justiça Restaurativa ela vem pra provocar reflexão, principalmente dos nossos atos, para a gente parar e pensar, refletir porque fez determinada coisa. Mas o foco não seria o ato. O foco seria a pessoa, a pessoa precisa ser atendida, se sentir satisfeita com a reparação, senão vira justiça comum, que um juiz determina uma pena e pronto! Porque a Justiça Restaurativa, ela faz uma transformação perante o olhar que a gente vai ter em relação ao ocorrido e a outra pessoa.

– Então a Justiça Restaurativa, ela realmente restaura, a pessoa volta a ser quem era antes da infração que cometeu, acho que é por isso que tem esse nome de Justiça Restaurativa. Mas eu acredito que ela restaura primeiramente o pensamento daquele que fez ou daquele que recebeu. Então a Justiça Restaurativa, ao meu ver e até mesmo no meu trabalho, diante do diálogo e da escuta eu acredito que esse seja... o bem maior em relação às outras pessoas, no sentido de aproximar, no sentido de entender, no sentido de reintegrar, novamente, todos juntos.

– Então a Justiça Restaurativa, pra mim, restaura não só o ocorrido, mas a pessoa também, em relação a conduta, em relação as ações, palavras e até ao modo de viver. Pelo menos, essa... eu já tive.. eu já tive não, eu já vi essa experiência. Vejo ainda, principalmente em colegas com quem eu trabalho.

Sujeito H –. Eu não participei do curso da Justiça Restaurativa, mas eu acompanhei desde o início. E eu acho assim, que o grande foco da Justiça Restaurativa, o grande ponto forte, é fazer com que a gente pratique a empatia. É se colocar no lugar do outro como ela falou, porque eu acho que isso que é fundamental pra gente poder tentar entender o que levou a pessoa àquela atitude, o que levou ao outro a agir da forma como ele agiu. Acho que a empatia hoje em dia é vital, pra convivência do ser humano. Porque a gente tem que apreender a se por no lugar do outro o tempo todo. Mas o que eu fiz, como ele vai se sentir com isso que eu fiz? O quanto eu estou prejudicando com o que eu fiz? E é isso que a gente tem pra fazer com que o aluno perceba.

– E eu acho também, muito legal, porque, independente dos momentos da Justiça Restaurativa, que o “F”, a “G” andaram fazendo círculos, tanto com os nossos professores como com os alunos. Quando a gente experimenta a JR muda nosso ponto de vista no dia-a-dia. A partir do momento que você começa a entender todo um processo, você muda os seus pontos de vista, até em uma conversa informal. Até na forma de eu abordar um aluno, de eu

abordar um professor, a gente já tem como muita gente disse, um outro olhar, a gente vê de uma outra forma. Embora, a gente já tentasse praticar, como a “D” falou, o diálogo, sempre, como a primeira opção de solução... mas ainda tinha a cultura da punição, que a gente está tentando eliminar. Mas é muito difícil, como ela falou, com relação aos professores. Porque quando você não pune, o professor fala que você não fez nada. Então, além de mudar o nosso olhar, a gente tem que fazer esse trabalho persistente de mudar o olhar do professor também. É uma coisa que eu sempre falo: o aluno não é o inimigo. Não pode haver uma guerra entre professor-aluno, entre aluno-aluno. A gente não pode se colocar em trincheiras e um estar sempre colocando o outro como adversário. Porque, professor e aluno tem que ser parceiros. Um depende do outro. E a gente tenta também fazer com que o professor tenha esse olhar – que eu acho que é o ponto mais difícil.

– Outra coisa que a Justiça Restaurativa, também nos ajudou muito, é que, como professora mediadora, foi no trato com os familiares, com as famílias dos alunos. A gente começa a trazê-los pra escola e eles começam a perceber que você está ali, disposta a escutar os “n” problemas deles. E saem felizes, porque, muitas vezes, eles falam assim:

“Nossa, nessa escola tem alguém que me escute. Porque antigamente, ninguém escutava a gente aqui nessa escola. Agora sim, vocês escutam”.

– E isso fez também que a comunidade, os pais os responsáveis, se achegassem mais também para a escola e tivessem mais essa abertura dentro da escola. Eles estão vendo a escola com outro olhar e percebem também que a escola está vendo eles também com outro olhar.

– É legal ouvir, não sei como não fizemos antes!

Sujeito F - É legal ouvir, por exemplo a “H” falar essa questão do professor, porque eu me coloco no lugar do professor, olhando pra “H” em alguns momentos, a gente falava assim:

“Nossa, ela só passa a mão na cabeça dos alunos”.

– Porque esse processo do diálogo, já vem aqui no (nome da escola) a muitos anos, porque a “H” é uma pessoa, que ela não é a favor da punição. Ela é a favor do diálogo. Então a muitos anos ela diz “conversa”. E eu ouvi muito (e inclusive eu falei):

“Ó lá! Só passando a mão na cabeça de novo. Ó! aprontou, vai passar a mão na cabeça”.

– E ao longo dos anos, *hoje*, depois de conhecer a JR, hoje eu consigo entender a relação direção-aluno, que é tão amigável dentro do (nome da escola). Então, enquanto a “H” esteve presente, que hoje ela é um pouco ausente (em relação, ausente que eu quero dizer é assim, ela está do meio dia pra frente. E acaba ficando fora um pouquinho do período da manhã, que é onde eu mais participo). E eu percebia muito essa relação aluno-direção, muito, serem muito amigos. É porque havia já, por parte dela, a questão de ouvir, do diálogo. Então quando acontecia alguma coisa, ela descia, ela conversava com pai, com mãe, com quem tinha que ser. Eu passei de várias conversas, assim, ouvindo, com pai, com mãe, conversando e agente tentando mostrar que, realmente, aquilo não é algo correto. E nunca de um lado assim, do punitivo, de dizer assim:

“Seu filho foi errado”.

– É sempre mostrando que a atitude dele prejudicou uma outra pessoa. E que ele deveria de ter um olhar diferenciado pra aquilo. E isso é muito interessante, que o professor às vezes, muitas vezes... professor *sempre* olha quando a gente tem o diálogo com o aluno e tenta resolver sem ter punição, a visão de que a direção a equipe gestora, está passando a mão na cabeça do aluno de novo. E aos poucos (é um trabalho de formiguinha), a gente vem percebendo isso: que os professores vão começando a entender. Porque tem algumas atitudes de aluno e eles começam a entender: olha, que interessante, eles não estão fazendo mais. Olha tá acontecendo tal coisa. E a gente vai vendo que a coisa anda. É um trabalho lento, um trabalho difícil, um trabalho que vai ter que envolver todo mundo. Mas a gente consegue enxergar.

Sujeito G - Então é legal colocar isso, porque é uma coisa que eu não enxergava antes de participar da JR e hoje eu consigo enxergar na fala da nossa diretora, olhando lá pra trás a 10 anos atrás ou até mais, o porque ela conseguia ser tão próxima do aluno, eu achava que é porque ela tinha o poder, era diretora. Hoje eu já tenho essa visão de que, não é porque ela é diretora, mas sim porque ela tem esse olhar diferenciado, de ouvir o aluno, de tentar chegar-se a ele, pra que ele realmente se sinta próximo, que é o espaço dele também. Então, se ele quiser falar ele fala, se quiser reclamar ele reclama. E eu estou aqui pra ouvir. E esse é um trabalho que ela tem feito (som de dedos estralando por 3 x) a muitos anos.

– E esse trabalho de formiguinha, é fato. Porque, por exemplo: na escola. Já tem esse trabalho, o círculo restaurativo, né, da justiça. Mas não dá pra abranger todo mundo. É muito difícil. Então pega uma turminha aqui, uma turminha assim. Nem todo professor quer mandar o aluno, pro mediador. Não adianta. E a minha sala ela fica muito distante da secretaria, da coordenação. Fica longe. Eu fico mesmo com os alunos. E tem professor que já manda direto, pra direção. Ele não quer mandar pra mim. Então, o que acontece? Tem alunos que vêm a situação (eu acho bacana, isso), vai lá, corre, bate na minha sala:

“Olha professora, aconteceu, isso, isso, isso. A professora mandou lá pra direção. Tenta ir lá conversar”.

– E eu vou conversar. Gente, e tem fundamento. Então, o que eu acho bacana, é que, o próprio aluno, ele corre atrás de mim e:

“Ó! Aconteceu tal coisa”.

Sujeito A - E a gente está descobrindo muita coisa que acontece em sala de aula. E às vezes, por exemplo um aluno que recebeu um bilhete bem rancoroso, com um monte de coisa horrível em uma sala de sexto ano, lotada. Aí o professor pegou meia dúzia e mandou. Conversei, né? Esse pessoal já participa do círculo e a agente já sabe quem é, os simpáticos, e a gente manda pros círculos. Gente, descobri quem colocou, quem escreveu o bilhete. A pessoa realmente se arrependeu. Era uma garotinha. Chorou. Quer dizer, foi muito mais funcional do que ir pra uma direção e ela pegar uma suspensão. Então, o que os alunos fazem?

Eles correm atrás de quem ouve, pra isso também. E os professores são muito relutantes. Bastante.

- Como a gente também trabalha com professor, esses dias eu achei bacana. Tem uma professora lá que, nossa! É difícil trabalhar com ela. O que ela faz agora, quando ela escuta relatos – aluno triste, que chora, que quer se suicidar – ela leva pra mim agora. E ela era uma professora que levava direto pra direção.

– “Eu não vou mandar pra você não, “A”!”.

– Agora ela manda. Então, eu acho, aos pouquinhos vai mudando, mas a nossa grande dificuldade é que não dá pra abranger num todo. Acredito que vá ainda, né? Mas é de pouquinho, então, esse diálogo. E os alunos já perceberam, também. Então, quando acontece alguma coisa, eles vem correndo contar. E eu acho bacana e a gente senta, conversa, faz todo processo, e é funcional. E aquele que participou do círculo, dificilmente ele volta com aquele mesmo comportamento. Ele volta diferente. Ele pode até ter um outro comportamento mais agressivo. Mas aquele, aquela situação que ele tinha antes, ele não tem mais. Ele passa pra outra situação.

Sujeito C – A mediação, o papel da mediação, é justamente fazer essa conciliação, esse entendimento entre as partes, essa escuta, que é muito importante, que a Justiça Restaurativa vem mostrar o caminho pra nós.

Sujeito E – São coisas que se completam. (balançando a cabeça afirmativamente, enquanto os outros falavam).

Sujeito C – E também, eu acho assim, por exemplo: tem essa parte da justiça, mas tem a mediação também, né. Com o aluno que sofre em casa, quando a agente precisa dessa rede que é algo instantâneo, que não dá tempo de você parar e fazer... Então quando é algo mais grave: pais que não cuidam, que judiam. Crianças que aparecem lá, machucada. Aí, a mediação entra com essa rede, que é algo mais incisivo. Eu acho que a Justiça Restaurativa melhora o ser humano pra conviver um com o outro melhor. E eu acho que a mediação, então, casa muito uma coisa com a outra.

Sujeito G – É. Ela completa, no sentido assim, de ser mais fácil de lidar com conflito ou com o ocorrido. Ia até citar um homem. Nós estamos falando de professores, né? Há aqui na escola, como é uma escola muito aberta pro diálogo, em relação com os professores... tem uma professora, professora de inglês que, em sala de aula, a gente fala: o professor, primeiramente media, já em sala de aula, né? Não somente ele vai ensinar. Ele vai mediar também. E assim, logicamente, tendo mediador, o professor, vai querer que aquele aluno vá pra mediação, pra que o professor mediador faça esse papel. Mas, eu falo dessa professora de inglês, porque ela é um professora que é, assim: quando (nos períodos em que eu trabalhei com ela e por conhecê-la), eu vejo que é uma professora que faz a mediação dentro da sala de aula. Então, muito pouco se vê, muito pouco ou quase nada se vê, ela falar de determinado aluno. E tem a professora que trabalha com ela também. Então, ela tem esse perfil, do diálogo,

de chamar o aluno, de sentar, de saber o que está acontecendo, de se preocupar com o que está acontecendo com aluno.

– E assim: resolver! Resolver. Fazer, assim, alguma ação social, até mesmo independente. Vir aqui e conversar comigo, ou conversar com a direção. É ela e o aluno. Então, eu acho que assim, pessoas que trabalham... trabalham não. Tem esse entendimento da Justiça Restaurativa, mas que também já traz esse comportamento, assim, de escutar, de dialogar, de entender o outro (não vou dizer só o aluno), eu acho que fica bem mais fácil o trabalho da Justiça Restaurativa. E, agora, em relação a mediação, ela, realmente, ela é uma complementação. Porque o nosso trabalho, primeiramente, é dar o acolhimento pro aluno, no sentido de ouvir, no sentido de deixar com que ele se abra, no sentido de deixar que ele seja acolhido ao lugar, que não é o lar dele – que é a escola.

– Então, eu acho que a mediação vem, pra fazer o papel de mediar, não só o corrido, como em todas as situações relacionadas à rede ou a família. Mas (e eu falo muito isso, né), em relação ao aluno. E lógico, secundamente, ao ocorrido, ao que estiver acontecendo em relação ao ocorrido. Mas sempre primeiramente ao outro, e eu acho que em relação ao aluno. Então a mediação vem só pra agregar, aquilo que já é usado.

Sujeito B – A mediação e a Justiça Restaurativa, são coisas que, vamos dizer assim: o trabalho da mediação é um. A justiça restaurativa, nós tivemos conhecimento, nos tivemos toda uma legislação que nos norteia o trabalho de um mediador dentro da escola. A Justiça Restaurativa veio como uma possibilidade a mais para nós acrescentarmos ao nosso trabalho de mediação. Ou seja, é um conhecimento a mais para nós trabalharmos de uma maneira que, antes, nós já trabalhávamos, já tínhamos uma visão de como trabalhar e ela nos possibilita mais possibilidade de trabalhar. Mais possibilidade de escuta, como a gente prosseguir com determinados conflitos e, apesar de serem distintos – não é uma coisa só – eu acredito, não, eu sei que a Justiça Restaurativa, ela é um conhecimento a mais dentro da mediação. Isso quando se fala de escola.

Sujeito C – E na justiça, o que acontece? Na Justiça Restaurativa, tem a fala lá de um doutor “Penido”: Tem que ser ousado pra se fazer justiça. Tem que se tomar um certo cuidado pra se fazer justiça”.

– Então o que acontece com a Justiça Restaurativa? Ela veio, pra dentro da escola, para quê? Primeiro, o que todo mundo falou aqui, evitar esse número enorme de punição. De estar punindo de qualquer forma, de qualquer maneira, de qualquer jeito. Porque, quando ela veio para restaurar os danos, o que acontece? A gente faz um círculo (vários círculos, porque em um só não dá conta de resolver aquele problema), o quê é que a gente aprende? A gente aprende que ali tem muita gente que precisa falar, que precisa contar sua história, que ela, compartilhando, aquilo que ela está sentindo, ela vai se sentir mais leve. Então, aquele sentimento que ela tinha, de revolta, de querer fazer tudo ela mesma, ela consegue o quê? Se enxergar – que é o meu caso. Com muitas automutilações, tentativas de suicídio... e quando você passa a conhecer o por que aconteceu isso, você vai ver que lá atrás tem muito abuso... sexual. Muita coisa assim, triste que já vem caminhando com aquela criança a muito tempo.

– E a escola é o lugar, aonde, se a gente aprende a praticar, a por em prática, essa parte da justiça... porque o que a justiça enxerga? Ela enxerga a violência de um outro ponto de vista. A justiça vê a violência, de uma forma branda, com possibilidades que a gente pode estar tentando resolver pra algo positivo. Porque, se assim não fosse, ela não teria tanto, esse desempenho, ganhado esse tamanho tão grande, principalmente... nós somos poucas escolas que estão praticando a Justiça Restaurativa, junto com a mediação. E agora, por último, houve essa chamada geral, pra que mais pessoas compartilhassem e se sentissem parte da Justiça Restaurativa. Então, eu vejo assim, tem uma diferença. Eu vou lidar com o conflito. Eu posso só dar um sorrisinho e ir embora. Mas quando eu olho, eu foco aquele problema, aquela violência, como um algo que eu posso ser um agente, ajudar na transformação daquilo, então eu estou bem. Eu estou realmente praticando a Justiça Restaurativa dentro da escola.

Sujeito F – A Justiça Restaurativa e mediação não são a mesma coisa. Eu acho que elas se completam, como ela falou, mas acho assim, que a Justiça Restaurativa é uma ferramenta. E é uma ferramenta que você pode usar em inúmeras situações e inúmeros lugares. Então, pra você mesmo, pro seu amigo, dentro da sua casa, na escola e assim sucessivamente. Então eu vejo ela como uma ferramenta, tá? Extremamente importante para que a gente possa entender que o ouvir, que o entender realmente a vida do aluno, de participar dessa vida de alguma forma (o participar eu coloco aspas), é extremamente importante. A mediação, ela tem um papel dentro da escola. E quando você fala em mediação, ela pode mediar os conflitos entre os alunos, mas ela pode chegar a descobrir, que a mediação não tem que ser... o problema maior do aluno, ou dos alunos, não estão entre eles e sim com o professor.

– Então a mediação, na minha visão, é um elo entre professor e gestor como um todo e os alunos. Porque ela pode descobrir que o problema está dentro da sala de aula. Então ela tem que passar isso pra frente. Então a mediação vai realmente desenvolver um trabalho, muito diferente. E a Justiça Restaurativa é uma “fer-ramenta”, que não só a mediação, mas que diversas pessoas, inclusive os professores, podem utilizar – desde que conheçam, comecem a praticar e desenvolver. O círculo, como você colocou, eu vejo dessa forma também, que ele é outra ferramenta. Porque o ouvir é uma coisa. Ter que desenvolver e fazer o círculo na íntegra ou parte dele, é outra ferramenta. É quando eu percebo que apenas no diálogo – eu vou usar até no enfrentamento entre duas pessoas – num outro momento não resolveu, não surtiu efeito (o que já aconteceu dentro da nossa escola, a ponto da gente ter que afastar os dois alunos. Porque, se a gente colocasse os dois aqui, uma das mães colocaram assim:

“Eu não me responsabilizo pelas atitudes do meu filho”.

– Então você não poderia deixar nem um e nem o outro. Tivemos que afastar). E aí nesse momento, você pode usar o círculo, pra tentar entender melhor, porque tudo aquilo – que é uma ferramenta.

– E o que eu acho extremamente importante, que foi dito aqui, mas é importante a gente lembrar, é que a mediação e a Justiça Restaurativa, não são o suficiente. A gente... existe outra ferramenta que foi colocada aí, que é a bendita da rede. E que se hoje, através do JR eu não tivesse conhecido – por que eu não conhecia de fato – a rede, eu posso dizer pra você que

a gente teria problemas muito mais sérios. E o fato da gente conhecer, através da Justiça Restaurativa, poder ter a oportunidade de poder compartilhar informações e poder entender como funciona a rede hoje, tem sido muito importante. Dessa parceria com os postos de saúde, dessa parceria com... enfim. Esse é um contexto muito maior. A rede é extremamente importante gente, porque senão, a gente não estaria sabendo “como levar”. É uma das coisas que a gente vai entendendo, como vai amadurecendo e vai participando e vai se capacitando e vai se formando. Que a gente é um pouquinho de tudo.

– Mas existe um profissional pra cada coisa. E esse profissional enxerga de uma forma diferente. E é o que a gente tem aprendido aqui. Porque muitas vezes, a gente enxerga um pouquinho o problema. Depois do diálogo, depois do círculo de um aluno. Mas como nós estamos saindo do muro da escola – e aí que entram as parcerias. Pra ir lá, e conversar com quem está fazendo também um trabalho com ele, a gente ouve – e aí é a nossa vez de ouvir, o profissional da saúde, falando do aluno. E a gente começa a perceber que assim:

“Nossa! Como ele sabe tudo isso!”.

– E aí a gente entende a importância dessa rede, dentro do trabalho da gente, dentro da escola. Então pra mim é isso. Mediação e Justiça Restaurativa dentro da escola, elas são parceiras sim, elas se complementam, junto com a rede. Mas a gente pode usar a JR – que seria as ferramentas que ela tem, inclusive na minha opinião, o círculo é uma ferramenta – pra até capacitar outros. E a gente pode usar isso em muitas situações.

Sujeito D – Eu acho que é difícil a gente definir o que é Justiça Restaurativa com palavras. É muito difícil. Porque se alguém chega pra mim e diz:

“O que é Justiça Restaurativa?”...

– Então, é complicado a gente definir assim, com palavras. Só conversando, mostrando exemplos... sei lá. É complicado. Eu acredito que mediação, todo mundo tem esse papel de mediador, principalmente a gente, na nossa profissão de professor. Acho que é importante. Existe uma função. Mas você que é o mediador, você é o professor, você... todos nós temos esse papel de mediador. Mas assim, por mais que a gente leia aqueles livrinhos que a gente recebeu no curso, é como eu falo: Eu acho que a Justiça Restaurativa é um meio mesmo. É uma ferramenta que a gente tem pra gente usar. E a gente tem muito que descobrir ainda, da Justiça Restaurativa. Muito.

Sujeito A - ... e também pra lidar com a violência que não tá fácil. Tem bastante furto nas redondezas da escola, mas dentro também...

Sujeito B - Tem muito caso de violência sexual que acontece lá fora, mas que prejudica a escola por causa da fama e também por causa da gente não saber como acolher esta vítima da violência na escola. A gente fica em uma encruzilhada, às vezes o diretor não quer que toque no assunto. Tem muito, mas muito mesmo caso de alcoolismo e mais ainda de drogas, envolvendo aluno de tudo quanto é tamanho.

Sujeito D - A “B” tem razão tem tudo quanto é tipo de caso, a gente tem parceria com a rede de garantia de direitos para ter um apoio porque a gente não sabe lidar com isso sozinho. Tem também professor que beija aluna, que não dá resposta para as perguntas sobre provas. Acha que ele é que tem o poder e os alunos têm que ficar quietinho, como era antigamente.

Sujeito E – a gente tava falando da JR...Bom, a Justiça Restaurativa e a mediação, são formas parecidas de se trabalhar. Digo que, a Justiça Restaurativa vai complementar, fazendo que nós tenhamos um ambiente mais tranquilo pra que as pessoas possam se posicionar. É... através da respiração que a gente faz no início, dá uma boa tranquilizada. E quando eu faço o atendimento, aí já começa a briga com pai e mãe, sai da briga das crianças. Já teve caso em que as mães quiseram “se pegar”. Aí eu tive que apaziguar a família, já estava passando pra família.

– Então, ao passo que, quando eu faço um círculo, preparo o ambiente, faz tudo direitinho – que ele vai ter o tempo dele pra falar, a hora certa pra falar. E não... quando a gente faz a mediação (não que seja negativa a mediação. É que na mediação, a gente às vezes não tem aquele momento propício pra atender. Que é o círculo, que é o bastão da fala, que é uma organização assim, que é pra obedecer, que cada um tem o seu horário pra falar, a hora certinha pra se posicionar. E às vezes na mediação, um quer atropelar o outro, um quer matar o outro, tem que deixar bem longe pra não “se pegar”. Mas eu acredito que são formas que caminham juntas, que uma completa a outra.

Sujeito I – O olhar...

– O local seguro. O olhar diferente. O respeito, né, perante ao ouvir, o falar...os valores...

Sujeito F – Valores, que é tudo isso que já falaram e tem muito mais ainda. São algumas das coisas que você precisa conhecer primeiro, pra poder respeitar no outro. Essa questão da empatia que é uma palavra tão...

Sujeito D – É não julgar.

Sujeito F – É não julgar. Mas a empatia, que é tão contemporânea, que a gente fala em empatia, tem muita gente que fala em empatia. Eu vejo assim. Ela é contemporânea. Vem muito pra esse lado. Então, são valores. Você já parou... é fácil criticar. É fácil olhar e falar. Mas quando a gente fala da empatia, é você pensar, olhar pra pessoa e se colocar no lugar, na posição dela. Porque daquilo? Por que está daquele jeito? Por que essa atitude? Então, são esses pequenos valores, que a gente vai construindo ao longo do tempo, que as pessoas vão começando a entender. Porque... (agora eu vou falar de escola, tá?), o nosso jovem não tem valores? É uma das coisas que eu acho que é o grande problem... aliás, eu vou mudar, tá? Eu não gostaria de entrar nesse mérito. Eu vou falar. O nosso jovem tem valores. E muitas vezes, não vem de encontro com os nossos valores, que são os educacionais. E que às vezes a gente às vezes se depara com um aluno excelente maravilhoso sensacional e que é dez. E que por causa de valores (que não vem ao caso), lá, ele trás de família, ele deixa de fazer o trabalho de

deixa de fazer uma entrevista, ele deixa de discutir e de participar de uma discussão de sala de aula.

– Então a partir do momento que a gente começa a trabalhar essa questão dos valores, da importância disso tudo, na vida do aluno, na vida do indivíduo, do pai, da mãe, da família, da sociedade como um todo, talvez ele comece a acordar pra algumas coisas. Mas é muito difícil, então...

Sujeito I – Sabe também o olhar, né?

Sujeito D – É o olhar...

– Que a gente queira olhar o aluno e quer ver como a gente quer. A gente olha e vai de acordo com o que eu penso. Então eu acho que, às vezes a gente olha e...

– O resgate, também, das histórias, né?

Sujeito E - Concordo com tudo isso que os colegas estão falando da justiça restaurativa. A gente se esforça para por em prática, mas nem sempre consegue, o professor nem sempre ajuda. Tem muito professor bom lá, mas acontece cada coisa... Na minha escola é um problema a questão dos pais não concordarem com a reprovação, e quando a gente vai ver o pai tá com toda a razão porque o professor nem tem o registro da nota do aluno no diário, aliás nem preencheu o diário o ano todo e ainda quer ter razão.

Sujeito C - Nossa, agora que a “B” falou, me lembrei de um montão de caso. É tem de tudo mesmo. Tem problema com polícia no entorno da escola, que não pode ver um grupinho de alunos reunidos [...] às vezes não estão fazendo nada, só zoeira de moleque e eles chegam batendo[...] muitas vezes já tivemos que ir conversar no batalhão, eles são alunos, poxa... não são criminosos e se fossem deveriam ser tratados com respeito! [...] Com o aluno que sofre em casa, quando a agente precisa dessa rede que é algo instantâneo, que não dá tempo de você parar e fazer... Então quando é algo mais grave: pais que não cuidam, que judiam. Crianças que aparecem lá, machucada. Aí, a mediação entra com essa rede, que é algo mais incisivo. [...] Com muitas automutilações, tentativas de suicídio... e quando você passa a conhecer o por que aconteceu isso, você vai ver que lá atrás tem muito abuso... sexual. Muita coisa assim, triste que já vem caminhando com aquela criança a muito tempo.

Sujeito J - [...] Falta muito para o professor entender o papel dele, ele não tem esse poder que pensa. Julga todo mundo, fala mal dos alunos do próprio bairro dele. Não são todos, é claro, mas muitos dizem que a escola só tem maconheiro, que é tudo drogado, que a mãe não educa. Discrimina os meninos e pra esses não ensinam nada.

Sujeito E - . E quando eu faço o atendimento, aí já começa a briga com pai e mãe, sai da briga das crianças. Já teve caso em que as mães quiseram “se pegar”. Aí eu tive que apaziguar a família, já estava passando pra família.

Sujeito F - Rosângela ouviu da mãe de um aluno, que... pra nós é o maior problema, acho que dentro da escola. Ele já tentou se matar, suicídio, tudo, 3 vezes. Ele é o nosso maior problema

dentro da escola e a gente está vencendo. A gente está conseguindo... derrubar barreiras e entender o processo.

Sujeito C - O uso da droga. E aí eu descobri que todas as escolas tem esse problema. Alguém usa droga, alguém vende droga, alguém trafica até dentro da escola. Como a minha escola já teve muito tráfico de drogas.

Sujeito A – Tem tudo isso mesmo, mas completando o que a D estava dizendo... quando a gente vai conversar com um aluno, com o professor ou com um pai de aluno, que a gente não trabalha mais com a punição, que agora fazemos diferente, a gente explica do jeito que ele pode entender. Eu acho que para o leigo, quando a gente coloca, dessa forma: “como você me explicaria sobre o círculo?”... É a liberdade de falar. E falar algo verdadeiro, falar algo que ela realmente pensa, o que ela acha. Porque nós somos muito centrados.

Sujeito D – E aceitar também, o que a outra pessoa está falando...

Sujeito A – É! Exatamente. Porque assim, a gente já sabe, se você perguntar pra um aluno ou pra qualquer pessoa:

“Como você deve agir, nessa situação?”...

– Todo mundo vai falar a mesma coisa. Só que lá no íntimo, ele não fala aquilo que ele realmente pensa. Então eu acho que é dar essa liberdade para o individuo trazer aquilo que ele tem...

– E você não julgar.

– E você não julgar e ele perceber que você pode falar. E ao mesmo tempo, ele percebe que, de repente, aquilo que ele falou, tem de ouvir de vez em quando, que não foi tão bacana. Mas essa liberdade. No geral, os erros que a gente fez, há uma distância tremenda entre aluno e professor. Nós fizemos uma ação social. Nós fomos em uma escola, entregar lá os brinquedos. E as crianças foram. Eles se adaptaram muito bem com o pessoal da cozinha. Eles se adaptaram muito bem com as crianças, com a secretaria. Eles distribuíram brinquedos pra todo mundo. Quando foi pra entrar na sala dos professores, ficou aqueles 20 alunos:

“Vai você! Vai você!”

– Eles tiveram uma dificuldade, gente. Eu fiquei impressionada. E já pela escola, em todos os setores eles foram entrando, abraçando. E aí eu falei, não gente. E aí eles queriam que eu entrasse. Eu não entrei. E aí eles foram aos pouquinhos e entregaram os brinquedos. Gente! Eles mudaram totalmente o comportamento dentro dessa escola.

– Foi aí que eu percebi, que tem essa distância. Porque nós temos o hábito de julgar sim, gente. Eu *tento* não julgar. Não é que eu não julgo. Eu fico pensando agora, porque a justiça me trouxe isso, de você ouvir tranquilamente a pessoa e deixar ela falar. Porque ela precisa daquilo, porque no íntimo dela, aquilo é verdadeiro, é fato. Então eu acho que, se alguém chega lá:

“O que a gente vai fazer nesse círculo?”...

“A gente vai conversar de verdade”.

– A gente vai conversar com liberdade. Eu vou só ouvir, eu não vou falar nada. Então eu acho que isso é importante.

Sujeito F – Eu acho também, que a Justiça Restaurativa, é um pouco, também, de resgate de valores, como ela colocou. Que a partir do momento que é colocado em um círculo, o objetivo o foco, é o ocorrido. Mas resgata muito os valores, que vão em relação a escola, aos alunos. Eu acho que são valores que estão desestruturados, valores que estão perdidos. E que eu acho, acredito que, através da Justiça Restaurativa, com o círculo, restaura alguns desses valores que foram perdidos. Vão restaurando e eles vão começando a entender um pouco as atitudes, restaurando, mediando algumas ações que eles fazem perante os colegas – ou até mesmo, às pessoas com quem eles convivem.

Sujeito D – Eu acho assim que não dá pra idealizar. A gente idealiza muito. Então, assim, a pessoa tem muito de olhar pra outra e ... nossa! Idealizar, né? Deve ser assim, deve ser assado, e tem que ser daquele jeito. E se de repente, ele toma uma atitude, que não é daquele jeito, “nossa, que decepção!” Então, assim: a gente se decepciona com as pessoas. Por exemplo, porque a gente idealiza. A gente tem que perder um pouco isso, da idealização.

Sujeito H – Eu acho que a gente cria expectativas em cima do outro, do aluno. E nós ainda queremos aquele aluno, que tem o caderno em ordem, que faz toda lição, que chega no horário, que vem bonitinho, que senta na carteira e fica sentado. Que não te interrompe! E esse aluno não existe mais. O jovem de hoje é outro. O mundo mudou, a sociedade mudou o jovem mudou e o professor não mudou.

– Você tem dificuldade? Eu tenho dificuldade com 23 anos de magistério de encarar isso. E assim a gente não muda. Então eu acho assim, o professor não mudou. Ele está ainda, em cima daquele pedestal com a mesma expectativa que a gente tinha lá quando a gente começou a nossa carreira. Então a gente não conseguiu acompanhar a dinâmica desse jovem. O que que ele quer da vida, o que que ele quer da escola. E aí, é por isso que surgem os conflitos.

Sujeito F – E aí é que são os valores.

“O que você quer da vida?”...

“Eu quero ir trabalhar no Kanashiro” – que é o supermercado do bairro.

– Mas se ele vai ser feliz...

– Só que aí a gente olha pra ele e fala:

“Nossa, ir trabalhar no Kanashiro!”

– Então e o que a “D” falou e o que ela falou. A gente está idealizando o aluno. Não é o trabalhar no Kanashiro, mas é a realização. São os valores que a gente deve respeitar e a gente

não respeita. E aí quando se fala em valores, entra exatamente na questão da Justiça Restaurativa – que é o que ela também falou e eu torno a repetir – de um aluno falar:

“Caralho!”

– E a gente falar:

“Nossa cara! Que é isso?”...

– E aí você para pra pensar e fala assim:

“Quem não fala?”...

– O porquê isso? Porque eu idealizei. Eu passei 4 ou 5 meses assim, com o aluno lindinho, bonitinho, maravilhoso e eu acho que ele é perfeito. Mas ele não é.

– Então, essa questão de valores que eu falei, é nesse sentido. É o valor da pessoa, o jeito de se vestir, é o valor de a gente olhar pra um aluno e ver ele sujo e questionar. A gente se questiona, não é?

“Nossa, por que esse cara tá sujo?”...

– A gente tá olhando. Então, é tudo isso que hoje, a gente tem um olhar diferente. Quando eu falo a gente, eu não sei se todo mundo, tá? Mas como eu convivo hoje muito tempo com a “D”, tenho muita amizade – com a “G” também, mas o convívio com a Silvia é mais quebrado – então como todos os dias eu estou com a Rosângela no período da manhã, eu tenho a oportunidade de discutir algumas coisas com ela que é o mesmo olhar que eu tenho, é o olhar que ela tem. E a gente questiona: mas como será isso? E aí é o que eu falei hoje aqui, pra vocês, se alguém percebeu, que é a questão dos valores, eu queria entender, porque o “M” era daquele jeito. Porque essa dificuldade intelectual. Porque ele não desenvolve, porque ele não aprende. Ele nasceu com um problema? Não é intelectual? E aí você descobre e conhece a mãe, e você percebe que talvez ele não tenha nascido com um problema intelectual, como a gente imagina, pra comprometer o desenvolvimento. Mas que a família não conseguiu proporcionar a ele, condições de se desenvolver. E aí, a gente para:

“Nossa senhora! O que nós fizemos com esse aluno?”...

– Então, quando eu falei dos valores, são esses valores, que eu, hoje, depois da Justiça Restaurativa. Eu tenho um olhar muito crítico a tudo. Se esse aluno não aprende, ele não aprende por quê? Qual é o problema? É familiar? É estrutural? É intelectual? É alguma coisa que está afetando diretamente ele? Então é isso. Quando eu falei de valores, são esses. Porque às vezes você vai... é, eu estou colocando muito, de um professor que participa de um todo da escola. Então, o período da manhã é meu. Se alguém vai falar do período da manhã é meu – vamos colocar assim. Por que é meu? Porque eu convivo com todos os alunos da manhã, e eu consigo entender. E às vezes você vai lá no refeitório na hora do intervalo – e todos os dias eu estou lá – e você vê aquela criatura colocando a montanha, né? E a tia vai lá e enche, põe a comia. E ele sai todo satisfeito, senta na mesa e come e... come tudo. E você pensa:

“Ai meu Deus, o quê que é isso?”...

– Mas aí a gente começa a entender, exatamente esse aluno. Porque o olhar, o seu olhar pra ele é assim. Ele se alimenta e assim, eu comecei a perceber que esse aluno, que depois do intervalo, quando ele come, ele vai com outro ritmo na sala de aula. E eu não sei como acontece lá. Eu não sei qual foi a última refeição dele para ele chegar aqui às 9:30 da manhã e comer daquele jeito. E o ritmo diferente. Então hoje, eu tenho esse olhar, que existe (incompreensível) tá dando risada, mas é sério. São inúmeros fatores, que é o que eu falei. É o aluno que, às vezes, vem com cheiro de chulé, é o aluno que às vezes, vem com cheiro de “odor”.

– E eu fico pensando assim: será que eu devo, sentar com ele e conversar? (É ou não é “D”?) E falar, olha cara, existe alguns métodos, de você usar e evitar isso, tal, “pararí- parará”... E eu até dou um exemplo. Aqui do lado do “Elizabeth”, eu trabalhei uma vez, tinha um aluno que eu nunca vou esquecer, Chamava-se Agnaldo. Na quinta série e ele vinha todo o dia sujo pra escola. Camiseta branca, e sempre uma camiseta suja, suja, suja. Amarela de vez em quando, que o uniforme era amarelo, mas sempre suja. E um dia eu me invoquei. Sentei com ele lá fora e disse:

“Vem cá! Sua camisa tá suja. Todo dia você vem com uma camisa suja. Mas porque com essa suja?”

E ele disse:

“Ah, professora, eu sujo jogando bola! E minha mãe trabalha”.

Na hora que ele falou “minha mãe trabalha”, eu disse assim:

“Cara, você tá no quinto ano!” – era quinto ou sexto ano – eu falei assim: “Vai lá no tanque, põe um sabãozinho esfrega e põe pra secar! Olha o solzão que está fazendo! Se você lavar todo dia sua camisa, no outro dia ela tá seca”.

Eu juro pra vocês, nunca mais esse aluno veio com a camisa suja. Então, são os valores, que às vezes, a gente tem que passar para o aluno para poder entender. Ele não sabia que ele podia ir lá, lavar a camisa, pendurar... – eu acredito que seja isso, tá? Ou de repente ele ia mesmo porque queria. Nunca pediu pra mãe e, de repente a mãe faz. Mas são essas coisinhas que, às vezes, a gente, depois da JR, a gente começa olhar. Porque até então, você vai só julgar um indivíduo, sem tentar entender. Então são essas palavrinhas que eu acho que são chaves. Que são extremamente importantes para nós e que faz a diferença na vida do aluno.

Sujeito H – Até voltando um pouquinho no que você falou, do Kanashiro, se a gente pensar o universo do nosso aluno – que é aqui, o entorno – nós temos alunos que nunca entrou em um ônibus. Isso é real. Alunos que nunca entraram em um Shopping e... se a gente pensar na realidade deles, o Kanashiro é um dos empregos mais sólidos da região. E uma vez eu falei isso. Eu estava dando um esculacho em uma sala lá, que não queria nada com nada. Eu falei:

“Gente, vocês não estudam. O que vocês pretendem da vida? Vão ser caixa do Kanashiro?”...

A menina virou pra mim e falou:

“E qual é o problema de ser caixa do Kanashiro?”

... então, assim... O que pra mim, seria uma coisa inferior, que ela poderia ter mais, pra ela, era o que ela almejava! Então, é a questão do valor mesmo. O meu valo é o mesmo valor? Nem sempre...

Sujeito D – E no diálogo, a gente descobre. Como eu vou olhar, né, isso?

Sujeito J – Minha escola é mais conhecida como “Iraque”. Justiça Restaurativa: nós entendemos que a Justiça Restaurativa, está baseada na escuta ativa, é você então, ouvir o outro, você ouvir essa pessoa, entender, se colocar no lugar dessa pessoa, orientá-la, fazer com que ele perceba o que ele fez. No caso de conflito, que ele perceba a ação que ele praticou, que ele se coloque no lugar do outro. E também, veja, a gente procura dentro da Justiça Restaurativa, não amenizar a situação – como as pessoas muitas vezes falam: “passar a mão na cabeça”.

2ª sessão:

Sujeito A - Assisti um vídeo sobre Justiça Restaurativa feita em presídios. O agressor depois de saber de todos os fatos, chega um momento em que ele começa ver a brutalidade do crime que ele praticou e se emociona muito. Porque ele conseguiu perceber o que ele fez...

Sujeito J – Eu acho que é essa a resposta...ficar diante do que fez, tomar consciência e tentar resolver aquilo, tentando consertar o que fez.

Sujeito A - ... Ele até comenta que, quando ele fez a maldade, se a família tivesse xingado, brigado, batido, ele falou que doeria menos, do que ele ter que sentar com todo mundo e ele tem que explicar. E assim, ele é bem imponente, é forte, é bonito, aquela imagem... uma voz maravilhosa. E na hora que ele chega no ponto que ele percebeu a crueldade (que ele mesmo percebeu, que ninguém precisou dizer) ele se emociona, ele chora. E você percebe, que é uma outra pessoa. E ele tinha de uma família também bem violenta com ele. Na vida dele, era só violência. E aí ele consegue perceber, o quê ele fez, que poderia ser diferente. E aí você percebe que ele é outra pessoa. E é muito bonito quando ele fala:

“Se todo mundo tivesse me tacado pedras, não doeria tanto o que eu fiz”.

E foi um vídeo muito bonito. Uma hora eu vou encontrar, jogo no grupo. E até a gente chora junto. Porque você fala:

“Nossa!”

– Porque a gente fica com raiva dele, quando ele fala da maldade. E aí você percebe que ele entendeu tudo que ele fez... é muito bonito o depoimento dele.

– Então, como a gente fala, assim, a gente fala muito de aluno. Porque a gente está na escola e isso combina muito com a nossa realidade. É um trabalho de formiguinha mesmo. É você perceber o seu erro, né? É o criminoso perceber, você perceber e cair em si, na realidade. Como eu fiz isso? Por que eu fiz isso? Eu acho que a Justiça Restaurativa, é você perceber que você errou. E essa mudança tem que vir de dentro de você. E essa mudança, ela é muito difícil. Você encarar a verdade... às vezes eu penso na minha vida e eu penso que algumas verdades minhas, eu tenho que encarar. E é difícil a gente encarar essa verdade, o eu, né? Essa é uma proposta, é uma visão muito forte.

– Então eu acho assim, que a Justiça Restaurativa é isso. É você perceber pra que isso não ocorra novamente. Porque esse movimento de pessoas que praticam o crime, que saem e que voltam, que saem e que voltam, praticando o mesmo crime é você não conseguir atingir o objetivo. E o que adianta? O espaço, ele se torna um espaço mais violento ainda. Porque lá, realmente eu acho que eles não aprendem nada, realmente, que vá fazer. Eu acho que a Justiça Restaurativa ela veio pra mudar você, assim, não, fisicamente assim, a cabeça mesmo. Você perceber o que você pode dar. A empatia. Você olha e fala:

“Que trabalho eu posso fazer com isso?”

– Isso junto com vários profissionais, né? O envolvimento da gente. Envolve a família, os profissionais e tudo o mais.

Sujeito F – A Justiça Restaurativa... a partir do momento que você começa a entender o que é o processo, pra um processo de se reconhecer e reconhecer o outro e dar espaço para aquele falar. Você também tendo o seu espaço de falar, mas você tem que ouvir e não só querer falar. Eu percebo que se torna uma filosofia de vida, que é muito difícil pra gente, que conhece, aplicar ela 100%. E a gente consegue perceber, para aqueles que estão – eu vou usar a palavra iniciar, tá – para aqueles que estão iniciando no processo, que ele se identifica com a questão de alguém poder ouvir. Então, eu posso falar e alguém está me ouvindo. Eu posso me abrir, porque... e falar tudo o que eu tenho vontade. Então, a partir desse momento, quando você dá esse espaço para um jovem, uma adolescente, um adulto, independente, tá? Porque a gente percebe isso no dia-a-dia – que até o próprio professor, como ela colocou, e dentro da casa da gente, quando a gente fala assim:

“Ah, fala!”

“Então deixa eu falar!”

“Fala!”

Você tá só ouvido, ouvindo, né? Está só ouvindo. Você começa a perceber coisas que a pessoa está falando, que diz respeito a você. Então, é algo que eu falei assim, de se reconhecer. Você fala:

“Nossa! É verdade. Eu fiz”.

– E aí, a gente tem que começar a olhar por esse lado. Então, eu vejo muito por isso. Que quando a gente dá a liberdade de uma pessoa falar, ela começa a se sentir bem. E aí, quando o processo começa a evoluir – porque eu vejo que isso é um processo, e ele é amplo – essa pessoa vai procurar você. Sempre te procurando.

– Então, hoje, por exemplo, dentro da escola, a gente vê que a “D” – que é a pessoa mais próxima do aluno – ela é o el... então, quando alguém quer falar alguma coisa, procura a Rosângela. Então, a gente já sabe que a coisa funciona assim. É diferente do Valdir como coordenador. Diferente da Silva como mediadora. Eles não procuram o Valdir ou a Silvia. A gente tem outra visão para eles, dentro da escola. Eles estão mais próximos da Rosângela, que a Rosângela faz parte do dia-a-dia deles. E ela dá essa liberdade em sala de aula, deles falarem, né? Sempre! De tirar o aluno da sala, sem falar assim:

“Ó, sai da sala”.

“Vem cá! Vamos conversar?”...

Então leva o aluno ali fora e vai conversar com ele – que eu já vi várias vezes ela fazendo isso. E conversando com o aluno e ele falando. E aí, às vezes ela traz pra mim, ou às vezes eu trago pra ela. Porque a gente ouve mais dos pais. O professor ouve do aluno – aonde está o

dificultador, tá? Porque se o professor não entender esse processo da Justiça Restaurativa, de ouvir e se colocar no lugar do aluno e trazer isso pro grupo, para que o grupo possa tentar ajudá-lo, a coisa não flui. Ele vai perceber que ele falou e... ele falou, só... só ele falou.

– E o trabalho que esta sendo feito, por exemplo aqui, a gente é um pouco diferente. Quando vem um pai e ele traz alguma coisa de positivo, ou alguma coisa que é negativa, a gente procura levar para o grupo. Eu vou ser muito honesta. Eu levo mais para a Rosângela ou para a Sílvia. Porque as duas pessoas que vão estar ali, mediando o conflito diretamente. E... vice-versa, também é verdadeiro. Elas, quando estão sabendo, elas levam pra gente e a gente sabe. Quando foi a reunião? Segunda. Segunda-feira, a Rosângela ouviu da mãe de um aluno, que... pra nós é o maior problema, acho que dentro da escola. Ele já tentou se matar, suicídio, tudo, 3 vezes. Ele é o nosso maior problema dentro da escola e a gente está vencendo. A gente está conseguindo... derrubar barreiras e entender o processo.

– É muito difícil entender o processo, quando chega um aluno, a tentar fazer isso. A gente não consegue entender sozinho – o que eu falei da outra vez. Mas agora, a própria mãe, agora veio e falou que ele está muito melhor. Que ele está mais feliz. Que ele está participando com os jogos. Então, a gente sabe que isso tudo é fruto de se ouvir todos. A gente ouviu já pai, já ouviu mãe, já ouviu psicólogo, já ouviu UBS, já ouviu CRAS. E da gente estar ouvindo todo mundo. Então eu vejo muito esse lado, que a gente é um processo. Quando a pessoa se identifica e sabe que ela faz parte... das atitudes dela, vai fazer, vai influenciar diretamente na atitude de outro, é que começar a mudar as coisas.

(sussurros incompreensíveis)

Sujeito C – Eu acho que a primeira pessoa que teve que mudar, foi eu mesma, sabe. Fui eu. Assim, quando eu comecei a fazer o curso, eu fiquei fazendo várias reflexões. Que trabalho eu já faço, o que eu posso melhorar, pra que eu possa olhar o outro e tentar entender o outro. Me mudar. Então eu comecei a fazer muitas reflexões. Eu tenho muito, me dedicado, fazendo muitas reflexões. Como eu sou, como eu estou... O que eu posso fazer, o que eu posso melhorar... Tudo isso está... entra dentro de todo o processo da sua vida. Sua religião, a religião que você tem... Se você tem filhos, se você tem família, se você tem amigos, os alunos. A responsabilidade que você tem com cada um deles. Primeiro tentar se mudar. Então, a primeira coisa, eu tenho, eu tenho que mudar. E onde eu tenho que mudar? Que mudança é essa? E todos os dias fazer essa reflexão, pra poder fazer esse trabalho.

– Então, a Justiça Restaurativa, quando a gente tenta – como eu falei da outra vez, aqui – quando a gente tenta definir o que é, é muito difícil definir, se alguém pergunta pra mim. “Fale em poucas palavras” – é muito difícil. Mas é... é um caminho muito bom. Que traz muito, muito resultado.

Sujeito I – Igual ela falou, né? Essa mudança é um trabalho de formiguinha. Eu acho assim, que todos os que optassem por dar aula, que quisesse ser professor, deveria antes, fazer esse curso. Seria maravilhoso. Pra poder... entender o aluno, conquistar o aluno, fazer esse acolhimento com o aluno, o diálogo, com escuta. Eu acho que seria tão... assim, precioso.

Sujeito D – E isso não é só para o aluno. Isso a gente vê que você pode... isso aí é pra vida...

Sujeito E – É pra todos!

Sujeito D – ... no âmbito familiar...

Sujeito I - Sim. Sim.

Sujeito C ... de não, na sociedade, no âmbito social. A Justiça Restaurativa, é como a gente falou, a gente traz muito mais pra escola, porque é o nosso “business”.

Sujeito I – Sim. É por isso que eu citei. Mas pra você se efetivar e atuar como professor, seria isso... Nossa! Seria muito rico, eu acho.

Sujeito C – Eu, esse ano, eu resolvi, assim, que eu deveria praticar essa cultura da paz dentro da escola que eu trabalho. O que aconteceu? O uso da droga. E aí eu descobri que todas as escolas tem esse problema. Alguém usa droga, alguém vende droga, alguém trafica até dentro da escola. Como a minha escola já teve muito tráfico de drogas. E aí eu falo assim:

“Muito feliz que esse ano eu não tive problemas”.

– Inclusive o rapaz, do primeiro ano, não conhecia, veio de outra localidade pra minha escola. E ele, como eu faço a entrada, eu senti aquele cheiro forte. E aí eu tive que fazer um trabalho com eles. Um trabalho de ocupação de rede, também. E de ver que, realmente, está acontecendo. Chamei ele na minha sala, a gente conversou. Ele falou assim pra mim:

“Olha, “C” eu sou usuário de drogas. E às vezes eu não estou legal, eu tenho que usar minha droga sim. Eu tenho que usar. Eu não posso ficar sem usar”.

E eu falei pra ele assim:

“Só que vai acarretar uns problemas pra você”. Eu falei assim:

“São 6 horas que você vai passar aqui dentro e eu fico preocupada com isso. Vai ter dia que eu vou ver você chegar e, dependendo do estado que você chegue, eu tenho que conversar com seu familiar. Você tem que voltar pra casa”.

– Ele falou assim:

“Ah, C. Eu já tenho 17 anos. Isso não é problema. Eu sou o dono dos meus atos”.

– Eu falei:

“Ah, tudo bem”.

– Um moço muito bonito. E assim, eu falei: Já que eu tenho que por em prática uma cultura de paz... nos primeiros meses ele chegou a dar algum probleminha. Não quis ficar em sala de aula. Ficava incomodado com alguma coisa. Incomodava o professor. E... ensino médio. Conversei com ele, chamei de novo. E falei assim:

“Você é um moço bonito”.

– Falei pra ele:

“Isso aí não precisa nem eu falar. Todo mundo vê. O seu estilo, o seu porte”.

– Eu falei assim:

“Tem algum jeito de você modificar isso daí?”

– ... gente, eu (incompreensível) todos os dias. Todos os dias. O quê aconteceu? Foi diminuindo, diminuindo... agora no final do ano, ele chegou, falou assim:

“Você está feliz?”

– ... eu falei:

“Depende do que é felicidade pra você”.

Ele falou:

“Você viu que eu não venho mais cheirando a maconha?” – que o uso dele era da maconha.

Eu falei assim:

“Nossa! Até pensei que era até um outro garoto passando perto de mim”.

– Ele falou assim:

“Você sabe que eu estou mais tranquilo”.

– Então assim, pra mim, essa parte, de eu querer que aquele aluno viva em paz com ele mesmo, viva em paz com o outro com os colegas dele (da sala de aula), com todos ali daquele ambiente escolar... Pra mim, assim, foi extremamente positivo. Para no final do ano chegar e falar isso. Me deu um abraço. Eu fiquei muito feliz, porque na realidade eu não estou lá atrás dele. Eu não sei o que se passa no cotidiano dele. Mas se ele deu esse primeiro passo de querer mortificar alguma coisa pra ele, eu acredito que foi muito positivo. Através da escuta e do diálogo que a gente teve no ato, na troca assim, de... sabe? Ele sentir que ele poderia fazer uma mudança. E eu enxergar que ele também poderia fazer essa mudança.

– Então eu vou voltar a falar novamente. Pra mim, tá, foi muito positivo esse ano. Tenho todos os documentos, porque realmente, na escola, a gente precisa estar documentado. Os responsáveis por esses alunos que... havia... assim, um conflito muito grande... E o conflito, é uma coisa boa, né? Ele é inerente a vontade do ser humano. Ele existe e acontece, independente da minha vontade. Às vezes eu crio um conflito terrível e, eu tenho que correr atrás de separar aquilo que é correto (ou não). E o que aconteceu? Chamando as famílias, aquele aluno em si também, ali sentado conversando, foi apresentado pra ele uma possibilidade de estar usando essa parte da rede. Principalmente na área da saúde, que é o que mais pega dentro de todas as escolas. E o que aconteceu? Eu consegui uma parceria assim fantástica. Tanto de UBS (do Icaraí)... o problema de gravidez. Na parte do uso de drogas, na

parte da automutilação... isso foi muito satisfatório. E também, na parte que eu não conseguia – eu falei agora a pouco do uso de drogas – entender muito essa parte da droga. Como é que ela era, o quê que ela era, né? Eu descobri que também é uma doença. E da medida socioeducativa, eu participei de alguns encontros que, para mim, que foi assim, fantástico enxergar aquele menino em que situação da medida socioeducativa e poder, agora, no dia... nessa semana que houve uma reunião lá na segunda-feira na escola, participar para todos aqueles professores, como é que a gente pode estar enxergando alguns problemas de outra forma. E a Justiça Restaurativa me possibilitou isso, porque eu ouvia... eu ouvia só para mim. Eu não conseguia partilhar isso. Eu não sabia da possibilidade de compartilhar com uma rede, de buscar ajuda numa rede. A partir do momento que eu consegui dar esse primeiro passo – porque a rede existe, ela está lá e precisa que alguém necessite usá-la. Porque, senão, não tem como ativar aquela rede. Então, eu vi que as coisas ficaram muito mais fáceis.

Sujeito A – Então, a gente tem uma parceria boa, com a rede. Então a gente usa o CAPS, a gente usa a UBS. Então todos os círculos, a gente está sempre convidando. E assim, o que foi interessante, é que os alunos, eles acabam tendo uma outra visão das pessoas que ali trabalham. Então, assim, a saúde, ela está bem presente. Tanto é que teve um episódio lá, infelizmente, a UBS foi assaltada... enfim. Aí teve toda sensibilização e agente teve muitos alunos que foram lá, pra sensibilização. Que houveram algumas palestras, umas coisas. E eles foram porque eles lembraram das pessoas no círculo. Então, essa parceria é muito boa. E a última parceira que eu tive, eu gostei bastante. Foi de uma aluna que foi para o abrigo. Uma aluna bem bancana, que foi para o abrigo. E a gente ficou muito chateado. Eu ainda falei:

“Nossa! Mas ela foi para o abrigo?!”

– E eu fui nesse abrigo. E eu gostei do trabalho. Porque a gente desconhece, né? Aí eu fui nessa abrigo, conversei com responsável, olhei todo o ambiente. E tem aquela preocupação também, essa mesma preocupação que a gente tem, tem lá também. A gente acha às vezes que não, mas tem. E essa aluna, ela era do nosso ciclo. E ela comentou com o responsável, lá. E eu tenho ele no whatsapp e ele ainda perguntou:

“Como que funciona, isso?”

– ... então a gente está em tramite. Ele ainda até perguntou:

“Um dia vem fazer um círculo aqui. Porque ela está aqui e ela quer dar continuidade, e tal”.

– E a gente vai até matricular ela novamente lá. Tem uma certa distância. Mas aí o responsável falou assim:

“Então, ela continua indo. O dia que você puder, você vem aqui e explica melhor. Porque ela comenta bastante”.

– Então assim, aos pouquinhos, as pessoas vão percebendo que todo mundo é importante. Então, às vezes, quando a gente traz alguém de fora – por isso que em todos os meus círculos eu gosto de trazer alguém de fora – para que eles percebam que todo mundo é importante.

Porque se só eu e eles na escola, eles acham que é uma matéria. Que só eu que faço o círculo. Não. No mundo todo, as pessoas estão inseridas. Então, eu achei bem importante nesse ponto.

Sujeito D – Eu fiz um círculo aqui, no curso de 2016, que era (incompreensível) meninas da noite, né? Elas eram adultas já. E a gente conseguiu fazer um círculo à noite, participou até a polícia militar, que era a ronda escolar. Foram convidados, eles vieram, a vice-diretora. Foi muito bom. Depois a gente, retornei... ainda chamei a família novamente. Conversei com as meninas (incompreensível). Nossa, foi um resultado muito bom. Acho que vai fazer quase um ano e meio, dois anos. Depois nós fizemos um segundo, com os professores, também. Foi bom. Eles gostaram – com os professores que estavam aqui. E nesse ano, a gente, nós fizemos o círculo... eu fiz com alunos. Bom, a gente fez o círculo, também. Eu também fiz, acho que, dois ou três círculos com alguns os alunos. E dentro desse círculo estava esse menino. E eu fiz, exatamente porque nós estávamos em contato com a UBS Icaraí. E foi uma das propostas, até da UBS Icaraí, de nós fazermos um círculo. E ele... espontaneamente quis participar. Gostou muito. Desse círculo, a mãe dele esteve aqui conosco e falou. Falou que gostou, falou pra gente que ia participar mais. Todos gostaram. Não foi um círculo completo, contudo. Teve participação teve perguntas. Mas foi muito bom, ele gostou, teve um resultado muito bom. E agora no final do ano eu pretendo fazer, agora, (incompreensível) um círculo: “Qual é a minha família”. Que é um círculo de celebração. Eu vou colocar em prática o que eu estou com muita vontade de fazer a muito tempo. Conversei com cada um deles, né? E eles:

“Não, não. Vamos!” – apesar que vai ter crianças de 2 anos e tudo. Mas eu quero que eles também participem. Então eu quero ver o resultado. Estou bem confiante de que vai ser bem legal o círculo de celebração. Nunca fiz. Mas acho que vai ficar bem bacana.

Sujeito G – Então, o círculo que foi feito, foi feito com uma aluna da tarde, que a mãe veio para escola pedir:

“Por favor! Eu não sei o que fazer”

– ... com a aluna, com a filha, a L. É... 16 anos. Ela teve um filho com uns 14 anos. E ela, assim, em casa, ela estava assim... com “relaxo”. Porque a mãe dividiu, a casa – então deixou ela com um cômodo – para que ela pudesse viver com o parceiro. Só que o parceiro, no começo, ficou junto com ela, mas hoje não vive com ela. Então ela fica em uma casa sozinha junto com a filha e a mãe, na casa da frente. A casa está em um estado lastimável. A mãe veio, contou todos os casos, de como ela deixava a casa, de como ela tratava a filha. Aí, no caso, a mãe, não teve o cuidado, porque ela trabalhava o dia todo e não ficava com a menina, então quem ficava era ela. E os dias que ela vinha pra cá, pra escola, os avós cuidavam da menina. Só que assim, ela não aceitava que os avós cuidassem da menina. Então em todo lugar que ela ia, a menina estava atrás dela. Muitas vezes ela vinha aqui na escola e a menina junto dela. Aí quando vinha pra escola, levava a comida, da merenda, pra casa em um saquinho plástico. Aí a mãe falava assim:

“Nossa, eu chegava dentro da casa dela, às vezes pra fazer alguma coisa, ou pra fazer a limpeza. Eu abria, um cheiro de coisa estragada”.

– Abria a sacola, era coisa que ela levava, aqui da escola. Aí foi comunicado, passado pra gente. Aí nós ficamos de conversar com ela. Nisso tudo, resumindo, foi chamada, a Laura. Depois que a família veio, pediu ajuda, conversei com a Laura. A Laura simplesmente, ela falava:

“Eu vivo assim. Eu quero viver com a minha filha. Não quero saber dos meus avós e nem da mãe.”

– Só que eles, né? A menina é de menor, com uma criança e o pai da criança não mora junto com ela. Então eles se submetiam a cuidar da menina. Então aí, mãe veio e pediu se podia, se era possível fazer uma reunião no conselho tutelar. Se era possível marcar uma reunião no conselho tutelar. Em que pudesse levar a Laura e que pudesse colocar com toda essa situação. Que a mãe já não estava mais aguentando, não estava mais sabendo o que fazer com a menina. Aí, nós fomos até o conselho tutelar. Foi marcada a reunião e lá no conselho tutelar a mãe colocou toda a posição dela – em relação até o pai da criança – e o que poderia ser feito em relação... no caso dela se afastar de casa e deixasse que eles resolvessem. Aí lá, foi colocado de que... um tratamento com a Laura, que era no CAPS. Ela começou o tratamento lá no CAPS e aí, a mãe aqui, pediu que aqui, ela se afastasse da escola. No caso, assim, é... queria trancar a matrícula dela. Aí foi (incompreensível), a gente foi conversando e falou que ela poderia fazer os trabalhos fora, né. Participasse da escola, mas fosse fazendo os trabalhos fora. E aí, o quê que aconteceu? Lá no conselho tutelar foi definido que a mãe ficaria com posse da criança, com os cuidados da criança, teria os cuidados da vó, porque a noite ela saía pro baile funk. E ninguém podia fazer nada. Era filha dela. Então agora, ela ficando com os avós, não ia ter mais isso. Aí tirou, primeiramente então, a criança ficou aos cuidados dos avós e ela teria que participar das reuniões do CAPS. No começo, depois acompanhando lá no conselho tutelar – que eu tive que ir novamente lá, por conta do marido, do pai da criança, que a mãe queria saber qual era a posição do conselho tutelar em relação ao rapaz. Aí, lá eles falaram, que mandaram uma intimação para os pais da criança e tudo, que eles estavam fazendo todo o processo. Passei pra mãe. E aí ela fazia no... o acompanhamento no CAPS e dando o retorno lá. O retorno, no começo não foi dos mais... positivos. Que ela ia lá no CAPS, pegava as coisas, quando ia, saía com a bolsa cheia. E no começo eles não falavam nada. Aí depois eles foram cortando isso. Aí, até o final... aqui ela estava trazendo os trabalhos. Trazia os trabalhos, vinha com a menina e a gente conversava. No finalzinho, quando ela veio para entregar os seus últimos trabalhos – no último contato que eu tive com ela – ela disse que ela estava gostando de ir no CAPS. Que ela estava gostando das reuniões, que ela estava gostando de... do acompanhamento, do retorno que eles estavam dando, em relação aos problemas dela. E aí, em relação aos pais, a mãe também comentou, falou assim:

“Assim, olha, eu estou gostando mais de lidar com ela agora, né? Conversar com ela agora, o entendimento. Ela vê a responsabilidade que ela tem em relação à filha” – não sei se por conta da mãe, é, dos avós e da mãe ter ficado com a guarda da criança – então, talvez, tenha tido uma aproximação maior, né? Então ela falou assim que, em relação a ela, em casa, está... assim, melhorou muito a relação da família com ela em relação ao tratamento da criança. E no CAPS, foi falado que, também, ela estava bem – porque ela arranjava muita briga, muita mentira, enfim. Era uma rede de coisas assim que... que englobava toda a família: mãe, o

trabalho da mãe, os avós. Então hoje ela está bem melhor. Aí ontem, né “F”? O avô esteve aqui e eu não sei se ela vai continuar. Ela vai – parece que vai – porque até então a mãe não queria que ela estudasse. Porque ela vinha pra escola, ou ela trazia a menina, ou vinha aqui e falava, chegava na escola e queria ir embora, por causa da menina. Então agora, o avô veio ontem. Disse que ela vai voltar a estudar. Não sei qual posição que ele colocou pra você, né?

– Vai.

Sujeito F – Teve alta do CAPS. E agora ela volta pra escola. É lógico que agora a gente tem que acompanhar aqui dentro. Agora, a questão das parecerias – eu não sei qual foi a (incompreensível), mas a questão das parcerias é extremamente importante. Porque quando a L. foi para o CAPS, ela foi participar de um grupo, onde já tinha um outro aluno nosso, que fazia tratamento lá, mas por motivos totalmente diferentes do dela. E que a gente sabia que não ia rolar os dois participarem do mesmo grupo. Então... e tem que haver esse intervenção por parte da gente. Conversar com eles e explicar: um é um problema, o outro é outro. Mas eles estão fazendo parte do mesmo grupo. E esse problema pode acabar vindo pra dentro da escola. De um ou de outro. O círculo é uma coisa. Mas o círculo e o trabalho deles, lá é outra. Então a gente não sabe como trabalha, né? Então a nossa preocupação era essa. Porque o outro rapaz era questão de álcool. Ele tem, acho que 15 anos – é Daniel, né? Acho que é Daniel.

– É Daniel... acho que é Israel.

Sujeito G – Israel. Tem 16? Quantos anos ele tem? 15, 16?

Sujeito F – 16.

Sujeito F – 16 anos e ele é alcoólatra. Só que ele procurou ajuda. Então, não foi nem a gente que encaminhou. Ele mesmo estava fazendo tratamento. Só que ele nos trouxe todo o problema dele. Que ele estava fazendo tratamento. Que ele procurou o CAPS. Ele que está fazendo. Aí, de repente, a gente ia confrontar os dois, a Laura e ele. E a Laura era uma pessoa muito de.. imaturidade, né? Vamos dizer assim. Ter uma filha, totalmente...

Sujeito G – Sem estrutura, né?

Sujeito F – ... sem estrutura. Ela não sabe o que é limpar uma casa, cuidar de uma roupa, o que é cuidar de um filho. E aí, o cara até assumiu ela, junto com a criança. Mas ele largou da menina, em função dela não ter estrutura. Ela não sabia o que era limpar. Então ela não limpava a casa, não lavava a roupa, não cuidava da menina. Em síntese: não fazia nada. Acho que ela ainda estava com aquela percepção de que, ela tinha pai e mãe e avós. Que eles iriam fazer pra ela. E aí, acabou largando. Então são dois casos totalmente diferentes. Que a nossa participação direta, é extremamente importante.

– A rede foi muito importante. Porque lá no CAPS...

– Cada um tem um...

Sujeito G... teve uma participação...

Sujeito F – E só pra vocês entenderem, o caso dela foi para o conselho tutelar, porque ela nos causou um problema maior. Porque enquanto o avô e a avó – eles moram todos no mesmo terreno. Na frente a casa do avô, no meio...

Sujeito D – ... no meio...

– ... a casa dos pais e no fundo, foi feito um quarto e cozinha pra ela.

Sujeito G – Sim.

Sujeito F – Eles fizeram, pra eles morarem. É... o quê a avó veio trazer para nós, é que ela estava fazendo comida *estragada* pra menina. Foi, isso foi o absurdo. Ai a gente falou:

“Ah! Mas a gente não tem nada a ver com isso!”

– Tem sim! Porque ela tá trazendo comida daqui da escola, tá pegando comida daqui e levando pra casa. E a gente não sabia. Então a gente foi procurar saber. E falamos:

“Não, é verdade. Ela come e depois que ela come, ela pega um saquinho que ela traz de mercado – sacolinha de mercado – e pede pra por um pouquinho pra ela, pra ela levar pra casa”.

Sujeito G – Quando não do próprio prato, né?

Sujeito F – Exatamente! Quando sobrava ela levava. Então aí, quando a gente começou a perceber que já era um problema pra nós... e a vó trouxe, porque ela falou:

“É isso que está acontecendo. Vocês não tão sabendo, mas tá acontecendo isso”.

– Aí foi encaminhado pro conselho tutelar. E do conselho tutelar ela foi encaminhada para o CAPS. Então aí, a gente vai fazendo essa mediação. Isso é extremamente importante.

Sujeito E – E trás um resultado positivo, né? Em relação... Bom, a minha escola, alguns círculos ocorreram. Não teve a participação da rede no círculo, como das meninas, né. Mas, eu já entrei em contato com a Cássia, porque no ano que vem a gente vai começar a fazer. Principalmente com os casos de suicídio. Teve uma ameaça e teve uma que se suicidou esse ano. Então a gente tem alguns problemas que às vezes a gente não percebe, né? Igual, do noturno, dessa menina que se matou, ela, a um tempo atrás, estava em uma depressão e... ninguém chegou ao nosso parecer. E só comentaram depois:

“É, realmente, ela estava em um quadro depressivo, faltou um pouco”, mas... ninguém comentou. Não era uma pessoa que vinha trazer problemas para nós, então a gente não tinha acesso a essa menina... Se esse professor não comentasse nada, eu não ia saber. E só vim a saber, depois que o fato ocorreu. Ela tentou cortar os pulsos. Depois... não consegui. Aí, o marido levou ela pra almoçar.

“Você vai ficar bem?”...

“Vou ficar bem”.

E quando ele voltou, não achou ela em casa. Chegou no fundo ela estava... pendurada na árvore com o fio do telefone... É uma moça que tem 19 anos... então foi muito assim... impactante pra nós, no EJA. Aparentemente, uma menina, diziam os professores, tinha um sorriso estampado. Não demonstrava que estava com problemas, né? Mas... então, terminamos o ano assim... pôxa. Poderia ter feito alguma coisa e não fiz nada. Também não sabia. Se tivéssemos algum parecer, quem sabe a gente poderia ter ajudado, ter encaminhado melhor essa menina... enfim.

– E a gente tem um outro caso, de uma menina do oitavo ano, que está com problemas também de depressão. Fez umas cartinhas de despedida pra menina da sala, pras meninas da sala, já se despediram. A gente chamou a mãe, conversou, tudo. Encaminhou para o CAPS, tudo. Só que a gente percebe que a mãe está meio assim... sabe? Tá pagando pra ver? Parece que não está levando muito a sério. Até o momento ela só levou ao CAPS.

“Ah! Mas ela precisa de um atendimento só pra ela. Em grupo ela não fala, ela não expõe”...

– Enfim. Está aquela coisa. Então eu falei:

“Mãe! Então não seria o caso da gente tentar, né... a senhora ver, se leva então... a coisa tem que ser rápido. Não dá pra ficar esperando filas, enfim. A gente vê. Se a senhora quiser, a gente dá um jeito aqui... paga uma consulta pra senhora”.

“Não, não. Não é questão. Não é questão”

– Não é questão, então falei:

“Mãe, pelo amor de Deus, leva essa menina”.

E aí, pro ano que vem, a gente já vai pedir pras meninas fazerem um trabalho na escola. Já conversei com as meninas lá da UBS Guarani... pra... pra ter essa parte, aí, de perto.

(sussurro incompreensível)

Sujeito I – É... são vários casos. Mas um assim, que eu fiquei feliz, esses dias atrás... é... inclusive, até esses dias, em reunião de pais, esse menino chegou a ir pra cima da mãe. Bater na mãe, né? Lá na sala de aula, no dia que teve reunião. Aí, conversamos várias vezes com ele, tentando trazer ele pra perto, confiança... e ele foi se aproximando, tá. A mãe, a mãe:

“Ah! Eu não sei o que eu faço com ele... Usa droga também, né? Eu não sei o que eu faço com ele”... não sei o quê. Assim, queria fica, tipo assim: queria ficar livre, né, desse menino. Aí, vamos marcar. Marcamos uma reunião lá no conselho. Aí eu pensei:

“Nossa. Ele vai, vai virar a cara pra mim, né? Esse aluno aí, né. Vai me odiar”.

– Aí chegando lá no conselho, ele já estava lá com a mãe. Ele abriu o portão assim, que parecia que ele estava na casa dele, assim recebendo, com um sorriso assim, abrindo o portão pra mim, né... Aí falei assim:

“Nossa, que estranho!”

– Aí tudo bem. Subimos lá. Aí fizemos a reunião com o Humberto, conselheiro Humberto. Aí o Humberto foi bem assim, é... assim, bravo com ele:

“Mas o que você quer da vida, meu? Só usando droga. E sua mãe sofrendo desse jeito! E você bate na sua mãe!” e tal.

– Aí ele:

“Então, eu uso porque... isso me acalma”.

– Sempre, ele sempre, a resposta dele foi essa:

“Isso me acalma. Isso me acalma!”

“Mas você não quer ajuda? Se você quiser ajuda, eu tô aqui para te ajudar, a fazer encaminhamento”.

– E Humberto falou bastante. Eu também falava. E a mãe chorava, chorava bastante e... e tocamos também como eu já sabia né no assunto do pai. Aí ele começou a chorar:

“Eu não gosto do meu pai! Que não quero saber do meu pai!”

– Aí, tá.

“Não, eu não quero, eu não quero ajuda, não quero ajuda”.

– Aí até um ponto, o Humberto disse:

“Então não tem o que fazer. Já que você não quer ajuda, então não tem o que fazer”.

– Depois de muito tempo lá, né, nessa reunião, conversando... Daí o Humberto disse:

“Bom, então não tem o que fazer. Então, tchau, né? Qualquer coisa, estou aqui, né? Se você precisar”.

– Aí tá. Aí vamos embora. Mas aí continuei. Mas eu senti que essa, esse encontro lá, mexeu com ele, sabe? Ele ficou meio assim, tocado. Aí sempre conversando com ele, conversando. Aí, o quê que nós percebemos? Que ele teve uma mudança, sabe? Ele começou a melhorar. Até os professores, assim, ele começou a fazer lição – não fazia lição, né? E assim, o que eu fiquei feliz, foi esses dias atrás, a mãe chegou e falou assim: que ele mudou em casa também. Que ele está diferente, com ela, dentro de casa. Que tá mais próximo. Então, sei lá. Fiquei até... Estava até, eu e o Valmir, assim, na hora que ela falou. Nossa! Eu fiquei super feliz, sabe? Eu falei:

“Nossa, né? Que bom!”

– Acho, assim, que resolveu. Foi um dos casos, assim em que a gente teve uma resposta e viu essa mudança, desse desse aluno. Até a questão de droga, também, a gente percebeu que ele diminuiu bastante. É assim, né?

Sujeito F – Então, não... eu indicaria e, eu tenho percebido – eu participei de um seminário a um tempo atrás sobre gêneros. E nesse seminário, nós tivemos uma... não foi uma palestra mas uma abertura, de uma pessoa, onde ela falou um pouquinho sobre a Justiça Restaurativa. Que é um trabalho realizado – o mesmo processo, tá? Com o círculo e tudo o mais – que é realizado dentro da zona oeste, dentro de uma igreja. Então, eu percebo assim, que o processo está se espalhando mesmo, em diversos segmentos. E ela deu exemplos muito interessantes. Então a gente só não... a gente divulga mesmo. Fala:

“Quem quer aprender? Quem quer entender, pra gente fazer”.

– Já fiz um círculo dentro da ETEC. Foi muito bom e as pessoas adoraram, lá dentro, com alunos, tá? E eles conseguiram enxergar a importância do círculo, sem conhecer nenhum processo, porque eles conheceram alguns alunos. A importância da vó, na vida de um deles – que é um problema pra eles – porque ele não tem pai nem mãe. E aí, eles começaram a entender, que ouvir o aluno é muito importante. Em uma escola de quase 3000 alunos, é muito difícil. Você parar pra poder falar e enxergar isso. E eles começaram ver. Eles querem que faça mais, uma coisa bacana. Agora, quando se fala em parceria, a gente não consegue desenvolver nosso trabalho sem parceria. E a parceria, acho que é uma coisa só de diálogo. Da gente perder um tempinho da gente, ou até... – vou mudar – a gente ganhar um tempinho da gente indo até eles, conversando com eles, explicando os nossos problemas e fazendo que eles também nos ajudem. E eles tem a maior disposição. Todos eles. Eles estavam falando das parcerias, eu vou dar um exemplo, pra você entender. É... a polícia militar, a ronda escolar, eu entendo hoje – dentro da nossa escola – que eles são nossos parceiros. Porque eles entendem como nós trabalhamos. No começo desse ano, um dos PM's entrou de férias. E veio um outro “CAD”. Aí, houve um roubo de um celular dentro da escola. É... a mãe queria que a gente desse cabo do celular da menina.

“Ceis tem que”...

“Minha senhora, não existe como fazer!”

“Chama a polícia”, não sei o que. Falei:

“Então, infelizmente, a polícia não pode entrar dentro da escola”.

– Eu falei:

“Infelizmente, eu não posso revistar o aluno”.

– Eu falei assim:

“Então fica difícil”.

– Eu falei:

“Sumiu! Ela tem que ter mais cuidado com as coisas dela”.

– Não contente, ela ligou pra ronda. E veio a ronda escolar, com... com um PM que não era, que não fazia parte do nosso círculo. Esse cara queria entrar dentro da nossa escola. Esse cara queria ir na sala.

“Por que vocês não vão fazer isso? A gente tem direito sim de entrar”.

– Eu falei:

“Infelizmente, funciona diferente. Aqui você não pode entrar. Você não tem essa permissão”.

A gente explicou pra ele. Ele não ficou contente. Foi lá pra fora e ficou na orelha da mãe, falando um monte. Então, eu percebi ali a importância da pessoa entender o como a gente trabalha. No final, que foi na hora da saída (isso era meio dia e dez, mais ou menos, quando deu o sinal), eu vi eles, tudo ali conversando, todo feliz. Não sei o que, né? Aí eu fui por pra fora os alunos que estavam aqui. Aí viraram e falaram assim pra mim:

“Você viu, professora? Acharam o celular”.

– Ai eu falei:

“Ah, acharam?”...

“Acharam”.

– Eu falei:

“Quem achou?”...

“Foi Ana Clara”

??? – Júlia.

??? – Júlia. Ana Júlia achou. Falei:

“A Ana Júlia achou? Mas a Ana Júlia não estava com ela? Brigando, discutindo, falando que tinham roubado o celular, que tinha que ir atrás?”...

– Falei:

“É. A Ana Júlia é amiga dela”.

– Falei assim:

“E ela que achou o celular?”...

“Achou. Na hora que deu o sinal e ela desceu, disse que ela achou dentro do lixo do banheiro das meninas”.

– Só resumindo: A Ana Júlia tem um problema sério dentro da família dela. O irmão tá preso. A mãe tá presa. Não tem pai. Ela vive assim com outras pessoas. E aí no final, eu falei assim:

“Quem é que disse, que ela achou realmente?”...

– Sabe, lógico, eu não questionei isso com ninguém. Mas só pra vocês entenderem: a gente conhece o histórico, conhece algumas coisas da vida dos nossos alunos. Então na hora que aconteceu isso, eu falei assim:

“Como chamou a polícia, chamou tudo, talvez ela tenha ficado com medo e falou: “Ó, tenho que dar um fim nesse celular, né?”...”

– Aí foi, falou que achou. E a mãe saiu feliz. Agora, se tivesse sido o contrário, se o Marcelo estivesse aqui – que é o PM da manhã – Ele tinha resolvido rapidinho. Porque ele ia falar: olha, infelizmente não pode. A gente não trabalha dessa forma. E realmente, quando some, a gente pede pra tomar cuidado. A senhora viu – e ele fala assim mesmo – a senhora viu todas as grades são abertas. Qualquer um passa um celular. Ele roubou ali e um minuto depois ele já tá passando pra alguém do lado de fora. E não tem como a gente revistar aluno. Porque não tem. Então essa parceria é extremamente importante. Porque naquele dia, eu vi o lado negativo de quando você não conhece a pessoa. De quem, a pessoa não te conhece, não conhece o seu trabalho, não sabe como a gente trabalha. Porque ele queria, fazer um “auê” aqui dentro. Queria que entrasse, que revistasse, que fizesse... e aí eu vi a importância, de como é importante a parceria... A gente não vive sem ela mesmo.

3ª sessão:

Sujeito C – Na escola que eu estou, esse ano foi o primeiro ano que me deram a chance de falar. E o que aconteceu... falar sobre Justiça Restaurativa. Então eles fizeram uma comparação. Eu nem imaginava que eles tinham feito isso, entre eles, lá. O período da manhã – com a Justiça Restaurativa, que eles falam – que é o uso do círculo, a conversa, o diálogo e a escuta; e a tarde sem a Justiça Restaurativa. Só punição, só punição, só punição. Convocações, suspensões e expulsões de alunos. (E não existe, por lei). Então, fiquei muito feliz. Significa o quê? Justiça Restaurativa, dentro daquela escola, está funcionando. Esse ano, terei dois momentos, a pedido deles: três dias pela manhã, dois dias a tarde. Porque precisa, sim. Ela queria também, a noite. Falei:

“É um pouco difícil”.

– Já dei dois nomes que vão fazer essa parceria de fazer essa... esse aprimoramento, de entender o que é... lá, com Justiça Restaurativa, né? Como gestor e mais alguém que possível fosse. Então assim, a gente vai tentar, também, com o professor, trabalhar pra ele ser o “recondutor” no período noturno.

Sujeito D – Um divisor de águas, né? Pra mim a Justiça Restaurativa é um divisor de águas. Quando eu falo de mudança em relação a mim, como pessoa, como profissional, como mãe, como tudo. Pra mim, foi melhor coisa que aconteceu. Fora que o “estado”, depois de 23 anos

de estado, todos os cursos que eu fiz, posso dizer que esse foi o único – desculpe – que eu levo pra minha vida. Então, assim, é ótimo. Eu venho trabalhar, e eu falo:

“Tô indo trabalhar” – numa boa. Eu entro na sala de aula e eu tento resolver os problemas que estão lá – que eu não acho que seja tanto assim. Eu consigo enxergar as pessoas. A Justiça Restaurativa pra mim foi um divisor de águas, pra mim, mudou muito a minha vida. E eu acho que mudou muito a vida das pessoas que estão ao meu redor. Seja meus alunos, seja minha família, seja pessoas que eu não conheço – que eu tenho contato, pouco contato. Seja quem for. Então eu acho que, pra mim, a justiça foi um presente.

Sujeito A – E eu também indicaria, a Justiça Restaurativa. E, por quê? Porque a justiça, é possível conversar com as pessoas, independente do tema. Seja o tema violento, não violento. Então é possível essa conversa. Agora a grande dificuldade mesmo... à rede ajuda bastante. Mas falando em escola, a dificuldade é a gente fazer parceria com os professores. Que ali tem um certo ego, né? Sabe? Uma resistência.

– Sussurro incompreensível.

– ...Eu sei, o outro... então, é uma certa atrapalhada. Mas aos pouquinhos a gente consegue ir desvencilhando. Então, a grande dificuldade é essa. E o que a “D” falou, concordo gente. Foi algo que aconteceu, que a gente tem substância pra trabalhar, né? De todos os cursos que eu fiz foi o melhor e as ações funcionam.

“Nossa! Tem coisa pra aprender de verdade!”

Porque o que se tem mais, são aquelas falas soltas, que depois de, você não sabe encaixar aquilo. E a justiça você consegue entender e você consegue encaixar aquilo. Acho que, na nossa última palestra, o Doutor Egberto falou assim, que não é receita de bolo. E eu vejo quase como uma. Porque você tem início. Você tem como começar esse bolo. E as pessoas é que vão dar esses ingredientes e que vai fazer essa transformação. Tem um parâmetro.

– É! Então porque não é receita de bolo, mas você tem por onde começar. E antigamente a gente não sabia por onde começar. Você via aquelas situações, aqueles conflitos e você falava:

“Meu Deus! Pra onde eu vou?”

– Então agora a gente tem mais tranquilidade, pra ver aquilo. E a gente consegue mudar muita coisa. E é interessante que, bem no comecinho, eu falei:

“Ah, não gente. Ah, não. Não vai dar em nada”.

– Aí conforme você vai fazendo... e eu gostei, pra mim. Aí o primeiro círculo que eu fiz, eu já achei bacana. Eu falei:

“Funcional!”.

– E a Andreia falava muito disso.

Sujeito B – É!

Sujeito A – Né? Então é isso. Eu indicaria, sim! Sem medo algum, a Justiça Restaurativa, falo assim porque funciona. Eu vi funcionar na minha frente!

Sujeito J – Eu também indico a Justiça Restaurativa, sim. Porque a Justiça Restaurativa é uma é algo que... é um trabalho, é uma mudança pra nós. Pro nosso interior e que, aí, a partir desse momento que você muda, você consegue então, transmitir para mudar o outro. E a rede, é claro! Não dá pra trabalhar, pra falar em justiça sem rede. Porque é ela quem nos dá sustentação. Com certeza.

Sujeito E – Bom, a nossa escola, depois que começou a trabalhar com a Justiça Restaurativa deu uma acalmada nos ânimos – principalmente da gestão, que tinha um outro olhar. Um olhar mais punitivo, mais severo. Deu uma mudada boa. Mas ainda temos muito a fazer, porque temos alguns professores lá resistentes, antigos da casa, que não tem como...

Sujeito I – Não aceitam.

Sujeito E – É. Participar. Eles foram até meio rudes da última vez que a Andreia esteve lá para fazer a sensibilização. Mas a gente insiste. Insiste e espera estar continuando aí. É, tem muita coisa a fazer, né?! Mas já melhorou muito. Já melhorou muito. E é uma mudança, como vocês falaram, de dentro pra fora. A gente percebe que já está tendo muita mudança, principalmente na direção. Pena que futuramente, não sei se ficará a mesma gestão, né – porque a escola vai pra escolha. Mas, enquanto a gente estiver lá com esse grupo, a gente vai... persistir.

Sujeito J – Dá um exemplo, como é que eu pratico a Justiça Restaurativa sem o círculo. Então quando vem, quando chega lá o conflito, aí nós vamos... nós conversamos. Então eu falo, faço o seguinte pergunta:

“Olha, eu estou aqui pra te ouvir”.

– Depois que a criança falou tudo o que tinha pra dizer, eu falo assim:

“Agora, a mudança depende de você”.

– Sinceramente, eu falo assim:

“Tudo pode melhorar, se você quiser. Eu estou aqui pra te ajudar. Eu e os outros professores. Eu posso, eu como mediadora, vou conversar com os professores... mas você precisa se ajudar. Você precisa perceber que da forma como você está se comportando, da forma como você está agindo, não está dando certo. Não está bom nem pra você, nem para os coleguinhas que estão em volta, muito menos para o professor, que está lá trabalhando. Você precisa melhorar. O que é que nós podemos fazer? O que, eu quero te ajudar. O que é que é que você pode fazer para me ajudar... a te ajudar?”

– ... e aí, passava alguns... aí eu fico acompanhando. Aí vem um professor:

“Me diz uma coisa: o que foi que você disse pro aluno. Aquele aluno que eu pedi para você conversar?”...

“Ah! Eu conversei. Eu ouvi e conversei”.

“Nossa! Mas ele melhorou, viu? Precisa de ver. Ele teve uma mudança, assim”...

– Então, não é que eu fiz. É ele. Ele decidiu melhorar, mudar a postura dele. Então, é dessa forma, também, que eu vejo a Justiça Restaurativa. A mesma coisa com os colegas na sala dos professores, né? Tem um exemplo bacana. Essa semana tenho ido de manhã, devido a um acordo feito. Aí eu cheguei, eu senti um clima... no primeiro dia, eu cheguei, eu senti um clima pes... estranho. No dia seguinte, eu cheguei com... como a gente faz aqui, né? Vou levar um caf... alguma coisa para a gente comer. Levei e falei:

“Pessoal, é para todos”.

– Deixei lá. Porque até então, tava a coisa meio assim, dividida. Uma turminha com seus lanchinhos aqui, outro – cada um com seu lanche. Outro grupinho com o lanchinho ali. Eu trouxe e fiz assim:

“Brioche pra todos”.

– Aí uma colega fez assim:

“Ah! Vamos todos comer os brioches de Agna”.

– Eu falei assim:

“Vamos comer”.

– Tá. Isso foi na segunda. Na terça, cada um já chegando com uma coisinha, pondo na mesa, para todo mundo comer. Todo mundo... E nós terminamos a semana assim:

“Pessoal, é só no mês de dezembro que tem décimo, tá? Não vamos acostumando”.

Eu brinquei com eles. Então, eu acho que... a gente percebeu assim essa... e aí os colegas foram se juntando, foram perdendo aquele... aquele gelo, aquele individualismo. Eu acho que é isso, para isso que nós estamos lá. Pra ir agrupando, pra ir agregando... de uma forma discreta, pra também não invadir muito...

Sujeito C – Outro dia fui chamada, para conversar com uma pessoa. Chegaram na sala, de manhã e falaram pra mim assim:

“Ó, você tem que descer, que a diretora está te chamando”.

– Eu descii. E, lógico. Eu vou sair da minha sala, não preciso questionar, não preciso um aval, né? E fui. Quando eu sentei lá, eu tive um problema. Quando você questiona se é necessário o círculo ou não. Era uma avó, contando de uma situação que, até a um mês atrás, ela morava na cidade de Caieiras e, a neta dela – que ela está criando, desde os dois anos de idade –

aquela neta, sempre esteve envolvida com o conselho tutelar na outra escola. E que ela estava muito rebelde, aqui nessa escola. E, na fala da vó, eu vi que a escola já tinha suspenso, a escola já tinha punido, aqui, comido ali. Eu respirei bem fundo. A diretora, sim – não essa diretora que eu tenho hoje, a outra que estava naquele momento – e eu falei:

“Olha, era uma troca absurda, de que... a vó: a escola tinha que cuidar dessa criança”, e tudo. Aí eu falei assim:

“Bom. Você me dá licença” – pra pessoa, para o gestor que estava ali do meu lado – “você me dá uma licença aqui, que nós vamos conversar nos moldes da Justiça Restaurativa”.

– Eu falei:

“Onde está a sua neta?”

– A vó falou para mim assim:

“Nesse momento, não sei. Faz 2 dias que ela não volta pra casa”.

– Falei:

“O que é que você fez, a respeito disso?”

“Eu não fiz nada. Ela sempre fez isso. Ela vai e volta. Mas lá na outra escola”

– (Note-se que ela estava só a um mês na minha escola).

“... lá na outra escola, era só acionar o conselho tutelar”.

– Aí eu falei:

“Vó, fale um pouquinho de você pra mim”.

– Aí já estava lá, com as canetas, com os papéis na mão. Falei:

“Dá pra senhora conversar um pouquinho comigo?”... é...

“Eu não tenho mais o que falar”.

– Eu falei:

“A senhora tem, sim. Vamos conversar. A senhora precisa contar pra mim algumas coisas, porque eu não sei. Eu estou chegando agora aqui. Eu cheguei da minha sala. Eu nem conheço a sua neta, porque a sua neta chegou para tarde e eu trabalho de manhã. Vamos conversar um pouquinho. Eu estou aqui para ouvir a senhora. A senhora quer conversar um pouquinho? Eu quero ouvir a senhora”.

– Mas aí, eles queriam que eu desocupasse a sala. Mas aí, eu falei:

“Já que eles começaram o processo, eles tem que assistir o processo e dar os encaminhamentos”.

– Aí a vó contou pra mim que ela pegou, eu a filha dela... a filha dela não “vale nada”. E que ela pegou essa neta para criar. Com dois anos de idade a menina veio para a companhia dela e que ela sempre criou com muito amor. E que ela compra roupa para a criança. Ela compra o sapato, ela compra o tênis. Compra vestido, compra calça. Aí, eu em determinado momento assim, eu conversei com ela e falei:

“Vó, quando você pegou lá atrás, você pegou um bebê, de dois anos. Essa criança foi crescendo. Agora, ela está com 13 anos. Ela em as necessidades, só que as necessidades, hoje, de um adolescente, é diferente das necessidades de uma criança de 2 anos. Onde talvez, a senhora desse uma fatia de maçã, uma papinha e tudo se resolvia”.

“Mas eu não estou aguentando!”

“Então eu gostaria que a senhora, aqui, comigo, pensasse quanta coisa positiva aconteceu nesse percurso e o que tá ocorrendo com essa menina hoje – que eu nem conheço”.

Aí a vó começou a conversar. Ela se abriu. E foi explicando. Ela virou pra mim e falou assim:

“A senhora sabe que a senhora está certa?”... – que eles me chamam de senhora, né?

“A senhora sabe que a senhora está certa? E que eu tenho que ver de outra forma?”...

– Gente, resumindo, sabe que horas que essa menina apareceu na escola, depois de 3 dias? Onze horas da noite, buscando ajuda. Que ela queria voltar pra casa da vó dela, e não sabia como voltar. Transtornada. Eu não tive contato com a menina. Eu não falei nada pra essa menina. Ela voltou de novo lá, para aquele lugar que ela pertence, daquela escola. Pedindo ajuda. Aí, a vice-diretora da noite colocou ela dentro do carro. E levou, lá, pra casa da vó. Esse ano, ela é minha prioridade, para a gente começar um trabalho de restauração dos danos causados. Eu vou conseguir alguma coisa? Não sei. Mas eu tenho uma listinha, gente, de coisas, que ali, a justiça, estando atuando junto àquela aluna, com certeza vai ser um ponto positivo, né?

Sujeito G – Eu também vou falar, a respeito A conversa que eu tenho com os alunos aqui na escola... é... diante da conversa? Muitos, assim, me chamam de tia. Eu tenho um relacionamento muito saudável com eles. E muitos questionam:

“Aí, tia! Tia! Tia! Tia!”

Mas, assim, eu acho que a importância e... o respeito que eu tenho deles – em relação à mim – e eles sabendo o trabalho e como eu me ponho aqui na escola, é o que é de mais importante. Então, eu acho que o fato de me chamar de tia ou não, isso é indiferente. O que importa é a conversa que a gente tem, em relação ao nosso trabalho e ao convívio com eles. E, assim, é... diante dessa conversa que a gente já tem, desse relacionamento que eu tenho com eles, a Justiça Restaurativa só veio mesmo para agregar, no sentido de ampliar um conhecimento maior: no histórico do aluno; no foco daquele problema que ele tem (seja na escola, ou seja

em casa, ou seja na vida pessoal). E assim, diante da maneira como a gente trabalha, como a gente conheceu e entendeu a Justiça Restaurativa, a aplicação que a gente tem no nosso trabalho, no convívio com os alunos, com os familiares e com algo mais, né? (estendendo). E em geral, eu acho que faz uma diferença e fez uma diferença enorme, no resultado que a gente tem. É um resultado mais amplo e um resultado mais definido e mais direcionado, né? Onde, de repente, se a gente precisa de alguma coisa, a gente sabe onde procurar, o quê procurar e o porquê está procurando. Então... é... assim: conversas; “pré-círculo” (porque tem que ter todas as partes – não só, é, uma, tem que ter todas. Mas eu acho muito importante assim, no meu modo de ver e no meu modo de trabalho, que eu tive, os pré-círculos foram muito satisfatórios. Vem só os alunos, ou os pais. Ou às vezes os professores, ou a direção ou a coordenação. Eu acho que foi muito satisfatório. Então, assim, a justiça só agrega. Muito.

Sujeito A – E assim. Os círculos, eu tomo bastante cuidado, pra não ser roda de conversa, sabe?

“Ai, tô lá, batendo um papinho, dando dicas”.

– Não. Então o círculo, eu faço o convite, explico bem, mais ou menos, pra cada um. E eu gosto do círculo, porque eu acho ele abrangente. Eu tenho um número maior de alunos. Convido sempre alguém, pra ter mais pessoas. Tanto é que, o círculo que eu fiz lá, eu contei com um professor lá, que... é o “carrasco”. É o professor mais bravo que tem na escola. Tanto é que, toda a vez eu faço o círculo:

“Ó, vamo sentar, vamo”...

– A hora que ele entrou gente, eu não precisei falar mais nada. O círculo se formou assim, ó. Rapidinho. Aí você via os burburinhos:

“Ô, mas precisava convidar ele?”... e não sei o quê... E ele gente, ele é uma boa pessoa. Mas ele é todo imponente. Ele não entendeu que ele era convidado, né? Ele queria comandar o processo...

(risos)

– ... e olha, gente! A dificuldade do bastão da fala pra ele, foi tremenda. Porque ele queria falar:

“Fala menino! Fala”...

– E aos pouquinhos ele foi entendendo. A gente foi conversando. E aí teve aquele momento, que os alunos começaram a falar. E aí, como teve as perguntas – e ele também respondia – eles ficaram sabendo um pouco mais da vida do professor. Onde ele morava, como ele era. E deu uma mudança. Tanto é que o Hector fala para mim:

“Nossa Cássia! Se eu soubesse que era assim, tinha feito não! Porque agora não vou conseguir ser tão bravo do jeito que eu era”.

(risos)

– Ele falou assim:

“Você fica me amolecendo? Não venho mais nesse negócio não”.

(risos)

– E ele é bravo, mas é carinhoso. Sabe aquele bravo que você não consegue identificar? Que ele, ele levou gente, quando terminou, um bolo de chocolate, com um monte de recheio. E as crianças comeram. E o tratamento dele com as crianças, gente, mudou bastante. Porque ele era bem bravo mesmo. Então eu gosto disso porque é amplo. Então eu consigo atingir. Agora, no individual, quando eu estou lá na sala e cada um chama, o quê que me ajudou, é que eu escuto muito mais. Então eu não fico dando bronca. Então ele vai, e me conta. Eu fico espantada:

“Nossa! A pessoa fez isso com você?”...

E aí eles se sentem assim, super importantes. Então, no individual, o que ajuda é a escuta.

– Eles falam, né, Cassia?

“Nossa, eu nunca fui escutado!”

– Sim, ficar se explicando... exatamente.

(burburinho com 3 vozes sobrepostas)

Sujeito D – (...) da escuta. De você olhar no olho do aluno e escutar. Isso é maravilhoso.

Sujeito G – (...) isso que é a Justiça Restaurativa.

Sujeito E – Vou falar um pouquinho. É... círculo, para nós, restaurativo, eu digo que a gente segue um ritual. Quando a gente fez o primeiro, o menino falou assim:

“Nossa professora! O que é isso aí, no meio? Isso é macumba?”...

– Eu falei:

“O que é isso menino? Não! Você vai entender. Calma”...

(risos)

– Ai ele falou assim:

“Nossa professora. É mesmo, viu? Não é nada daquilo que eu tava pensando não. O negócio é legal mesmo”.

– Eu falei assim:

“Então. Tá vendo? Nem machucou você. Nem te morde (riso da interlocutora)”.

– Então eu digo que no círculo, a gente segue um ritual. Tem respiração, tem tudo aquilo para acalmar, para ficar tranquilo, né? E às vezes, na conversa, no dia-a-dia, quando acontece o conflito, às vezes a gente não tem isso... espaço. Esse momento. E todas as partes ali, possíveis. O bastão, às vezes... enfim. Então é meio que:

“Não! Agora não dá pra você falar não! Agora é ele”. Então, o bastão é a gente falando:

“Calma aí! Calma. Agora é ela que vai falar o que aconteceu. Deixa ela falar”.

– E na hora do círculo, então, eles tem, né... a regra. A gente explica:

“Você só vai falar quando tiver o bastão na mão”.

– Enfim. Então eles ficam mais calmos e obedecem mais. Porque, quando está no conflito e eles chegam lá e:

“Senta você aqui! Senta você aqui. Por que que você bateu, quebrou a cabeça do menino?”... não sei o quê. Aí vai aquela briga toda:

“Sim. Agora calma! Acalmou? Toma um copo d’água aqui”.

– Aí você coloca o copo d’água aqui e tudo bem, também. Então aqui no círculo restaurativo, a gente tem também, algumas (né?) regras. Um ritual mesmo a fazer. E no dia-a-dia, a gente tem a escuta, né? Amorosa. É a vez dele falar. Nem muitas vezes, ele obedece a ordem, né? Da fala. Às vezes um menino vai falar e ele atropela. Mas... dá pra gente se ouvir e dele expor o que aconteceu. É mais ou menos isso aí.

Sujeito I – A justiça, é algo assim, muito forte. Fortalecedor. Nos fortalece, né? Você tem, assim, algo em que se apoiar, né? Eu acho que é muito fortalecedor. E... e teve, teve mudança. Tem, né? Lógico, pessoas que torcem o nariz. Que são contra, que não... não gostam, né? Mas em geral, é muito enriquecedor, fortalecedor e, assim... faz com que as pessoas comecem a questionar:

“Será que é assim que eu devo agir? Será que eu tô certa?”...

– Isso, eu acho assim, muito importante. Porque você começa a notar mudanças, assim, até – igual ela falou – com professores. Que você acha que eram... tão bravos. Tão assim, sabe, com a sala que, aquela coisa do aluno reclamar

“Mas eu não gosto daquele professor”.

“Ah, tá. Mas você não tá aqui pra gostar do professor. Você está aqui pra aprender, pra estudar”.

– Mas assim, depois, você começa a ouvir os comentários:

“Nossa, o professor está mudado”.

“Uma mudança”, isso, aquilo. Eu acho, assim, é muito importante. Sabe? É muito enriquecedor. É... é como eu falei. Eu acho que todos deveriam passar por isso antes de estar atuando, assim, em sala de aula e escola.

Sujeito H – Mudou assim... de valorizar, de escutar o aluno, eu acho. Você entendeu? De não só a punição. Sabe? De ficar punindo. E isso, gente, é muito importante. Dá a vez do aluno e não só você ter a voz e a razão. Então, isso que eu acho muito importante.

Sujeito A – É. E para mim é... é ser justo, né? Pra pessoa estar naquele ambiente e você não praticar bullying, não praticar nenhum tipo de conflito, né? Ser justo. E a grande mudança, lá, é que as crianças, muitos querem ser justos com outras agora, né? Porque como eu já comentei da outra vez: tem professor que já manda direto pra direção. Ainda a gente tem lá, aquela coisa de suspender, volta daqui a não sei quantos dias. E aí você os alunos me procurando:

“Olha, ele fez só isso. Vamos tentar conversar?”... então, as pessoas estão tentando ser justas, né? E os alunos também. E eu acho isso bacana. Aí eu vou. Chamo para estar conversando. E teve muita mudança, sim! Até com os professores. Como a gente fez alguns círculos lá, teve professores que, olha, fala pra mim:

“Não, tô gostando”.

– Porque quando eu entrei, assim na mediação, teve lá um, um certo preconceito.

“Ah! Mas a Cássia? A Cássia não grita. Ela não fala alto. Porque ela vai ser mediadora?”...

– Eu ouvi muito isso quando eu entrei. Aí todo mundo:

“Não! A Cássia não!”

– Porque tinham outros professores que são mais... impactantes. E hoje eles falam:

“Olha. Não é que deu certo?”...

– E é assim, aqueles alunos que participam do círculo, eles são os danados, não há um retrocesso, não. Eles continuam indo bem. O que a gente trás de novo, é aluno que vem pra conhecer a escola. Então assim, teve bastante mudança nesse sentido.

Sujeito J – Ah... Eu vejo assim. Que a Justiça Restaurativa, ela te transforma, a justiça te transforma e te dá voz. Aonde eu estou eu percebo que mudou sim. Porque... as crianças, os alunos, eles estão assim:

“Vamos procurar a mediadora”.

“Vim conversar com a senhora, porque a senhora disse assim: ‘Antes de tomar qualquer atitude, vem falar comigo – vem falar com a senhora’. Então eu tô aqui contando que tá acontecendo isso, isso, isso. E eu quero uma providência”.

(risos)

– “Eu exijo uma providência”.

– Então, olhem a mudança. Eles já estão tomando, assim, são menininhos de 11 anos, os pequenos. Então eles já estão começando essa cultura de pensar antes, de conversar, de ouvir, antes de tomar atitude, da agressão. Então, é paz mesmo. É praticar a paz no dia-a-dia. Como uma formiguinha.

Sujeito D – Eu já falei, né. (incompreensível) falar novamente. Com relação à suspensão, advertência – até advertências mesmo, gente... sabe? Conflitos mesmo. A gente viveu muito, o negócio de você poder olhar para o outro, poder ouvir mais e... né... Deixar escutar mais. Ver que,

“Olha, eu estou punindo”, mas a pessoa volta e faz de novo. Então, se ele entender realmente:

“Olha, não, não é esse o caminho”.

– Pode ser... né? O que acontece, o que a gente repara, o que a gente faz... tudo isso a gente... eu acho assim, a mudança teve sim. Aqui dentro do (nome da escola) foi uma mudança bem significativa – mais no período da manhã. A tarde eu não estou. Mas assim, é o que a Andreia falou pra mim, isso não pode ser... é... só você, o Valdir e a Silvia. A gente tem que conseguir atingir mais pessoa. Um dia eu vou sair da escola. E aí? Então o teu trabalho acabou. Pode acabar. A Justiça Restaurativa, todos tem que

entender o que ela menciona, para que todo mundo, também (incompreensível). Eu acho assim, a Justiça Restaurativa é um novo caminho. E é um caminho legal. Positivo. Então eu acho que a gente tem que envolver mais pessoa nesse caminho. Acho que é isso.

Sujeito I – A gente percebe que não adianta, você ficar brigando, punindo. Porque esse caminho não resolve. Não traz bons resultados. Não traz!

Sujeito D – Você pode até dar a punição. Mas ele tem que entender que ele está sendo punido. O por que que ele está sendo punido. Você pode até existir uma punição.

“Olha, você vai... você fez a coisa errada”.

“Ah! Eu entendi!”

Sujeito J – E aquilo não voltar a acontecer. Então o acompanhamento, não é? É importante. A punição às vezes tem que acontecer. É que nem um crime. Pessoa praticou o crime, então ela vai pagar pelo crime. Mas desde que ela entenda, né? Chega em nessa – como a Cássia falou – de chegar:

“Meu Deus! Poderia ser outra alternativa na minha vida”.

– Eu acho assim, igual a ser autoritário:

“Tá suspenso!”

“Sai da minha sala!”

– Gente. O aluno vai pegando mais raiva. Não tem como. Tem que ser um outro caminho. Tem que ser por outro caminho gente. Não tem como.

Fim da gravação

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos solicitando sua autorização para que você possa participar da presente pesquisa, que tem como objetivo principal avaliar o processo de implantação da Justiça Restaurativa na Região da Brasilândia.

Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado desenvolvida por Sara Xavier dos Santos, orientada pelo Prof. Dr. José Eduardo de Oliveira Santos, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo.

Desta forma, solicitamos que você se disponha a participar de três sessões de um instrumento de coleta de dados, denominado Grupo Focal, gravadas em áudio (com o seu consentimento), a qual será transcrita e irá compor a base dos dados empíricos da pesquisa, ficando assegurado o sigilo quanto à identificação do nome dos participantes.

Aproveitamos para agradecer sua participação nesta pesquisa, sendo que os resultados da mesma serão divulgados em defesa pública de Dissertação de mestrado, assim como em eventos acadêmicos, escolares etc., pois reconhecemos a importância de se devolver aos envolvidos esclarecimentos a respeito da conclusão da investigação.

TERMO DE CONSENTIMENTO:

Eu, _____ (nome do participante) fui informado(a) dos objetivos especificados acima, de forma clara e detalhada. Recebi informações específicas sobre o procedimento no qual estarei envolvido(a) e consinto o uso de minhas falas contidas nas gravações da referida pesquisa, garantido sigilo em relação a meu nome.

Declaro, igualmente, que recebi cópia do presente termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do participante e data: _____

Prof. Dr. José Eduardo O.Santos: _____

Sara Xavier dos Santos: _____