

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

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

Lara CucolicchioLucatto

Orientadora: Profa. Dr^a Telma Pileggi Vinha

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

Campinas

2012

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

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

Lara Cucolicchio Lucatto

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Campinas

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

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

Lara Cucolicchio Lucatto

Telma Pileggi Vinha

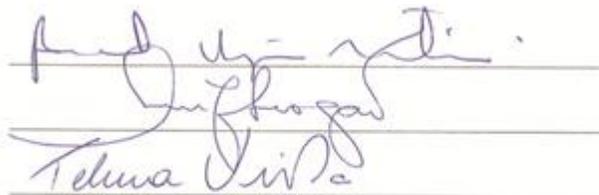
Este exemplar corresponde à redação final de Dissertação de Mestrado defendida por Lara Cucolicchio Lucatto e aprovada pela comissão Julgadora.

Data: 29/02/2012



Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



Unidade Fe
T/UNICAMP

Cutter L962j
V. 1 Ed. 1
Tombe BC 97452
Proc. 16-100-12
C D
Preço R\$ 11,00
Data 23/10/12
Cód. lit. 875405

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

L962j	Lucatto, Lara Cucolicchio. 1977- A justiça restaurativa na escola: : investigando as relações interpessoais/Lara Cucolicchio Lucatto. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.	 Prof. Dr. Raul Aragão Martins Coordenador do Programa de Pós-Graduação Faculdade de Educação - Unicamp Matrícula: 21552-0
	Orientador: Telma Pileggi Vinha. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.	
	1. Justiça. 2. Relações interpessoais. 3. Desenvolvimento moral. 4. Conflitos interpessoais. 5. Construtivismo. I. Vinha, Telma Pileggi. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.	
		12-093/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Restorative Justice in school: investigating the interpersonal relations

Palavras-chave em inglês:

Justice
Interpersonal relationships
Interpersonal conflicts
Moral development
Constructivism

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha (Orientador)
Raul Aragão Martins
Ana Maria Falcão de Aragão
Telma Pileggi Vinha

Data da defesa: 29/02/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lalucatto@gmail.com

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que acreditaram em mim e me apoiaram nesse percurso.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um longo e dedicado caminho que resolvi trilhar e não teria conseguido sem o amor e apoio de inúmeras pessoas. O momento de escrever os agradecimentos é um momento indescritível, é o momento de expressar a minha gratidão por essas pessoas.

Aos meus pais, por toda formação e amor que me deram.

Ao meu irmão André, por me ensinar a descomplicar a vida; por me ensinar que as melhores coisas estão na simplicidade.

Aminha tia Eliana, pela presença e dedicação em minha vida.

Aos meus avós, por todo o amor que me deram, sem este amor não conseguiria ir longe... desbravar caminhos.

Aminha professora e orientadora Telma Pileggi Vinha, pelo olhar amoroso, por ter acreditado no meu “vir a ser”, investindo sua energia e conhecimento na minha formação. Eternamente serei grata.

Ao professor Raul Aragão, pela acolhida nos meus primeiros passos na vida acadêmica.

Ao meu amigo-irmão Túlio, por todo o apoio, pelo conhecimento, pelas risadas e pelas conversas compartilhadas.

Ao meu amigo Júnior, pelo apoio e por me ensinar a ver a vida com doçura e perseverança.

As minhas amigas e companheiras, de infância, Natalia, Nilze, Angélica, Daniela (*in memoriam*), Juliana e Kaísa por terem me mostrado um dos mais belos presentes da vida: o amor de amigo. Aminha turma do barulho, André, Peter, Fagner, Michele, Fernanda, Numiá e Elker, vocês não imaginam o quanto me ajudaram, transmitindo toda essa energia, essa vitalidade! As minhas amigas Francine, Josi, Li pela amizade, pelo companheirismo, pelos momentos alegres e situações difíceis compartilhadas.

À república Cortês, obrigada meninas pela acolhida!

Às colegas que se tornaram muito mais que isto... tornaram-se amigas: Adriana, Lívia, Sandra e Flávia.

À Mari e Carol, pelos ricos e inesquecíveis momentos compartilhados; meu enorme agradecimento.

Aos colegas do GEPEM.

Aos professores Orly Mantovani, Yves De La Taille, Zélia Chiarottino, Luciene Tognetta, Ana Aragão e outros pela infinita contribuição.

À CAPES, pela bolsa concedida.

EPÍGRAFE

Não colha agora o botão
Que somente amanhã promete desabrochar

Dá seiva à roseira
Que por si só,
a rosa se abrirá num sorriso
a te oferecer
suas pétalas...
seu perfume...
(Cardella, 1997/1998)

RESUMO

Caracterizando-se como um estudo qualitativo de natureza exploratória, este trabalho se fundamenta na teoria construtivista piagetiana, que concebe os conflitos como necessários para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Dentre os procedimentos propostos para lidar com os conflitos, encontra-se uma nova abordagem, os Círculos Restaurativos. Surgido no âmbito do Direito, sua entrada nas instituições escolares brasileiras em 1998 se deu a partir de Projetos para prevenção de violência. Além de apresentar procedimentos mais cooperativos, de autorresponsabilização e reparação de danos, o Projeto propõe que haja a vivência cotidiana da prática restaurativa nas diversas dimensões da escola, promovendo o respeito mútuo, o diálogo, a horizontalidade nas relações, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e o incentivo à realização de escolhas e assunção de responsabilidades pelos alunos. Esta pesquisa teve como objetivo investigar a influência do trabalho com os Círculos Restaurativos nas relações interpessoais entre os alunos e entre os professores e alunos. Na instituição selecionada, encontramos profissionais que participaram da formação e implantação do Projeto em 2005. Foi escolhida também uma segunda escola, que possuía características similares à primeira, mas não realizou os Círculos, servindo como parâmetro de referência. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental, professores e uma equipe de especialistas de ambas as escolas, além dos alunos que vivenciaram o Círculo restaurativo da primeira instituição. Os dados foram coletados por meio de sessões de observação, pelo recolhimento de documentos e por entrevistas clínicas. A análise qualitativa foi realizada a partir da triangulação dos dados. Os resultados evidenciaram que a implantação dos Círculos Restaurativos não influenciou a qualidade das relações interpessoais entre os próprios alunos, assim como entre estes e professores. Em ambas as escolas, os professores estabeleciam relações coercitivas, impunham regras e utilizavam ameaças, censuras e punições visando à disciplina. Os maus tratos entre os pares eram banalizados, sendo frequentes as situações de desrespeitos e conflitos entre colegas. Os alunos não recorriam aos Círculos como possibilidade de solucionar as desavenças ou as injustiças que vivenciavam, o que indicou que não eram vistos como espaços para a resolução dialógica e assertiva dos conflitos, nem como forma de restauração dos danos e das relações.

Palavras-chave:

justiça

restaurativa.relaçõesinterpessoais.conflitosinterpessoais.desenvolvimentomoral. construtivismo.

ABSTRACT

Characterized as a qualitative study of exploratory nature, this research is based on Piaget's constructivism, which conceives conflicts as a necessity for the learning process. Among the procedures used to handle conflicts, a new approach, the Restorative Justice, can be found. Arising in the Law field, its entrance in Brazilian schools in 1998 was due to projects for violence prevention. Besides presenting more cooperative procedures of self-responsibility and damage restoration, the project proposes a daily experience with Restorative Justice on several sectors, promoting mutual respect, dialogue, horizontality in relationships, the feeling of belonging to the school community and the incentive to making choices and taking responsibilities by the peers. This research aimed to investigate how Restorative Justice (Restorative Circles) influenced interpersonal relationships at the selected school, where we found professionals who participated in the project's implementation in 2005. A second school was also selected, with similar characteristics, but did not carry out the Circles, serving as a benchmark for our research. The participants were students from the 6th and 7th years of elementary school, teachers and specialists from both schools, as well as students who experienced the Circles in the first institution. Data was collected by means of observations, documents and clinical interviews. Qualitative analysis was carried on by data triangulation. Results showed that the implementation of Restorative Justice did not influence the quality of interpersonal relations among students and between them and the teachers. In both schools, teachers established coercive relationships, imposed rules and used threats, censorship and punishment aiming discipline. Maltreatment between peers were hackneyed and there were frequent situations of disrespect and conflicts among colleagues. The students did not consider the Circles as possibilities for solving disagreements or the situations of injustice endured, which indicated the Circles were neither comprehended as spaces promoting dialogic and assertive resolutions of conflicts, nor as possible ways of solving damages in relationships.

Keywords: restorative justice. interpersonal relationships. interpersonal conflicts. Moral development. constructivism.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Formação de atores sociais em Justiça Restaurativa.....	72
QUADRO 2	- Curso de formação em Justiça Restaurativa.....	84
QUADRO 3	- Protocolo de observação de conflitos.....	89
QUADRO 4	- Protocolo de observação de regras.....	89
QUADRO 5	- Descrição das categorias de notificações.....	177
QUADRO 6	- Categoria de conflito com autoridade.....	183

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Notificações com vários conteúdos.....	176
FIGURA 2	- Notificações sobre conflitos.....	178
FIGURA 3	- Notificações sobre regras convencionais.....	179
FIGURA 4	- Notificações sobre conflito de dano ao patrimônio.....	181
FIGURA 5	- Categoria das notificações.....	181
FIGURA 6	- Notificações sobre indisciplina.....	184
FIGURA 7	- Notificações sobre não cumprimento de atividade.....	185
FIGURA 8	- Notificações sobre conflito envolvendo adulto.....	187
FIGURA 9	- Conflito com autoridade.....	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Participantes de pesquisa na Escola E.....	85
TABELA 2	- Participantes de pesquisa na Escola EE.....	86
TABELA 3	- Dados sociodemográficos – Professores Escola E.....	86
TABELA 4	- Dados sociodemográficos – Professores Escola EE.....	87
TABELA 5	- Dados sociodemográficos – Alunos do Círculo Escola E.....	87
TABELA 6	- Dados sociodemográficos – Alunos Escola E.....	87
TABELA 7	- Dados sociodemográficos – Alunos Escola EE.....	87
TABELA 8	- Categoria das notificações.....	181
TABELA 9	- Conflito com autoridade.....	188

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 A SOCIEDADE EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA: MAPEANDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR	6
2.1 A escola frente aos conflitos: suas ações e consequências para o indivíduo em desenvolvimento.....	15
2.2 A indisciplina.....	20
2.3 As regras.....	28
3 O AMBIENTE COOPERATIVO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA.....	33
3.1 O Ambiente Sociomoral e a qualidade das relações.....	33
3.2 Propostas de intervenções construtivistas.....	40
4 JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA.....	51
4.1 Desenvolvimento da Justiça Restaurativa pelo mundo.....	56
4.1.1 As práticas restaurativas.....	60
4.2 Justiça restaurativa nas escolas.....	61
4.3 Justiça restaurativa nas escolas do Brasil.....	63
4.3.1 Projeto <i>Justiça e Educação: parceria para a cidadania</i> em São Caetano.....	69
4.3.2. Pesquisas sobre a Justiça Restaurativa: algumas reflexões.....	73
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
5.1 Objetivo.....	80
5.2 Delineamento da pesquisa.....	81
5.3 Participantes.....	82
5.4 As observações.....	88

5.5 As entrevistas.....	90
5.6 Análise de materiais e documentos.....	92
5.7 Análise dos dados.....	93
5.8 Descrição das escolas.....	94
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	98
6.1 Relação aluno-aluno.....	98
6.2 Relação professor-aluno	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	202
ANEXOS e APÊNDICES	217

1INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos numa sociedade “pós-moderna” – conceito introduzido ao longo da década de 70, surgido primeiramente no campo da Arquitetura e difundido em todos os outros campos -caracterizada pela inconstância e hedonismo. O termo “Modernidade líquida”, criado pelo sociólogo polonês Bauman (2004), ilustra um contexto de instantaneidade, fluidez, instabilidade, ou seja, de não resistência às pressões. Essa metáfora da “liquidez” representaria tanto as relações humanas, quanto os campos econômico e político. Segundo o autor, há a exacerbação do individualismo, da transitoriedade, da angústia, da instantaneidade, da ambivalência, da busca pelo prazer e do consumismo.

As relações humanas são marcadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade. Atualmente, a tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade emerge numa sociedade em que tudo pode ser consumido e em que se busca incessantemente o novo (FREIRE et al., 2011). Por conseguinte, os longos, fortes e conhecidos laços afetivos não têm mais sentido, existindo uma maior flexibilidade para se “conectar ou desconectar” (LA TAILLE, 2009, 31). Apesar da liquidez das relações, busca-se, arduamente, a comunicação com os outros, por meio de celulares, *chats*, *e-mails*, o que possibilita outras formas de se relacionar. Contudo, apesar de as pessoas se comunicarem muito, há efetivamente poucas trocas entre elas.

Nesse cenário, encontra-se a escola que, pelo discurso dos professores e por suas propostas pedagógicas, almeja formar moralmente seus alunos, promovendo que sejam pessoas honestas, solidárias, que respeitem as outras e que sejam responsáveis. Em meu percurso de educadora no Ensino Fundamental, pude constatar os inúmeros Projetos que recebíamos para trabalhar valores com os alunos. Contudo, a escola tem encontrado dificuldades para alcançar esses objetivos, o que pode ser constatado, entre outros fatores, pela não interação ou pelas formas submissas ou agressivas pelas quais muitas pessoas lidam com os conflitos. Sentindo-se inseguros e impotentes diante do aumento das ocorrências de conflitos e do emprego de tais procedimentos para lidar com os mesmos, os profissionais da educação têm procurado intervir, principalmente, empregando mecanismos para conter e evitar novos conflitos, mas não têm encontrado resultados satisfatórios.

Além disso, também em meu percurso profissional, cotidianamente me deparava com situações de conflito entre os alunos. Diante disso, muitas vezes sabia o que não deveria fazer, no entanto, havia a dúvida sobre como fazer uma intervenção mais significativa, a qual contemplasse a construção da personalidade ética. A partir dessas indagações iniciais, fui buscar respostas, iniciando minha pesquisa de Mestrado sobre a Justiça Restaurativa na escola, uma nova abordagem para resolução de conflitos. Essa abordagem tem princípios coerentes com a construção da personalidade ética, tais como: diálogo, a escuta ativa, a horizontalidade nas relações e a participação nas decisões e responsabilização pelas atitudes.

Diante dessas dificuldades das escolas em geral, pesquisadores de diversos países propõem procedimentos e Projetos que têm como objetivo favorecer a construção da autonomia, a apropriação racional das normas e valores, assim como o desenvolvimento de formas mais dialógicas, justas e respeitosas para lidar com os conflitos (ARAÚJO, 2004; LEME, 2004a; SASTRE, MORENO, 2003; PUIG et al., 2000; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2003). Oriundo do âmbito jurídico, o Projeto de Justiça Restaurativa na escola propõe uma mudança de uma lógica punitiva para uma restaurativa. De acordo com esse novo paradigma, são utilizados alguns procedimentos que visam mediar os conflitos, melhorar o convívio escolar e prevenir a violência. Dentre tais procedimentos, há os Círculos Restaurativos, que se caracterizam por serem um procedimento de resolução de conflitos no âmbito privado.

De acordo com Melo (2005), no modelo vigente de justiça, mesmo que esteja presente a ideia de aplicar a pena tanto para punir como para reeducar o infrator, não tem havido contribuição efetiva para a reeducação ou para uma melhora social. Da mesma forma que a concepção de Justiça Restaurativa influenciou o sistema judiciário de várias nações, tal influência também se estendeu a outra instituição em que os conflitos estão sempre presentes: a escola. Além de propor procedimentos mais cooperativos para resolver os conflitos e, simultaneamente, promover a autorresponsabilização e a reparação dos danos, o trabalho com a Justiça Restaurativa pretende, ainda, que haja a vivência cotidiana desta prática restaurativa nas diversas dimensões da escola, de maneira que se promova continuamente a constituição de relações interpessoais mais harmoniosas e recíprocas, bem como o diálogo, o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e o incentivo à realização de escolhas e à assunção de responsabilidades pelos alunos. Devido a tais características e objetivos, e, ainda, por se tratar de um Projeto inovador que tem

entrado nas escolas, surgiu o interesse em conhecer melhor como ele está sendo efetivamente realizado e quais as implicações dessa proposta no cotidiano escolar, principalmente para as relações interpessoais.

Vários trabalhos já evidenciaram a importância que essas relações interpessoais possuem e a influência que desempenham para a aprendizagem e para o desenvolvimento de valores, como a moral. Dentre eles, podemos citar o estudo realizado por Perkins (2011), no qual o clima escolar é mencionado como fator de forte influência sobre a aprendizagem dos alunos. Ele afirma que características como estrutura física, relações entre pessoas e contexto psicológico podem alterar negativa ou positivamente o clima na escola e terem como resultado maior ou menor desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, itens como respeito, confiança e a sensação de segurança foram considerados, de acordo com esse estudo, como fundamentais para a constituição da atmosfera psicológica e, conseqüentemente, para o bom relacionamento interpessoal dos envolvidos. Outra pesquisa que traz contribuições a respeito dessas relações é a de Casassus (2008). De acordo com as investigações desse autor, dentre os fatores que favorecem o bom desempenho dos alunos (foram observadas mais de 30 variáveis) o clima emocional foi o que recebeu maior destaque. Também aqui foi ressaltada a relação que se estabelece entre alunos e docentes, o respeito e a segurança necessários nas interações para que haja maior participação e possivelmente maior aprendizagem por parte do aluno. O trabalho de Vinha (2003) corrobora os resultados das pesquisas que mencionamos anteriormente. Em uma investigação comparativa entre duas classes de uma determinada escola, evidenciou-se que o ambiente escolar está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos no que diz respeito ao controle de suas emoções na resolução de conflitos. Ou seja, para que haja resultados satisfatórios aos envolvidos, um ambiente sociomoral positivo é fundamental.

Diante dessa perspectiva que enfoca o clima escolar e as relações interpessoais como fatores de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento moral, o objetivo da presente pesquisa foi investigar a influência da implantação dos Círculos Restaurativos nas relações entre os alunos e entre os professores e os alunos. Para tanto, foi selecionada uma instituição escolar cujos profissionais participaram da formação e implantação do Projeto da Justiça Restaurativa na escola desde 2005. Foi escolhida também uma segunda escola, que possuía características similares à primeira, mas nunca realizou os Círculos, servindo como

parâmetro de referência. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 6º e do 7º anos do Ensino Fundamental, professores e a equipe de especialistas de ambas as escolas, além dos alunos que vivenciaram os Círculos Restaurativos da primeira instituição. Os dados foram coletados por meio de sessões de observação, pelo recolhimento de documentos e por entrevistas clínicas. Procuramos realizar uma análise qualitativa a partir da triangulação dos dados.

Para relatar a pesquisa, organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos o cenário da sociedade vigente, suas características, a mudança nas relações sociais e no conhecimento. Nesse panorama, direcionamos nosso olhar para a escola com o intuito de mostrar a incidência da violência e do conflito, a dificuldade desta instituição para lidar com eles, os mecanismos utilizados e as consequências das intervenções para os jovens.

No capítulo seguinte, abordamos o ambiente sociomoral da escola, discorrendo principalmente sobre as características do ambiente cooperativo, que visa favorecer o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, promover a construção de relações mais respeitadas e cooperativas tanto entre os alunos como entre os professores e os alunos. São apresentadas possibilidades de intervenções mais construtivas para lidar com os conflitos interpessoais. Também são descritos procedimentos morais que visam a apropriação racional de valores e normas, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão de sentimentos. São exemplos desses procedimentos: a formação de trabalho em grupo, os exercícios de autorregulação, o *role playing*, o trabalho com os dilemas morais, as assembleias e atividades sistematizadas que auxiliam o aluno a trabalhar com sentimentos individuais e dos outros.

No terceiro capítulo, apresentamos a Justiça Restaurativa, que tem como intenção levar os envolvidos no conflito a dialogarem, identificando os fatos que resultaram no conflito, promovendo a responsabilização do autor e possibilitando que a vítima e os envolvidos mostrem ao infrator o impacto do ato em suas vidas - as mudanças ocorridas, os sentimentos despertados - numa tentativa de restaurar as relações e o compromisso mútuo. É apresentada uma síntese sobre o desenvolvimento da Justiça Restaurativa pelo mundo, enfocando a influência desta prática no meio educativo, especialmente com os Projetos-piloto implantados em algumas escolas do nosso país.

No capítulo subsequente, descrevemos o método da pesquisa, seu delineamento, a escolha de caráter intencional das duas escolas pesquisadas, bem como os participantes que foram 67 alunos dos 6^o e 7^o anos do Ensino Fundamental, 18 professores das duas classes, um diretor e um coordenador e 18 alunos do 7^o, 8^o e 3^o ano do Ensino Médio que participaram dos Círculos Restaurativos. São relatados também os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

No quinto e último capítulo, apresentamos nossas análises e a discussão dos resultados. São duas categorias de análise: as relações entre os alunos e as relações entre os professores e os alunos. Para finalizar, em nossas considerações finais, destacamos as conclusões e os questionamentos surgidos ao longo da pesquisa, discutindo a importância do trabalho realizado.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para um aprofundamento nas discussões sobre a importância dos Círculos Restaurativos e sobre o quanto podem favorecer a melhoria da qualidade das relações interpessoais. Busca-se demonstrar que essa melhoria terá como consequência uma escola melhor para todos os envolvidos, sejam eles professores ou alunos.

2 A SOCIEDADE EM QUE A ESCOLA ESTÁ INSERIDA: MAPEANDO A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Ainda que a finalidade seja a mesma para o homem isoladamente e para a cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo maior e mais completa.

Aristóteles

Como no trecho da famosa obra *Ética à Nicômaco*, de Aristóteles (1946, p.18), a que se refere *apólis*, ou seja, ao coletivo, à sociedade, o autor explica que esta é anterior à construção do indivíduo. Todo ser humano, desde o início da vida, estará em contato com o *ethos*, isto é, com suas tradições, seus valores e seus costumes. O processo de socialização pelo qual passará e a construção de identidade acontecerão a partir desse contato. A transformação em ser social não é possível sem a inclusão do outro, ou seja, ao mesmo tempo em que há a construção da identidade, da separação do que é individual e do que é coletivo, o coletivo ainda estará presente como condição indispensável na construção da mesma.

As ideias de Aristóteles contribuem para o entendimento do cenário atual, caracterizado como “pós-modernidade” – conceito introduzido ao longo da década de 70, tendo surgido, primeiramente, no campo da arquitetura, e se alastrado aos outros campos do saber, de modo a ser designado, segundo Goergen (2005), como a poderosa dinâmica de individualização de nossas sociedades, o que será retomado a seguir. A pós-modernidade se caracteriza pelas “relações líquidas” (BAUMAN, 2004), sendo as relações humanas marcadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade. Atualmente, a tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade emerge de uma sociedade em que tudo pode ser consumido, havendo uma incessante busca pelo novo (FREIRE et al., 2011). Por conseguinte, os longos, fortes e conhecidos laços afetivos não têm mais sentido, existindo uma maior flexibilidade para se “conectar ou desconectar” (LA TAILLE, 2009). Há muita comunicação entre as pessoas, mas pouca troca. Assim, há

necessidade de falar, mas o conteúdo não importa. Tudo se transforma a todo o momento; nada é seguro ou permanente, quer seja o emprego quer sejam as relações. A velocidade, o novo, a informação são valorizados, mas, não necessariamente, o conhecimento, a relação entre as informações e a reflexão sobre elas.

Outra característica marcante é a busca pelo prazer –a cultura hedonista. Nessa cultura, o indivíduo se deixa levar pela satisfação momentânea, pelas disposições afetivas, não priorizando as ações que proporcionarão resultados em médio ou longo prazo, esquecendo-se, também, do outro (que seria de fundamental importância para a construção individual). Quando o indivíduo se deixa levar por essas disposições afetivas, não há uso da razão, nem hierarquização das escolhas, isto é, antecipação, comparação, conservação e reflexão sobre as possíveis escolhas e suas consequências (LA TAILLE, 2009). O perigo da falta de hierarquização é que tudo se torna possível e válido, desde que traga prazer; isto pode se estender a todos os campos da vida, caindo-se no chamado “relativismo”.

As ideias de Aristóteles, apresentadas anteriormente, são importantes para a compreensão do funcionamento da sociedade atual. O filósofo destaca a necessidade do coletivo para a formação da identidade, fato esquecido, no entanto, pela sociedade atual, que, como se viu, não valoriza o coletivo, o público, as raízes, as origens, o outro. Se essa indagação acerca da sociedade esteve presente nas palavras do filósofo grego, parece ser no último século que ela ganha corpo. Veja-se, por exemplo, a opinião de Arendt (1968) sobre a crise da educação, para quem o passado é deslegitimado. A autora explica que uma das causas para a crise na sociedade e na educação é que o indivíduo deve ter respeito pela tradição para que possa desenvolver-se, tornar-se adulto; no entanto, esta mediação entre o “velho” e o “novo” não mais acontece, pois o passado não é mais reverenciado. Em concordância com a estudiosa alemã, pode-se citar as ideias de Lombardi e Goergen (2005) sobre a memória:

A memória, além de estar na raiz de todo conhecimento, porque é pela memória que se distingue e é pela distinção que se conhece, também é o fundamento da constituição da identidade; identidade não só das coisas, mas identidade consigo mesmo, enquanto ser social e ser individual. Sem memória não saberíamos quem somos e nem o que queremos ser (LOMBARDI;GOERGEN, 2005, p.63).

Em síntese, o cenário atual está apresentado: uma sociedade que despreza suas raízes, o coletivo, suas memórias em favor dos interesses particulares. Se só é possível vislumbrar o futuro partindo do que se é, da identidade, e saber o que se é só é possível pela memória, pela cultura,

pelo coletivo, pelo outro, ao se desprezar tudo isso, cai-se no “desencanto em relação ao futuro” (LA TAILLE, 2009, p.32).

Em meio a tantas transformações preocupantes, pode-se, entretanto, encontrar transformações positivas nesse cenário. A desvalorização do passado citada anteriormente pode levar o homem a uma atitude criativa: colocam-se suas realizações no futuro, no novo, nas possibilidades de um “vir a ser”. Isso contribui para seu desenvolvimento, incitando-o a buscar, a prosseguir. Outro aspecto é que, apesar da liquidez das relações, atualmente se está sempre em comunicação com os outros em aparelhos de telefonia celular, *chats*, *e-mails*, construindo outras formas de relacionamento.

A flexibilidade para se “conectar ou desconectar” (LA TAILLE, 2009), dito já anteriormente, amplia as redes sociais. Isso se deve, em grande parte, ao modelo de organização de trabalho. Quem não consegue se adaptar à nova ordem do mercado, uma ordem que não oferece segurança e em que todos devem estar prontos a se adaptar, mudar de emprego ou grupo, é excluído. No entanto, essa insegurança pode contribuir para a flexibilidade do homem e para sua abertura a novas relações sociais. Destaca-se, ainda, outra faceta de uma sociedade guiada pela busca do prazer: o homem se sente mais livre para satisfazer os desejos e ações que lhe promovam bem-estar, sem precisar se sentir culpado por isto.

Todas essas transformações da sociedade, apresentadas até aqui, influenciam a instituição escolar. Não se pode ignorar que certos comportamentos na sociedade como um todo são reproduzidos pela escola, como pela via inversa, a escola também influencia os comportamentos. Há uma implicação recíproca entre estas esferas: a instituição escolar e a sociedade em geral. Essas observações são importantes para os propósitos deste estudo porque atualmente verifica-se uma mudança entre a relação adulto-criança na sociedade, hoje em padrões mais igualitários, e a relação adulto-criança que na escola, ainda tem padrões hierarquizados.

As origens dessa dissintonia são culturais e históricas e podem ser observadas desde o século XX, por exemplo, quando houve implantação do ensino obrigatório. Com o início da industrialização, grande parte da mão-de-obra infantil utilizada nas fábricas foi substituída por máquinas. Em virtude desse contingente infantil, foi preciso aumentar o número de escolas (DELVAL, 1998). A obrigatoriedade do ensino se deu pela necessidade de haver um local seguro

para essas crianças enquanto seus pais trabalhavam e pela possibilidade de a escola ensinar os valores que os futuros adultos deveriam aprender para que a ordem social fosse mantida.

Para Delval (1998), o objetivo original da escola não era a transmissão de conhecimento, a valorização do saber, mas a transferência de valores como o respeito à ordem social vigente e uma atitude de submissão a esta ordem. A escola era, nessa época, o único meio de se ter contato com a cultura. Nela encontrava-se o professor como detentor de todo saber e, conseqüentemente, também do poder e da fonte de autoridade. Todavia, a sociedade foi se modificando e o professor, de certa maneira, deixou de ser a representação do saber e a fonte precípua de autoridade. Conseqüentemente, no contexto atual, para se ter contato com o legado da humanidade, não é mais necessário frequentar a escola. No entanto, a escola ainda atua como se fosse a única fonte do saber, tornando-se inadequada no mundo contemporâneo (DELVAL, 2007). Essa inadequação se deve, em parte, à modificação das relações entre o adulto e o adolescente, resultante das mudanças na sociedade.

Assim como a infância, a adolescência foi um conceito construído ao longo do tempo. Segundo Ariès (1981), no passado não havia distinção entre o que as crianças e o que os adultos poderiam fazer, inclusive no mundo do trabalho. Com o surgimento da sociedade industrial, foi ocorrendo uma progressiva diferenciação entre o adulto e a criança, que era considerada, até então, como um adulto em miniatura. Ela passou a ser compreendida como um ser com características (biológicas, psicológicas e sociais) e necessidades específicas. Conseqüentemente, surgiu a adolescência como o período de transição entre a fase adulta e a fase infantil, e

[...] o que define a adolescência e a juventude é a transitoriedade. Ser menor, não adulto, define uma condição social e psicológica e torna as gerações interdependentes e hierarquizadas. Mesmo que haja uma pluralidade de infâncias, adolescências e juventudes em função das diferenças concretas das condições e vida existentes na sociedade, a criança e o jovem são tutelados pelo adulto, já que são desiguais a eles (SALLES, 2005, p.35).

Na sociedade moderna, ainda predominava o “adultocentrismo”, que era a relação na qual os pais e os professores estavam no controle e utilizavam métodos diretivos na educação dos jovens (SALLES, 2005). A desigualdade na relação entre adulto e adolescentes era levada em conta porque estes últimos eram categoricamente considerados como indivíduos em um período

diferente de desenvolvimento. Atualmente, o processo de socialização se modificou, e os tipos de relações entre adulto e adolescente também. “Hoje, parece-nos que existe uma tendência a se promover o estabelecimento de relações mais igualitárias entre adultos, criança e adolescentes que é concomitante ao questionamento ao adultocentrismo da sociedade” (SALLES, 2005, p.37). Conforme Nogueira (2006) e Salles (2005), de modo geral, os jovens e as crianças se relacionam de maneira mais igualitária com os pais, havendo a valorização do diálogo e um respeito pela individualidade. Todavia, não são iguais aos adultos, nem física, nem psicologicamente, e essa nova forma de relação ainda é repleta de conflitos.

A escola, mesmo tendo passado por diversos movimentos pedagógicos, não modificou, porém, a sua prática. A sociedade mudou, as relações no âmbito privado mudaram, mas a escola tende a continuar estabelecendo, em geral, relações verticais com os alunos da mesma forma que estabelecia antigamente. Os professores ainda estão presos a um modelo de educação obsoleto. Como, então, educar nesse cenário? Que valores ensinar?

A preocupação com a formação moral dos alunos sempre esteve presente na instituição educativa, desde sua origem, como mostrou Delval (1998). É constatada essa preocupação, oficialmente, pelo governo no Brasil, desde 1826, quando foi elaborado o primeiro Projeto de ensino público no qual se conjecturava que os educandos deveriam ter “conhecimentos morais, cívicos e econômicos” (BRASIL, 1997). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, em 1942, foi explicitado que os adolescentes deveriam ser formados integralmente, e, em 1961, com a Lei 5.692/71, foi estabelecida uma nova área na educação, a Educação Moral e Cívica. Ainda que tenham ocorrido severas modificações com essas leis, todas se referiam, sobretudo, a um trabalho no campo moral, fato que indicava a preocupação com essa área. Atualmente, tal preocupação permanece e os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ética (PCN-Ética) apresentam propostas de trabalho para a educação moral na sociedade vigente. O PCN-Ética está organizado em quatro eixos temáticos: o Respeito Mútuo, a Justiça, o Diálogo e a Solidariedade (BRASIL, 1997).

No primeiro eixo temático, orienta-se que o professor propicie um relacionamento respeitoso em sala de aula; isto inclui as formas de se dirigir aos alunos – evitando formas de tratamento ou situações humilhantes ou vexatórias –, bem como o cuidado em não permitir que os alunos se tratem desta forma. A discriminação física, racial, religiosa e cultural é outro aspecto

que deve ser trabalhado como conduta inadmissível. Isso não quer dizer, porém, que essas ações serão sancionadas; elas devem se tornar ponto de reflexão para mudanças de atitude, na medida em que “o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode ter” (BRASIL, 1997, p.80). O trabalho com as regras disciplinares como oportunidade de compreender sua necessidade e de levar os alunos a legitimá-las é, da mesma forma, parte do trabalho com o respeito mútuo.

Na temática da Justiça, orienta-se que o professor trabalhe de forma a promover a justiça em sala de aula e que os alunos possam vivenciar situações nas quais esta virtude esteja presente. É, portanto, fundamental que o educador não trate os alunos de forma desigual, como, por exemplo, valorizando mais alguns alunos do que outros ou protegendo alguns em detrimento de outros. Deve promover, ainda, a justiça por equidade, de modo que, nas diversas situações, os alunos sejam considerados em suas características, suas necessidades e seus contextos. Quando houver necessidade de uma sanção, que esta seja por reciprocidade, que tenha relação com o ato cometido.

Quanto ao terceiro eixo, o Diálogo, orienta-se que seja trabalhada a habilidade de ouvir e ser ouvido, habilidade que é construída. O diálogo é apresentado como aspecto indispensável na solução de conflitos, visto que possibilita que os envolvidos escutem e sejam ouvidos, podendo, assim, trocar seus pontos de vista, facilitando um acordo.

Finalizando os eixos temáticos, está a Solidariedade. Orienta-se que o professor promova situações de ajuda entre os próprios alunos e ensine a necessidade de ajudar a todos indiscriminadamente. Isso também é possível, por exemplo, a partir das constatações das necessidades da comunidade na qual estão inseridos, desde seu bairro até sua cidade, levando-os a contribuir para a superação das necessidades observadas nestes meios.

As propostas dos PCNs no tema transversal da Ética incluem aspectos essenciais para a formação moral dos indivíduos, fato também presente nas propostas pedagógicas das escolas e no que os professores tendem a almejar como formação moral de seus alunos. Segundo a pesquisa de Vinha (2003), o objetivo dos educadores seria formar pessoas que respeitam os outros, que são responsáveis, críticas, solidárias, honestas. Contudo, a instituição educativa tem dificuldade para trabalhar esses valores, para colocar essas orientações em ação na escola. Essa dificuldade se

reflete atualmente nas escolas visto que, em muitas delas, percebe-se cada vez mais a presença dos conflitos, os quais podem gerar situações mais graves, como a violência.

Em todo lugar onde existirem pessoas, existirão divergências de ideias e interesses, existirão conflitos potenciais. De acordo com Vinha (2011), os conflitos interpessoais se caracterizam por interações sociais em desequilíbrio, percebidos por comportamentos externos de oposição ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes. Como os professores os concebem como negativos e antinaturais, se sentem inseguros e impotentes quando se deparam com problemas como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, entre outros, e ao constatarem que os conflitos estão sendo resolvidos de forma cada vez mais violenta. Apesar de a presença dessas situações nas instituições educativas ser comprovada por inúmeros estudos, como os que serão apresentados a seguir, infelizmente são poucos os cursos de formação que contemplam as relações interpessoais e os conflitos em suas diversas formas de aparecimento para a formação do futuro professor (VINHA, 2003).

Sposito (2001) realizou um levantamento sobre pesquisas que tratam da violência e da escola desde 1980. Constatou que as depredações, os furtos e as invasões caracterizavam as formas mais comuns de violência nessas instituições. A autora ressaltou que os estudos da época se voltavam para a prática autoritária dos estabelecimentos educacionais como produtora da violência. Nos estudos da década 90, os tipos mais comuns de violência eram os atos de vandalismo, as agressões verbais e as ameaças. A partir desse período, constatou que o foco das pesquisas recaiu principalmente sobre as relações interpessoais na escola, ou seja, as relações entre alunos-alunos e alunos com adultos (funcionários, pais, diretores e docentes).

Outro estudo que investigou os tipos de violência foi realizado por Abramovay e Rua (2003) e teve como objetivo documentar os diversos tipos de violência a partir do olhar dos alunos, professores, pais e membros da comunidade. Os resultados mostraram que a violência física (brigas, agressões, ameaças, invasões, depredações) foram as mais citadas. Segundo os participantes, as brigas ocorreram cotidianamente; todavia, os alunos disseram não dar muita importância a elas, considerando-as eventos “normais”. Os autores observaram, ainda, que as escolas tentavam solucionar o problema por meio de regimentos contendo normas e sanções, tais como advertências, suspensões, transferências e expulsões. Mesmo assim, quase 50% dos alunos

afirmaram que não conseguiam se concentrar nos estudos em decorrência da violência. Como consequência, alguns alunos relataram nervosismo, bem como falta de vontade para frequentar as aulas. No caso dos professores, a violência acarretou a perda do estímulo para trabalhar, seguida do sentimento de revolta e da dificuldade de concentração nas aulas.

Ao investigar os conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, Leme (2006) obteve respostas que indicaram que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% de 8ª séries acreditavam que os conflitos aumentaram nos últimos anos. Também constatou que as agressões verbais (insultos, humilhações, rejeição, apelidos e difamação) eram consideradas o tipo mais habitual de violência e ocorriam em ambientes em que haviam menos supervisão de responsáveis (corredores, saída, pátio, classe sem professor). Os empurrões se destacavam como segundo tipo de violência. Quanto à percepção das regras, 48% dos alunos da amostra as consideraram injustas e 90% dos diretores acreditavam que tais normas não eram totalmente adequadas, podendo ser um dos fatores que afetavam o convívio escolar. Segundo essa autora, tanto para os estudantes, quanto para os professores da escola, os conflitos entre pares eram considerados menos graves ou de menor importância do que os conflitos ocorridos entre alunos e adultos (autoridades). Constatou-se que, apesar do discurso, o respeito mútuo não era efetivamente valorizado; sendo cobrado principalmente pelos professores, diretores, que eram autoridades, caracterizando a manutenção das relações de respeito unilateral entre os profissionais e os educandos.

Outros estudos (TOGNETTA; VINHA, 2009; VINHA, 2003) demonstraram que os educadores se sentiam intimidados e desmotivados diante das constantes situações de conflito. Em algumas escolas, os professores utilizavam de 15 a 20 minutos na organização dos alunos antes de iniciar a aula, que tinha duração total de 50 minutos. Essa informação é coerente com resultados encontrados em estudo realizado por Fante (2003), em que 47% dos professores dedicaram entre 21 e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre alunos.

As pesquisas acima mostraram a constante presença de conflitos nas escolas e as suas distintas formas de manifestação. Ressalta-se que essas instituições se caracterizam por relações de diversos tipos, sendo, portanto, lugares ricos em conflitos. A presença deles não se caracteriza necessariamente como um problema; ao contrário, eles podem contribuir para a aprendizagem dos valores e para o desenvolvimento. Segundo Leme (2004a, p.167), “as emoções despertadas

pelas situações sociais passam por um processo de avaliação cognitiva bastante complexo e universal das várias dimensões envolvidas na situação desencadeadora, antes que o indivíduo decida sobre sua ação”. Esse processo de avaliação envolve desenvolvimento e aprendizagem a partir da interação social. Assim, ao se deparar com uma situação conflituosa, o indivíduo poderá agir violentamente ou não, e isto dependerá de fatores como o nível de desenvolvimento cognitivo, o processo de regulação afetiva, o conteúdo e o sistema de valores presentes na sua identidade, e a capacidade de coordenação de perspectivas.

Os conflitos podem ter uma resolução pacífica ou violenta, segundo Deluty (1985). Na resolução pacífica, há dois tipos de comportamento: o submisso e o assertivo. O comportamento submisso se caracteriza pela fuga ao enfrentamento da situação, na maioria das vezes por medo, ou algumas vezes por deseabilidade social. O indivíduo apresenta uma dificuldade em pensar numa outra solução possível; para ele, é como se existisse somente a fuga ou a luta como possibilidade de resolução. Como não quer agredir, na tentativa de restaurar o equilíbrio, acaba agindo com submissão. No comportamento assertivo, há o enfrentamento da situação sem a necessidade de agressão. O indivíduo consegue expor suas ideias de forma não violenta, geralmente apresentando sua perspectiva e tentando coordená-la com a do outro. Tal comportamento é o que mais utiliza recursos cognitivos e afetivos, pois o sujeito avalia a situação e planeja as decisões que serão tomadas sem agir de maneira impulsiva ou submissa. Na resolução violenta, encontra-se o comportamento agressivo, no qual o indivíduo utiliza a força física ou a coação psicológica para atingir seu objetivo na situação, caracterizando-se por ser a forma menos elaborada de resolver conflito.

Leme (2004b), em pesquisa para avaliar as tendências de resolução de conflitos entre crianças e jovens brasileiros, com estudantes de 2^a a 7^a séries do Ensino Fundamental, observou que as formas de resolução de conflitos são, em sua preponderância, as submissas seguidas das agressivas. Resultados análogos também foram encontrados na pesquisa de Vicentim (2009), da qual participaram 84 estudantes de uma escola pública, com idades entre 12 e 16 anos. Os adolescentes apresentaram predominantemente respostas submissas, seguidas de respostas agressivas.

Num estudo realizado por La Taille (2006), em instituições de Ensino Médio da Grande São Paulo, envolvendo as particulares e as públicas, foi perguntado a 5160 alunos se, no mundo

de hoje, os conflitos são resolvidos “muito mais”, “mais”, “menos” ou “muito menos” pela agressão que pelo diálogo. Dentre as respostas, notou-se que 90,5% dos jovens acreditavam que os conflitos eram muito mais e mais resolvidos pela agressão, o que explicitou que, preponderantemente, consideravam o diálogo preterido.

Constata-se que, apesar das mudanças ocorridas na sociedade que modificaram as formas de os pais se relacionarem com os filhos e professores com seus alunos, valorizando o diálogo, ainda existe grande dificuldade por parte das crianças e adolescentes em lidar de forma não agressiva quando se deparam com situações conflituosas. Pelas pesquisas apresentadas anteriormente, procuramos mostrar a presença de conflitos no âmbito escolar e o estilo de resolução de nossos jovens, o que nos levou a um necessário questionamento: como a escola tem lidado com tais situações?

2.1 A escola frente aos conflitos: suas ações e consequências para o indivíduo em desenvolvimento

Com base no panorama apresentado, surge um questionamento em relação ao modo como a escola tem trabalhado para lidar com esses conflitos. Retomamos a ideia mencionada anteriormente nas pesquisas de Tognetta e Vinha e (2009) que indicaram que a instituição educativa com uma visão tradicional acreditava que os conflitos eram ocorrências atípicas e que não faziam parte do currículo; eram, pois, compreendidos como prejudiciais ao bom andamento das relações entre os alunos.

Segundo as autoras, a escola tenta, de diferentes maneiras, eliminar rapidamente essas situações, as quais, segundo a visão tradicionalista, geram desconforto, podendo atrapalhar o cumprimento do currículo. Em estudos em escolas que possuíam concepção tradicional sobre os conflitos interpessoais (TOGNETTA; VINHA, 2009; VINHA, 2003;), as formas como os educadores lidavam com essas situações foram classificadas em três grandes grupos. No primeiro, foram incluídas intervenções direcionadas para evitar os conflitos. No segundo, as que visavam contê-los. Forma o terceiro grupo, a ausência de intervenções ou intervenções muito

breves e pontuais, que são decorrentes da concepção de que alguns conflitos devem ser ignorados por serem de pouca gravidade.

Como exemplo do primeiro tipo de intervenção, notam-se os mecanismos de controle, tais como a vigilância por meio do uso de câmeras filmadoras ou de inspetores – os quais buscam não deixar os alunos sozinhos em nenhum momento, ocupando-os para permanecerem juntos. Há situações em que se trancam os armários para que não haja possibilidade de algum aluno pegar algum objeto. Nesse caso, ao se trancar os armários, realmente uma possível situação de roubo pode ter sido evitada; porém, o principal não foi trabalhado: a questão de não se pegar os objetos alheios sem permissão. Com a conduta adotada pela escola, perdeu-se a oportunidade de fomentar o aprendizado de valores pelos alunos, como, neste caso, o respeito – seja pelos objetos, seja pela propriedade dos outros. Na tentativa, ainda, de evitar os conflitos, o professor pode se valer do mapeamento de carteiras, isto é, da seleção de lugares nos quais os alunos ficarão em decorrência de seus comportamentos. Dessa maneira, alunos que conversam muito são separados; alunos que brigam ou discutem muito, também. Outra intervenção que visa impedi-los é a elaboração de inúmeras regras em sala de aula. Em pesquisa realizada por Dani (2008), sobre práticas pedagógicas dos professores, dentre inúmeras regras das salas havia a de não pedir nada emprestado. O professor que a elabora pode ter a intenção de impedir que desentendimentos entre os alunos ocorram, pois um aluno que empresta um objeto ao outro pode depois precisar do que emprestou, e o outro pode demorar a devolver e se zangar; pode acontecer, ainda, de o colega não querer emprestar. Apesar de serem situações naturais, o professor prefere evitá-las em virtude dos conflitos gerados. Em sua maioria, as estratégias apresentadas estimulam o cumprimento do bom comportamento por regulação exterior, visto que o indivíduo não age de acordo com as regras por compreender a sua importância, mas sim por coerção.

Há ainda as intervenções do segundo tipo, que visam conter o conflito, a saber: os professores buscam resolvê-los rapidamente ou terceirizam sua resolução, transferindo-a para pais, diretores e outras instâncias; ou, ainda, utilizam punições e ameaças. No primeiro caso, em que se busca resolver o conflito rapidamente, pode-se, por exemplo: pedir para que os envolvidos peçam desculpas imediatamente, solicitar que devolvam o objeto disputado, separar os envolvidos em brigas, mandá-los para fora da sala. O objetivo é sempre conter rapidamente essas situações que geram desconforto.

Na terceirização para outra pessoa considerada autoridade, tem-se uma forma comum, encontrada nas escolas, de resolução dos problemas. Segundo Sastre e Moreno (2002), como a maioria dos educadores tem a concepção de que o conflito não faz parte do currículo, não é de sua responsabilidade, acabam por transferi-los a especialistas, diretores, pais (com os bilhetes, por exemplo). Dedeschi (2011) investigou os conteúdos e as implicações dos bilhetes reais e virtuais que escolas públicas e privadas enviavam para a família de alunos de diferentes níveis de ensino. Pela pesquisa, pôde-se observar que a maioria dos bilhetes abordava a questão da infração de regras convencionais e a dos conflitos entre aluno e autoridade. Esse dado demonstrou preocupação dos professores em manter a ordem, o que revelou, por sua vez, uma concepção tradicional de ensino-aprendizagem. A autora afirmou que os pais ou responsáveis usavam sanções expiatórias ao receberem uma notificação e que alguns dos jovens e crianças modificavam seu comportamento temendo receber novos bilhetes ou outras punições em sua casa. A estratégia do uso de bilhetes não possibilitava ao indivíduo a autorregulação, pois ele não refletia sobre as consequências reais de seus atos, mas mudava seu comportamento apenas em razão de mecanismos exteriores, como as sanções citadas. Nesse processo, o aluno que estava envolvido no conflito não podia participar da resolução dele, não era dada a palavra a ele, sobre qual forma consideraria interessante para resolver a situação. Além desse aspecto, foi visto que as atitudes tomadas pelos pais repercutiam de maneira desfavorável na relação pai-filho. Concluiu-se que a escola pensava que realizava uma parceria com a família utilizando essa estratégia; no entanto, a forma como os bilhetes eram utilizados não contribuiu para esta parceria, visto que se tratava de um mecanismo de controle comportamental. Assim, tornava-se necessária a reflexão sobre esse conceito de parceria, sobre o papel do aluno no processo educativo e sobre a forma de utilização dos bilhetes nas escolas.

Na pesquisa de Vinha (2003), foram relatadas várias situações encaminhadas aos pais (ou responsáveis), como, por exemplo: quando o aluno era falante, furtava, não tinha limites, tirava notas baixas, não fazia atividades em sala etc. Sabe-se que a educação do ser humano é composta pela família e pela escola em nossa sociedade e é papel da escola lidar com as diversas situações citadas na pesquisa de Vinha.

Os dados da pesquisa de Valle e Salles (2008) mostraram que, para lidar com as situações de conflitos e confrontos, a equipe gestora da escola recorreu constantemente à família, à polícia

e ao afastamento do aluno da instituição escolar, indo ao encontro dos resultados da pesquisa de Vinha (2003). Ao investigar as manifestações de violência no espaço educativo, Ruotti (2006) observou que a escola tinha, como procedimento padrão para situações de violência e indisciplina, o emprego de advertências e suspensões, exigindo, muitas vezes, a presença dos responsáveis pelo aluno na direção e impondo transferências compulsórias para outra instituição.

Todas as situações de encaminhamento citadas devem ser trabalhadas na instituição educativa, pois são também questões pedagógicas. Muitos educadores relataram que ficaram surpresos com as medidas tomadas pelos pais após o encaminhamento de um bilhete ou depois de uma reunião em que foram feitas reclamações sobre o filho. Se o problema é transferido, o direito às soluções também o é. Urge refletir acerca da transferência de um problema pela escola à família.

Ainda como exemplo do segundo tipo de intervenção, ou seja, sobre ações para a contenção dos conflitos, há as punições. Grande parte dos professores acredita que, para os alunos terem boa conduta e se tornarem pessoas corretas, deve-se punir as “más” ações e premiar as “boas”. Conforme Vinha (2003), quando, por exemplo, um aluno bate no outro, não faz atividade, quebra algo de um colega ou da escola, chega atrasado, não utiliza o uniforme, não faz tarefa ou fica conversando muito durante a aula, são frequentes essas atitudes dos professores: dar provas surpresa, tirar o recreio, proibir que os alunos participem das aulas de educação física, excluir esses alunos de passeios já agendados pela escola, registrar notificações em livros de advertências, entre outros mecanismos punitivos.

O estudo feito por Tognetta et al.(2010) comprovou tais procedimentos. As autoras elaboraram 5 questões que foram respondidas por professores; dentre estas questões, uma dizia respeito às intervenções em situações de mau comportamento: “Quais ações você utiliza para corrigir esses comportamentos inadequados? Por quê?” As respostas encontradas foram separadas em 6 categorias: 2,33% ignoravam as atitudes das crianças e/ou adolescentes, 4,65% encaminhavam à direção, 10,85% deram respostas evasivas ou não tomaram nenhuma ação mencionada, 11,63% resolveram conflitos construindo valores na interação com a criança e/ou adolescente, 12,40% mantiveram uma parceria escola-família, levando o problema às famílias, 58,14% resolveram conflitos “ensinando” a moral. A última categoria, que envolveu a transmissão de regras, limites e valores, bem como utilização de histórias, filmes, Projetos, e

também de castigos e recompensas como forma de ensinar valores, foi a com maior porcentagem. Isso mostra que os castigos, que são formas punitivas, também são utilizados para corrigir comportamentos considerados inadequados pelos professores.

A pesquisa de Leme (2006), com 55 diretores, também mostrou que os conflitos não eram resolvidos pelas pessoas envolvidas. Dentre as sanções aplicadas, 52,7% eram sanções estabelecidas pela direção, 32,2% transferências de escola por problemas de disciplina, 32,7% sanções impostas pelos professores aos alunos, 12,7% suspensões por uma semana, 7,3% denúncia à polícia e 3,6% expulsão da instituição. Assim:

Constantemente, os educadores emitem mensagens verbais ou não, que denotam autoritarismo, humilham, expõem. São capturados pela velha ideia de que controlar, vigiar, ordenar, impor respeito resulta em sujeitos bem educados, capazes de enxergar a autoridade como tal (TOGNETTA et al., 2010, p.24).

A punição pode funcionar, em curto prazo, na melhora do comportamento, mas não auxilia na autorregulação, ou seja, não contribui para que o sujeito vá compreendendo o porquê de não ter algumas ações, de regular suas ações, não por medo de uma punição, mas por respeito mútuo, por se importar com a relação, com a imagem de si e com o outro. “Para muitos educadores, a punição, mesmo quando consiste em infligir um sofrimento qualquer e “arbitrário”, é apenas um meio preventivo destinado a evitar a reincidência” (PIAGET, 1932/1994, p.167). O que Piaget ressaltou é que os educadores, quando aplicam uma sanção expiatória, não estão querendo que o indivíduo compreenda e restaure o que fez ou a relação, mas parece que estão mais preocupados em agir de forma que a conduta não volte a acontecer. É importante esclarecer que, quando um comportamento não é apresentado mais, não significa que a criança percebeu as consequências de tal ato ou outras formas mais elaboradas de proceder. Pode significar, simplesmente, que está sob controle por temor (LA TAILLE, 1996). Em longo prazo, o emprego das punições pode trazer várias consequências, tais como: cálculo de risco, relação custo-benefício, mentira, conformidade cega e revolta (KAMI, 1991).

O cálculo de risco é quando o sujeito avalia a chance de ser pego; então, tenta realizar suas ações quando não há outra pessoa por perto ou de uma maneira que ninguém saiba que foi ele. Ao balizar “o preço que irá pagar” por cometer uma infração, caso seja pego, o indivíduo está utilizando um raciocínio de “relação custo-benefício”. Isso ocorre, por exemplo, quando um aluno sabe que, ao chegar atrasado à classe após o recreio, não poderá entrar na sala e será

advertido, mas, mesmo assim, opta por ficar um tempo maior conversando com os seus colegas, mesmo após ter ouvido o sinal avisando o término do recreio.

A aprendizagem da mentira pode ser também em decorrência de punições, ou seja, de experiências em que os sujeitos falaram a verdade e foram punidos, sentindo-se mal e se arrependendo de terem contado. Em muitos estabelecimentos educacionais, quando os alunos fazem algo considerado errado e depois assumem a responsabilidade pelo ato, acabam sendo punidos expiatoriamente. A escola perde a oportunidade de favorecer a associação a uma ação moral (contar a verdade), do sentimento de bem-estar pelo dever cumprido, e de incentivar a reparação do erro. Dessa maneira, acaba promovendo justamente o contrário da autorregulação moral: faz com que esses alunos sintam mal estar por terem tido uma ação moral. Numa outra oportunidade, dificilmente assumirão o erro voluntariamente.

Outra provável consequência do uso constante de punições é a conformidade cega, ou seja, quando a pessoa se acostuma a receber ordens, independentemente se concorda ou não, desconsiderando seu ponto de vista em nome da obediência à autoridade. Há, ainda, a revolta, que pode ser encontrada em uma queixa muito utilizada por pais e professores: “Eu não sei o que aconteceu com ela... era tão boazinha, tão obediente”. Essa criança que era considerada “boazinha” poderia estar obedecendo apenas por temor e não por compreensão da necessidade das regras e das solicitações dos adultos. O temor do respeito unilateral tende a declinar conforme ela vai crescendo, devendo paulatinamente ser substituído pelo respeito mútuo, em que o medo passa a ser o de “decair aos olhos do outro” e de si mesmo (PIAGET, 1932/1994). Se isso não ocorreu, declinando o temor que a levava a obedecer, não há mais os componentes que a regulavam exteriormente, não havendo, portanto, legitimação à regra.

Essas situações mostram que, em longo prazo, as punições tendem a formar pessoas submissas, inseguras, acrílicas, que não conseguem resolver seus conflitos de forma construtiva. Para que isso não ocorra, as práticas punitivas que estão sendo utilizadas pelos educadores para lidar com os conflitos devem ser revistas.

2.2 A indisciplina

Um tipo de conflito mais específico, relacionado com a autoridade, com as regras ou com a instituição é a indisciplina. Segundo Parrat-Dayan (2009), esse fenômeno que sempre existiu tem se apresentado de maneiras diferentes de antigamente na instituição escolar. Hoje, os alunos podem ser considerados de fato menos disciplinados do que nas décadas anteriores e isto se deve em grande parte pela modificação nos tipos de relações entre os adultos e os jovens/crianças. La Taille (1996) considerou que se a pergunta que intrigou os autores de antigamente era por que as crianças obedeciam, hoje a indagação é: por que não obedecem?

Delval (2007) argumentou que, com a mudança nas formas de trabalho, os pais não permanecem muito tempo nos seus lares, as famílias têm menos filhos e estes ficam mais isolados, estabelecendo menos contato com os pares e também com seus pais. Para o autor, a consequência desse quadro é uma decrescente subordinação dos jovens aos seus pais, os filhos oscilam “entre ser o centro das atividades e estarem marginalizados” (p.41). Além desse aspecto, muitos adultos percebem que a forma como foram educados já não é mais satisfatória para as crianças e para os jovens de hoje, e, na ânsia de mudar de atitude se sentem inseguros, deixando muitas vezes de exercer sua função de educar com a autoridade necessária. Delval observou que essas mudanças influenciaram diretamente o contexto escolar,

Precisamente porque houve uma série de transformações de fundo na vida dos usuários das escolas, que necessariamente há de repercutir no funcionamento destas. Hoje não mais encontramos alunos dispostos a seguir qualquer orientação do professor e cujas faltas de disciplina sejam castigadas severamente (DELVAL, 2007, p.40).

Inspirado em Bovet, Piaget (1932/1994) defendeu que o respeito é um sentimento misto de dois outros; temor e afeição. O respeito unilateral seria decorrente do afeto somado ao temor da autoridade, de perder o cuidado ou a afeição, de ser punido ou censurado. Na sociedade vigente, em decorrência das mudanças nas relações apresentadas anteriormente, esse temor característico do sentimento de respeito unilateral diminuiu na relação com o adulto, com o professor. Os docentes que em sua prática se utilizavam de coação para disciplinar seus alunos não raro constatavam que tais procedimentos não tinham surtido efeito na modificação dos comportamentos. “A coação ou repressão só têm efeito com os indivíduos que temem a

autoridade” (VINHA, 2000, p. 135). Com a diminuição deste temor, faz-se necessária a construção de uma nova relação, do contrário não há legitimação da regra vinda da autoridade.

Diante dessa problemática crise de autoridade, La Taille (1999, p.14) lançou um questionamento: “qual ou quais as fontes de legitimação de que os professores dependem para serem vistos como pessoas cujos enunciados merecem créditos e cujas ordens devem ser obedecidas?”. O que o autor questionou é em nome do quê esses alunos irão obedecer? Em pesquisa realizada por Gallego e Becker (2008), os jovens entrevistados relataram que o professor significativo e pelo qual tinham respeito tinham características que podiam ser agrupadas em três:

Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno onde há espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares. Ter domínio do conteúdo que vai trabalhar. Saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimento, sendo eficiente em sua tarefa (GALLEGO:BECKER, 2008, p.128).

No entanto, em relação ao primeiro aspecto citado na pesquisa dos autores, ainda grande parte dos professores acredita nas formas repressivas ou nos discursos morais, ou seja, fontes de legitimação baseadas no poder para tentar estabelecer o respeito e a disciplina. Em estudo realizado por Tardeli (2004), cerca de 50% dos professores entrevistados sobre uma situação hipotética de indisciplina, mostraram que tomariam uma medida repressiva; expulsando o aluno da sala ou separando-o do grupo, os outros 50% optaram por uma “conversa”, pedindo que se explicassem, pensassem em suas atitudes, ou usando argumentos para os educandos mudarem de atitude. Essa “conversa” não era um diálogo, no sentido da promoção, da troca de perspectivas, pautado numa relação de respeito mútuo, mas sim, era uma conversa visando a persuasão, o convencimento visando a obediência. Como disse Aquino (1996, p.50), a possível solução para a indisciplina está “no coração mesmo da relação professor-aluno, isto é, nos nossos vínculos cotidianos e, principalmente, na maneira como nos posicionamos”. Essa afirmação vai ao encontro dos resultados encontrados na pesquisa de Gallego e Becker (2008), apresentados anteriormente.

No entanto, o questionamento comum dos professores é o que fazer com esses discentes indisciplinares, e raramente a reflexão incide sobre as causas do comportamento. De acordo com Rego (1996), para a maioria dos professores esse fenômeno tem várias causas. Uma primeira

causa apontada são os “tempos modernos”, tais educadores se referem a um passado idealizado, dizendo que atualmente os alunos não entendem o lugar discente, e o professor não é mais autoridade, não refletindo sobre as práticas ditatoriais existentes no passado. Uma segunda causa apontada é a questão social, no qual os alunos são reprodutores do caos da sociedade em que violência e pobreza estão presentes, influenciados principalmente pela mídia. Há ainda, a família, esta instituição é vista como uma das causas para a indisciplina. O discurso empregado pelos professores é que alguns alunos têm pais muito autoritários, ou negligentes, que não valorizam de forma adequada a escola, ou ainda que a família é “desestruturada”. A concepção inatista do desenvolvimento também está presente no discurso dos professores, que acreditam que esses alunos têm “a priori” traços de comportamento indisciplinado. E ainda, que alguns traços predeterminados se manifestarão em algumas fases previstas de sua vida, principalmente a adolescência. E por fim, alguns educadores também acreditam que são responsáveis por esse problema, justificando que muitos não exercem a devida autoridade.

Outros estudos corroboram tais crenças nos professores. Buscando investigar a causa da indisciplina, o Observatório do Universo Escolar (La Fábrica do Brasil, 2001) encontrou que 57% dos professores apontavam a família como principal responsável pela indisciplina na escola, 29,1% a atribuíam aos meios de comunicação como a televisão e 22,6% à índole ou caráter do aluno que, para boa parcela dos professores, eram atributos inatos. Somente 20 % dos docentes e especialistas consideraram também como causa desse problema as deficiências da escola em promover uma educação que despertasse interesse dos alunos, a falta de recursos, as classes numerosas e a desvalorização do profissional da educação. Destaca-se, contudo, que apenas 30% destas respostas se referiam-se à questão pedagógica ou às relações entre os educadores e os alunos, as demais ainda eram fatores exteriores à instituição educativa (desvalorização, falta de recursos etc.). Resultados análogos também foram encontrados em outras pesquisas que investigaram os principais motivos para a indisciplina, tais como Nakayma (1996) e Vasconcelos (2005). Esse último, por exemplo, entrevistando professores dos diversos níveis de ensino, identificou novamente a família como a primeira causa não exclusiva (68,5%) e também exclusiva (28,2%) de indisciplina. Somente 15,6% dos professores incluíram o contexto escolar como outro fator que contribui para esse fenômeno. Esses dados indicam que a escola, nesse aspecto, se

isenta de uma revisão interna, já que o problema é quase sempre deslocado para fora de seu domínio.

Contudo, os discentes apontaram ainda outras razões para as atitudes indisciplinadas (REGO, 1996), a saber: a forma de o professor trabalhar o conhecimento, o autoritarismo nas relações escolares, a imposição de regras tolas e a ausência de regras claras. Esses aspectos versam sobre a qualidade do trabalho pedagógico do professor que vai ao encontro da concepção de indisciplina segundo a perspectiva construtivista. Para o construtivismo, a indisciplina é um fenômeno complexo e multifatorial, estando também imbricada com a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Abordaremos, então, o primeiro aspecto citado como causa do problema, a forma de o professor trabalhar o conhecimento. Na sociedade atual, o jovem tem acesso a muitas fontes de informações externas à escola, pelos meios de comunicação eletrônicos, digitais, impressos etc. Essas mídias diversas têm apresentado modelos de sucesso e popularidade independentemente do estudo ou da escolaridade. Tais meios de comunicação também são muito mais atrativos do que a forma como o conhecimento ainda é trabalhado na escola. “O resultado é que muitos alunos se entediam na escola e não conseguem se apaixonar pelas atividades que lhes são propostas. Esse tédio pode gerar indisciplina (PARRAT-DAYAN, 2009, p.63).” Muitos professores estão apenas transmitindo informações, no entanto, a função da escola é mais ampla, é dar sentido a elas, por isto é necessário que seja ultrapassada a visão empirista (LA TAILLE, 1999).

Nessa situação, o que tem ocorrido é a perda da autoridade do professor, visto que “o desejo de obedecer provém do desejo de saber” (LA TAILLE, 1996, p.15). Para La Taille, a relação entre professor e aluno é assimétrica, pois este ainda não é autônomo em relação a determinadas áreas do saber. Se a aula se torna frequentemente desinteressante, se não há o reconhecimento do professor como aquele que irá coordenar e auxiliar na busca pelo conhecimento, dificulta o desejo de saber, conseqüentemente o indivíduo não respeita o professor como autoridade no conhecimento. A autoridade existe quando a pessoa reconhece o outro como autoridade e não por imposição. Muitas vezes, por não conseguir exercer sua função de docente com autoridade, para ter “controle” sobre a classe tenta se valer de convencimentos e/ou emprega procedimentos coercitivos como ameaças, punições, gritos e chantagens numa situação de desigualdade de poder, de confronto e resistência dos alunos, revelada pela passividade,

indiferença ou por meio da rebeldia - manifestada pelo comportamento indisciplinado. O que difere uma relação de autoridade de uma autoritária é o abuso do poder, isto é, na relação com autoridade há naturalmente o poder, na segunda ele é exacerbado, há coação, imposição:

Mais ainda, certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais: por exemplo, quando um aluno é humilhado, injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam. Portanto, tenhamos o cuidado em condenar a indisciplina sem ter examinado a razão de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados (LA TAILLE, 1996, p.20).

Por isso, La Taille (1996), disseque nem toda disciplina é moral. Exigir esse tipo de comportamento como nas situações da citação é desrespeitar a dignidade do aluno, isto não seria uma atitude moral. Em pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental em dez escolas no interior do Paraná (GARCIA; DAMKE, 2008), percebeu-se que a coerção era ainda recorrente como prática disciplinar, entre elas destacava-se com frequência o livro de ocorrências, conhecido como “livro preto”. “Tais mecanismos, embora planejados tendo em vista obter determinadas respostas entre os alunos, podem impedir ou mesmo neutralizar a disciplina desejada[...]” (GARCIA; DAMKE, 2008, p.4536). Talvez porque esse aluno não se sinta como valor aos olhos do professor, não se sinta respeitado, portanto, não há uma imagem a manter, nem o respeito a perder. Ao contrário, pode se sentir valor aos olhos do grupo ao desafiar as regras ou confrontar a “autoridade” agindo desta forma para mantê-la. La Taille (1996) considera que está havendo um “esvaziamento da disciplina na escola”.

Abordamos, anteriormente, que para lidar com o comportamento indisciplinado muitos professores se valem de seu poder, do autoritarismo, muitas vezes com regras desnecessárias e impostas visando o controle e a obediência. Vinha (2000, p.134) afirma ainda que:

Frequentemente, muitos professores ao tomar determinadas medidas extremamente autoritárias justificam-se dizendo que essas atitudes são necessárias para que a aprendizagem aconteça ou para que ocorra o andamento do trabalho. É o caso das normas de: não conversar (ou só falar quando solicitado), ficar sentado o tempo todo, prestar atenção, não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que o professor ordenou, não se movimentar pela sala etc.

Entre essas atitudes autoritárias estão a forma de estabelecimento das regras, que se relaciona com o terceiro aspecto citado pelos alunos para a indisciplina, a imposição de normas desnecessárias e, até mesmo, a falta de clareza delas. Quando os alunos não podem tomar

decisões, nem mesmo discutir problemas e situações que estão envolvidos, isto inclui a construção de regras coletivamente, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento pelo grupo, pelo bem estar comum, ter um comportamento responsável. Segundo Duke (1987), há três formas pela qual uma regra é legitimada: pela autoridade de quem coloca (quando o indivíduo respeita a fonte da autoridade); pela necessidade e pelo processo de elaboração (democrático).

Vinha (2003) coloca que a indisciplina, de acordo com a concepção construtivista, é percebida como uma atitude de desrespeito (às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições, ao próprio indivíduo etc.), ou de intransigência e de intolerância aos acordos firmados. Em suma, a indisciplina é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Segundo essa perspectiva, um aluno indisciplinado não é mais aquele que questiona, pergunta, conversa, movimenta-se na sala, resolve os problemas, expõe seus pensamentos, mas sim aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e a se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares (REGO, 1996). A (in)disciplina tem muita relação com a ação pedagógica do professor e, em nenhum momento, espera-se alunos passivos ou quietos, mas ativos, questionadores e transformadores. A partir das discussões apresentadas, para uma mudança na problemática da indisciplina faz-se necessário favorecer a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, das regras, favorecer a proposição de questões e o levantamento de hipóteses, a verificação, a discussão, a comparação, a sistematização, o diálogo, o incentivo ao estabelecimento de relações de respeito mútuo.

Dessa forma, o “disciplinar”, dentro de uma perspectiva construtivista, não é mais compreendido “como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como um conjunto de parâmetros” (AUTOR E PÁG.), parâmetros estes elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos (mas principalmente internalizados por todos), que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. Ao conceber a disciplina dessa forma, o educador compreende que ela será construída por seus alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos, passando a ser um dos objetivos a ser trabalhado e alcançado pela escola. Segundo Rego (1996, p.87) “a disciplina, ao

invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola”.

Vale ainda refletir que a escola, em geral, tem lidado com todo o tipo de conflito como se fosse indisciplina ou apenas incivildade. Assim, a maioria dos professores entendem como indisciplina muitos dos conflitos que acontecem entre pares, tais como *bullying*, agressões, desrespeito entre colegas, maus tratos entre os pares. Apesar da natureza distinta de cada um, são ignorados quando possível ou contidos rapidamente quando atrapalham a ordem da classe e o trabalho com os conteúdos. Outras vezes, o professor considera o conflito entre os pares como desrespeito à sua autoridade, novamente indisciplina, portanto deve resolvê-lo para revalidar sua “autoridade”. Diante disso, ao visar somente a restauração da harmonia da aula perdida, não realiza intervenções construtivistas que os auxiliem a compreender a necessidade do respeito, da coordenação de perspectiva e sentimentos e do diálogo na relação entre os iguais. Com essa atitude, indiretamente, transmite a mensagem de que o respeito a uma autoridade é mais importante do que o respeito entre iguais. Consta-se novamente que a escola busca obter a tranquilidade, o silêncio e o controle dos alunos de tal forma que não haja nada que os possa distrair das aulas expositivas e dos exercícios passados pelo professor.

Em resumo, entende-se que a instituição escolar “é um espaço de reprodução e elaboração cultural onde podemos observar a presença de visões e práticas nem sempre compartilhadas pelo conjunto de sujeitos que compõem sua comunidade (GARCIA; DAMKE, 2008, p.4539)”. Assim como vimos ao longo do texto, alguns professores acreditam que a indisciplina pode ser causada pela questão social, ou familiar, ou pelo próprio aluno, pela falta de autoridade do educador, e essas diferentes concepções sobre o que é indisciplina acarretará implicações pedagógicas, isto é, a forma de lidar com essa problemática. Para Rego (1996, p.100):

Mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida e, principalmente, façam uma análise profunda e conseqüente dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina na sala de aula.

A escola não se pode eximir, entre outras coisas, de sua tarefa educativa no que diz respeito à disciplina, compreendendo o comportamento autorregulado não como requisito básico, mas como sendo objetivo do trabalho desta instituição.

2.3 As regras

Uma das frequentes causas de indisciplina e conflitos é o descumprimento das regras nem sempre justas e legítimas. Por isso, são necessários alguns esclarecimentos sobre as regras, e é o que faremos neste tópico. Para viver em sociedade, é necessário ter regras, elas são importantes para o convívio e situam o indivíduo no espaço social, um espaço que é coletivo. Na escola, não é diferente; trata-se de um espaço coletivo, uma microssociedade. No entanto, o que se constata é a utilização das regras em geral, como mecanismo de controle, de forma coercitiva e autoritária. A maneira pela qual são elaboradas, isto é, se impostas ou construídas, o conteúdo delas, assim como as formas de legitimação, interferem na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral dos indivíduos. Menin (1996) considera que as escolas sempre atuam na formação moral dos seus alunos, mas poucas em direção à construção da autonomia. A autora realizou sua pesquisa numa escola particular. Ela tinha, como objetivo investigar se as regras eram impostas ou construídas coletivamente, bem como saber o que as crianças compreendiam destas regras, de sua origem, importância e da possibilidade de mudá-las. Para tanto, realizou sessões de observação e entrevistas. Em todas as classes, as regras foram impostas. As mais encontradas eram: “não conversar”, “não sair do lugar”, “não copiar a tarefa dos outros”, “não pegar material dos outros”. Quando as crianças foram entrevistadas sobre as regras existentes, deram as seguintes respostas em ordem de importância: “ficar quieto”, “obedecer à professora”, “não fazer bagunça”. A autora concluiu que tais regras somente ensinavam que obedecer é importante, reforçando a heteronomia entre os alunos. As crianças, quando questionadas sobre a existência das regras, sabiam quais eram e as relatavam, mas as desobedeciam em todo momento. Essa é uma cena facilmente visualizada no contexto educativo: crianças desobedecendo regras, professores chamando a atenção dos alunos para o cumprimento destas.

Os estudos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento moral esclarecem as razões para tantos descumprimentos de regras: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire pelas regras” (p.23). A razão pela qual o indivíduo respeita as regras dirá muito de seu desenvolvimento moral. Tal

razão pode ser por coação, medo, interesse ou por compreensão de sua necessidade e concordância a respeito delas. Uma criança pode não bagunçar na classe por receio de ser castigada ou porque compreende a importância de não bagunçar, de respeitar um espaço comum. Mais importante do que saber se um indivíduo respeita uma regra é saber o motivo pelo qual a respeita.

Como afirma Piaget, toda moral consiste num sistema de regras; para investigar o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da criança, ele começou a analisar crianças em situação de jogos sociais, especificamente com o jogo de bolinhas de gude, por ter um sistema mais complexo de regras. Ele observou a prática das regras, ou seja, a maneira que as crianças jogavam efetivamente e a consciência das regras, como as crianças pensavam sobre elas. Os resultados demonstraram uma sequência de desenvolvimento para a prática das regras e outra para a consciência das regras. Em relação à consciência das regras, no primeiro estágio, a criança satisfaz seus interesses motores, suas fantasias simbólicas, cria uma ritualização de condutas (jogos individuais), mas que ainda não implica em regra obrigatória.

No segundo estágio, interessa-se em jogar de acordo com as regras recebidas; as regras são sagradas e obrigatórias. Quando aceita alterações nas regras, é porque essas regras já existiam. Joga como quer e não se preocupa com as faltas do companheiro, a tradição está acima do consentimento de todos. Há um respeito místico pelas regras. Essas características podem perdurar até a metade do 3º estágio (prática de regras).

No último estágio, a regra do jogo é entendida como resultado de livre decisão, respeitada, se mutuamente consentida. A criança aceita que mudem as regras e estas não são eternas. Assim, “para que, de fato, a reciprocidade dos jogadores na aplicação das regras estabelecidas ou na elaboração das novas regras se verifique, será preciso eliminar tudo o que possa comprometer essa mesma reciprocidade” (PIAGET, 1932/1994, p.66).

Nota-se que, para haver reciprocidade e legitimação das regras, é necessário que se elimine tudo o que possa comprometer esta reciprocidade, e isto inclui a coação, a elaboração de regras pelos adultos para a criança, as regras impostas. Isso não quer dizer que os adultos não educarão mais as crianças, deixando-as decidir livremente, mas que regras devam ser discutidas a partir de argumentos lógicos e não seguidas por autoritarismo.

Uma das razões para as infrações cometidas pelos jovens na escola se deve a esse fato, já que as regras não são elaboradas coletivamente. Isso impede o sujeito de legitimá-las, de ter uma aceitação interna das mesmas, de compreender a sua necessidade. A outra razão está no desenvolvimento do indivíduo, como foi visto anteriormente: o indivíduo, quando criança, inicialmente não sente as regras como obrigatórias; posteriormente as consideradas obrigatórias, mas ainda não as segue na prática, principalmente devido ao egocentrismo, de modo que só ao longo de seu desenvolvimento é que consegue segui-las, por convicção, por compreendê-las como necessárias ao convívio.

Além do descumprimento das regras e da forma como são colocadas aos alunos, outro aspecto que merece ser apresentado é a importância que os professores dão aos diferentes tipos de regras. Os professores acabam dando mais importância para as regras convencionais em detrimento das regras morais. As regras convencionais são relativas ao contexto social, a condutas estabelecidas por um grupo ou sociedade, como por exemplo, modo de se vestir, tipo de cumprimento, formas de se portar em comemorações. As morais se referem ao bem estar de si e do outro, como, por exemplo, o respeito à dignidade humana, à justiça, ao diálogo.

Em estudo realizado por Tognetta et al. (2010), para identificar, na visão dos professores e alunos, os problemas de relacionamento interpessoal na instituição, realizaram-se entrevistas; dos alunos entrevistados sobre os motivos de exclusão em sala de aula, as respostas de 76% indicaram que a exclusão aconteceu por desacato às regras convencionais e cerca de 5% por desobedecer as regras morais. No mesmo estudo, foi perguntado aos docentes sobre a gravidade de atos cometidos pelos alunos; pelos resultados, evidenciou-se que 25% dos professores colocaram todas as ações num mesmo patamar de gravidade de danos materiais e convencionais, e de danos morais. Segundo as autoras, os professores demonstraram tratamento diferente em relação ao descumprimento de regras convencionais e das morais. É válido questionar, então:

O que algumas escolas estão priorizando? O que estão ensinando ao dar tanta ênfase a “infrações” menores, deixando passar situações que envolvem agressão, desrespeito ou mesmo injustiça? Quando simplesmente “não deixam passar”, acabam colocando no mesmo patamar regras “convencionais” e “morais”, como se fossem a mesma coisa. Advertem e punem alguém que furtou ou agrediu, assim como a uma criança que, brincando, esconde o tênis do colega ou não faz uma atividade; colocam-se no mesmo patamar regras como “agredir” o colega e “chegar atrasado”. Com tamanha desproporção, como essas crianças e esses jovens vão estabelecer distinção e hierarquias entre as diversas normas e princípios? (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.20).

Os professores demonstram muita preocupação com questões convencionais, com incivildades, o que não acontece em mesma medida diante das situações de desrespeito entre alunos. Isso demonstra, indiretamente, aos alunos, que respeitar uma autoridade é mais importante do que respeitar seus colegas. A mensagem implícita é que as regras devem ser respeitadas, pois vêm de um adulto, de uma autoridade, a qual reforça a heteronomia, não propiciando um ambiente em que a justiça, o respeito e a solidariedade estejam presentes.

Segundo Nucci (2000), as pesquisas desenvolvidas desde o ano de 1975 mostravam que as crianças já conseguiam distinguir entre convenções sociais e morais. O autor relatou que as crianças em idade pré-escolar já se preocupavam com sua própria segurança e demonstravam compreender que é errado ferir alguém, mesmo que não houvesse regra para isso. Vários estudos realizados por Nucci e Turiel (apud NUCCI, 2000) demonstraram que indivíduos pertencentes a uma variedade de culturas diferenciavam entre assuntos de moralidade e convenção.

A pesquisa realizada por Martins (1995) também teve como propósito examinar as formas de respostas que crianças davam a eventos morais e socioconvencionais. Os resultados mostraram que as crianças julgavam as transgressões morais como mais graves do que as socioconvencionais, com exceção das crianças da primeira série, que consideraram ambas graves. Quanto às punições dessas transgressões, todas as crianças consideraram que as transgressões morais deveriam ser mais punidas do que as socioconvencionais. Apesar de as pesquisas mostrarem que as crianças já diferenciavam as normas morais das convencionais, que consideravam que as transgressões morais deveriam ser mais punidas do que as convencionais, muitas escolas continuaram trabalhando sem distinção nenhuma entre a qualidade dessas regras, perdendo-se a oportunidade de trabalhar a hierarquização de valores.

Além dessa dificuldade em distinguir as regras morais e convencionais, outra dificuldade da escola é o trabalho com princípios, com as regras não negociáveis (leis) e as contratuais. Segundo Tognetta e Vinha (2007), muitos educadores não impõem as regras, acreditando que tudo deve ser combinado com o grupo, aproximando-se do chamado “relativismo moral”, em que tudo é questão de opinião e não existem princípios universais. Nem tudo se negocia, como, por exemplo, os princípios éticos que são o “espírito das regras”, em nome do que agir, tais como ser justo e tratar com respeito. Não se discute em sua validade, mas em seu significado e quanto a

como colocá-los em ação. No cotidiano, o que pode ser debatido é como se fazer justiça em determinada situação ou como demonstrar respeito mesmo estando com raiva.

As regras que dizem claramente o que deve ou não ser feito possuem características próprias que as diferenciam de outros tipos de regulamentações (leis, preceitos, prescrições etc.). Piaget considera que possuem duas características: serem coletivas e exigirem regularidade. Em concordância com essa concepção, Macedo (1996) esclarece, ainda, que as regras são regidas por alguns princípios: a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram. Assim, as regras contratuais são estabelecidas pelo grupo (classe, escola, sociedade) baseadas nos princípios, visando regular a convivência escolar (como, por exemplo, os horários, a responsabilidade pelas atividades, pela conservação dos materiais). Há outras regras que não são negociáveis, tais como segurança, boa saúde e bom estudo. Quanto maior a criança, mais as regras vão se tornando contratuais.

Finalizando, a partir das ideias apresentadas neste tópico, ressalta-se que a maneira de se trabalhar as regras pode ou não favorecer a *autodisciplina*; esta se refere ao desejo de ter um bom comportamento, de “seguir a norma porque julga que aquilo é o melhor, mesmo que vá contra um desejo individual e nem sempre seja agradável respeitá-la” (VINHA, 2000, p.244). No entanto, para que isso ocorra, o indivíduo tem que ter uma imagem positiva de si, ter, no conjunto de suas representações de si, valores morais; deve sentir-se e ver-se como uma pessoa respeitadora, justa, não violenta, que pensa no bem comum e, conseqüentemente, deseja ter atitudes coerentes com sua imagem (personalidade ética). Infelizmente, a forma como a escola trabalha, criando regras na tentativa de combater os conflitos, utilizando-as como mecanismo de controle, não dá oportunidades para uma elaboração coletiva, priorizando as regras convencionais em detrimento das morais e deixando claro que prioriza a obediência, mesmo que por conformismo. Como afirmou La Taille (1996), o discente bem comportado pode ter esse comportamento por vários motivos, como o medo da punição e o conformismo. No entanto, ele questiona; isso é o desejável? Se objetivo da educação é formar pessoas autônomas, favorecendo o desenvolvimento sociomoral de suas crianças e jovens para a melhoria das interações sociais, conseqüentemente minimizando a violência, torna-se imprescindível ter outros direcionamentos, os quais veremos no próximo tópico capítulo.

3 O AMBIENTE COOPERATIVO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Vimos, até o momento, o modo como a escola tem trabalhado com os alunos em relação às situações de conflito, como elabora suas regras, como lida com os alunos quando as desobedecem ou quando apresentam comportamentos indesejados. Foi discutido como tais ações não têm contribuído para uma melhora nas relações interpessoais na instituição. Com o objetivo de favorecer a moralidade e, conseqüentemente, a diminuição dos problemas disciplinares e a resolução de conflitos, alguns procedimentos têm sido propostos por pesquisadores e estudiosos de diversas áreas. Serão mencionados alguns, a título de ilustração, e nos aprofundaremos em um novo Projeto que está sendo implantado nas escolas para mediar os conflitos: Os Círculos Restaurativos.

3.1 O ambiente sociomoral e a qualidade das relações

O ambiente sociomoral de uma escola se caracteriza, segundo DeVries e Zan (1998, p.17), como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Piaget (1932/1994) mostrou-nos como a qualidade das relações influencia o desenvolvimento moral. Assim, para uma escola que anseia favorecer o desenvolvimento da autonomia, é necessário refletir sobre o tipo de ambiente sociomoral que está proporcionando, de modo a favorecer relações mais respeitadas e cooperativas.

Para Piaget (1932/1994), os indivíduos, quando ainda crianças, têm um tipo de respeito pelos adultos: o respeito unilateral. Ele se constitui em uma relação assimétrica, em que uma das partes detém maior poder, autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores. Lembramos que, para Piaget, o respeito é sempre uma mistura de amor e medo.

No respeito unilateral, o temor da parte “mais fraca” é o de receber uma punição, ser censurado, perder o amor do adulto ou seus cuidados.

Resultante das relações de respeito unilateral, na moral heterônoma, o indivíduo respeita as ordens dos outros, pais ou responsáveis, porque são a fonte de autoridade. Assim, as regras são obedecidas não por compreenderem sua necessidade, mas por conformismo, submissão; o justo é sinônimo de obediência. Pode-se dizer que o comportamento dos indivíduos é regulado por mecanismos externos à sua consciência. Por isso, essa moral é considerada “circunstancial”, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens etc. É a moralidade não contratual.

De outra maneira, na autonomia, em que a cooperação e o respeito mútuo estão presentes, o respeito pelas ordens vem de uma necessidade interna, uma nova exigência moral que é a reciprocidade, ou seja, respeitar e ser respeitado. Esse respeito “constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade” (PIAGET, 1948/197, p.75). Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. Com essa possibilidade da mútua coordenação das diferentes perspectivas, sentimentos e ações, a criança passa a ter maiores condições de elaborar suas próprias normas de conduta. O medo não é o de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas, mas um temor de decair aos olhos do outro, de não ser visto como alguém de valor perante as figuras importantes na sua vida. Há, também, o temor de decair aos próprios olhos. Nas relações de respeito mútuo, a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.

Se relações de respeito unilateral são naturais, posto que o adulto nunca é um igual para a criança, o predomínio desse tipo de relação, em detrimento das de respeito mútuo, somada ao autoritarismo do adulto, dificultam o desenvolvimento moral em direção à autonomia. Um exemplo dessa coação é quando as normas são previamente elaboradas e impostas pela autoridade, que utiliza também punições e ameaças para que sejam obedecidas. Dessa forma, está sendo impedido que os alunos vivenciem e compreendam a necessidade delas, transmitindo a ideia de que pensar e obedecer são processos diferentes. Isso não deveria acontecer, pois, na autonomia, o respeito às normas é decorrente da compreensão de sua importância.

Em recente pesquisa de Gallego Becker (2008), anteriormente mencionada neste trabalho, pôde-se constatar que os professores vistos como significativos pelos alunos eram os que não utilizavam de coação em suas práticas e estabeleciam uma relação de respeito mútuo e cooperação com eles. Pelos resultados dos autores, pôde-se perceber a relevância do bom relacionamento entre professor e aluno, bem como o quão indispensável é o professor no trabalho para a formação moral de seus alunos.

O ambiente coercitivo é aquele em que o adulto abusa de sua autoridade, as relações entre pares não são permitidas, as aulas são predominantemente expositivas, as atividades são realizadas individualmente, o professor toma todas as decisões. As regras são impostas pelo professor, que resolve os conflitos no lugar dos alunos, empregando sanções expiatórias e utilizando uma linguagem que humilha, demonstra desconfiança e em que estão presentes julgamentos de valor (DEVRIES; ZAN, 1998).

No ambiente cooperativo, os adultos se relacionam com os alunos, exercendo sua autoridade, mas sem autoritarismo, numa relação de confiança, proveniente do respeito, do conhecimento e da competência. A autoridade na relação professor-aluno é necessária, e se caracteriza pela sua legitimidade, ou seja, o aluno obedece por sentir legítimo o poder do professor. Esse poder provém da assimetria natural dessa relação, uma relação hierárquica. O educador está numa posição diferente dos alunos, em primeiro lugar pelo nível de desenvolvimento no qual se encontram, e em segundo porque o mestre tem um saber que o aluno não possui, sendo responsável pela educação deste e pela construção de um ambiente propício à aprendizagem. Quando o professor não se prepara, não organiza suas aulas, deixa os alunos decidirem tudo, os discentes não legitimam sua autoridade, pois não se sentem seguros na responsabilidade educativa que este professor deveria exercer.

“Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, autoridade em si mesmo fracassou.” (ARENDRT, 1968, p.129). Quando os alunos não legitimam a autoridade do professor, não obedecem e, por sua vez, este acaba usando outros mecanismos, abusando de seu poder natural para fazê-los obedecer, como por exemplo, a coerção, as recompensas, as ameaças e as chantagens, isto resulta numa relação baseada no autoritarismo, pois como apresenta Arendt (1968), a autoridade fracassou. Isso não

acontece num ambiente cooperativo, no qual as regras são elaboradas pelo grupo a partir das necessidades vivenciadas; são propostas atividades significativas que solicitam a ação do sujeito sobre o objeto, são valorizadas a interação entre os pares e a cooperação, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro; os conflitos são vistos como oportunidades de aprendizagem das regras e valores; quando necessário, há o emprego de sanções por reciprocidade, que encorajem a reparação e a tomada de consciência; a linguagem é respeitosa, não transmitindo mensagens humilhantes, nem fazendo julgamento de caráter.

Nesse ambiente cooperativo, a autoridade passa a ser decorrente de os alunos se sentirem respeitados tanto nas relações interpessoais como no tempo “produtivo”, quando estão com o professor. A vivência de relações de reciprocidade e cooperação contribui para a coordenação de perspectivas e autorregulação, favorecendo relações mais harmoniosas entre os indivíduos.

O ambiente sociomoral também interfere no trabalho com o conhecimento na escola. Casassus (2008), numa pesquisa realizada em 14 países, incluindo o Brasil, analisou fatores que favorecem o bom desempenho dos estudantes. Analisou mais de 30 variáveis, tais como: condições de trabalho, salário, experiência e formação dos professores, número de livros em casa e na biblioteca, tempo que os pais passam diariamente com os filhos e total de alunos por classe. Apareceram como características importantes: docentes com formação sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, prédios adequados e famílias participativas. Contudo, um aspecto chamou sua atenção: ter um ambiente emocional adequado (outra denominação para um conceito semelhante ao ambiente sociomoral), gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno, também foi fundamental. Constatou que, nas instituições em que os alunos se davam bem com os colegas, em que não havia brigas, em que o relacionamento harmonioso predominava e não havia interrupções nas aulas, eles apresentavam um desempenho melhor. Na pesquisa, o clima emocional teve uma importância maior do que todos os demais fatores somados.

O autor explicou que a forma de interagir com os alunos, as falas dos docentes, podiam ter efeitos negativos no desempenho dos alunos; porém, quando existia uma relação de respeito, os estudantes se sentiam aceitos, seus músculos distendiam, seu corpo relaxava e, como consequência, eles se sentiam mais seguros, se tornavam mais participativos e sem receios de errar. Essa dinâmica de tentativa e erro era essencial para o aprendizado. Nas instituições pesquisadas, em que havia um bom relacionamento entre os pares, o desempenho chegou a ser

36% superior à média na prova de Linguagem e 46% na de Matemática. Casassus (2008) ainda argumentou que as escolas não lidavam de forma satisfatória com as emoções devido ao modelo antigo da instituição, que data do século XIX, baseado na visão racionalista, sob a qual as emoções deviam ser afastadas da capacidade de raciocinar por prejudicarem seu desenvolvimento. Esse afastamento gerou um quadro de desprezo em relação à qualidade das relações interpessoais e resultou numa escola violenta e indisciplinada. Casassus defende que para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina e saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. O autor não diminui a importância do trabalho com os conteúdos, porém considera que se faz necessário contemplar temas de interesse dos alunos e estar preparado para situações inesperadas, encontrando soluções inéditas e criativas em vez de recorrer sempre ao mesmo jeito de ensinar. O pesquisador considera, ainda, que qualquer currículo pode ser adaptado ao interesse dos alunos, pois a mudança principal deve ser em “como” ensinar, não no que ensinar. Casassus reconhece as dificuldades e a necessidade de empenho, para tanto, acredita que construir uma relação assim, mesmo que possa demorar, certamente não será desperdício de tempo.

Piaget (1932/1994; 1967), desde 1932, destacava a necessidade de se propiciar um ambiente acolhedor e respeitoso na escola. Ele considerava que a autonomia do indivíduo não se desenvolveria em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas). Ao contrário, é fundamental para a própria formação, a vivência da cooperação, a liberdade de pesquisa e a experiência de vida. “Co-operar” é realizar trocas operativas de perspectivas, sentimentos, ideias, informações, opiniões, atitudes, num clima tal que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos sem prescindir da autoridade, necessária no processo educativo. É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança desenvolve a personalidade e percebe, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar e sentir.

O favorecimento da reciprocidade e da cooperação é importante para atuar nas causas da violência. Se um indivíduo não consegue se colocar no lugar do outro, continua centrado em sua perspectiva, terá ações para sua própria satisfação, desmerecendo as necessidades do outro nessa

relação e, em situações de conflito, não medirá esforços para atingir seu bem-estar, mesmo que, para isto, se comporte agressivamente, esquecendo-se do bem-estar do outro. Relembrando:

[...] a moralidade não é ensinada diretamente, pois é construída pelo sujeito. Não existe um momento específico em que se trabalha a educação moral. Será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais (VINHA, 2009, p.167).

Quanto mais um indivíduo é desenvolvido moralmente, maior sua capacidade de pensar no seu bem e no bem comum. Se a moralidade é construída durante a convivência diária, a promoção de um ambiente que propicie tal desenvolvimento é condição indispensável para tanto. Várias pesquisas apresentam a contribuição do ambiente cooperativo para o desenvolvimento moral (ARAÚJO, 1993; BAGAT, 1986; DEVRIES; ZAN, 1998; LUKJANENKO, 1995; VINHA, 1997). Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade mais cooperativa ou mais autoritária das relações que se apresentam nos ambientes sociais em que o indivíduo interage (família, escola, amigos etc.). Quanto mais o ambiente oferecido for cooperativo, maior o desenvolvimento da autonomia; quanto mais autoritário, maiores os níveis de heteronomia.

A pesquisa de Araújo (1993) foi um estudo longitudinal, envolvendo alunos e professores de três classes de escolas distintas, sendo a primeira com nível socioeconômico baixo e ambiente democrático, a segunda de nível médio e ambiente autoritário, e a última com nível socioeconômico baixo e também autoritário. Os resultados mostraram que os alunos do ambiente democrático tiveram um maior nível de desenvolvimento moral em relação aos alunos das escolas com ambiente autoritário. Araújo optou por envolver escolas com níveis socioeconômicos diferentes para mostrar que esta variável não influencia no desenvolvimento moral.

Na pesquisa de Bagat (1986), também foi constatada essa relação entre o ambiente proporcionado e o desenvolvimento moral dos alunos. Além de constatar que os indivíduos na sala com relações mais cooperativas eram mais desenvolvidos, ressaltou, em suas conclusões, que a construção do senso de responsabilidade dependia das relações mais cooperativas entre alunos-alunos e alunos-professores, alunos mais autônomos tinham capacidade para serem também mais responsáveis.

As pesquisas de Lukjanenko (1995) e Vinha (1997) corroboram os resultados das pesquisas anteriores apresentadas. A primeira, em sua pesquisa, entrevistou e observou professores. Os resultados mostraram que os professores com maior nível de desenvolvimento moral se relacionavam de maneira mais cooperativa com seus alunos, contribuindo, portanto com a autonomia destes. Em sua pesquisa, Vinha (1997) acompanhou os professores em curso de formação sobre a temática das relações interpessoais, concluindo que os estudos reflexivos realizados por eles promoveram mudanças positivas na maneira de se relacionar com os alunos, proporcionando um ambiente mais cooperativo, o que contribuiu para o desenvolvimento em direção à autonomia dos discentes. Além das pesquisas anteriores, que incidem diretamente na relação do ambiente com o desenvolvimento moral dos indivíduos, algumas pesquisas (DEVRIES; ZAN, 1998; VINHA, 2003) mostram que o tipo de ambiente sociomoral influencia a forma de resolução de conflitos.

DeVries e Zan (1998) realizaram uma sessão de observação de dois dias em três classes de jardim da infância selecionadas. Cada classe apresentava características diferentes quanto ao tipo de ambiente sociomoral. Na primeira classe, a interação entre os colegas era proibida, o silêncio valorizado e a professora instruía e direcionava em todos os momentos. Na segunda classe, havia busca de soluções em conjunto, e tanto as ideias manifestadas pelas crianças, quanto a interação entre colegas, eram valorizadas. Na terceira, a professora instruía e era diretiva como na primeira, mas não controlava com tanta rigidez as interações e o silêncio. Aconteciam mais conflitos do que na primeira (pela possibilidade de interação), mas estes eram resolvidos pela professora, que forçava que houvesse um pedido de desculpas dos envolvidos. Ao serem comparadas, as crianças da segunda classe apresentaram maiores habilidades interpessoais, conseguindo resolver mais conflitos – 70% do total. Já as das classes um e três resolveram, respectivamente, 40% e 33% dos mesmos. Esses resultados indicam que a qualidade do ambiente sociomoral interfere na forma como as crianças resolvem seus conflitos.

A pesquisa de Vinha (2003) também corrobora a perspectiva de DeVries e Zan (1998). A autora investigou se o ambiente escolar influenciava a forma como os alunos resolviam seus conflitos. Foram observadas duas classes de 3º ano do fundamental: uma classe considerada democrática, em que o ambiente sociomoral era cooperativo e as relações eram predominantemente de respeito mútuo, e outra considerada coercitiva ou autocrática, em que as

relações de respeito unilateral eram as que prevaleciam – o professor era quem dirigia todas as atividades e a interação social entre os pares era pouco valorizada.

Os resultados mostraram que as crianças do ambiente autocrático apresentaram menor controle de suas emoções na resolução de conflitos e tiveram dificuldades em coordenar pontos de vista e sentimentos quando seus interesses estavam em jogo. Já as do ambiente democrático conseguiam cooperar mais, tentavam negociar mais e de forma mais elaborada, levando em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros, alcançando resultados mais satisfatórios para os envolvidos.

Ressalta-se que, em uma escola cujo ambiente sociomoral é mais cooperativo e a interação social e o trabalho em grupo são valorizados, conseqüentemente haverá mais situações de conflito do que na escola tradicional, em que há pouca interação entre os estudantes e estes estão constantemente sendo controlados e tendo muitas de suas desavenças resolvidas pelos adultos (DEVRIES, ZAN,1998; VINHA, 2009). Essas situações conflituosas podem ser oportunidades para caminhar em direção à melhoria da convivência.

3.2 Propostas de intervenções embasadas na teoria construtivista

Foi visto que os conflitos podem ser promotores de desenvolvimento em qualquer área. Piaget considera que “uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (1976, p.18). Para Piaget, uma situação de conflito, tanto cognitivo, como social,gerada porque as estruturas do sujeito não são suficientes para resolver o problema, incita o indivíduo a reestabelecer o equilíbrio, reorganizando-as. Nesse movimento de reorganização interna, ocorre o desenvolvimento. Portanto, o conflito não deve ser evitado, contido ou desprezado, posto que essa incapacidade momentânea do aluno revela aquilo que ele ainda precisa desenvolver.

Segundo alguns autores (DEVRIES;ZAN, 1998; LEME, 2004a; VINHA, 2003), o conflito não pertence ao professor, que muitas vezes assume esta responsabilidade, solucionando-

o ou dizendo como os envolvidos devem fazer. De acordo com essa perspectiva, não cabe a ele resolvê-lo pelos alunos (o que não significa que deve deixá-los à própria sorte), mas auxiliá-los neste processo como um mediador. Segundo Vinha (2003), a intervenção num conflito pode ser no sentido de ouvir o que aconteceu, ajudá-los a descrever o problema para os envolvidos, incentivando-os a explicitarem o que sentiram, pensar nas causas e no que poderiam fazer para resolver a desavença de forma justa para os envolvidos e restaurativa. Cabe também refletir sobre o que podem fazer para que aquilo não mais ocorra. Na perspectiva construtivista, o processo é o fundamental; a solução é consequência.

Essa aprendizagem leva tempo, num contínuo processo de construção. Não pode ser esperada como pré-requisito, mas como objetivo de um longo trabalho. Muitos educadores relatam, por exemplo, que a classe não está preparada para trabalhos em grupo, que os alunos conversam em tom muito alto, que falam ao mesmo tempo, que não escutam uns aos outros ou que brigam quando trazem “materiais estranhos” às aulas. Essas situações demonstram algumas das dificuldades dos alunos, ou seja, o que ainda precisam aprender, tais como: colocar sua ideia e ouvir as dos outros, trabalhar de forma cooperativa, conversar em tom baixo, coordenar seu desejo com o do colega no momento de decidir usar um material. Em todos os conflitos em que o professor intervém de maneira construtiva, há oportunidade de trabalhar as perspectivas, as regras ou os valores, como por exemplo, o diálogo e o respeito mútuo nas situações mencionadas.

Com relação às intervenções em conflitos, encontramos, nos estudos de Selman (1980), grandes contribuições. Esse autor pesquisou o desenvolvimento da coordenação de perspectivas. Uma parte desses estudos se refere à evolução das estratégias empregadas pelo sujeito em situações de conflitos interpessoais. Segundo o autor, o desenvolvimento da negociação interpessoal depende da capacidade de o indivíduo adotar a perspectiva do outro e coordená-la com a sua. Licciardie Vinha (2011), baseando-se em Selman (1980), esclareceram que essas estratégias de negociação se desenvolvem em cinco níveis evolutivos, de acordo com a capacidade da criança de coordenar perspectivas. Esses níveis caminham de uma forma de egocentrismo não diferenciado, no nível mais elementar, para um aumento da capacidade de reflexão e de coordenação integrada de perspectivas, tanto internamente, como coordenada com o outro, em um nível mais elevado. O movimento de um nível para o próximo ocorre por meio do processo de equilíbrio, sendo que, neste, a criança trabalha durante muitos meses as

contradições internas inerentes aos seus conflitos. É importante esclarecer que o fato de um sujeito atingir o nível superior não significa que atuará somente neste nível. Cada nível permanece acessível mesmo que o posterior tenha sido atingido, ou seja, um sujeito pode estar num nível de entendimento interpessoal mais elevado, porém, em algumas situações, pode agir de forma menos desenvolvida, correspondente aos níveis iniciais. As autoras afirmaram ainda que, de acordo com a perspectiva construtivista, as estratégias de negociação utilizadas em situações de conflito dependem do desenvolvimento. Isso significa que essas estratégias vão sendo aperfeiçoadas e, conseqüentemente, vão alcançando melhores resultados conforme vai havendo a diminuição do egocentrismo, a construção da reversibilidade, a ampliação das capacidades de cooperar e de identificar e manifestar os sentimentos, entre outras características.

Muitos educadores acreditam que seus alunos agem da forma como agem porque gostam, porque suas famílias “são desestruturadas” ou por suas características de personalidade - os chamados alunos rebeldes, agressivos, irritantes, passivos. Essa visão reducionista do problema leva a intervenções também pontuais e ineficazes. Ao conhecer os processos pelos quais novas estratégias de negociação em situações de conflito são construídas pelas crianças e jovens, os professores passam a ter maiores condições para planejar intervenções adequadas, auxiliando-os neste desenvolvimento, e para avaliar os esforços e progressos neste percurso. Segundo Penido (2011), um ambiente escolar restaurativo, no qual a escuta sem julgamento pelos professores e gestores nas situações cotidianas está presente, a responsabilização de atos considerados inadequados sem a culpabilização e estigmatização, o direito à fala por todos membros da comunidade escolar contribuem para uma aprendizagem de resolução de conflitos construtiva.

É preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo, vivenciar situações de respeito, de tolerância, de honestidade, de diálogo. Retomamos o que algumas pesquisas têm indicado: o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das interações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage, se cooperativos ou autoritários. Tognetta e Vinha (2009) afirmaram que a justiça não é aprendida com lições ou teorias sobre o assunto, mas com experiências de relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. Também mencionaram outra virtude, a generosidade, que não é aprendida com Projetos sociais de “dar ao outro o que lhe falta”, mas sim com a experiência cotidiana de pensar sobre seus próprios

sentimentos e poder ter trocas com seus pares para, então, tornar-se capaz de se sensibilizar com a dor alheia.

Além da vivência dos valores, é preciso, ainda, que haja reflexão sobre os mesmos, considerando que a moral é um objeto de conhecimento¹ que se aprende racionalmente, ou seja, a moral como objeto de estudo e reflexão. Segundo Tognetta e Vinha (2009),

[...] considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem principalmente habilidades cognitivas, interpessoais e afetivas, faz-se necessário oferecer nas instituições educativas oportunidades freqüentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral (p.39).

Esses procedimentos tentam permitir a apropriação racional das normas e valores, favorecer o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia.

Puig (2004) também defende que a intervenção educativa deve ser múltipla, ou seja, deve realizar-se em diversos níveis educativos: dos sujeitos, de pequenos grupos, do grupo-classe e da instituição escolar em conjunto. Dessa forma, considera que a escola trabalha a educação moral seguindo vias diferentes e, algumas vezes, inter-relacionadas: a via pessoal, a via curricular e a via institucional. A via pessoal se refere ao conjunto de influências educativas que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos educadores (que interferem nas relações entre os alunos). A institucional é o conjunto de atividades educativas que derivam da organização da escola e do grupo-classe e que deveria ter como pressuposto a participação democrática. A terceira, a via curricular, trata do planejamento e da execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos jovens, ou seja, de situações que propõem discussão de temas pessoais ou sociais que implicam alguma dificuldade ou conflito de valores (procedimentos da educação moral). São compreendidos como “um curso de acontecimentos culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou

¹O vocábulo objeto está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 115), quando Piaget trata de objeto de conhecimento, “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns [...] Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores.”

conflitantes do ponto de vista moral” (PUIG, 2004, p. 17). O autor classificou tais procedimentos em práticas, isto é, curso de acontecimentos culturalmente estabelecidos, que são: práticas escolares de virtude, práticas de reflexividade, práticas normativas e práticas de deliberação, às quais daremos maior destaque.

As práticas de virtude se referem ao falar e ao agir (PUIG, 2004) sobre as qualidades admiráveis do caráter, hábitos de conduta desejados, formas de excelência às quais devem aspirar os indivíduos. São exemplos dessa prática, os métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão de tarefas de classe, festas e celebrações, realização de Projetos e formação de trabalhos em grupo. Dentre todas essas de igual valor, explanaremos sobre a formação de trabalho em grupo. Essa atividade tem como função levar os participantes a expressar valores em cada um de seus passos para a formação do grupo. Os alunos têm que negociar a composição dos grupos de acordo com critérios; neste processo, depois de refletirem, devem exemplificar o que podem oferecer a seus companheiros e como estes podem ajudá-los para que contribuam no agrupamento.

As práticas de reflexividade em relação à moralidade versam sobre o conhecimento e o cuidado consigo mesmo, uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental (PUIG, 2004). Os trabalhos com a imagem corporal, a análise das mudanças físicas e atitudinais, a confecção de textos autobiográficos, os exercícios de autoavaliação, as entrevistas pessoais e os exercícios de autorregulação são atividades que contemplam a reflexividade. Os exercícios de autorregulação visam à tomada de consciência. Para isso, o indivíduo deve observar seu próprio comportamento, identificando os aspectos de conduta que precisa melhorar. A partir dessa identificação, elabora um plano para alcançar seu objetivo e vai comparando continuamente aquilo que faz com o que tinha previsto fazer, tentando modificar suas atitudes.

Nas práticas normativas, o foco está na reflexão em relação às normas existentes, seja na sala de aula, seja na escola. Essa prática está presente nas outras práticas, como as de reflexividade, deliberação e virtude, pois “múltiplas normas estão sendo utilizadas inconscientemente ou aplicadas voluntariamente, delineando cada um dos passos do percurso de comportamentos” (PUIG, 2004, p. 68).

As práticas deliberativas contemplam a reflexão, a discussão e a busca de soluções de problemas, em busca pelo melhor modo de viver. São exemplos dessa prática, as discussões de

dilemas morais, a resolução de conflitos, a mediação escolar, os exercícios de *role playing* e as assembleias de classe. O trabalho com os dilemas morais (BIAGGIO, 2002; PUIG, 1998) foi proposto por Kohlberg e Blatt (1975 apud BIAGGIO, 2002) são breves narrações que apresentam um conflito de valores e se referem a fatos problemáticos. Nessas situações, não há uma solução única, mas pelo menos duas alternativas igualmente defensáveis, o que obriga os alunos a refletir, argumentar e justificar racionalmente a opção que lhes parece mais justa. As atividades de *role-playing* buscam favorecer o desenvolvimento da capacidade de o indivíduo se colocar no lugar de outras pessoas, compreendê-las. Geralmente, são utilizadas dramatizações, trocas de papéis ou qualquer atividade que convide o indivíduo a se pôr no lugar do outro, assumindo uma perspectiva diferente. A educação moral, em que estão inclusos os procedimentos ou práticas, busca facilitar a aprendizagem com uma maneira de conviver mais justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e de valores (PUIG, 2004).

Direcionando nosso olhar especificamente aos conflitos interpessoais, existem algumas propostas, dentro da perspectiva construtivista, que tencionam propiciar espaços para a reflexão sobre os mesmos de modo a favorecer a construção de estruturas cognitivas, sociais e afetivas que possibilitem ao sujeito agir de forma mais justa e assertiva durante os desacordos (VICENTIM, 2009). Uma delas foi elaborada por Sastre e Moreno (2002), que defendem a necessidade de uma aprendizagem voltada para resolução desses conflitos e para a identificação e expressão dos sentimentos e das emoções na escola. Para as autoras, assim como uma criança que nunca aprendeu aritmética provavelmente permanecerá utilizando procedimentos elementares, como contar nos dedos, estabelecendo relações biunívocas; se não for realizada uma aprendizagem também com relação às questões apresentadas no início deste parágrafo, o sujeito poderá recorrer, com mais frequência, a procedimentos rudimentares; no caso dos conflitos, isto supõe deixar-se levar por emoções e impulsos sem reflexão prévia, processo que o conduz a respostas primitivas, como a da agressão ou inibição, guardando ressentimentos, dentre outras respostas similares (VINHA, 2003). As resoluções mais adequadas de um conflito são aquelas consideradas como não arbitrárias, agressivas, sexistas ou racistas. As resoluções justas incidem sobre as causas do conflito, minimizando ou eliminando-as.

Sastre e Moreno (2002) propõem que a escola ofereça atividades sistematizadas que auxiliem os alunos a trabalhar sentimentos individuais e dos outros e a lidar com os conflitos de maneira mais eficaz. Não se trata de elaboração de receitas para serem aplicadas em desavenças ou para lidar com as emoções e com os sentimentos, mas, sim, da reflexão de situações fictícias, situações-problema a serem analisadas, nas quais se tenha oportunidade de falar sobre sentimentos, sobre como se sentem os personagens envolvidos, quais as causas da situação e quais as possíveis soluções. Os autores esclarecem que analisar um problema é algo complexo, pois significa diferenciar os elementos que o compõem, como, por exemplo, diferenciar suas causas de suas manifestações. Para se fazer isso, é preciso não se ater simplesmente à manifestação imediata do problema, mas aprender a indagar sobre suas origens; também é necessário levar em consideração os sentimentos das pessoas implicadas e coordená-los. Uma vez realizadas essas aprendizagens, o aluno é incentivado e auxiliado a analisar seus próprios problemas e a descobrir por si mesmo quais são as melhores soluções. Por se tratarem de temas do cotidiano pelos quais os alunos demonstram interesse, já que estão emotivamente implicados neles, a aprendizagem que envolve os sentimentos e os conflitos interpessoais se realiza com mais facilidade.

Tognetta (2003; 2009) também apresenta propostas para que meninos e meninas possam construir o valor de si, falando sobre si mesmos. Propõe que haja momentos sistematizados para o trabalho com os procedimentos da educação moral, tais como a discussão de dilemas morais, o debate a partir de conflitos presentes em filmes, vídeos, músicas, notícias, gibis, literatura (inclusive a infantil) etc.; atividades com situações específicas de conflitos interpessoais, dramatizações com assunção de papéis, entre outras. Ao se considerar que os conflitos envolvem também questões de relação intrapessoal, são também oferecidas propostas de atividades para falar de si como as narrativas morais, a clarificação de valores e os jogos para identificar e expressar os sentimentos.

O fato é que estamos tratando de questões internas, de uma busca constante de cada um ao valor de si mesmo. Por sua vez, só é possível dar valor àquilo que conhecemos. Por isso, as atividades que temos proposto são aquelas em que as crianças e adolescentes são convidados a falar sobre si, sobre suas angústias, seus medos, suas raivas, ou seja, falar daquilo que é mais seu (e o que é mais 'nosso' do que pensamos ou sentimos?). Por certo, parte-se do princípio de que é possível controlar, dominar, entender aquilo que se conhece. Por isso, o autoconhecimento é tão necessário (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.234).

Essas atividades podem ser realizadas em pequenos grupos, em que os alunos escolhem com quem participar e se gostariam ou não de falar sobre como se sentem e como acreditam que os personagens envolvidos na situação-problema sugerida pelo professor estão se sentindo. Em outro momento, as atividades são realizadas individualmente. A participação do aluno, assim como o falar sobre si, é sempre voluntária. “Em ambas as propostas está em jogo a construção de um si mesmo que se estime para então estimar o outro” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p.234). Os procedimentos e atividades, em seu conjunto, pretendem oferecer oportunidades para que haja a reflexão sobre os valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos.

As práticas de deliberação, anteriormente mencionadas, pretendem propiciar a reflexão e a busca de resolução dialógica para os conflitos. Uma dessas práticas é a Assembleia (ARAÚJO, 2004; DELVAL, 2007; PUIG et al. 2000; TOGNETTA, 2007), que se caracteriza por encontros periódicos com o objetivo de refletir sobre as ações do grupo. Segundo Puig (2000, p.86), as assembleias são “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”. Trata-se, portanto, de um espaço para o exercício da cidadania onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais.

Nas instituições escolares, os professores e os alunos não têm as mesmas responsabilidades, possuem uma relação naturalmente assimétrica, o que quer dizer que não estão em igualdade de condições em relação ao desenvolvimento, aos papéis que representam, aos conhecimentos e experiências que possuem. Portanto, a assembleia se torna um espaço em que professores e alunos podem conversar sobre seus problemas e êxitos, buscando entender uns aos outros e colocando suas opiniões de forma respeitosa (PUIG et al., 2000).

As assembleias têm várias funções, tais como a informativa, dada pela apresentação de tudo o que os envolvidos considerem importante; a de análise, propiciada a partir da reflexão sobre as causas de problemas e motivos que dificultam o convívio escolar, ea de organização, com base em reflexão e propostas, projetos de trabalhos, normas de convivência. É essencial que

o grupo escolar sinta a necessidade de criar esses espaços dialógicos, isto é, que valorizem essa prática, que pode acontecer em quatro âmbitos na escola, a saber: 1- entre os pais, professores, funcionários, alunos e docentes (assembleia de escola), 2- entre os docentes (assembleia de docentes); 3- entre as classes de diversos níveis (assembleia de segmento), e 4- entre o professor e seus alunos (assembleia de classe).

Um aspecto importante que deve ficar claro é que o objetivo dessa prática é discutir princípios, atitudes e sentimentos e, a partir da análise destes, construir, se necessário, as normas de regulação coletiva e as propostas de resolução de conflitos. Isso quer dizer que os problemas serão discutidos no âmbito coletivo, portanto, o foco está no que aconteceu, no problema, e não em quem fez, ou seja, nas pessoas. Assim, não será discutida a briga entre dois amigos e as resoluções para esta atitude, mas será discutida a questão de brigas entre colegas, os sentimentos de raiva e as formas de expressão, o desrespeito e as possíveis soluções para mudanças coletivas de comportamento.

Retomando os tipos dessa prática, nas assembleias de escola, os encontros são mensais e versam sobre a convivência do espaço coletivo da escola, temas que extrapolam o âmbito da classe e geralmente são coordenados por um membro da direção. As de docentes acontecem também mensalmente e seu foco está na relação entre os professores e destes com a equipe gestora e funcionários, além de aspectos funcionais e administrativos da escola.

Os dois últimos tipos de assembleia, que envolvem os alunos, são as de segmento e as de classe. As assembleias de segmento acontecem mensalmente e envolvem representantes de todas as classes de determinado nível, como, por exemplo, os dos sextos anos do período da manhã, além do coordenador, do representante dos funcionários e dos professores. Tem como objetivo discutir as regras, as relações interpessoais e os conflitos que acontecem entre esses alunos. As assembleias de classe, diferentemente, acontecem semanalmente e seus integrantes são os próprios alunos da classe e os professores. Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com a duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. Os encontros são conduzidos inicialmente por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou

orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), sob orientação do adulto.

Retomamos que se referem aos fatos, ou seja, “discutem-se as brigas na escola, a sujeira da classe, o assédio moral ou sexual, o fato de as aulas estarem sendo prejudicadas por determinados comportamentos, e não quem está cometendo faltas” (ARAÚJO, 2004, p.62). Destaca-se, também, que os temas que são discutidos não se referem ao âmbito privado, mas ao coletivo. Assim, são debatidos o uso de apelidos pejorativos, a organização dos grupos, o fato de que alguns alunos nunca são escolhidos para integrar os times durante os jogos no recreio, as situações de *bullying* e a responsabilidade de cada um dos envolvidos e da plateia, entre outros. Não se discutem, em assembleia, por exemplo, as desavenças ocorridas entre dois colegas por causa de uma namorada ou devido a uma maledicência. Por se tratarem de situações privadas, reclamam outro espaço, particular, para que o conflito seja mediado de forma restaurativa e respeitosa, resguardando a privacidade dos envolvidos. Em qualquer situação, a dignidade de cada um precisa ser preservada e respeitada.

É preciso ressaltar, ainda, que as assembleias são consideradas *legislativas*, não *judiciárias*. O papel de “juiz”, quando há uma infração, caberá ao professor ou especialista, refletindo sobre qual a intervenção mais adequada. Isso nunca acontece, entretanto, durante as assembleias.

Outro procedimento criado com o objetivo de restaurar relações rompidas por conflitos é o Círculo Restaurativo, uma proposta de mediação que trata das desavenças do âmbito privado. Ele teve origem na Justiça Restaurativa, tema da presente investigação, que será aprofundado no capítulo seguinte.

Ao longo deste item, foi visto que, além da qualidade do ambiente sociomoral da escola, o trabalho sistematizado com os procedimentos da educação moral, com os sentimentos e os conflitos nos mais diferentes níveis de ensino, são dimensões que não podem ser desconsideradas pela escola que pretende, de fato, favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais mais harmoniosas e satisfatórias. Sendo assim, quanto mais cedo se iniciar, melhor. O que está sendo proposto é bem mais do que uma forma de lidar com as desavenças e a incivilidade. Também não é simplesmente a aprendizagem de estratégias para lidar com os conflitos de maneira satisfatória, ou ter como meta a mera redução da violência ou a diminuição da indisciplina por meio de

procedimentos que apresentem bons resultados (“que funcionem”). Trata-se de criar um ambiente sociomoral e oferecer propostas para reflexão que favoreçam a construção da identidade dos alunos, ou seja, contribuir para integrar e situar os valores morais num lugar central da personalidade.

A ideia é que princípios como os presentes na Justiça Restaurativa possam ir paulatinamente influenciando o ambiente escolar quando somados ao estudo reflexivo, ao envolvimento de todos os integrantes em uma proposta coletiva e ao contínuo planejamento, desenvolvimento e avaliação das inúmeras dimensões de relacionamento entre os atores da escola. Tudo isso pode favorecer a construção de personalidades éticas.

Vinha (2009, p.78) considera que a conquista de relações equilibradas e respeitadas não implica na ausência de conflitos:

[...] não são decorrentes de um simples processo de amadurecimento ou de se aguardar passivamente a mudança da sociedade como pré-requisito para tanto. Essa conquista depende de todo um processo de construção e aprendizagem, visto que a criança ou jovem não irá aprender sozinho questões tão complexas, se não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que contribuam para essa aprendizagem.

Acrescenta, ainda, que não devemos investir nossos esforços na antecipação, contenção e obtenção de um “bom comportamento” por parte do aluno, desencadeado, muitas vezes, por medo ou conformismo. A autora afirma que deveríamos dirigir nossos olhares para o desenvolvimento e para a aprendizagem, para a formação da identidade por meio da contínua vivência da cidadania em um ambiente sociomoral cooperativo.

4 JUSTIÇA RESTAURATIVA: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1 Desenvolvimento da Justiça Restaurativa pelo mundo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.1 As práticas restaurativas

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

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

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

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

4.2 Justiça restaurativa nas escolas

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

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

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

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

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

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

4.3 Justiça Restaurativa nas escolas do Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Etapa 1: Contatos

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

Etapa 2: Organização do Círculo

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

Etapa 3: Responsabilidade no Círculo

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

Etapa 4: Abertura do Círculo

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

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

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

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

Etapa 6: Alteração dos relatórios

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

Etapa 7: Problemas relacionados à participação da comunidade.

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

Etapa 8: Identificando as raízes do problema

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

Etapa 9: Proposta para um Plano de Ação

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

Etapa 10: Compromisso com o Plano de Ação

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

Etapa 11: Registro

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

Etapa 12: Encerramento

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

Etapa 13: Entrega de registros do Círculo e encaminhamentos

O facilitador entrega aos envolvidos o registro da reunião.

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

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

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

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

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

QUADRO 1 - Formação de atores sociais em Justiça Restaurativa.

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

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

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

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

4.3.2 Pesquisas sobre a Justiça Restaurativa: algumas reflexões

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na revisão teórica, foram apresentados o quadro referencial que embasa este estudo, um panorama dos conflitos nas escolas e a dificuldade destas em lidar com tais situações. Mostrou-se também as intervenções e procedimentos como as assembleias e os Círculos Restaurativos que podem favorecer relações mais justas e respeitadas.

Foi visto, ainda, que o trabalho com os Círculos Restaurativos nas escolas pretende resolver conflitos de forma mais respeitosa, cooperativa e satisfatória para os envolvidos. O Projeto denominado *Projeto Justiça e Educação: parcerias para a cidadania* objetiva também a mudança de paradigma dos atores da escola, a constituição de relações interpessoais mais harmoniosas e recíprocas, bem como o fortalecimento dos vínculos perdidos devido às desavenças e às práticas punitivas. O objetivo das práticas restaurativas é propiciar uma cultura de paz nas escolas, propiciar um ambiente em que os alunos se sintam pertencentes, valorizem o diálogo e aprendam a resolver conflitos de modo nãoviolento. Com base nesse contexto, o problema que norteia nossa pesquisa é representado pela seguinte questão: a implantação dos Círculos Restaurativos influenciou as relações entre os alunos e entre os professores e os alunos na escola? Para a resolução do problema, parte-se da premissa de que, com a implantação do Projeto dos Círculos Restaurativos na escola, houve uma modificação nas relações interpessoais entre os alunos e entre os professores e alunos, propiciando o desenvolvimento de relações interpessoais mais respeitadas e cooperativas, modificando, ainda, a forma como a instituição lida com os conflitos.

5.1 Objetivo

O objetivo desta pesquisa é investigar as influências da implantação do Círculo Restaurativo nas relações entre os alunos e entre os professores e alunos.

5.2 Delineamento da pesquisa

O presente estudo se caracteriza como qualitativo por investigar a influência de uma nova prática no ambiente sociomoral de uma instituição educativa, especificamente no que diz respeito às relações entre professores e alunos, e apenas entre alunos. A pesquisa qualitativa tem seu enfoque na compreensão do comportamento e nas experiências humanas, tendo as pessoas, os fatos e as ideias como objetos de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O foco está na qualidade dessas experiências e práticas, o que, no caso de nosso estudo, se refere às relações estabelecidas entre os alunos, e entre estes e seus professores. Tal abordagem contribui com seu caráter de investigação e análise subjetiva, valorizando a utilização de instrumentos variados de coleta de dados para o conhecimento acerca das práticas e experiências humanas em determinados contextos.

Quanto ao plano de trabalho para a realização desta pesquisa, trata-se de um estudo de campo classificado como exploratório e descritivo, no qual a fonte de dados é o ambiente natural, apresentando uma característica *naturalística*, pois o pesquisador entende que as ações podem ser mais bem compreendidas no seu local natural de ocorrência. Os dados abrangem transcrições de entrevistas, observações, registros e documentos. Essa multiplicidade de formas de coleta é importante, pois “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p.48). Os autores citados consideram que tudo o que há no ambiente, ou seja, as ações humanas, a organização e as relações estabelecidas são pistas em potencial para a compreensão de um objeto de estudo; por isto, nada é considerado trivial. O caráter exploratório e descritivo deste estudo, que objetiva descrever e estabelecer relações do fenômeno pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 2003), se deve à investigação de um tema que é pouco explorado.

5.3 Participantes

Em nossa pesquisa, os critérios de seleção do grupo pesquisado foram definidos anteriormente. Nosso objetivo foi investigar as implicações da Justiça Restaurativa com a utilização do procedimento do Círculo Restaurativo nas relações interpessoais de uma instituição educativa. Segundo Flick (2009), a amostragem, numa pesquisa, não se refere apenas às pessoas ou situações em que estão, mas também aos lugares em que serão encontradas. O autor explica que a amostra é a decisão de quais pessoas, grupos ou lugares que serão selecionados para a pesquisa porque “revelam-se melhores para a demonstração das descobertas” (FLICK, 2009, p.117). A amostra, de acordo com esse autor, pode ter critérios definidos anteriormente ou critérios estabelecidos no decorrer da pesquisa.

Ao longo do ano de 2009, após contato com a Secretaria de Educação, foram visitadas sete escolas em três cidades no estado de São Paulo, buscando as que apresentassem as características necessárias para fazer parte do grupo pesquisado. A procura enfocou instituições que tivessem participado do curso de formação do *Projeto Justiça e Educação: parcerias para a cidadania* e que estivessem realizando os Círculos Restaurativos para lidar com alguns conflitos há, pelo menos, um ano. Dentre as metas desse Projeto, está a resolução de conflitos de maneira preventiva nas instituições escolares, visto que uma grande parte dos boletins de ocorrência encaminhados para o Judiciário provinha dessas instituições.

Visitamos as sete escolas enquanto buscávamos uma instituição que atendesse às características programadas para o grupo pesquisado. Buscamos profissionais que fizeram o curso de Justiça Restaurativa, procuramos na literatura, em bancos de dados, reportagens e por meio de contatos com dirigentes de ensino estaduais.

Em um município do interior do estado, depois de reunião com a coordenadora da Secretaria de Educação, descobrimos que, apesar de as instituições de ensino se referirem às práticas restaurativas, não estavam vinculadas ao *Projeto Justiça e Educação: parcerias para a*

cidadania. Os professores da rede tiveram um curso de 30h, cujos conteúdos foram: técnicas de diálogo e exercícios de centramento, sensibilização e consciência corporal. Não houve a implantação de Círculos Restaurativos ou algo similar.

No segundo município investigado, houve a formação do Projeto em 2008, envolvendo cinco instituições educativas, com carga horária de 74 horas. No entanto, ao visitarmos cada uma das escolas, descobrimos que aconteceram apenas dois Círculos Restaurativos, e em apenas uma delas, no ano de 2008. Constatamos que, na prática, os Círculos não estavam efetivamente sendo realizados.

Nesse percurso, algumas escolas da região da Grande São Paulo foram pesquisadas. Encontramos uma que trabalhava efetivamente com o Círculo Restaurativo. Contudo, na passagem de um ano a outro, ocorreu a municipalização, o que gerou mudanças na equipe gestora, que até aquele momento apoiava essa prática. Quando retornamos, no início do ano de 2010, para iniciarmos a pesquisa, fomos informados de que o Projeto não estava mais sendo desenvolvido.

Finalmente, encontramos uma instituição que atendera aos critérios necessários. Foi uma escola pública de Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos localizada no município de São Caetano do Sul. O Projeto do Círculo tinha sido implantado em 2005. Nossa dificuldade em encontrar uma escola com os critérios necessários para a pesquisa também foi retratada por Baroni (2011), a qual relata que a maioria das escolas que eram referenciadas por estarem participando do Projeto da Justiça Restaurativa, quando contatadas, não tinham ciência do Projeto.

Foi eleita também uma segunda escola denominada de escola EE, de perfil semelhante à primeira e localizada no mesmo município da anterior mencionada, ressaltando que nessa segunda instituição os Círculos Restaurativos não eram utilizados no cotidiano.

Visando maior entendimento sobre como ocorreu essa implantação no município, alguns esclarecimentos se fazem necessários. O Projeto é uma parceria do Judiciário, da Secretaria do Estado da Educação e do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) – responsável pelas capacitações dos facilitadores. As capacitações aconteceram, na maioria, nas escolas e foram de quatro tipos: 1-formação político-institucional, que visa dar subsídios para estruturação, organização e funcionamento da Justiça Restaurativa nos Fóruns (Judiciário), conselhos tutelares

e escolas; 2-formação dos agentes institucionais e comunitários, que pretende prepará-los para atuar como encaminhadores em espaços de resolução restaurativa de conflitos; 3-formação de facilitadores de práticas restaurativas, agentes que possam operar Círculos Restaurativos em contextos comunitários, escolares e judiciais; 4-formação de lideranças educacionais restaurativas, objetivando promover o envolvimento da escola nessa nova prática.

No município da escola selecionada, a formação aconteceu por meio de curso de formação, da seguinte forma:

QUADRO 2 - Curso de formação em Justiça Restaurativa.

Tipo de Formação	Carga Horária (horas)
Formação político-institucional	60
Formação para derivadores/encaminhadores	12
Formação de facilitadores de práticas restaurativas	74
Formação de lideranças educacionais	40

Nessa escola, os Círculos Restaurativos foram implantados a partir de maio de 2005, depois da primeira formação, que era de livre adesão, feita pela coordenadora do Ensino Fundamental, em liderança educacional, isto é, uma formação para que os gestores e coordenadores fossem capazes de motivar, envolver e mobilizar a equipe nas práticas restaurativas. No município, ao final desse mesmo ano de 2005, dez pessoas foram capacitadas para serem facilitadoras dos Círculos Restaurativos (os facilitadores são responsáveis por atuar nos Círculos Restaurativos) e outras dez como líderes educacionais restaurativos. No ano de 2006, 50 pessoas concluíram a formação para operar Círculos Restaurativos escolares e 17 lideranças educacionais. O Projeto foi interrompido em janeiro de 2007 por falta de financiamento, retornando em outubro, contando com 13 profissionais da educação para operar Círculos Restaurativos e 17 lideranças educacionais ao final do ano. Após essa formação, não foi feito novo balanço para avaliar se ocorreram mudanças. De forma geral, as oficinas abrangeram os seguintes conteúdos: Violência (significado, tipos e formas de manifestação), Justiça (Justiça Retributiva e princípios da Justiça Restaurativa) e Práticas Restaurativas (procedimentos de resolução de conflitos).

Na escola selecionada, foram realizados nove Círculos no ano de 2009, de acordo com a ficha de relatório do Círculo (Apêndice B), sendo quatro com alunos de idades entre 11 e 13 anos, do Ensino Fundamental II, três com alunos entre 17 e 31 anos, da Educação de Jovens e Adultos, e dois Círculos envolvendo estudantes entre 16 e 18 anos, do Ensino Médio. Com exceção de um conflito, que foi “dano ao patrimônio”, todos os outros foram entre pares, envolvendo ao todo 18 alunos. Com base nesses dados, foram selecionadas duas classes, 6º e 7º anos, respectivamente, visto que foi neste nível que ocorreu o maior número de Círculos.

Os participantes do grupo pesquisado foram os 67 alunos do 6º ano e do 7º ano do Ensino Fundamental, 18 professores das duas classes, um coordenador pedagógico³, uma diretora e 8 alunos que participaram do Círculo Restaurativo do 7º ano, 8º ano e 3º ano do Ensino Médio⁴. Esses alunos, que realizaram os Círculos, foram sorteados, assim como os das classes pesquisadas, de modo a constituir um caráter aleatório de seleção. Para a entrevista dos professores, metade dos selecionados de cada sala tinha uma carga horária maior nessas turmas.

TABELA 1 - Participantes de pesquisa na Escola E.

Participantes	Escola E	
	Quantidade Total	Quantidade de Entrevistados
Alunos 6º ano	28	8
Alunos 7º ano	39	8
Professores 6º ano	9	4
Professores 7º ano	9	4
Coordenador pedagógico	2	1
Diretor	1	1
Alunos que participaram do Círculo no ano anterior	18	8
TOTAL	106	34

Não foram analisadas as características do ambiente sociomoral da escola E, especificamente as relações entre os professores e os alunos e entre os pares, antes da implantação dos Círculos Restaurativos. Diante da ausência desses aspectos serem analisados optamos como parâmetro de referência, uma outra escola que possuía características similares à

³ Havia dois coordenadores, um responsável pelo Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, no entanto, apenas o do Ensino Médio aceitou participar da entrevista.

⁴ Na escola, encontramos 18 alunos que já tinham participado dos Círculos Restaurativos nos últimos 2 anos. Deles, oito foram entrevistados para a coleta de dados.

que teve o Projeto implantado, mas que não realizou os Círculos Restaurativos, denominada de *escola referência*. A escola também pertence à rede estadual e está localizada próxima à primeira instituição. Foram observadas as mesmas séries da primeira escola (6º e 7º ano) e os critérios para entrevistas dos participantes foram os mesmos utilizados na escola E.

A escolha de uma *escola referência* objetivou enriquecer o estudo com a ponderação das mesmas questões em outro contexto, uma vez que as expectativas iniciais podem influenciar as opiniões recolhidas pelo pesquisador (SÁ-CHAVES, 2002).

Em relação à metodologia da investigação, trata-se de uma questão de validação de estudo que se fundamenta na perspectiva de formação e de construção de conhecimento de Donald Schön (1987): “Nesta estratégia são propostas situações semelhantes de modo que se estabelece uma reflexão sobre o vivido e uma reflexão sobre o observado, num processo constante de proximidade e distanciamento” (MATTOS, 2002, p.28). Sendo o ato de investigar uma forma excelente de construção e de produção de conhecimento, esse “espelhamento” parece constituir um “acréscimo de visão” (BAKHTIN, 1992) que ajudaria a descentrar e melhor compreender se o que se passa é exclusivo, próprio e identificador ou não.

TABELA 2 – Participantes de pesquisa na Escola EE.

Participantes	Quantidade Total	Quantidade de Entrevistados
Alunos 6º Ano	31	4
Alunos 7ºAno	26	4
Professores 6º Ano	8	2
Professores 7º Ano	8	2
Coordenador Pedagógico	2	1
Diretor	1	1
TOTAL	76	14

TABELA 3 - Dados sociodemográficos-Equipe Pedagógica daEscola E.

Professor	Sexo	Idade	Tempo que leciona
1	F	60	30 anos
2	F	65	33 anos
3	M	52	5 anos
5	M	37	10 anos
6	F	39	14 anos
8	M	40	11 anos

11	F	50	20 anos
14	F	40	10 anos
15	F	48	2 anos
16	F	44	2 anos

TABELA 4 - Dados sociodemográficos- Equipe pedagógica da Escola EE.

Professor	Sexo	Idade	Tempo que leciona
4	M	50	12 anos
7	F	43	25 anos
9	F	41	21 anos
10	F	61	41 anos
12	F	44	17 anos
13	F	42	17 anos

TABELA 5 - Dados sociodemográficos - Alunos do Círculo Escola E.

Aluno	Sexo	Idade
1	F	13anos
2	M	13 anos
3	M	13 anos
4	M	14 anos
5	M	13 anos
6	M	13 anos
7	M	13 anos
8	F	14 anos

TABELA 6 - Dados sociodemográficos- Alunos Escola E.

Aluno	Sexo	Idade
1	F	12 anos
2	F	11 anos
3	M	10 anos
4	M	11 anos
5	M	12 anos
6	F	12 anos
7	F	12 anos
8	M	12 anos

TABELA 7 - Dados sociodemográficos- Alunos Escola EE.

Aluno	Sexo	Idade
9	M	11 anos
10	M	11 anos
11	F	11 anos
12	F	11 anos
13	M	12 anos
14	F	12 anos
15	M	13 anos
16	F	12 anos

A partir da seleção das classes e do consentimento para a realização da pesquisa pela direção das escolas (Anexo A), o Projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa. Após a aprovação do CEP (Anexo B), foi esclarecida aos professores e alunos das classes selecionadas a investigação que seria realizada. Apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos C e D), sendo que somente os dados dos participantes que concordaram com a pesquisa foram aproveitados na análise.

Buscamos, na coleta de dados, abranger as diferentes dimensões de análise presentes nas relações interpessoais, tais como: o processo de desenvolvimento do Projeto de Justiça Restaurativa na escola; os conflitos entre alunos-alunos e alunos-professores, assim como as formas de resolução; a quantidade e a qualidade das regras e o processo de legitimação das mesmas, e as interações sociais estabelecidas. Para tanto, utilizamos três formas de coleta de dados: sessões de observações, entrevistas clínicas e análise de materiais e documentos que serão explicitados a seguir.

5.4 As observações

As sessões de observação, em nossa pesquisa, visaram caracterizar o tipo de relação entre os alunos e entre alunos e educadores, a linguagem utilizada, os procedimentos que a escola utilizava para fazer regras e para legitimá-las, o modo como lidavam com os conflitos interpessoais e se ocorreram mudanças nestas relações. Para isso, as classes foram observadas em diferentes dias da semana escolar.

Realizamos, ao todo, 30 sessões de observação, sendo 19 na escola E, e 11 na escola EE. As sessões duravam em média 120 minutos e aconteceram de uma a duas vezes por semana, durante todo o ano de 2010, totalizando 60 horas. Além da sala de aula, foram observados outros momentos da vida escolar dos alunos, tais como o recreio, a entrada e a saída da escola. A intenção foi observar os eventos na medida em que ocorriam. Compreendemos que a observação deve ultrapassar o acesso das informações pelos sentidos. Ela é entendida como processo para responder o que, por que e como são os fenômenos observados. Para Flick (2009), observando conseguimos ter contato com as práticas, visto que as entrevistas e narrativas dão acesso apenas ao relato de tal prática interpretado pelo sujeito.

Os dados foram registrados em um protocolo elaborado especificamente para este fim, organizados nos seguintes itens: conflitos entre os educadores e alunos; conflitos entre alunos e modo como eram resolvidos; forma como eram feitas as solicitações aos estudantes e se estas eram atendidas; quais as regras existentes, quais os procedimentos para fazer com que fossem cumpridas, e se eram ou não seguidas; realização das atividades propostas (dinâmica das aulas); emprego das sanções, sua natureza e seus resultados; outras intervenções relacionadas. No protocolo, registrou-se também: a matéria, o horário, a data, o nome do professor, como o professor iniciava a relação com a turma (apresentação/saudação) e como esta relação se mantinha durante a aula, como eram as relações entre os alunos, como era feita a organização dos alunos (individual ou em grupo), como era o ambiente físico (iluminação, limpeza, organização etc.) e outras informações.

Apresentamos, abaixo, dois quadros que exemplificam os protocolos de observação:

QUADRO 3 - Protocolo de observação de conflitos.

Escola	Data	Tipo de Conflito	Sala	Local	Envolvidos	Causa	Intervenção	Consequências

QUADRO 4 - Protocolo de observação de regras.

Regras apresentadas	Situação em que foi apresentada	Fala do professor	Fala do aluno

Quanto à atitude de nossa observação, esta foi não-participante. Tal atitude se caracteriza pela observação no campo de estudo sem intervenção. Assim como nos mostra Lakatos e Marconi, a observação “presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (2003, p.193).

Em nossa pesquisa, dirigimos nossa atenção para todas as questões anteriormente apresentadas nos protocolos de observação. Ao longo da coleta de dados, valemo-nos de um juiz, que foi outro pesquisador. Ele estudava a mesma abordagem teórica e conhecia previamente os objetivos da pesquisa, assim como a organização dos protocolos. O juiz observou o equivalente a 10% das sessões, juntamente com o pesquisador. O critério utilizado foi a concordância dos protocolos registrados de ambos. Assim, encontramos mais de 90% de concordância entre os principais fatos observados pelo juiz e pelo observador (pesquisador), o que denota a validade dos dados coletados anteriormente.

As sessões de observação foram finalizadas no momento em que percebemos que as novas descobertas começaram a apresentar características das descobertas anteriores. Depois de alguns meses, os fatos e relações observados não traziam mais nenhum conhecimento adicional sobre a questão estudada, ou seja, chegamos ao chamado “ponto de saturação” (FLICK, 2009, p.205). Além das observações, outras fontes de dados foram usadas: entrevistas e análises de materiais, para ser feita uma triangulação.

5.5 As entrevistas

O objetivo da entrevista (Anexo E) foi investigar o que os participantes pensavam sobre determinados assuntos referentes aos relacionamentos na escola. Os entrevistados foram questionados sobre os relacionamentos aluno-aluno, aluno-professor, aluno-equipe gestora. A entrevista também abordou questões sobre as regras, seu processo de construção e sua legitimação. Outros assuntos mencionados foram os conflitos existentes e os Círculos

Restaurativos. As entrevistas com os alunos do Círculo visavam conhecer como funcionava este procedimento, e se o viam como possibilidade de resolver novos conflitos com os outros alunos.

Na escola E, a entrevista com os professores, coordenadores e diretores objetivou saber se modificaram sua concepção na resolução de conflitos e a relação estabelecida com os alunos. Já na EE, o objetivo foi apenas verificar o tipo de relação estabelecida e a concepção acerca do conflito e sua resolução.

A coleta de dados por meio de entrevistas permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, facilitando a comunicação. Com relação às entrevistas, Richardson (1999) afirma que:

a melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos (p.207).

Nas escolas pesquisadas, as entrevistas foram realizadas individualmente no segundo semestre do ano, nas salas de aula que estavam vagas no momento. Realizamos, na escola E, entrevistas com 16 alunos, e na EE com 8 alunos. Foram entrevistados 8 alunos que participaram do Círculo, escolhidos por sorteio. Os outros 8 entrevistados de cada escola, sendo 4 de cada classe pesquisada, também foram escolhidos aleatoriamente. As entrevistas dos alunos duraram em média 25 minutos, totalizando 10 horas.

Em relação aos professores, a amostra foi composta por 8 da Escola E e 4 da escola EE, escolhidos aleatoriamente. As entrevistas duraram uma média de 40 minutos, totalizando 8 horas.

A equipe gestora de cada instituição (direção e coordenação) foi entrevistada em horários que estavam disponíveis, sendo necessários, em média, 30 minutos para cada entrevistado, totalizando 2 horas. As entrevistas foram embasadas no método clínico de Jean Piaget (1947/2005), que visa investigar as crenças dos participantes a respeito dos temas focalizados, ou seja, “procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras” (DELVAL, 2002,p.67).

No método clínico piagetiano, o que se pretende é desvendar como funciona o pensamento do indivíduo. A partir das respostas apresentadas, novos questionamentos são feitos pelo pesquisador para que a estrutura do pensamento seja revelada ao longo da entrevista. Piaget desenvolveu esse método de investigação por considerar que os testes e métodos de observação

pura não permitiam ao indivíduo comunicar todo seu pensamento. As entrevistas clínicas piagetianas são sempre semiestruturadas. Um roteiro de perguntas vai sendo ampliado de acordo com as respostas dos entrevistados, com a finalidade de interpretar o que vão dizendo da melhor forma possível (DELVAL, 2002).

Piaget (1947/2005) esclarece que existem cinco tipos de respostas, contudo nem todas podem ser utilizadas, pois somente algumas revelam verdadeiramente o pensamento do sujeito. As que têm validade são: a “crença espontânea”, que são as respostas dadas espontaneamente sobre o assunto, e “a crença desencadeada”, dada depois das perguntas do pesquisador. As crenças de “não importismo”, quando o sujeito não se interessa pela situação e se livra dela prontamente, responde qualquer coisa ao experimentador; a “crença fabulada”, caracterizada por respostas inventadas sem nenhuma relação com as perguntas, e a “crença sugerida”, resultante da indução do experimentador, devem ser descartadas, pois não revelam o pensamento do indivíduo.

Ao iniciar a entrevista, explicávamos aos participantes sobre o sigilo e a finalidade da pesquisa, o mesmo que já havíamos feito anteriormente. Começávamos a entrevista com uma pergunta vaga que estimulasse a participação do entrevistado, como, por exemplo, se fazia tempo que trabalhava naquela escola (professores) ou estudava nela (alunos). Perguntávamos algo sobre a região da escola, se moravam perto, com o objetivo de estabelecer um contato aos poucos, desenvolver certa confiança, para que fossem ficando mais à vontade e não se sentissem em situação de julgamento ou teste (WELLER, 2006).

Todas as entrevistas puderam ser utilizadas. Não foi necessário escolher outros participantes. As entrevistas foram gravadas, transcritas por um profissional da área de transcrição e conferidas pelo próprio entrevistador. Há diversas técnicas para efetuar transcrições, seja respeitando o grau de exatidão da linguagem ou se concentrando no conteúdo, de forma a não se preocupar com os padrões exagerados de exatidão. Em nosso estudo, as transcrições foram literais, tudo o que o entrevistado disse foi transcrito, totalizando 426 páginas. As entrevistas foram examinadas sob o método qualitativo de análise de conteúdo que será descrito posteriormente.

5.6 Análise de materiais e documentos

Com a finalidade de analisar e avaliar os documentos e materiais que contribuíssem com a pesquisa, foram coletados os seguintes: registros das ocorrências dos alunos das duas séries pesquisadas para saber como os docentes e equipe gestora resolviam os conflitos que surgiam, suas causas e os tipos; o regimento escolar para conhecer a proposta da escola e suas regras e informações dos murais (corredor, pátio da entrada, sala dos professores, sala de reuniões, sala de aula) e obter outras informações sobre o Círculo Restaurativo por meio das fichas de registro do Círculo. A análise de documentos pode ser utilizada como única estratégia na pesquisa ou como complementar a outros dados com entrevistas, por exemplo, como é o caso de nossa pesquisa. A utilização dos documentos, segundo Flick (2009), não deve ser apenas compreendida como representante dos acontecimentos, “o pesquisador deverá perguntar-se acerca de: quem produziu este documento, com que objetivo e para quem?” (FLICK, 2009, p.232). Os documentos devem ser compreendidos como meio de comunicação.

5.7 Procedimento de análise dos dados

Quanto ao tratamento das informações, os dados coletados por meio das observações, entrevistas e documentos foram analisados pela triangulação (FLICK, 2009). Tal procedimento amplia as atividades do pesquisador, propiciando maior qualidade à pesquisa. Ele consiste na combinação de métodos diferentes de coleta. Tem como tarefa tornar ampla a atividade do pesquisador, contribuindo com sua qualidade. São utilizados dois pontos, no mínimo, podendo ser: dois tipos diferentes de coleta de dados, dois tipos de método ou de teoria. Quando se utiliza a triangulação, o pesquisador tem mais de uma perspectiva para compreender o objeto de estudo, dando maior consistência à sua pesquisa.

Além da triangulação, com uma classe de documentos nomeada “notificações” (Apêndice C) ou “ocorrências” (como se referiam os professores nas escolas) foi utilizada a análise de conteúdo, que tem como objetivo propor uma análise interpretativa do material. A análise tem

como princípio efetuar um recorte de conteúdos que podem ser ordenados em categorias, buscando o rigor na leitura dos dados e ultrapassando as aparências: “O que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo uma visão pessoal, ser partilhada por outros?”(BARDIN, 1977, p.29). De acordo com a autora, as leituras e interpretações só serão válidas se outros pesquisadores, em contato com essas mensagens, tirarem as mesmas conclusões, interpretando-as da mesma maneira. Trata-se do que ele chama de leitura generalizável.

Primeiramente, selecionamos as notificações datadas de março a agosto de 2010, organizando o material a ser analisado, fazendo uma pré-análise (RICHARDSON, 1999). Depois, começamos a analisar o material. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser realizada com categorias *a priori*, definidas anteriormente à análise, ou definidas ao longo da discussão do conteúdo. Nesta pesquisa, as categorias foram definidas a partir de Dedeschi (2011), pois a autora analisou bilhetes e notificações, e as categorias têm similaridade com o que encontramos em nossas notificações. Agrupamos as mensagens em 4 grandes categorias: 1- Aprendizagem, 2-Conflitos e 3-Regras Convencionais, 4-Dano ao Patrimônio. As três primeiras categorias foram definidas a priori, baseadas no estudo da autora e a última foi definida ao longo da análise. Posteriormente, os resultados foram tratados para identificarmos os principais motivos de os professores fazerem as notificações.

5.8 Descrição das escolas

As escolas E e EE pertencem à rede estadual do município de São Caetano do Sul, e estão localizadas numa região próxima ao centro. A primeira escola atende alunos da própria cidade e alunos de São Paulo que moram na divisa entre os dois municípios; possui em torno de 830 alunos, distribuídos em 8 classes, divididos em três turnos: manhã, tarde e noite. A escola EE atende alunos somente da cidade, possuindo em torno de 900 discentes, distribuídos em nove classes, também divididos nos três turnos. Ambas atendem alunos da 5ª série do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e

contam com professores com formação em suas áreas de atuação. A média de alunos da escola E é de 30 por sala enquanto a da escola EE é de 32.

O quadro de funcionários das duas escolas, na parte administrativa, é formado por uma diretora, uma vice-diretora e uma secretária. A coordenação pedagógica de ambas as escolas é formada por dois profissionais, um para o Ensino Fundamental II e outro para o Ensino Médio. A escola E conta com 52 professores enquanto a EE com 55.

O espaço físico das duas é composto por salas de aula, uma sala de diretoria e outra para a secretaria, sala dos professores (contendo dois murais grandes, geladeira, computador, televisão, mesa grande com cadeiras e armários individuais para docentes), sala dos coordenadores, dois banheiros para os funcionários, um banheiro coletivo para os alunos, uma cantina e um refeitório.

Há estacionamento para os professores na entrada das escolas e os portões são fechados com cadeados. Há uma porta com abertura automática para a entrada e saída dos professores. Todas as pessoas (funcionários, docentes e pais de alunos) que precisam entrar, devem apertar uma campainha que soa na secretaria, de modo que o funcionário, ao observar do guichê com grades, autoriza a entrada.

Em ambas as escolas são usadas salas-ambiente, isto é, os alunos mudam de sala conforme a disciplina. Cada professor fica responsável por uma sala e pela conservação dela. Apenas para que fique mais claro o princípio da organização do espaço escolar em salas-ambiente, cabe dizer que seu objetivo é contribuir com a aprendizagem, por meio de propostas de trabalho que possibilitem ao máximo atingir este objetivo. “É devido à impossibilidade de ir a cada lugar de cultura para viver um momento de aprendizagem que um professor procura trazer a cultura para a sala de aula. Daí a ideia de sala-ambiente, ambiente de aprendizagem de uma cultura ou ciência” (PENIN, 1997, p.21). As salas-ambiente, em sua concepção, são espaços privilegiados, nos quais há materiais que dão condições de o aluno construir conhecimento em cada disciplina. Em uma aula de história, por exemplo, os alunos vivenciarão um ambiente repleto de mapas, jornais, pôsteres e bandeiras. Nas salas-ambiente, as condições de trabalho são facilitadas por três motivos, segundo Penin (1997): os materiais didáticos permanecem no local, facilitando o trabalho do professor, o local se torna mais instigante e os alunos têm a oportunidade de vivenciarem diariamente este espaço, não apenas em alguns momentos.

Essa organização do espaço, com a proposta das salas-ambiente, tem sua validade. No entanto, o que observamos nas escolas pesquisadas foi apenas o deslocamento dos alunos para as salas de cada disciplina, visto que as salas não ofereciam condições melhores para que a proposta de ambientação se efetivasse e não existiam materiais mais favoráveis, mas apenas uma lousa e a apostila como recursos didáticos. Em todas as aulas, as carteiras eram organizadas em fileiras individuais, com exceção da aula de artes na escola E, que dispunha os alunos em mesas para trabalho em grupo. As salas de aula ficavam trancadas e eram abertas pelo professor. Algumas salas eram mais organizadas do que outras em relação à limpeza e à conservação das carteiras.

Nos murais dos pátios, geralmente havia alguns trabalhos de alunos, destacando-se reportagens sobre comportamentos de jovens (*bullying*, drogas) e propagandas de cursos de faculdades. De forma geral, as escolas estavam bem conservadas, a pintura externa não era nova, mas as escolas estavam pintadas. Além disso, as lousas, a iluminação e os ventiladores estavam em bom estado. Na segunda escola, entretanto, havia algumas salas com carteiras e paredes com pichações.

Ambas as escolas possuíam uma quadra aberta mediana e uma quadra coberta, mas o acesso não era permitido durante o recreio, apenas nas aulas de Educação Física. No intervalo, os alunos das duas escolas não podiam jogar bola no pátio e acabavam usando ou um copo ou uma garrafinha plástica para esta finalidade. Nos horários de recreio, eram tocadas músicas *pop* em volume alto, de tal maneira que os próprios alunos não conseguiam se ouvir. As músicas eram levadas pelos estudantes em CDs. Além disso, tanto na escola E, como na EE, havia dois funcionários responsáveis por monitorar os alunos nos intervalos.

Nota-se que, na escola espelho, devido ao fato de o pátio ser muito mais amplo do que na escola E e de haver um grande número de alunos, os dois funcionários muitas vezes apresentavam dificuldade para supervisionar os intervalos, durante os quais, muitas vezes, aconteciam brigas escondidas. Nessa escola, a maior parte das salas de aula se concentrava no andar superior, enquanto o prédio da escola E era térreo.

O modo como a escola trabalhava com os alunos, a forma como intervinha nas situações de conflito, a maneira com que elaborava suas regras e organizava atividades, bem como a forma de promover relações entre os alunos, e destes com os professores, é o que denominamos *ambiente sociomoral*. Segundo Piaget (1967/1998), esse ambiente é considerado coercitivo

quando as relações são baseadas principalmente no respeito unilateral, ou seja, quando o professor centraliza as decisões, resolve os problemas e impõe as normas. Entretanto, o ambiente é intitulado cooperativo quando tem base no respeito mútuo, quando as decisões e a elaboração das regras são realizadas pelo grupo e quando o professor atua como mediador das situações de aprendizagem.

Neste capítulo, em suma, descrevemos o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. Passemos, pois, ao próximo capítulo, em que apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ambiente sociomoral de uma escola se caracteriza como toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência do aluno na escola, incluindo o relacionamento com o professor, com os colegas, com os estudos, com os conflitos e com as regras. Tendo como objetivo investigar a influência da implantação dos Círculos Restaurativos nas relações interpessoais na escola, que determinam a qualidade do ambiente sociomoral, organizamos a apresentação e discussão dos resultados em duas partes. Na primeira será abordada a relação entre os alunos nas classes pesquisadas e, na segunda, será enfocada a relação dos professores com os alunos. Nessas duas categorias de análises serão discutidas também as experiências com o conhecimento, os conflitos e as regras.

É preciso esclarecer que, ao analisar os dados, foram encontradas características muito semelhantes quanto à qualidade das relações interpessoais nas classes (6º e 7º anos) de ambas as escolas. Por essa razão, as análises serão feitas conjuntamente, sendo identificadas a instituição e turma que pertencem ao apresentar excertos das entrevistas, das observações e dos documentos,

6.1 Relação aluno-aluno

Na perspectiva piagetiana, que fundamenta este trabalho, o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o meio. Foi visto que o indivíduo, desde o nascimento, tenderá a manter seu equilíbrio. Quando algum estímulo ou situação o desequilibrar, ele utilizará suas estruturas e esquemas para buscar um novo equilíbrio, por meio de mecanismos de regulação e compensação. Muitas vezes, as estruturas formadas até o momento não darão conta de assimilar a nova situação, sendo necessário que ocorra uma reorganização para que o objeto seja incorporado (acomodação). Nesse processo de adaptação, novos esquemas e estruturas são formados, possibilitando o desenvolvimento e a assimilação do conhecimento. Em geral, o papel da interação social é ressaltado por Piaget por ocasionar os conflitos que geram desequilíbrios,

levando o indivíduo a avançar em seu desenvolvimento, construindo novas estruturas. Segundo Mantovani de Assis (2009, p.200), “A vida em grupo exige que o sujeito seja coerente consigo mesmo; quando ele se contradiz, os elementos do grupo se encarregam de mostrar-lhe sua contradição”. Em outras palavras, a partir da interação social, com o intercâmbio de pensamentos e com a cooperação, torna-se mais efetivo o desenvolvimento do indivíduo. Ressalta-se, contudo, que a interação entre pares e uma autoridade é qualitativamente diferente. A igualdade alcançada nas relações entre pares jamais será alcançada naquelas com o adulto, posto que naturalmente são assimétricas.

A importância da interação social entre os pares no desenvolvimento da criança sempre foi enfatizada por Piaget (1948-1974), que considerava que as relações de respeito unilateral favoreciam a manutenção da heteronomia, dificultando a descentração, já que esta relação é naturalmente coercitiva. Nas palavras de Devries e Zan (1998, p.60).

As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva. Uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos.

Quando os companheiros estão interagindo, brincando, realizando uma atividade ou mesmo discutindo, sem a participação do adulto, há mais facilidade para expressar o que pensam, o que gostam, o que querem. A forma como os alunos se relacionam, isto é, a qualidade da interação, dará indícios sobre seu desenvolvimento sociomoral. Selman (1980) reitera que a forma como os indivíduos se relacionam e lidam com seus conflitos depende da capacidade de coordenação de perspectivas, que está relacionada ao desenvolvimento cognitivo e moral. Quanto mais evoluídos, maior a capacidade para coordenar a perspectiva do outro com a sua.

Ao entrevistar os alunos que participaram do Círculo Restaurativo, constatamos também relações qualitativamente semelhantes às dos que não participaram, portanto, serão apresentados excertos dessas entrevistas durante a análise, visando indicar tal semelhança. Observamos que, em geral, os alunos, independentemente da escola, se relacionavam de forma amistosa, conversavam, trocavam materiais entre si, no entanto, eram também muito comuns os maus-tratos entre eles. E pareciam não atribuir gravidade a isso. A fala de dois colegas ilustra essa constatação (6º ano, escola E).

Alguns alunos conversam entre si, outro colega se aproxima e, pretendendo entrar na conversa, emite sua opinião sobre o assunto. Um deles diz:

_Cala a boca, não estou falando com você!

Os colegas escutam, ignoram o ato e continuam conversando normalmente.

O colega que quis se aproximar se afasta silenciosamente e volta pro seu lugar.⁵

A atitude dos colegas, tão comum nas classes observadas, mostra a indiferença em relação ao tratamento dado ao outro. Evidenciaram-se situações cotidianas de desrespeito entre os alunos. Ao tabular os tipos de conflitos mais frequentes, identificamos que, em sua maioria, se tratava de provocações, zombarias, exclusões, agressões verbais (xingamentos, apelidos pejorativos), agressão física (tapas, rasteiras, cutucões) e *bullying*. Além da falta de polidez, também estavam presentes, na maior parte das aulas, conversas excessivas e ruidosas e barulhos ininterruptos. Para o estudioso Derbarbieux (2001), existem dois tipos de “bagunça”: o primeiro tem uma função social legítima, que é assegurar a coesão do grupo, como uma regulação de tensões, denominada “desordens reguladoras”. O segundo, chamado de “bagunça anômica”, não é a expressão de tensões, mas a representação de um desequilíbrio na escola.

Segundo o autor, todas essas situações são formas de violência, “incivilidades”, atentados cotidianos ao direito de cada um se ver como pessoa respeitada. O autor nomeia “incivilidades” as pequenas violências ou agressões do cotidiano que se repetem e passam a fazer parte do diaadia dos indivíduos, o que tem como efeito a banalização dessa violência. Os episódios vão desde falta de polidez e indiferença até agressões verbais e exclusões. São atos disfarçados ou mascarados no cotidiano por meio de atitudes corriqueiras, que acabam por caracterizar as “incivilidades” de que trata Derbarbieux. Essa situação de violência entre os jovens, para o estudioso, tem sentido como forma de resistência às normas dominantes e pelo desmerecimento dos educadores em relação às diferenças culturais destes jovens.

Nas situações presenciadas durante nossa pesquisa, na maior parte das vezes em que os alunos se desrespeitavam, os professores se mostravam indiferentes, transmitindo implicitamente

⁵Para a transcrição dos trechos da entrevista e dos protocolos de observação, recorremos à formatação acima adotada para diferenciá-los das citações bibliográficas.

a mensagem de que o respeito mútuo não é valor. Vejamos o trecho de protocolo de observação que se segue.

(Escola E- 6ºano)

Na aula de inglês, a professora escreve o ponto na lousa e pede aos alunos que copiem. A professora espera um pouco e após 15 minutos pergunta:

_Já copiaram?

Um dos alunos responde:

_Já!

Outro grita para o aluno:

_Cala a boca!

E o primeiro retruca:

_Cala a boca você!

A professora apenas diz:

_Psiu!

A mesma situação acontece na escola referência, como exemplificado abaixo.

(Escola EE- 6ºano)

Numa aula de português, os alunos escutam a explicação da professora para realização de atividades na apostila. Um dos alunos começa a fazer sons com a boca e a professora pede:

_Pára!

Uma garota que senta atrás do que estava fazendo barulho diz:

_Ai, meu ouvido tá doendo.

O garoto que atrapalhava a aula com os ruídos diz:

_Você é boba, tá doente e vem pra escola! Idiota!

A aluna ouve em silêncio. O garoto volta a fazer barulho e a professora se aproxima e diz em voz alta:

*_Eu vou por você pra fora agora!
_Não, não. Me põe só lá no fundo.
A professora nada faz e retorna para a lousa.*

Os excertos supracitados demonstram situações cotidianas nas escolas. Ambas as docentes não fizeram nenhuma intervenção ou demonstraram indignação nos momentos de desrespeito dos alunos com seus pares. Como se observa, na situação apresentada da escola EE, a ameaça da professora foi decorrente da indisciplina, ou seja, da continuidade do ato após a ordem de pará-lo. Ao emitir ruídos, o aluno a desafiava e gerava desordem, por isto houve a ameaça de exclusão da sala de aula.

Também foram constatadas situações de solidariedade entre os alunos em algumas situações, como veremos abaixo. Contudo, infelizmente, os professores não favoreciam que os estudantes associassem suas ações morais ao sentimento de bem-estar, de valorização pela ação pautada no dever, sentimento próximo à honra, necessário para a construção do autorrespeito, da autorregulação dos valores morais e não morais.

Vejamos o trecho retirado do protocolo de observação (7ºano – escola E).

No início da aula de português, uma aluna diz que está se sentindo mal e alguns colegas se aproximam para auxiliá-la, perguntar o que estava sentindo. A professora que até o momento não havia chegado, ao entrar e se deparar com o grupo de alunos no fundo da classe diz:

_Gente, vamos dissolver essa almôndega aí, esse monte de gente junto!

Então se aproxima para saber o que estava acontecendo e sugere à aluna para se dirigir à secretaria. Alguns colegas então demonstram querer acompanhá-la e a professora grita:

_Gente, não é comitiva!

Algumas alunas parecem se indignar e respondem:

_A gente é amiga dela, estava cuidando dela!

A professora escuta, se vira para a lousa e começa a explicar o conteúdo.

A garota sai sozinha da classe para receber auxílio.

Nessa situação, os colegas tiveram um gesto de amizade e cuidado, que não foi valorizado pela professora, o que fez com que eles apenas se sentissem inadequados. Os alunos eram tratados como pessoas que não se poderia confiar. Os docentes sempre estavam na defensiva, prevenindo-se contra prováveis tentativas de os alunos os ludibriarem. Essas situações nos levam a refletir sobre que tipo de ambiente é proporcionado para esses alunos: um ambiente que não contempla respeito, mas apenas obediência à autoridade? Em que medida esses valores morais são contemplados? Segundo Vinha (2009), os valores morais são construídos durante a interação com as pessoas e com as situações na convivência diária. Para a construção e legitimação de uma regra moral, é importante que o sujeito atribua um significado positivo, de valor, ou seja, que haja um investimento afetivo ao conteúdo moral, de forma que, quando houver a ação decorrente, ele experimente o sentimento de bem-estar, de dever cumprido, de honra. Poderíamos exemplificar com uma situação em que um garoto danificou algo e, mesmo sabendo que sofreria represálias se assumisse o erro, relatou o ocorrido, ou seja, falou a verdade e se sentiu bem. Nessa situação, é importante que o educador que pretende favorecer a autonomia, valorize a ação moral do garoto, favorecendo a reflexão sobre as decisões envolvidas no conflito e sobre a necessidade da regra de assumir um dano causado. Ao valorizar sua escolha por seguir a regra, o sentimento de bem-estar pela ação está sendo favorecido. No entanto, muitos educadores não agem de forma a contribuir com a construção desse processo de autorregulação moral, postura esta que foi frequentemente encontrada pelos docentes que fizeram parte deste estudo.

Também foi observado que, mesmo durante as aulas, os alunos conversavam excessivamente sobre assuntos variados e não relacionados ao que estava sendo ensinado. A maioria se incomodava com essas conversas relatando que, várias vezes, queria prestar atenção, mas que não conseguia porque o ruído e as brincadeiras dos colegas de sala atrapalhavam. A seguir, apresentamos a cena vivenciada, extraída do protocolo de observação da 7ª ano (Escola E).

(Escola E-7ºano)

A classe com muito ruído, alunos em pé, gritando, não se escuta uma conversa em tom mais baixo. A professora vai andando e segurando os braços dos alunos que estão em pé, abaixando-os fazendo com que se sentem. Ela se volta para frente da

turma e começa a explicar o conteúdo e dizer que era para fazer a atividade que estava colocada na lousa, mas o barulho não permite que seja ouvida, pouquíssimos alunos prestam atenção.

Prof^a:_Gente, vamos sentar, vamos sentar...

Ninguém a ouve. A classe continua no maior barulho. Duas alunas se aproximam da professora para perguntar se a proposta era para ser realizada em dupla ou individualmente. Ela responde para todos da classe:

Prof^a:_Gente, tá escrito na lousa, vocês sabem ler!

Alguns alunos jogam pedacinhos de papel nos outros colegas. Apesar de ver a brincadeira, a professora não realiza nenhuma intervenção. Quando os alunos querem pedir licença para os colegas para ver o que está escrito na lousa. Gritam:

_LICENÇA!

Ninguém escuta o pedido destes alunos sobre sair da frente da lousa, ou se os ouvem, ignoram. A maioria não faz atividade, continua conversando e brincando com o colega ao lado.

Essa era uma situação rotineira e os alunos entrevistados também confirmaram o que foi observado. Relatavam que achavam “a classe muito bagunceira”, indisciplinada. Vamos aos trechos retirados das entrevistas com alunos do Círculo do 8º ano e os demais do 6º ano respectivamente (escola E):

(8ºano - Aluno 2 Círculo- Escola E)

P: _Me conta um pouco sobre como é a sua classe.

Aluno: _A minha classe faz muita bagunça, assim como as outras, nenhuma é santa, né? Mas às vezes tem excesso de conversa.

P: _Então sua sala faz muita bagunça e tem excesso de conversa... que tipo de bagunça?

Aluno: _Conversa excessiva.

(8ºano- Escola E)

P: _Então você disse que tem bagunça na sala... conte-me alguns exemplos de bagunça que ocorrem.

Aluno 5: _Quando a gente sobe em cima da mesa, fica gritando uma com a outra se tem alguma do outro lado da sala e a outra grita, levanta pra ficar jogando lixo, essas coisas.

(6° ano- Escola E)

P: _Conte-me sobre sua classe, como é sua classe?

Aluno 1: _Ela é meio bagunceira.

P: _O que é meio bagunceira, me conta mais.

Aluno 1: _Ficam gritando, ficam tacando bolinhas, não obedecem o professor...

(6° ano- Escola E)

P: _E na sua classe, você falou o que tem de legal na escola, e na classe?

Aluno 3: _Nada. Nada porque ninguém tá interessado em fazer lição.

P: _É...?

Aluno 3: _Todo mundo tá interessado em conversar.

P: _E o que você acha disso?

Aluno 3: _Ruim.

P: _Por quê?

Aluno 3: _Porque a gente vem na escola para aprender não para conversar.

P: _Como você se sente na classe?

Aluno 3: _Mal.

(6° ano- Escola E)

P: _Para você, qual seria a pior situação para um professor lidar na sala de aula?

Aluno 4: _As bagunças!

P: _As bagunças... Que tipo de bagunça?

Aluno 4: _Ficar correndo na sala, acho que ficar gritando, conversando porque atrapalha os alunos que querem estudar.

P: _E isto acontece na sua sala?

Aluno 4: _Todo dia.

A mesma situação pode ser observada na escola referência, como ilustra o trecho de entrevista:

(6º ano- Escola EE)

P: _E a sua classe, como é a sua classe, me conte um pouquinho.

Aluno 10: _Hum... bagunceira. Tem gente quieta, gente bagunceira, gente que quer aprender e acaba rápido a lição e gente que não acaba.

P: _É...?Que tipo de bagunça eles fazem?

Aluno 10: _Gritam, conversam na hora que não pode, levanta na hora que não pode, não faz nenhuma lição.

P: _Que horas que não pode conversar?

Aluno 10: _Na hora da explicação.

(7ºano- Escola EE)

P: _Se alguém fosse estudar aqui nessa escola, o que você contaria para a pessoa sobre a escola?

Aluno 16: _Que tem muita bagunça na classe.

P: _Hum ...muita bagunça...

Aluno 16: _O ensino é bom, mas, tem professor que não tem paciência com a bagunça e pega raiva da sala.

P: _Que tipo de bagunça tem?

Aluno 16: _Ah, correria, gritaria, tem também a educação dos meninos, tem uns que não são legais.

P: _Por que não são legais? O que eles fazem?

Aluno 16: _São mal educados, xingam professor, aluno.

A partir das entrevistas realizadas com esses alunos, foi possível constatar também que eles não consideravam seu desempenho escolar “tão bom” e relacionavam isto ao seu “comportamento inadequado”, ou seja, os próprios alunos, em seus relatos, afirmaram que o fato de conversarem durante a aula ou não prestarem atenção ao que o professor dizia poderia ser a causa de um desempenho não satisfatório. Em sua maioria, os estudantes repetiam o discurso de que o “mau desempenho” era de responsabilidade exclusiva individual e que o “desinteresse” e o “comportamento indisciplinado” era a razão da não aprendizagem. Não identificavam outros fatores também implicados no problema, tais como a pouca qualidade do ensino e o ambiente sociomoral inconsistente, ora coercitivo, ora permissivo. O desinteresse era visto como causa e não como consequência.

Diante de um professor indiferente ou omissivo e ainda na ausência de um docente autoritário, os alunos demonstraram como a relação entre eles era pouco amistosa: provocavam-se, desrespeitavam-se, agrediam-se, ignoravam outros e conversavam sobre assuntos variados em tom de voz bastante alto. Em ambas as escolas, não havia espaço ou momento para se conversar sobre essas situações, nem de forma assistemática, apesar de terem conhecimento das possibilidades de lidar com os conflitos por meio dos Círculos Restaurativos. Os professores, quando se cansavam, demonstravam forte irritação e utilizavam procedimentos coercitivos (regulação exterior), tais como enviar um termo de notificação aos pais, encaminhar o aluno à coordenação ou direção, ameaçar, censurar ou chamar a atenção em público.

Delval e Enesco (1994), citados por Vinha (2009), ajudam-nos a compreender melhor o que estava ocorrendo com esses alunos. Os autores apresentaram um estudo em que foram comparados três grupos de crianças que experienciaram um ambiente escolar: o primeiro era autoritário, baseado em relações de respeito unilateral e centralização das decisões pelo docente; o outro democrático, no qual as decisões eram coletivas e as relações se baseavam em respeito mútuo, e o terceiro era o *laissez-faire*, no qual não havia limites estabelecidos e as crianças agiam como queriam. Os resultados indicaram que, na ausência do adulto, os alunos do ambiente *laissez-faire* se mostravam totalmente desorganizados, como ocorria quando o professor também estava presente. Os do grupo autoritário apresentavam atitudes agressivas, ruidosas e descontroladas ou de apatia. No grupo democrático, os alunos se comportavam com mais autonomia, autorregulando melhor seus comportamentos. O ambiente encontrado nas salas de

aula de nossa pesquisa, que oscilava entre o autoritário e o permissivo (dependendo do professor), não auxiliava a construção da autorregulação moral.

Quando perguntado aos entrevistados da pesquisa como seria uma sala agradável, ideal, eles responderam que seria uma sala “silenciosa”, com os alunos obedecendo, atentos à aula e realizando as atividades passadas pelos professores. Também colocaram a questão do respeito como necessária, demonstrando querer um tratamento mais digno. Segundo um aluno do 6ºano (escola E), que “todo mundo respeitasse os outros e quisesse estudar”. E mais um aluno:

(7ºano-Escola E)

P: _Como seria para você um ambiente harmonioso, agradável na classe?

Aluno 6: _Eu acho que os colegas deviam ser assim, parar de ficar atormentando os outros sabe, quando eles terminam começam a conversar, e tem vez que eles não respeitam os outros que estão fazendo a lição.

P: Você se sente desrespeitada?

Aluno 6: Eu não, porque eu faço a lição rápido, agora tem gente que eu acho que sente sim.

Para esses alunos, o desrespeito existe na sala de aula, principalmente quando se sentem lesados em seu direito de estudar, de conseguirem realizar suas atividades num ambiente tranquilo. Entretanto, nota-se que a concepção de harmonia em sala de aula implica em calar qualquer voz, o que é coerente com a mensagem constantemente presente no discurso dos professores. Essa crença é decorrente de uma concepção empirista de ensino-aprendizagem em que a interação social não é importante, havendo, portanto, o predomínio de atividades individuais. Dessa forma, o silêncio é valorizado como necessário para que nada distraia o aluno das aulas expositivas e dos exercícios passados pelos docentes.

(7ºano-Escola EE)

P: _Como seria para você um ambiente harmonioso, agradável na classe?

Aluno 9: Silêncio...na hora que a professora tá passando lição, todos fazendo, ouvindo.

(7ºano-Escola EE)

P: _Como seria para você um ambiente harmonioso, agradável na classe?

Aluno 14: _Ai, eu acho que o momento de ficar quieto, ficar quieto... porque é separado, vamos supor é hora de fazer lição , é hora de fazer lição, a professora vai dar um texto, uma atividade, vamos fazer aquele textinho, tipo eu e você, na mesma classe... conversa normal, você não faz aquelas brincadeiras enjoativas comigo nem eu faço com você, tudo calmo conversando numa boa como amigos, essas coisas.

Em pesquisa realizada por Gallego e Beker (2008), foram investigadas as características das relações entre os professores considerados como significativos por seus alunos. As autoras constataram que esses educadores propiciavam relações de cooperação e respeito mútuo. Os alunos relatavam que se sentiam considerados por esses professores, que propiciavam um ambiente amistoso e agradável e de respeito entre todos, situação que não pôde ser observada em nossa pesquisa. Um trecho da entrevista realizada com um aluno do Círculo e outro do 7º ano (escola E) ilustra essa constatação.

(8ºano-aluno 2 Círculo- Escola E)

P: _O que seria uma sala ideal, um ambiente harmonioso para você?

Aluno: _Uma sala quieta.

P: Ah...uma sala quieta.

Aluno: _Os alunos conversavam só depois que fez a lição.

(7ºano- Escola E)

P: _E, o que seria pra você um ambiente harmonioso, agradável?

Aluno 8: _Ah, quando todo mundo brinca, presta atenção na aula, ouve o professor, quando tá na hora de conversar, conversa, assim é bom.

Os alunos acabavam por repetir o discurso de seus professores e pais, apresentando respostas socialmente desejáveis. Isso pode ser constatado nos excertos abaixo.

(7ºano-Escola E)

P: _Como seria a sala ideal para você, do jeito que gostasse?

Aluno 6: _Ah, as carteiras toda retinha, duas lousas, porque às vezes tem que ficar apagando.

P: _E as pessoas, como seriam as pessoas, o que elas fariam?

Aluno 6: _Ah, de colegas eu acho eles deviam ser, párade ficar atormentando os outros sabe, eles começam a conversar, e tem vez que não respeitam os outros que tão fazendo a lição.

(7ºano – aluno1 - Círculo- Escola E)

P: _Como seria a sala ideal para você, do jeito que gostasse?

Aluno: Todo mundo se comportasse no seu lugar, quando não soubesse a lição levantava a mão pra perguntar pro professor, a sala não tivesse nenhuma parede riscada.

Pode-se notar, a partir dos relatos dos alunos, em ambas as escolas, uma concepção tradicional de disciplina, entendida como uma padronização do comportamento. Pareciam conceber que um ambiente respeitoso e favorável para a aprendizagem é aquele em que o aluno fica imóvel, em silêncio, realiza todas as atividades e em que existe o momento certo para conversar. Os professores, nessa escola, assim como na escola referência, não propiciavam um ambiente cooperativo, no qual os alunos podiam conversar para resolver suas atividades, trocar pontos de vista ou ajudarem na escolha das atividades; quando existia conversa ou mesmo desrespeito entre os alunos, eles entendiam como indisciplina. Almejavam, assim, um ideal de aluno, esperavam obter, com a disciplina, um tipo padronizado de comportamento:

[...]é o espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, da rotina dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas. Infelizmente, entrar para a escola tradicional significa inserir a criança numa cultura disciplinar, num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais (VINHA, 2009, p.135).

Reconhecendo a relevância da interação social nesse desenvolvimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam que uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; materiais de uso individual e armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. Para Piaget (1967), a classe organizada dessa maneira, nada mais é que uma soma de indivíduos, e não uma sociedade, visto que a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração entre eles é quase inexistente (ocorrendo, geralmente, à revelia do professor). Para que a aprendizagem da cooperação possa vir a ocorrer (como possibilidade), faz-se necessário o percurso de um longo caminho, que proporcione experiências de um “coletivo” compreendido como a possibilidade de construção das relações interindividuais. É imprescindível dar oportunidades e encorajar as crianças para que se auxiliem mutuamente, coordenem seus pontos de vista e busquem soluções. O grau de desenvolvimento dependerá do tipo de ação realizada sobre o objeto e da qualidade da interação social entre os pares e os adultos. Domingues de Castro (1988), em seus estudos, ressaltou a necessidade de aliar a descoberta à socialização e considerou que a troca de ideias, a cooperação intelectual e a colaboração na mesma tarefa só podem emergir do grupo pequeno.

Exigindo interação social, utiliza o grupo como apoio para organizar a descoberta, explorar o material novo, executar tarefas que o próprio grupo planeja. Há uma grande variedade de técnicas que utilizam o pequeno grupo para discussões, debates ou execução de tarefas, em clima de descentração e liberdade. O trabalho partilhado, em cooperação, não só é considerado oportunidade para o desenvolvimento da educação social, como também incentivador de trocas intelectuais desafiadoras. Este setor acentua os métodos não-diretivos, nos quais os grupos têm liberdade para descobrir e realizar (p.5).

Retomamos uma constatação previamente colocada de que, nas situações de conflitos entre os alunos, as estratégias utilizadas pelos envolvidos eram principalmente as reações impulsivas e físicas. Assim predominavam o uso de agressão verbal (xingamentos), apelidos pejorativos, provocações e agressões físicas (empurrões, cutucões e tapas). Muitas vezes ocorriam gratuitamente, outras vezes tinham início com brincadeiras. Esse dado vai ao encontro da pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2003), cujo objetivo era investigar a violência nas escolas por meio de entrevistas com diretores, professores, alunos e funcionários. As autoras relataram que a maioria das brigas era iniciada com “brincadeiras”:

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não consequências mais graves (p.51).

A partir de uma situação no 7ºano da escola EE, ilustramos essa situação.

(Escola E-7ºano)

A professora de Matemática começa a aula dizendo que está sem paciência. Os alunos estavam conversando alto e continuam. Enquanto coloca uma atividade na lousa, dois alunos começam a brincar de dar tapas um no outro. Eles dão risadas, de repente um deles começa a dar canetada na cabeça do outro que diz pra parar. O colega não párae por fim desfere um tapa no olho do outro. O colega que recebeu o tapa diz: “me deixa quieto” e abaixa a cabeça. O agressor se afasta e muda de lugar. Os colegas que presenciaram dizem:

_Oh, professora, ele deu um tapa no olho dele, é sério!

A professora:

_Eles não estavam se provocando lá embaixo, agora eles se entendem!

E continua a aula normalmente. O aluno que recebeu o tapa ficou com o olho vermelho e em silêncio, cabisbaixo, durante toda a aula.

Em nossa pesquisa, muitas dessas situações foram presenciadas. Quando os alunos se desrespeitavam, os docentes se mostravam indiferentes, ignoravam, o que transmitia a mensagem de que o respeito entre iguais, ou seja, o respeito mútuo não era valor. A preocupação maior era que a ordem fosse rapidamente estabelecida na classe, para que não atrapalhasse o andamento da aula ministrada pelo professor. Na pesquisa de Grossi, Aginsky e Santos (2008), em instituições que faziam parte do Projeto de Justiça Restaurativa, também foram encontrados esses tipos de comportamentos entre os alunos, evidenciando que a violência era banalizada. Pudemos observar que a provocação dava início a muitos conflitos, a pesquisa de Astor (1994) encontrou resultados análogos às situações que observamos. Segundo o autor, muitos conflitos expressos violentamente se iniciam com provocações, ele investigou o raciocínio moral de 108 crianças, sendo metade considerada agressiva e a outra metade nãoagressiva, sobre o que pensavam dos

atos violentos. Os dois grupos disseram consentir com os atos de violência em casos em que houve a provocação iniciando o conflito, considerando a reação agressiva como uma forma de defesa. Essa mesma concepção foi encontrada em nossos jovens, que acabavam por legitimar a violência, compreendendo-a como uma reação natural ou esperada às atitudes provocativa dos colegas.

Observamos essa dinâmica de agressões correntes, como mostram os trechos retirados de entrevista de um aluno que participou do Círculo e com alunos do 6ºano (escola E).

(8ºano- Aluno 6 Círculo- Escola E)

P: _Tem algo que você não gosta na sua sala?

Aluno: _Nada.

P: _Então não tem nada que você não gosta?

Aluno: _Ah... pouca coisa que eu não gosto... quando tem briga assim...

P: _E porque havia essas brigas?

Aluno: _Ah... um ficava zoando o outro, aí vai inventa, fala mentira do outro e acabava virando briga.

P: _E o que acontecia nessa situação? O que a escola fez?

Aluno: _Ah... o professor fala pra parar ou chama a coordenação.

(6ºano- Escola E)

Aluno 1: _Ah... os meninos lá, eles ficam se batendo se cutucando.

P: _E por que eles se batem?

Aluno 1: _Ai eu não sei. Um fica xingando o outro, aí começa...

Os alunos da escola E não mencionavam o procedimento do Círculo Restaurativo como uma possibilidade para lidar com seus conflitos, com o desrespeito ou com as agressões. A maioria dos participantes do Círculo, quando entrevistados, tiveram dificuldade em lembrar que haviam participado da experiência, o que nos leva a concluir que não era uma prática frequente na instituição, nem tinha sido uma vivência significativa para os envolvidos.

A pesquisa de Baroni (2011), que teve como objetivos investigar como os Círculos Restaurativos aconteciam nas escolas pesquisadas, as dificuldades encontradas na sua implantação no meio escolar e a repercussão junto aos envolvidos, traz contribuições aos dados encontrados em nosso estudo. Ao contatar as escolas conveniadas ao projeto da Justiça Restaurativa, Baroni (2011) constatou que a maioria dos agentes educacionais (secretários, professores, coordenadores ou diretores) não conhecia esta proposta e falavam que se informariam mais sobre o assunto; posteriormente, diziam que a escola havia trabalhado com os Círculos, mas não detalhavam quando aconteceram, nem os mediadores e os participantes. Além desse dado, ao conseguir selecionar as escolas (duas) que estavam realizando essa prática, constatou, durante a coleta de dados (que durou de maio de 2010 a março de 2011), apenas a realização de dois Círculos ao todo. Pelas entrevistas de Baroni (2011), da forma com que foi realizado o Círculo, não houve contribuições para fortalecer valores; o empoderamento, por exemplo, que é um dos princípios visados por esta prática, não foi respeitado, pois a maioria dos acordos não era construída pelos participantes, mas induzidos pelos mediadores. “A maioria dos entrevistados não percebeu os Círculos Restaurativos como espaços de diálogo, reflexão, fortalecimento de valores e reconstituição das relações interpessoais” (BARONI, 2011, p.134).

Ressaltamos, então, que a utilização dos Círculos Restaurativos, pelas instituições que tinham condições de fazê-lo, traria contribuições para a restauração de rupturas nas relações interpessoais causadas pelos conflitos. Diferentemente do que ocorreu na coleta de dados de Baroni (2011), que observou os Círculos acontecendo, em nosso estudo realizamos entrevistas posteriores aos mesmos. Embora Baroni (2011) tenha constatado vários pontos positivos, como o uso do diálogo, a importância sentida pelos alunos e o fato de terem tido uma aprendizagem como resultado do Círculo, o mesmo não foi verificado em nossa pesquisa, pois, ao entrevistá-los, notamos que os alunos sequer se lembravam desses encontros. A hipótese que explica a dificuldade dos participantes do Círculo perceberem-no como instrumento positivo de resolução de conflito é a forma como foi executado, ou seja, os mediadores não conseguiam, durante o processo, fortalecer valores (empatia, empoderamento, senso de justiça, diálogo), uma vez que focalizavam a resolução do conflito e definição de acordos e não davam maior atenção aos princípios da proposta restaurativa.

Círculo Restaurativo é “um modo de resolver conflitos por meio do diálogo, em que as partes envolvidas chegam a acordos definidos em conjunto” (EDNIR, 2007, p.36). No entanto, a maioria dos conflitos, pelo relato dos participantes da nossa pesquisa, não era resolvida dessa forma, como ilustra um trecho do aluno que participou do Círculo quando nos referimos à forma como os professores lidavam com as brigas.

(8ºano- aluno 2 Círculo- Escola E)

P: _No caso de briga o que acontece? Como eles (professores) fazem na hora que acontece isso?

Aluno: _Ah..chama a coordenadora.

P: _Chama a coordenadora.

Aluno 22: _A maioria das vezes.

P: _E quando eles não chamam a coordenadora, o que fazem?

Aluno: _O professor tenta resolver ali dentro da sala mesmo.

P: _E como resolvem?

Aluno: _Conversando.

P: _Conversando... Como ele conversa, como fala com o aluno?

Aluno: _Ah. Fala pra parar.

Podemos observar como os professores intervinham, pedindo para pararem de brigar, parecendo tentar conter a situação. Entretanto, o conflito em si e o que o causou não era trabalhado, dificultando que tais momentos pudessem contribuir para a aprendizagem dos valores e da necessidade das regras pelos alunos. Os indivíduos podem resolver seus conflitos de diferentes formas de acordo com Vicentim (2009): agressivamente, submissamente e assertivamente, esta última forma é a mais adequada e desejada, pois há o enfrentamento do conflito, sem agressão, respeitando a opinião dos outros envolvidos sem abrir mão das suas opiniões. O estilo assertivo vai ao encontro da proposta de resolução de conflitos dos Círculos, pois valoriza o diálogo, a ouvir o outro sem julgamento e a refletir sobre soluções satisfatórias para ambos.

Quanto às agressões verbais, ocorriam com frequência por motivos banais. Geralmente um colega começava a provocar o outro e isto acabava em briga, como mostram os excertos dos protocolos de observação.

(6º ano - escola E)

Um aluno não consegue enxergar a lousa e o colega está na frente:

_Sai, saiSai, seu animal!

Na aula de português a professora vai passando entre as carteiras, olha um dos cadernos e diz:

_Olha essa letra, que joia! Tá ficando legal!

_Olha essa gente, muito bem!

_É isso aí gente!

Enquanto ela elogiava um dos alunos, o outro diz:

_Ah, que nada sua letra está horrível!

_Tá horrível nada! Professora, ele tá falando que minha letra tá horrível!

_Não, eu disse, está boa!

Depois que a professora se afasta, o aluno continua a insultar.

_Tá horrível!

_Cala sua boca!

(6º ano - escola EE)

A professora estava falando com uma aluna sobre seu trabalho que foi entregue. Um aluno se intromete e diz:

_Você é burra menina!

A garota olha com desprezo para ele e a professora não toma nenhuma atitude.

A seguir estão trechos das entrevistas feitas com os alunos.

(7º ano - escola E)

P: _Conte um pouco da sua sala, como é sua sala, os colegas...

Aluno 8: _ o aluno fica só zoando e não presta atenção na aula, tem aluno que fica xingando o outro de..., mas que se dane o que eles falam né, esse negócio de xingar que eles fazem eu não concordo.

(6º ano - escola EE)

P: _Que tipo de briga tem?

Aluno 12: _Tipo assim, os meninos ficam se xingando, ficam se pegando na sala.

P: _Eles xingam de quê?

Aluno 12: _Oh macaco, filho da puta.

P: _E isso começa como?

Aluno 12: _Porque um provoca o outro.

Tanto na escola E, quanto na EE, observamos xingamentos e usos de palavras ofensivas, a partir das provocações. Entre as agressões verbais, encontramos, ainda, apelidos pejorativos e expressões de baixo calão, insultando as mães uns dos outros com o intuito de atingir e irritar o colega. Tal fato era particularmente ofensivo para os jovens.

Esses dados vão ao encontro dos resultados encontrados num estudo de caso realizado pelo Núcleo de Estudos de Violência da USP (NEV), que, em 2003, fez um levantamento para investigar os conflitos interpessoais no cotidiano escolar. Além dos alunos, a direção, inspetores e professores foram entrevistados. “No geral, os motivos indicados pelos alunos para a ocorrência de tais brigas (agressões físicas ou verbais), na sua maior parte, eram: fofocas, gozações, xingamentos ou provocações” (RUOTTI et al., 2006, p.96).

Nos contextos observados em nossa pesquisa, como citado anteriormente, as provocações geralmente aconteciam a partir das “brincadeiras de papel” e das “brincadeiras de mão”, como é possível observar no relato a seguir, trecho extraído das entrevistas com alunos do 7º ano (escola E) e alunos que participaram do Círculo quando questionados sobre como era a sala de aula.

(7º ano -Escola E)

P: *_E como é sua classe? Me conta um pouco sobre sua classe...*

Aluno 5: *_Minha sala... é legal...*

P: *_Ah... é legal.... me conta sobre isso*

Aluno 5: *_Ah... eu gosto porque às vezes tem bagunça...*

P: *_Me conta sobre essa bagunça...*

Aluno 5: *_Ah... as brincadeiras...*

P: *_Você está me contando que na tua sala tem brincadeiras?*

Aluno: *_É. Mas tem coisa que não é legal...*

P: *_O que não é legal?*

Aluno 5: *_As brincadeiras de mão.*

P: *_Como é essa brincadeira?*

Aluno 5: *_De passar e dar tapa, de aviãozinho, bolinha essas coisas...*

P: *_Isso você não gosta?*

Aluno 5: *_Éh... se pega em mim assim eu não gosto muito.*

(8ºano- Aluno 4 Círculo- Escola E)

P: *_Então você disse que tem bagunça. Que tipo de bagunça?*

Aluno: *_Ah, tem aluno que fica “tacando” papelzinho...e não faz lição.*

P: *_Você taca papelzinho?*

Aluno: *_Antes eu tacava.*

P: *_Por que você “tacava” papelzinho?*

Aluno: *_Ah, porque eu ficava brincando com os moleques, “tacavam” em mim eu tacava neles.*

(6ºano- Escola E)

P: *_Como é tua sala?*

Aluno 1: *_Muita conversa... ficam jogando papel um no outro.*

Uma ocorrência frequente na sala de aula era alguns alunos passarem entre as carteiras e desferirem tapas na cabeça dos colegas. A reação dos agredidos era diversa: muitos não faziam nada, apenas resmungavam um pouco; outros revidavam o tapa e alguns xingavam o agressor. Segundo pesquisa de Licciardi (2010), essas ações se enquadram no tipo de conflito categorizado como “ação provocativa”, no qual o sujeito tem o intuito de irritar o outro, seja com manifestações verbais, seja com cutucões, ou estragando algo, ou impedindo-o de realizar algo, entre outras formas de provocação. Outra forma recorrente de provocação acontecia quando alguns alunos, ao passarem próximos de um colega, esbarravam nele intencionalmente a fim de deixá-lo irritado ou colocavam o pé na frente para o colega tropeçar. A provocação, segundo Licciardi, reflete a satisfação do sujeito ao perceber que incomodou o outro, sentindo-se superior, com poder, por ter a capacidade de atingi-lo com suas ações. Em uma entrevista, perguntamos a uma aluna se ela participava de brigas:

(7ºano- escola E)

Aluno 6: _Ah, é muito difícil vai, vamos supor que alguém me xinga... não vai, alguém passa e esbarra e me xinga, ou senão alguém fica me ameaçando, sabe esse negócio?

Pesquisador: _E isso acontece?

Aluno 6: _Sim, acontece.

Pesquisador: _E aí você faz o que quando alguém esbarra ou te ameaça?

Aluno 6: _Eu falo pra parar. Se continua, aí eu vou tirar satisfação, aí tem aquele briga toda, aquela conversa toda, aí a gente vai pra diretoria, se a gente for pega.

No exemplo acima, nota-se que o aluno afirma só participar de brigas quando provocado. Contudo, é possível perceber que, quando ocorre a provocação, o aluno demonstra não saber resolver o conflito utilizando o diálogo ou outra estratégia que não seja agressiva.

Os indivíduos em situação de conflito têm maneiras distintas de lidar com ela. Esses estilos de resolução foram categorizados em três grupos, segundo Deluty (apud VICENTIM, 2009): o agressivo, o submisso e o assertivo. O indivíduo com estilo agressivo utiliza a coerção em situações conflitantes, expressando seus sentimentos de forma impositiva e unilateral; os

submissos não enfrentam a situação, se submetem e acatam a perspectiva do outro, mudam de espaço físico, ficam calados tentando se esquivar das desavenças, levam mais em conta os sentimentos dos outros em detrimento dos seus; e os assertivos são aqueles que enfrentam a situação sem utilizar coação, força física ou agressão verbal, expressando seu desejo e ponto de vista, e valorizando o do próximo. Retomando o trecho citado do aluno 6, é possível dizer que seu comportamento dá indícios de um estilo de resolução agressivo, já que ele relata reagir “tirando satisfação” e ocasionando brigas.

Como vimos os indivíduos podem resolver seus conflitos de diferentes formas, entretanto, as formas agressivas e submissas são as predominantes no espaço escolar. Acredita-se que os Círculos Restaurativos sejam uma forma muito adequada de se resolver conflitos, pois se pautam na reflexão, na empatia, no empoderamento, no senso de justiça e na definição de ações positivas, que são os princípios de resolução assertiva de conflitos. As aprendizagens referentes a essa experiência e os resultados decorrentes, se constantemente utilizados, deveriam promover relações mais cooperativas, devido a mudanças das noções de justiça e de conflito. Contudo, isso não ocorreu com os indivíduos de nossa pesquisa, até porque não houve respeito a esse processo.

Era comum observar pequenas e cotidianas atitudes de violência, como, por exemplo, a de um aluno que caminhava pela classe e gratuitamente puxou o lápis de um colega que realizava uma atividade e desferiu-lhe um tapa na cabeça. Em seguida, continuou a caminhar para seu lugar sorrindo satisfeito com a “brincadeira”. Tais situações apareciam nas entrevistas com os alunos. Vejamos o excerto da fala de um garoto do 7º ano sobre isso.

_Às vezes o pessoal começa a fazer a lição aí passa um aluno correndo, esbarra nos cadernos e aí risca tudo. Dependendo do que você estava fazendo tem que começar tudo de novo, como aconteceu comigo, teve uma vez que eu estava fazendo lição na sala de aula, aí um aluno saiu correndo, e aí foi com tudo com a mão na minha mesa e eu estava bem no fim já. Aí falei pro professor:

_Oh ele riscou.

Meu colega respondeu:

_Foi sem querer...

O professor não disse nada.

_Aí, eu tive que fazer outro porque valia nota.

Na escola EE, foram observadas também provocações constantes, não havendo diferenças quanto à qualidade das relações entre os alunos. Segue um trecho da fala de um aluno do 6º ano que ilustra que puxar o cabelo e dar rasteiras são ações frequentes entre alguns jovens.

(6ºano- escola EE)

P: _Esses alunos que não são bons como você disse, o que eles fazem?

Aluno 10: _Puxam o cabelo, passam o rodo.

P: _O que é passar o rodo?

Aluno 10: _Passar o pé.

Os alunos se incomodam com as ações dos colegas, mas não entendem essas ações como desrespeito ou injustiça, e sim como brincadeiras. Pelos relatos, muitos alunos demonstraram se sentirem impotentes com relação aos maus tratos vivenciados. Tais dados encontram certa similaridade com os identificados por Menin (2005). Esta autora realizou uma ampla pesquisa com 480 adolescentes de ambos os sexos, de escolas públicas e particulares, que investigou as concepções de adolescentes sobre a lei, o crime, de injustiça e de imputabilidade penal. A pesquisa teve como objetivo verificar as diferenças dessas concepções a partir das seguintes variáveis: gênero e status econômico. Em relação à concepção de injustiça, pôde concluir que não há uma concepção bem definida, sendo maior esta dificuldade na escola pública. Assim, quanto mais baixo o status econômico, maior foi a dificuldade para representar, conceituar e exemplificar injustiça. Ao investigar se os entrevistados já tinham presenciado situações de injustiça, os resultados mostraram que, em ambas as classes, a porcentagem dos que presenciaram foi maior do que a dos que não presenciaram. No entanto, na escola pública, a porcentagem de adolescentes que presenciaram situações de injustiça foi menor, em comparação com a particular. Esse dado, para a autora, demonstra um contrassenso, visto que o esperado era uma porcentagem maior para a escola pública, principalmente por se tratar de adolescentes que habitam locais de exclusão social. “É como se esses alunos não percebessem injustiças que podem estar ao seu lado” (MENIN, 2005, p.144). Por fim, quanto às ideias relacionadas à

injustiça, a maioria dos alunos associou injustiça com a questão da justiça legal, como uma infração da lei, e com a justiça retributiva. Isso demonstra, para a autora, que esses jovens apresentam uma ideia menos desenvolvida de justiça.

Foi possível constatar, portanto, em nossa pesquisa, que não havia um clima de justiça, muito menos um espírito restaurativo impregnando as ações dos educadores. Várias situações de conflitos poderiam ter sido trabalhadas pelo Círculo Restaurativo ou por uma postura de mediação, mas, ao invés disso, os professores ora ignoravam, ora mandavam os alunos para fora da sala de aula, ora preenchiam termos de notificação das agressões ocorridas, sem realizar maiores intervenções. Quando os alunos eram encaminhados à direção, na maioria das vezes, eram suspensos, notificados e até transferidos de classe. Um dos alunos entrevistados, que participou do Círculo, relatou que foi transferido de turma depois que foi para a diretoria.

(6ºano- Aluno 4 Círculo - Escola E)

P: _O que você estava fazendo?

Aluno: _Eu estava assim tipo agarrado no moleque, ela (professora) falou pra eu soltar eu falei que não ia soltar.

P: _E o que aconteceu depois?

Aluno: _Fui pra diretoria e me mudaram de sala.

Fica evidente uma visão ainda tradicionalista, na qual os conflitos são negativos e, portanto, devem ser contidos: os professores e diretores, em situações de desavenças e indisciplina, agem para evitá-las ou contê-las. Assim, punem os estudantes com advertências e suspensões ou tentam evitar novos conflitos, transferindo o aluno de ambiente. A atitude diante do conflito, acima relatada, não demonstra uma visão restaurativa do conflito. Não houve a escuta das partes envolvidas, nem a valorização do diálogo, muito menos a busca de acordos que possibilitassem a reparação dos danos causados (emocionais, materiais ou físicos). As intervenções presentes nas instituições observadas, caracterizadas por Piaget como sanções

expiatórias⁶, não contribuem para a tomada de consciência do ato e dos sentimentos que o ocasionaram, não promovem a reflexão sobre as reais consequências das atitudes e nem de outras formas de lidar com o conflito, tampouco propiciam a coordenação de perspectivas ou a cooperação. O controle é externo e, portanto, temporário. Guimarães (2001) relatou que 58% das estratégias utilizadas pelos professores para obtenção de comportamentos desejados por parte dos alunos foram consideradas motivadores externos, tais como o uso de ameaças, a retirada de algo prazeroso e a aplicação de consequências indesejáveis quando faziam algo considerado inadequado. A pesquisadora concluiu que “apesar da preferência por sua utilização, essas estratégias foram menos eficazes para incrementar o envolvimento dos alunos nas atividades, comparadas a outras voltadas à motivação intrínseca” (GUIMARÃES, 2001, p.48). A pesquisa citada por Guimarães retrata o que percebemos empiricamente em nossa pesquisa, ou seja, que a utilização dessas estratégias não promove mudanças de comportamento efetivas, apenas reprime temporariamente algumas atitudes, sem promover o desenvolvimento de estratégias mais respeitadas, justas e cooperativas de lidar com os conflitos. É importante salientar que, apesar da motivação ser intrapessoal, isto é, ocorrer no aluno, as condições ambientais interferem fortemente nesse processo, por isto se torna necessário que os docentes organizem uma atmosfera sociomoral cooperativa: um ambiente acolhedor em que o aluno se sinta pertencente, em que as interações sociais com qualidade sejam favorecidas, em que haja espaço para o diálogo e para a valorização das ideias, em que a linguagem não seja de julgamento, e em que as decisões possam ser tomadas em grupo e as relações sejam baseadas no respeito mútuo.

Mesmo apresentando atitudes desrespeitosas e incivildades frequentes, os alunos pareciam manter relações amistosas. Todavia, algumas vezes, ocorria algo que fazia com que tais relações se rompessem gerando mágoa e ressentimentos, sem que fosse identificado pelos adultos e sem que esses adultos auxiliassem os adolescentes com intervenções para que a relação abalada fosse restaurada. Certa vez, percebemos que colegas que sempre ficavam juntas se dividiram em dois grupos: umas não se sentavam mais perto das outras, havia provocações e discussões constantes entre elas, como mostra o relato extraído do protocolo de observação do 6º ano.

⁶Sanções expiatórias têm caráter arbitrário, isto é, não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado.

Dois grupos de alunas começam a bater boca. Converso com elas tentando descobrir o que está acontecendo. Um grupo mexendo com o outro, começaram a chamar as colegas de “putas” e estas, revidando, xingavam uma garota negra do outro grupo de “cabelo de cerol”. Mesmo durante as aulas continuam os insultos... Ouço uma delas:

_Sou mulher, não sou traveca! Vai levar um tapa na cara!

Uma das meninas do outro grupo diz:

_Pára gente, parece criança.

_Criança são vocês! Eu tenho 14 anos!

O desrespeito estava sendo continuamente praticado entre elas, a agressão verbal era frequente e, neste contexto, os professores fingiam ignorar o que acontecia. O Círculo Restaurativo, que tanto poderia auxiliar na resolução, não era visto como alternativa nesses casos. Esse conflito ainda estava no início e, com o tempo, o apelido “cabelo de cerol” foi também sendo adotado por outros alunos, passando a ser empregado com frequência ao longo do ano, visando provocar e zombar da garota, como mostra o excerto do protocolo de observação a seguir.

Após alguns dias de observação em determinada classe, senti falta de um aluno, o Jorge⁷, que chamava bastante atenção por estar sempre provocando os colegas.

Pergunto aos alunos:

_O Jorge está bem? Ele tem faltado? E os alunos respondem:

_Ele está suspenso porque brigou na sala de aula com a Daiane, que também foi suspensa. Um estava dando tapa no outro, a professora foi separar, recebeu um tapa sem querer da Daiane. Eles estavam brincando, então o Jorge a chamou de “cabelo de cerol” e a brincadeira virou briga.

⁷Todos os nomes de alunos e professores apresentados são fictícios.

Notamos que a tal intervenção punitiva, como a suspensão, só aconteceu porque a professora foi agredida e não porque houve uma briga entre os alunos. O problema residiu no conflito com a autoridade, que é considerado de maior gravidade do que quando ocorre entre pares. Esse dado corrobora os resultados da ampla pesquisa de Leme (2006) com alunos e educadores de escolas públicas e privadas. Ela afiança que os conflitos entre os alunos são vistos em geral como “brincadeiras da idade”, portanto menos importantes do que quando acontecem entre o aluno e um adulto (docentes, funcionários e diretores).

Abramovay e Rua (2003) explicam que os alunos que zombam dizem que se trata apenas de uma brincadeira, não da intenção de ferir o colega:

Muito alunos afirmam que não existem preconceitos, mas brincadeiras. No entanto, apelidos como ‘picolé de asfalto’, ‘picolé de breu’, ‘Nescau’, ‘chocolate’, situam-se na linha limítrofe entre brincadeira e agressividade. [...]Não resta dúvida de que existe hostilidade racial, que pode prejudicar a trajetória escolar ao estigmatizar e marginalizar a vítima do preconceito (p. 46-47).

Além do preconceito citado pelo autor, pode-se dizer também que, muitas vezes, os apelidos e provocações são fruto de um desejo de atingir o outro, de provocar, de saber que certo apelido afeta. Os autores de *bullying* escolhem determinada característica do alvo que o afeta, como ser gordinho, negro, branco demais etc. A aluna Daiane também foi entrevistada e relatou o que acontecia na sala de aula:

P: _Daiane, se alguém fosse estudar aqui, o que você contaria para esta pessoa, o que contaria sobre a escola?

Daiane: _Eu acho boa.

P: _Você acha boa...

Daiane: _Só que tem tomar cuidado com os amigos aqui.

P: _Tem que tomar cuidado com os amigos... por quê?

Daiane: _Sei lá, porque algumas “pessoas” é confiável e algumas não.

P: _Algumas são confiáveis e outras não... o que aconteceu para você querer dizer pra pessoa que vai estudar aqui tomar esse cuidado?

Daiane: _Muitas coisas.

P: _Muitas coisas... conta pra mim um pouquinho...

Daiane: _Eles xingam né, xingam, aí eu não gosto.

P: _O que você sente quando eles te xingam?

Daiane: _Eu fico nervosa.

P: _Eles xingam do quê?

Daiane: _Cabeça de cerol.

A aluna evidencia a agressão que sofre em sala de aula e deixa claro que existem maus tratos. No caso dela, se trata de um apelido pejorativo calcado numa característica racial, apelido que revela o incômodo e o sentimento de desconfiança em relação a seus colegas. Com o tempo, os insultos, que antes eram esporádicos, foram sendo constantes e Daiane passou a ser alvo de *bullying*. Essa forma de agressão, que é uma violência velada, apresenta quatro características. Primeiramente, são ações repetidas de um indivíduo ou grupo sobre outro. Em segundo lugar, essas ações têm o intuito de causar dano físico ou psicológico, portanto há intenção de ferir. Em terceiro, em relação ao alvo, há uma espécie de concordância sobre o que pensam dele. Por último, sempre existe uma plateia, ou seja, espectadores que se tornam um público que prestigia tais maus-tratos (TOGNETTA;VINHA, 2008). Em recente pesquisa de Francisco eLibório(2009), que teve como finalidade caracterizar o *bullying* em escolas públicas no interior do país, foi encontrada uma incidência de 14% deste fenômeno entre os entrevistados. Ao analisarmos os “registros de ocorrências” da escola E, referentes às classes que fazem parte da amostra, encontramos registros de conflitos envolvendo alunos que sempre insultavam Daiane. Como ela revidava, acabavam acontecendo brigas em sala de aula e, por isto, todos eram encaminhados para a diretoria. Todavia, tal fato voltava a ocorrer. A reincidência do comportamento e do mesmo conflito indica que o problema não foi resolvido, e que as suspensões, registros de ocorrências, informações à família e ameaças sequer conseguiam conter ou evitar tais problemas por um período maior do que poucos dias.

Daiane não tinha uma atitude submissa frente à agressão, ela revidava com um estilo agressivo, ou seja, com tapas ou insultos. Segundo Leme (2006), a vítima de *bullying* não é necessariamente passiva. As pesquisas internacionais e nacionais mostram que existem as vítimas que não reagem, que reagem de forma incompetente e as que reagem agressivamente, mas que todas sofrem um isolamento social e apresentam características diferentes da média, como altura,

peso e, como discutido acima, diferenças raciais. Essas vítimas que reagem, segundo Fante (2005), são as vítimas provocadoras, pois tentam se defender reagindo de forma agressiva, provocando um ciclo de novas provocações e agressões. Esse fato ilustra novamente a dificuldade dos alunos, na escola, de lidarem com seus conflitos de forma mais assertiva.

Vicentim (2009) e Leme (2004a), em suas pesquisas, apontaram que os jovens brasileiros em situações conflitantes reagem de forma preponderantemente submissa, seguida de agressiva. Sastre e Moreno (2002) dizem que, apesar de os conflitos fazerem parte das relações interpessoais, os indivíduos, em sua grande maioria, não aprenderam formas justas e equilibradas de resolvê-los. As autoras ressaltam que a escola é um local em que os conflitos ocorrem naturalmente, todavia não prepara os alunos para lidar com os mesmos. Frente a essa realidade, Sastre e Moreno (2002) apresentam propostas de atividades sistematizadas a serem inseridas no currículo, que trabalham a expressão de sentimentos e o processo de resolução de conflitos. Tognetta (2003) considera que, ao intervir nos conflitos, é importante auxiliar os indivíduos a refletirem sobre suas ações, possibilitando uma conscientização da sua dimensão afetiva, pois um indivíduo terá mais possibilidades de ter autodomínio, de expressar suas emoções de forma alternativa e não violenta, se compreender seus sentimentos. Nas escolas pesquisadas, não constatamos momentos para trabalhar a manifestação dos sentimentos ou as situações de conflitos, tais aspectos nem eram valorizados. Além disso, nem mesmo nas situações de conflito o Círculo Restaurativo foi utilizado.

Na escola referência, também foram constatadas situações de *bullying*, como ilustra o exemplo a seguir, em que aconteciam situações repetidas de maus-tratos com um aluno que apresentava traços femininos.

A professora estava explicando uma proposta de atividade na qual cada aluno deveria escrever uma letra de uma música romântica. O aluno Caio diz:

_Eu não conheço este tipo de música, é que não gosto.

O aluno Lucas diz:

_Você só gosta de Lady Gaga!

_Gosto mesmo, e o que você tem a ver com isso?

_Ah, seu boiola!

Esse tratamento de alguns colegas com o aluno Caio era frequente. Quando o entrevistamos, o garoto relatou as agressões constantemente sofridas, como relatado abaixo.

P: _Você disse que não gosta de algumas coisas na sua classe, o que você não gosta?

Aluno 9: _Alguns alunos ficam me xingando, outros ficam me batendo, dando “esses”, como se fala, quando a pessoa cai?

P: _Rasteira?

Aluno 9: _Rasteira, isso, exato! “Põe” rasteira aí a gente cai, ficam xingando, batendo na gente, entra na sala enchem o saco e a gente não consegue fazer a lição.

P: _E eles xingam de quê?

Aluno 9: _Ah... de gay, filho da puta.

P: _E o que você faz quando eles te xingam?

Aluno 9: _Eu falo que vou falar pra coordenadora, eles me ameaçam... então a gente fica com medo porque a mãe não tem tempo né de vir aqui.

P: _Como você se sente na hora que te xingam?

Aluno 9: _Ah eu me sinto muito “ruim” porque as pessoas não têm educação pela gente. Eles querem “se achar” só porque são mais velhos que a gente... mais maiores, né?

Em síntese, as situações de desrespeito entre os colegas, “incivilidades”, *bullying*, agressão verbal e física (empurrões, tapas, as provocações, rasteiras), conversas ruidosas, excessivas, e barulhos ininterruptos foram observadas durante as aulas nas escolas E e EE. Diante de contrariedades ou sem motivo aparente, as ações e reações eram impulsivas e agressivas, o que demonstrava ausência de autorregulação e estratégias pouco evoluídas para lidar com os conflitos (SELMAN, 1980). As agressões cotidianas não eram consideradas pelos pares como desrespeito, apenas “brincadeiras”, “zoação”. Evidenciou-se a presença da “bagunça anômica”, que, segundo Derbarbieux (2001), é a representação de um desequilíbrio na escola. Esses adolescentes não tinham oportunidades de aprender a partir dos conflitos vividos, a controlarem seus impulsos, expressarem seus sentimentos sem causar dano ao outro, coordenarem perspectivas e ações. O

Círculo também tem esses objetivos, porém seus princípios e procedimentos não eram generalizados para as situações cotidianas na escola E. A escola ainda trabalha a partir da “cultura do medo”, isto é, acreditando que sem castigo e punição não haverá respeito, que existem pessoas más e boas, e que as primeiras merecem ser punidas. A escola referência também apresentou a mesma qualidade de relações entre os alunos, o mesmo ambiente sociomoral pouco cooperativo. No entanto, Penido (2011) ressalta que é necessário lidar com a violência sem violência, rompendo com essa dinâmica, pois “a paz se aprende”. Em suma, portanto, para romper com a cultura do medo que reproduz mais violência, faz-se indispensável aprender a resolver as situações de conflito de forma restaurativa.

6.2 Relação professor-aluno

Na análise professor-aluno procurou-se focar a forma como os professores trabalhavam com o ensino dos conteúdos; as regras na sala de aula, como eram feitas, o processo que o professor usava para legitimá-las, a quantidade e a qualidade destas; a linguagem utilizada pelos docentes; os conflitos entre professores-alunos e as intervenções que os docentes realizavam quando ocorriam entre os pares. Diante de todos esses aspectos é importante entender a concepção de aprendizagem que os professores têm, pois esta refletirá nos tipos de relações proporcionados na sala de aula com os educandos. A maioria das teorias psicológicas sobre a aprendizagem foi derivada de duas grandes posições teóricas: o Empirismo e o Racionalismo. A primeira concebe a aprendizagem como registro de tudo que o indivíduo recebe do meio pelos seus sentidos. Os sistemas de ensino baseados nessa posição se pautam em exercícios repetitivos, em aulas expositivas, com estímulos aos sentidos com imagens e sons, com intuito de provocar impressões na mente dos educandos. Acredita que se todos fizerem as atividades junto aprenderão a mesma coisa, considera que a interação atrapalha o aprender, a ordem da sala visto que o conhecimento é transmitido, por isto é necessário prestar atenção (BECKER, 1997). O sujeito é passivo, não exercendo nenhuma atividade intrínseca nesse processo, a atividade é propriedade do objeto (meio).

Na segunda posição, acredita-se que o indivíduo, de forma inata, possui o conhecimento, vindo à tona com o processo de maturação. O ensino se baseia na linguagem, negligenciando o papel da experiência, na transmissão de verdades prontas dadas pelo professor, as explicações lógicas são suficientes para a compreensão, posto que o raciocínio dedutivo é considerado o melhor meio de atingir a verdade. Toda atividade de conhecimento é exclusividade do sujeito, não exercendo o meio papel significativo nesse processo.

Além dessas duas posições, ao final do século XX surgiu uma nova concepção, na qual a aprendizagem não acontece unicamente por meio da experiência, nem do sujeito, mas da interação entre estes dois. Segundo Piaget (1967), o indivíduo tem estruturas específicas para o ato de conhecer, que não são programadas, isto é, o sujeito ao nascer possui a capacidade de desenvolver a inteligência, no entanto, este desenvolvimento não é garantido, dependendo da interação entre o sujeito e o meio para efetivar-se.

Foi visto que, para Piaget, todo ser humano busca ficar em equilíbrio com o meio, isto é, adaptar-se, dependendo da solicitação do meio; o indivíduo terá que se reorganizar para continuar adaptado e neste processo, de forma ativa, construirá conhecimento. Para o autor, “os conhecimentos não constituem uma cópia do meio, mas um sistema de interações reais” (PIAGET, 1967, p. 39). Becker (1992) esclarece que construtivismo implica na ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. Partindo dessas perspectivas, ao contrário do professor que embasa suas ações no construtivismo, aquele que concebe a aprendizagem de forma empirista ou racionalista, não compreenderá a interação social como favorável, ao contrário, não a valorizando ou permitindo entre os alunos.

Nas salas pesquisadas, pôde-se observar uma concepção empirista de conhecimento, os professores começavam a aula sempre da mesma maneira: faziam a chamada, ficavam em silêncio esperando os alunos pararem de falar, período que durava quase metade da aula, 20 minutos de uma aula de 50 minutos. Em seguida começavam a escrever na lousa o conteúdo, que na maioria das vezes já estava na apostila. Essa estratégia para obter o silêncio dos alunos também foi encontrada nos estudos de Vinha (2003) e Tognetta e Vinha (2009), na qual os professores das escolas pesquisadas utilizavam 15 a 20 minutos para organizar os alunos na classe para que conseguissem iniciar a aula.

Na nossa pesquisa, o material utilizado era padronizado para várias escolas, eram apostilas vindas da Secretaria Estadual de Educação, chamados pelos docentes de “caderninhos”, pois havia espaço para responderem no próprio material. As atividades se baseavam quase exclusivamente na memorização, na cópia e na realização dos exercícios do “caderninho”. Os estudantes não participavam minimamente da escolha ou elaboração dos conteúdos; devendo adaptar-se a um programa e a propostas que não levavam em conta as características de desenvolvimento e os interesses do sujeito que aprende. Os docentes perdiam muito tempo colocando o conteúdo na lousa para os alunos copiarem, atendendo a um estudante enquanto os

outros esperavam, aguardando a maioria dos alunos acabar para dar início a outra proposta de atividade.

Em todos os momentos os professores instruíam claramente o que os alunos deveriam fazer, estando no centro do trabalho pedagógico. A aula se baseava em explicações verbais, o docente se preocupava em “explicar o conteúdo” e a forma como as atividades deveriam ser feitas, os alunos se limitavam a ouvir, prestar atenção para aprender e realizar as atividades. A maioria das orientações dadas aos alunos sobre as atividades os impedia de tecer hipóteses e contribuir com a construção de conhecimento, já que era o docente quem detalhava o que era para ser feito e eles apenas executavam, como o exemplo observado do 6º ano da escola E.

A professora de arte pede para os alunos abrirem a apostila no conteúdo referente à “linha e perspectiva” e começa a explicar a atividade. A proposta era que o aluno observasse o desenho de um sólido geométrico na apostila e desenhasse a vista frontal, superior e lateral dele. A professora faz na lousa os três desenhos e pede que copiem na apostila, eles apenas executam sem reflexão alguma.

Ressalta-se que, na perspectiva construtivista, o que faz a mediação entre o sujeito e o meio é a ação realizada por este sujeito, ou seja, é preciso construir o próprio conhecimento por meio de uma ação em que haja reflexão, comparação, antecipação etc. Não é a realização da ação pela ação e sim o fato de se pensar sobre o que foi feito, para que haja a tomada de consciência. Isso não significa, em absoluto, que o educador deve apenas observar passivamente seus alunos, sem qualquer intervenção no processo de construção do conhecimento. O professor pode auxiliar propondo questões, apresentando problemas, trazendo exemplos que os façam refletir.

Contudo, isso não foi observado nas aulas. Os materiais utilizados pelos alunos eram predominantemente folhas, cadernos, lápis e canetas. Algumas vezes utilizavam algum material complementar como mapas, para os alunos observarem a explicação, ou um vídeo para assistirem, consistindo estes materiais em simples estímulos visuais, transmitindo informações, deixando os educandos na função de expectadores.

Em relação ao espaço físico, as carteiras eram organizadas em fileiras, dificultando a interação entre eles, pois esta era compreendida como um obstáculo à aprendizagem. Os alunos

também não tinham liberdade de escolha sobre o lugar de sentar, este era definido pelos docentes que utilizavam o “mapa de classe”⁸. Abaixo é apresentado um trecho de entrevista ilustrativo sobre a função do mapa de sala.

(P2⁹ – Escola E)

P: _Me conta sobre esse mapa de sala que você disse que usam.

Professor: _A gente se junta no dia do Conselho, na reunião de HTPC de sexta-feira, e juntos fizemos um mapa, todos os professores usam o mesmo, fica mais fácil pra gente saber quem foi que pichou aquela carteira, onde fulano estava, separar os que conversam...

O trecho indica a necessidade de controlar a classe e a preocupação com os alunos que não podem sentar juntos por conversarem e, assim, acabarem atrapalhando a aula, distraíndo-se e aos demais, visto que se o professor acredita que eles aprenderão ouvindo as explicações, fazem de tudo para que consigam transmitir o conteúdo aos alunos sem interrupções. Estudos recentes indicam que esse tipo de relação autoritária cultiva uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos alunos uma dependência quase infantil. Pode-se afirmar que o tema transversal que está no trabalho pedagógico é o da submissão: educa-se para a obediência. Esse exercício constante da autoridade do professor sobre os alunos é uma forma de fazer com que eles se recordem sempre que não podem decidir por si mesmos, que estão sob tutela, pois não se pode depositar confiança neles (VINHA, 2009).

Esse tipo de escola é a escola da passividade, onde apenas o professor tem voz. Os educadores esperam obter com a disciplina um tipo de comportamento estereotipado e uniforme. Assim, visando ao controle, ocorrem as filas, a cabeça atrás de cabeça, o tempo limitado para cada atividade, os conteúdos estagnados e as provas homogêneas. E a vida em grupo fica do lado de fora da escola, pois o enfoque principal é no trabalho individual.

Parecia que, para que houvesse a aprendizagem era preciso, portanto, que os alunos interagissem muito pouco entre si, ficando a maior parte do tempo em silêncio, imóveis, copiando

⁸Mapa de classe: lugares das carteiras pré-estabelecidos pelos professores para os alunos.

⁹Os números acompanhados da letra P se referem aos professores entrevistados.

pontos, resolvendo folhas de exercícios, ouvindo as explicações do professor, cabendo ao docente resolver os problemas e tomar todas as decisões. As atividades, em sua maioria, eram realizadas individualmente, pois a interação social entre os alunos não era valorizada, ao contrário, deveria ser evitada, pois atrapalhava a concentração. Contrária a essa ideia, na visão construtivista, o trabalho em grupo é visto como favorável e necessário tanto para o desenvolvimento intelectual quanto moral. Os alunos constroem o conhecimento de forma ativa, agindo sob o objeto do conhecimento, estabelecendo relações. Nesse sentido, eles devem interagir com desafios em que necessitam explorar, pesquisar e interagir com os demais alunos para resolver, favorecendo assim o desenvolvimento de sua capacidade intelectual e moral. A escola ativa pressupõe, ao contrário, uma comunidade de trabalho com alternância entre o trabalho individual e o trabalho de grupo, porque a vida coletiva se revelou indispensável ao desenvolvimento da personalidade, mesmo sob seus aspectos mais intelectuais (PIAGET, 1948/1974, p. 70).

Ao questionar o professor sobre como trabalha com os alunos, fica evidente sua concepção sobre o conhecimento. Abaixo apresentamos um trecho de entrevista com professor.

(P22- Escola E)

P: _Então conte um pouco do seu trabalho com os alunos.

Professor: _É a minha matéria eu acho que dou a matéria que eu gosto né, uma matéria que leva tudo, tudo é ciências, leva tudo do corpo humano deles e eu tenho umas outras experiências em outros ramos e que eu ponho com a minha matéria. E aí tudo que eles querem saber eles vão perguntando, e eu vou explicando o que posso.

P: _Então você escolhe alguns temas que considera importantes para complementar?

Professor: _Não, não, eu não escolho, é o que vem na apostila, a gente segue.

P: _Como é sua aula, o que usa na sala para dar aula?

Professor: _Eu uso a lousa e o Atlas que vem do corpo humano, porque a minha matéria é assim né, o corpo humano, e química, física, biologia, então é o que eu trabalho, trabalho com livros, com cartazes que eu pego. Às vezes eles pedem alguma coisa, aí eu mesmo vou na internet, eu pego aquilo e a gente discute.

P: _Você trás pra eles?

Professor: _Trago os assuntos que eles querem, junto com o assunto que eu tenho que cumprir né, com o do Estado.

Vejamos outro excerto do professor da escola EE.

(P13- 6º e 7º ano-Escola EE)

P: _Você disse que os alunos não têm interesse...

Professor: _Quando os alunos chegam no sexto ano, eles vêm do quinto ano que são cobrados, saem alfabetizados, só que têm muitos que chegam com dificuldade no sexto ano. Aí a gente vê né, que, por exemplo, inglês, que eu ensino, por mais que você explica parece que eles estão alheios assim, não tá entrando na cabeça deles, eles estão dispersos, entendeu.

Como se vê, os professores se colocam como o centro do processo de aprendizagem, como se o aluno fosse uma “tábula rasa”. Quando o professor diz que não “entra na cabeça dos alunos”, tem que explicar “a matéria” e eles devem prestar atenção, que entra numa sala com o objetivo de “falar” a matéria, mostra que há necessidade de transmitir tudo. A fala abaixo é um trecho ilustrativo de entrevista com professor.

(P2- 6º e 7º ano- Escola E)

P: _Qual o objetivo da escola para você?

Professor: _Eu acho que toda escola tem o objetivo de passar para o aluno uma situação de aprendizagem né, que ele consiga assimilar e entender.

P: _Ah... assimilar e aprender?

Professor: _É... eu penso que eles têm que ser educados, saber como estudar, como responder, como prestar atenção numa aula, saber como se interessar por uma aula, né!

Podemos observar que além de achar necessário saber se comportar, prestar atenção para aprender, evidencia que o professor coloca como pré-requisito os aspectos que deveriam ser os objetivos da educação, aspectos que devem ser desenvolvidos com os alunos, como saber a hora e o momento de falar, por exemplo. O que foi observado é muito semelhante ao relatado por Becker (1994, p.16):

Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que sentem e que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos conversem. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isso acontecer ele começará a dar aula. Como é essa aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa.

Essa dinâmica de uma classe, descrita pelo autor, foi a encontrada nas duas escolas, a E e a EE, em que é esperado do aluno que seja passivo, não fale fora de hora; a interação social é baseada na obediência às normas e regras prescritas e controlada por um sistema de recompensa e punições, é uma concepção de aluno, segundo Wickens (1973) presente no sistema fechado de ensino. Para esse autor, os modelos de ensino se distinguem em aberto ou fechado, sendo este último pautado numa teoria de ensino-aprendizagem de estímulo-resposta, tendo como características as sequências hierárquicas de conteúdo, do mais simples ao mais complexo, a valorização dos conhecimentos factuais, inexistência de mudanças na aula em decorrência dos interesses dos discentes, o docente tem um papel central e a função de transmissor de conteúdo, no qual intermedia suas ações por livros, apostilas e materiais didáticos estereotipados. A necessidade do controle do aluno fica evidente, como mostra o trecho do protocolo de observação do 6º ano Escola E.

A professora começa a fazer a chamada. A classe fica mais quieta, mas ainda com ruído. Ela começa a distribuir as apostilas novas e diz:

_Gente, primeira coisa é colocar os nomes, caso percam para conseguir achar caso percam.

Como alguns alunos ainda conversavam muito, ela grita:

_Agora chega!

Começa a explicação oral sobre o rio Nilo, sobre o Egito. Como os mesmos alunos não paravam de falar, ela novamente grita:

_Coloca sua carteira atrás da fileira, pegue o material, tire a apostila da bolsa! Eu estou explicando a matéria e você gritando.

Os alunos escutam a chamada de atenção da professora, param de falar alto, mas depois de um tempo voltam a gritar.

Os alunos entrevistados também confirmam essa concepção empirista do conhecimento pelos professores. Um exemplo disso é apresentado abaixo.

(6ºano- Escola E)

P: _Como o professor trabalha, como ele dá a aula?

Aluno 2: _A gente senta e eles falam para abrir o livrinho, aí eles mostram os países, é... o mapa.

P: _Onde eles mostram o mapa?

Aluno 2: _No livro ou pegam os mapa e põe na lousa e explicam.

(6ºano- Escola EE)

P: _Como o professor dá a aula aqui?

Aluno12: _Ele chega e fala, “boa tarde, sentam que eu vou passar uma lição aqui e é pra entregarem”.

P: _Onde eles passam essa lição?

Aluno 12: _Na lousa.

Delval (2007) reflete sobre como a maioria das instituições escolares proporciona uma educação que não parte dos interesses dos alunos e consiste, principalmente, na transmissão verbal de conhecimentos. Todos os professores relataram gostar do trabalho como docentes e manifestaram preocupação em querer que seus alunos aprendam, que se desenvolvam, em síntese querem formar pessoas observadores, críticas, competentes, que saibam conversar para resolver

seus conflitos, que possam escolher no que trabalharão, como é apresentado nas entrevistas com os professores.

(P1- Escola E)

P: _Os professores ajudam os alunos em sua formação, que tipo de adultos você espera formar?

Professor: _Crítico, observador, decidido, bem sucedido profissionalmente. Ah... tudo de bom.

(P16- Escola E)

P: Você está ajudando a formar um indivíduo, que tipo de ser humano espera formar?

Professor: _Um indivíduo de caráter principalmente, um indivíduo que possa amanhã conversar, ter amigos entendeu, porque conflitos entre eles têm, eles têm que conversar para que amanhã não vire uma bola de neve e depois fiquem sem amigos.

(P7- Escola EE)

P: _Você está ajudando a formar adultos do futuro, como você gostaria que esses alunos fossem, o que quer formar?

Professor: A característica de um bom ser humano... têm três coisinhas básicas: Ter amor, ser respeitoso e ter limites.

Apesar dos relatos apresentados, em que mostram o desejo de que seus alunos sejam críticos, bem sucedidos profissionalmente, respeitosos, amorosos, que saibam resolver os conflitos cooperativamente, na prática isto não acontece. Essa formação se torna muito difícil se depender do tipo de ensino proporcionado, como estamos apresentando nessa análise, em que o professor não dá espaço para os alunos mostrarem suas opiniões e se sentirem respeitados para poderem respeitar, entre outros aspectos já apresentados.

Parecia que cabia ao aluno tão somente que se apropriasse dos conteúdos, manifestasse interesse, realizasse as atividades da forma correta e no tempo estipulado, seguisse as regras sem questionar e devolvesse o conteúdo e as técnicas memorizadas corretamente, demonstrando assim que o “ensino” teve êxito. Piaget, em seus estudos, mostra que os desenvolvimento intelectual e o moral estão diretamente relacionados, ou seja, para que haja o desenvolvimento da autonomia moral é necessário o intelectual.

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente (PIAGET, 1948/1974,p.69).

Em concordância com essa perspectiva, DeVries e Zan (1998, p.138) apresentam estudos que indicam, contudo, que “quando uma abordagem fortemente autoritária é combinada com uma forte ênfase sobre as matérias escolares, as crianças avançam menos em seu desenvolvimento sociomoral”. As pesquisadoras alertam que não pode ser defendido como sério um ensino das matérias escolares que resulta em prejuízo para o desenvolvimento sociomoral das crianças. Parece que para esses professores, a dificuldade em atingir esses objetivos está no desinteresse do aluno, como indicam os trechos que seguem.

(P14- 7ºano – Português-Escola E)

P: _O que você gosta no seu trabalho?

Professor: _Deixe-me ver, de ensinar mesmo, de estar com eles ensinando, principalmente quando eles prestam atenção.

(P5- 6º e 7ºano – História- Escola E)

P: _Tem algo que não gosta no seu trabalho?

Professor: _O que eu não gosto, é ter que mediar o desinteresse deles com o interesse de alguns, é onde eu me perco particularmente.

A maioria dos docentes, ao refletir sobre a causa desse desinteresse, responsabilizou a progressão continuada e a desvalorização do conhecimento pelos alunos, sem perceber que este

desinteresse está diretamente relacionado com a motivação do aluno. Para esses professores, as práticas instrutivas correntes funcionavam, não havendo necessidade de modificá-las. Quando havia um mau desempenho nas provas por determinados alunos, esses professores pareciam acreditar que era devido ao desinteresse deles. Não viam a qualidade do ensino com um fator importante nesse processo, nem o desinteresse como consequência dela.

Com relação ao interesse, sabemos que, apesar de a motivação estar no aluno, as condições ambientais interferem muito no processo. Boruchovitch e Bzuneck (2009), não desmerecendo o necessário envolvimento da escola como um todo influenciando o clima da sala de aula, apontam as seguintes dimensões da classe que parecem repercutir nesse aspecto: as atividades de aprendizagem ou a forma como o conteúdo é ensinado; a autoridade do professor; as formas de valorização e reconhecimento; os agrupamentos sociais e o clima da sala; o processo de avaliação; e o emprego do tempo.

Como se vê, sobre esses fatores, o professor possui amplo poder de decisão, pois é na organização da escola e do espaço de sala de aula que ele possui um efetivo campo de atuação, que deveria ser assumido com conhecimento e competência. Os autores afirmam também que entre as várias maneiras de promover uma boa motivação, a principal é que o próprio professor se coloque como modelo de pessoa que gosta do que faz.

Além do envolvimento dos alunos no projeto da disciplina e na seleção dos conteúdos que tenham sentido para eles, destacam que a atividade proposta deve desafiá-los, todavia deve ser um desafio passível de ser realizado, sendo que para isto é necessário esforço e engajamento. Novamente é ressaltada a importância de se construir na sala de aula um ambiente acolhedor em que o aluno se sinta pertencente, reconhecido no seu esforço em aprender, legitimando e nunca desmerecendo a sua dúvida ou dificuldade.

Boruchovitch e Bzuneck (2009) esclarecem que muitas aulas expositivas, atividades mecanicistas, cópias e exercícios repetitivos prejudicam a motivação. O professor contribui para desmotivar o aluno e gerar ansiedade por meio de atitudes como críticas excessivas, comparações, rígidas avaliações, cobranças com alto nível de exigência, emprego de formas impróprias de avaliar a aprendizagem, pressões com relação ao tempo para realizar as atividades, emissões de *feedbacks* negativos e a promoção de um clima hostil e competitivo na classe. Como

se vê, tais características prejudiciais à motivação estavam presentes quase o tempo todo nas classes investigadas.

De acordo com relatório da UNESCO (2008), sobre o ensino primário em escolas de onze países, 75% dos professores brasileiros creditaram o interesse dos alunos e o apoio familiar como fatores que influenciavam o aprendizado, apenas 32% se referiram ao trabalho do educador. Ainda nesse mesmo relatório, é apresentado que o Brasil é um dos líderes de métodos mecânicos, perdendo-se de 25 a 47% do tempo da aula com o professor escrevendo no quadro-negro. Os resultados desse estudo são muito semelhantes à concepção dos professores encontrados em nossa pesquisa, os quais acreditam que a causa do desinteresse não está no trabalho pedagógico, e sim no aluno e na família. Acreditamos que essa concepção acaba dificultando a reflexão dos professores e conseqüentemente possíveis mudanças nesse quadro preocupante por não se sentirem responsáveis por essa situação, diante disso, a indisciplina é cotidiana nas salas pesquisadas. Segue trecho de entrevista que evidencia a indisciplina dos alunos.

(P5- 6º e 7ºano – História- Escola E)

P: _Você disse então que enfrenta situações de indisciplina, exemplifique uma situação pra mim.

Professor: _Por exemplo, quarenta alunos numa sala, são seis horas da tarde, eles vão embora seis e quinze, eles estão desde a uma na escola, ou seja, já se passaram cinco horas que eles ficaram só sentados né, com um livro na frente, com uma lousa à frente, com um professor falando, numa idade onde eles têm muita energia, e eu estou lá ainda e eles fecham a mochila, guardam o material, eles não sabem se acabou a aula, pouco interessa...

De todos os entrevistados, somente esse professor conseguiu relacionar o tipo de ensino propiciado como causa do desinteresse e, conseqüentemente, com a indisciplina gerada, mas nenhum outro docente demonstrou compartilhar tal visão. O excerto a seguir ilustra uma concepção comumente encontrada.

(P12- Escola EE)

P: _Me conte sobre a escola.

Professor: _Tem professor do período da manhã que diz que o período da manhã é ótimo que o período da tarde é ruim, que o professor da tarde que não dá conta, essas coisas, mas é complicado são realidades diferentes. Mas eu acho assim sabe, tem muita indisciplina, eu acho que é falta de compromisso do aluno mesmo né. Não tem vontade de estudar.

De fato, obrigados a permanecerem horas sentados, os alunos demonstravam tédio enquanto assistiam seus professores transmitirem as informações de conteúdos que não tinham sentido para eles, enquanto tinham que copiar repetidamente os conteúdos da lousa, enquanto realizavam as inúmeras folhas de exercício diariamente. Assim, como a aula frequentemente era desinteressante, o professor não era reconhecido pelos alunos como autoridade competente com relação ao que coordenar e auxiliar na busca pelo conhecimento (LA TAILLE, 1996). Foi visto que a autoridade existe quando a pessoa reconhece o outro como tal e não por imposição. O desinteresse dos alunos também foi constatado na escola EE.

(P13- 6º e 7º ano- Escola EE)

P: _Então você falou dessa dificuldade de eles se interessarem pelas aulas...

Professor: _Isso.

P: _A que você atribui essa dificuldade deles em se interessar?

Professor: _Porque os alunos não têm muito comprometimento com a escola, né. A maioria quer chegar, ficar na classe brincando, conversando, mexendo no celular. E a família, por sua vez, não cobra do aluno esse comprometimento, também não se interessa porque tem esse sistema de progressão continuada e sabe que passarão de ano.

A crença de que a família não valoriza a escola está presente nessa instituição. No entanto, os estudos demonstram que essa concepção é equivocada. Em pesquisa realizada por

Machado(2011), numa escola pública, foram investigados os conteúdos dos principais conselhos dos pais percebidos pelos jovens. Do total de respostas recebidas, 22, 32% se referiram a “bom estudo”, ou seja, ir bem na escola, tirar nota alta, não ficar de recuperação, realizar as tarefas e não repetir de ano; 12,55% foram conteúdos relacionados ao “respeito unilateral”, tais como: obedecer o professor e cumprir as regras da escola. A mesma investigação foi realizada por Massari e Vinha (2011), em uma escola particular, obtendo resultados semelhantes. Encontraram 33,7% das respostas relacionadas ao “bom estudo”; 12,7% relacionadas à “prudência”, com não falar com estranhos, não sair sem avisar e tomar cuidado ao sair (que são receios característicos da classe média e alta a qual pertencem) e esta mesma porcentagem referentes a “respeito unilateral”, ou seja, obedecer aos mais velhos, respeitar pai, ser obediente, não desrespeitar o professor. As autoras consideram que, ao contrário do discurso em geral, presente na escola, os resultados desses dois estudos parecem indicar que os principais conteúdos dos valores desses pais visam tentar garantir um “bom futuro” para seus filhos por meio dos estudos, da obediência aos adultos e da precaução consigo próprio e com a violência a que estão expostos. Fica evidente que o discurso de que a família contemporânea não valoriza a educação não é procedente, pois os responsáveis pelos jovens compreendem a educação escolar como muito importante.

Em relação à perspectiva dos pais investigados diretamente, algumas pesquisas (MARQUES, 2004; RIBEIRO; ANDRADE, 2006; CARVALHO; MARTIN; PAULA, 2007; DEDESCHI, 2011) indicam que eles valorizam a instituição escolar, apresentam-na como um fator de proteção ao desenvolvimento dos filhos, consideram o conhecimento propagado pela escola como superior ao que possuem, legitimam os fatos que a escola informa e tomam providência quando lhes é solicitado, considerando o professor como uma autoridade na escola e que, portanto, sabe o que é melhor para o aluno. Apesar do que as pesquisas mostram, talvez como forma de resguardar-se e de não se sentir incompetente (COSTA, 2006), o professor atribui as razões do fracasso escolar ou das dificuldades que enfrenta a fatores externos à práxis pedagógica e à escola, fatores estes sob o qual não possui nenhum poder de intervir. Abaixo segue trecho ilustrando essa situação.

(P11- 6º e 7º ano - Escola EE)

P: _A que você atribui esse desinteresse e indisciplina?

P: _Eu acho que vem muito da família.

P: _A família...

P: _A família não é mais a família de antigamente, os pais não estão mais presentes na vida do aluno, na vida escolar, eles não querem saber da vida do filho, e o filho por sua vez tem outros interesses.

O trecho retrata a opinião de muitos professores que entrevistamos em nossa pesquisa, os quais acreditam que o desinteresse e muitos problemas de conduta dos alunos atualmente são consequência da falta de apoio da família. Além desse aspecto, acreditam que os alunos não vislumbram um futuro a partir do estudo.

(P12-6º e 7º ano- Escola EE)

P: _A que você atribui esse desinteresse?

P12: _Eu acho assim que a escola tá pro aluno muito monótona, ainda é muita lousa e giz e o aluno não que saber daquilo, mas eu vejo mesmo mais como uma falta de objetivo mesmo... isso principalmente em casa porque é assim ... na minha época a gente aprendia isso, na época da minha mãe se aprendia também, é claro que a educação hoje tá muito mais fraca, mas o que muda eu acho que é o pensamento deles: “O que eu quero pra minha vida?”.

Como apresentado anteriormente por La Taille (1996), o desejo de obedecer provém do desejo de saber, o professor dificulta o desejo do aluno em saber justamente pela forma que trabalha o conhecimento, porque impõe o que deve ser aprendido ao invés de despertar o interesse de seus alunos, como se eles não vislumbrassem nenhum objetivo em estudar. Em uma pesquisa realizada por Tognetta(2010), foi demonstrado que 90% dos alunos gostavam de ir à escola porque lá encontravam os colegas, 61,37% deles apontaram como aula ideal aquela em que havia trabalho em grupo e 27% consideraram que a aula ideal era aquela em que se podia conversar à vontade.

No entanto, o mesmo autor (LA TAILLE, 2006), em sua pesquisa com jovens de ensino médio, retratou que esses jovens viam o estudo de forma relevante, como possibilidade de crescimento social e pessoal. Dentre os questionados, 50% disseram ser a escola “muito importante”, seguidos de 39% “importante” para o esse desenvolvimento pessoal e social.

Segundo Delval (2008), a escola deveria ter como objetivo a formação dos indivíduos para que consigam pensar criticamente, questionar o mundo e ter acesso às normas da sociedade para nela conseguir viver harmoniosamente. Uma escola que tem êxito é a que consegue que seus alunos, ao fim da escolaridade obrigatória, se tornem pessoas capazes de expor suas próprias ideias para que sejam compreensíveis pelos outros, entender o que os outros dizem e analisar o sentido dos textos, formular hipóteses, serem capazes de valorizar duas explicações distintas, buscando as vantagens e desvantagens de cada uma.

Para atingir essa meta, deve proporcionar oportunidades para treinamentos sistemáticos do pensamento crítico, ser uma oficina onde se possa analisar o mundo, os professores devem incentivar a iniciativa dos alunos, alterar conteúdos momentaneamente de acordo com interesse deles, questionar sobre seu entendimento antes de compartilhar os conceitos, buscar as respostas iniciais mesmo que não sejam as melhores, respeitar o tempo para elaboração de suas respostas (BROOKS e BROOKS, 1997). No entanto, essa instituição tem mostrado grande dificuldade na consagração desses objetivos; a escola que Delval propõe é diferente da vivenciada pelos professores e pelos jovens que acompanhamos. Essa escola proposta pelo autor é possível, no entanto, é preciso que os docentes também acreditem nisso. Os professores, muitas vezes, não permitiam que os alunos continuassem outros exercícios, nem sequer que mudassem o tom do lápis de cor para pintar uma legenda sem seu consentimento; explicavam os conceitos ao invés de possibilitar reflexões e, posteriormente, conclusões sobre o discutido.

Um exemplo dessa situação é quando os professores explicaram sobre o movimento de rotação e translação da Terra. Naquele momento, não houve reflexão ou lançamento de hipóteses; não houve a exploração dos conhecimentos prévios ou uma tentativa de tornar o tema relevante ou intrigante antes de se abordar o assunto. Os alunos apenas ouviram informações de maneira passiva e sem que se exigisse deles qualquer esforço para que pensassem ou fizessem relações entre a translação da Terra e o clima, por exemplo.

Além disso, as respostas iniciais dos alunos eram desprezadas, fato que também pôde ser observado quando, em uma aula de matemática, um aluno forneceu ao professor uma resposta incorreta a uma expressão algébrica. Pôde-se perceber a forma de considerar o erro como algo simplesmente negativo, e não como parte do processo de ensino-aprendizagem. O professor o satirizou, ou seja, teve uma atitude inadequada face à situação. Na verdade, esse mesmo professor ignorou ou não deu maior atenção quando os alunos pediam para que ele esperasse que terminassem os exercícios propostos, antes de dar as respostas.

Em muitas aulas, predominavam as questões repetitivas, respondidas em coros. As perguntas pareciam se caracterizar em um jogo de adivinhação para ver quem dava a resposta correta; os problemas apresentados buscavam uma única forma de resolução. Procurava-se evitar os erros e corrigi-los rapidamente quando ocorriam. Os docentes pareciam desconhecer que as situações e atividades que propiciavam o aparecimento das verdadeiras crenças e de formas de resolução próprias dos alunos, eram oportunidades valiosas para saber o que eles realmente compreendiam, para entender os juízos e as concepções, para investigar os caminhos de seus pensamentos, para a coleta de dados importantes para subsidiar o planejamento sobre o que precisava ser trabalhado com eles, adequando as situações propostas às necessidades dos mesmos.

Na prática, a mensagem transversal que passavam era a de que o erro era vergonhoso, era ruim e precisava ser evitado. Ainda não compreendiam que o erro era inevitável e bem-vindo, pois serviria de “mola propulsora” para um acerto posterior. Assim, na tentativa de evitar que os alunos errassem, o docente também dificultava que os estudantes aprendessem, que confiassem em suas ideias, que se tornassem responsáveis. Sob este ponto de vista, o indivíduo ficava sem coragem de expressar seu pensamento, por medo de falar alguma coisa errada, pelo medo da crítica, do erro. Havia também o receio da exposição, do “olhar de outrem”, do juízo do grupo, do que as pessoas iriam pensar do que foi dito (das gozações, dos julgamentos).

Assim, também se aprende, desde pequeno, a dar respostas certas, a satisfazer o professor ou o grupo, geralmente, dizendo mais o que imaginam que deva ser dito e não o que se crê, fazendo com que o indivíduo se torne uma pessoa dependente da aprovação exterior. Kami (1976) esclarece que há uma ligação indissolúvel entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenvolvimento do seu ego. Exemplifica essa relação ao mostrar que quando contradizemos

uma resposta autêntica de uma criança estamos fazendo com que ela duvide de si própria, porque, desprovida da estrutura cognitiva necessária, ela ainda não tem meios de compreender o seu erro.

Para Vinha e Mantovani de Assis (2009, p.123), tais professores não têm consciência de que “almejam um ideal de aluno, um tipo padronizado, que aprenda do mesmo jeito e no mesmo ritmo, que estejam sempre atentos e tenham os mesmos comportamentos dóceis, tentando controlar, num espaço com dezenas de sujeitos ‘únicos’, as formas de mover-se, de falar, de estar e de aprender”. As autoras consideram ainda que, ao planejar as atividades pela “média” da classe, exigindo que os alunos façam as mesmas coisas, o professor ingenuamente espera que todos se interessem, desenvolvam e aprendam da mesma maneira.

Moreno (apud Oliveira, 1994) afirma que o conhecimento é utilizado como forma de submissão quando o aluno é obrigado a aceitar como ato de fé aquilo que não compreende. Dessa forma, ele se habitua a substituir a razão pela crença, como anteriormente visto. Contudo, para o autor, essa submissão se manifesta também “quando na teoria ou na prática pedagógica e psicológica, se confunde a rapidez com a capacidade intelectual [...]” (p. 9). Essa confusão estava bastante presente na instituição pesquisada. Além de ser realizada da forma “correta”, era também valorizado que as atividades fossem feitas rapidamente, sem desvios de atenção ou perda de tempo. Por conseguinte, as pressões para que os exercícios fossem realizados no tempo pré-determinado eram recorrentes. Brooks e Brooks (1997, p.113) afirmam que, com essa postura, em vez de ajudarem os alunos a "buscar" e "pensar", o enfoque desses professores está no "seguir" e "obedecer”.

Quando uma professora organiza a dinâmica da sala de aula de forma a que ela seja a única a determinar o que está "certo" na mesma, a maioria dos estudantes aprende a se conformar com as expectativas sem críticas, a abster-se de questionar as diretrizes da professora, a pedir permissão da professora para se movimentar na sala e a olhar para ela em busca de avaliação julgadora. O resto se desobriga. Dar aos alunos o poder de construir seus próprios entendimentos, então, é percebido por esses professores como uma quebra ameaçadora do pacto hierárquico não-escrito, mas amplamente entendido, que vincula professores e alunos.

Em síntese, a forma como o conteúdo era geralmente trabalhado apresentava características de um sistema fechado (WICKENS, 1973), em que a aprendizagem e o ensino são vistos como um processo cumulativo e linear. Os conteúdos eram pré-determinados e agrupados

em sequência hierárquica. Assim, para passar de uma etapa para outra era preciso que os alunos dominassem a anterior, caminhando do simples para o complexo, aumentando paulatinamente a dificuldade. Os conhecimentos eram predominantemente factuais (ensino de fatos e técnicas) que deveriam ser memorizados e repetidos nas provas.

Pelos relatos dos professores, a escola não tem despertado interesse, não tem contribuído para o desenvolvimento da capacidade crítica da forma que trabalha o conhecimento, não faz feliz aos indivíduos que a frequentam, como diz Delval (2007),então é natural que não haja no aluno esse desejo de aprender. Na sociedade atual, chamada de sociedade da informação, as informações externas à escola, transmitidas pelos meios digitais e principalmente pela televisão, têm sido muito mais atrativas.

Em relação ao aluno, evidencia-se nele o aspecto hedonista da sociedade, em que tudo tem que ser prazeroso e os indivíduos não conseguem pensar nos benefícios em longo prazo, isto acontece com o conhecimento na escola (LA TAILLE, 2009). Os alunos consideram que uma boa aula é a que os atraem, prende sua atenção, prazerosa em todo momento. Não estamos querendo dizer com isso que, como vimos anteriormente pelas observações e relatos, a forma de o professor trabalhar o conhecimento não deva ser revista, mas, isto não implica ter como condição indispensável o prazer acima de tudo, “priorizar certas ações em detrimento de outras, não em razão do prazer que elas, em si proporcionam, mas sim porque antecipamos as alegrias que elas poderão nos proporcionar a médio prazo (LA TAILLE, 2009, p.64)”. A questão apresentada por ele é a de que atualmente não está sendo favorecida nesses jovens a regulação dos afetos pela vontade, para que eles tomem decisões, que sintam valor depois de conseguir algo que exigiu esforço, todavia eles estão optando pelo prazer do impulso. Essa situação dos jovens, de acordo com La Taille (1999, p.24), os leva a indagações como esta “para que serve o que o senhor ou senhora está procurando me ensinar?”. O autor ressalta que é necessário que o professor demonstre experiências em que os alunos vivenciem que o conhecimento em si já é um valor, em outras palavras, que o conhecimento não seja visto de forma utilitarista, mas, que o ato em si de conhecer seja o objetivo maior.

Outro aspecto que deve ser considerado é o excesso de informações que os jovens dispõem. Muitos educadores e até mesmo indivíduos de outras áreas começaram a indagar se a escola não precisaria mais existir, visto que atualmente encontramos informações em outros

lugares. La Taille explica que muitos professores estão apenas transmitindo informações, assim como os observados em nossa pesquisa, no entanto, a função da escola é mais ampla, é dar sentido a elas, por isto é necessário que seja ultrapassada a visão empirista.

De acordo com Vinha e Assis (2005), ultrapassar essa visão e reconstruir a práxis educativa em direção a um ambiente que favoreça o desenvolvimento intelectual e moral do aluno não é tarefa simples para o educador, que pode enfrentar muitas dificuldades. O desconhecimento de como se efetua o desenvolvimento e a aprendizagem é uma delas, pois se o professor não conhece como se dá este processo, torna-se mais difícil auxiliar. Além disso, muitos educadores temem que no construtivismo não haja limites para o comportamento dos alunos e que por isto possam perder o controle. Outro fator a ser considerado é que alguns educadores veem “o novo” como um atentado as suas experiências, demonstrando certa resistência para participar de novos cursos, atualizações; outros ficam presos a antigas crenças, como a de que todos os indivíduos aprendem da mesma forma, e ao mesmo tempo; muitos apresentam grande dificuldade em generalizar o que aprenderam teoricamente e transferir para as situações cotidianas reais. Há ainda a crença ingênua de que, para se trabalhar com a educação, basta ter afinidade com a criança, ou que para educar basta bom senso.

Na sociedade vigente, uma possibilidade de despertar interesse do aluno pela aula, tendo consciência da função educativa, é levar o aluno a ser ativo nesse processo. Em estudo realizado por Tognetta, Oliveira e Kikuchi (2011), investigou-se com alunos e professores a concepção de ensino-aprendizagem. Ficou evidente pelo relato dos alunos que a disposição em aprender estava relacionada com a postura do professor com eles, ou seja, a forma de ministrar a aula; à interação entre os alunos, permitindo a participação ativa na construção do conhecimento; e a qualidade do ambiente sociomoral, quando cooperativo.

Segundo Casassus (2008), a forma de interagir com os alunos, as falas dos docentes, podem ter efeitos negativos no rendimento dos discentes, diferentemente de quando há uma relação de respeito, sentimento de pertencimento dos alunos, seus músculos distendem, seu corpo relaxa e, como consequência, eles se sentem mais seguros, tornando-se mais participativos e sem receios de errar. O desempenho dos alunos nas instituições pesquisadas pelo autor chegou a ser 36% superior à média na prova de Linguagem e 46% na de Matemática. Concluindo, constatou-

seque um ambiente emocional adequado, semelhante ao conceito de ambiente sociomoral, é fundamental.

Nas salas pesquisadas, por não conseguir exercer sua função de docente com autoridade, para ter “controle” sobre a classe, tentava se valer de convencimentos e/ou empregava procedimentos coercitivos como ameaças, punições, gritos e chantagens. Os alunos se mostravam resistentes a esse “controle” não legitimado, mostrando-se indisciplinados.

Justificando suas ações pelo desinteresse demonstrado pelos alunos, os professores, em nossa pesquisa, utilizavam mecanismos de coação e ameaças para que realizassem as atividades. As seguintes frases eram rotineiras nas aulas, tanto da escola E como da EE:

“Como vou te dar nota, sem atividade?”

“É pra fazer, vai cair na prova! Gente, não se esqueçam, no dia da prova eu vou recolher os cadernos para ver e vistar, se não tiver matéria, vocês sabem que tem ocorrência!”

“Duas aulas sem material, impressionante, eu não falei que isso cai no Saresp! Vocês vão fazer Saresp!”

“Tem gente falando junto comigo, depois vai cair na prova vocês não vão saber!”

“Oh, eu não sei o que vocês querem da vida, esse grupinho está tirando dívidas, vai chegar na hora da prova e vocês não vão conseguir tirar nota!”

“Não pense vocês que não copiando o texto ficarão com presença!”

Diante dessas pressões, alguns alunos começavam a realizar os exercícios e propostas, mas, no outro dia, demonstravam o mesmo desinteresse. Pelo tipo de relação estabelecida entre esses professores e alunos, na qual não viam mais a autoridade como fonte de poder quando consideravam que uma atividade era desinteressante, desnecessária ou injusta, não se sentiam obrigados a realizá-la. Diante disso, os mecanismos de coação eram utilizados para tentar controlar os alunos e para que realizassem as atividades. Não obstante, era uma obediência com incentivo extrínseco, o que não despertava interesse, nem favorecia a autorregulação (GUIMARÃES, 2001). Com isso, percebe-se que grande parte dos professores acredita nas

formas repressivas, ou seja, fontes de legitimação baseadas no poder para tentar estabelecer o respeito e a disciplina.

Segundo pesquisa de Tardeli (2004), em torno de 50% dos professores investigados sobre uma situação hipotética de indisciplina, mostraram que tomariam uma medida repressiva, expulsando o aluno da sala ou separando-o do grupo; os outros 50% optaram por uma “conversa”, pedindo que se explicassem, pensassem em suas atitudes, ou usando argumentos para os educandos mudarem de atitude. No entanto, a “conversa” proposta por eles não era um diálogo, e sim, era uma conversa visando à persuasão, ao convencimento, enfim à obediência.

Por esse tipo de relação, na qual o professor reforçava a heteronomia dos alunos e trabalhava de forma autoritária, os alunos no momento dos conflitos tinham dificuldade em dialogar com o professor e pedir uma intervenção com a realização de Círculos Restaurativos, devido à situação de hierarquia entre professor e aluno. De acordo com Tognetta e Vinha (2009), é preciso que o indivíduo possa ter experiências de vida social para viver em grupo, respeitar as regras, vivenciar situações de respeito, de tolerância, de diálogo.

Existem vários procedimentos que podem ser utilizados para melhorar as relações interpessoais e contribuir com o desenvolvimento do aluno sem a necessidade de medidas repressivas como as empregadas pelos educadores. Dentre elas, as práticas morais (PUIG, 2004), que são propostas sistematizadas que permitem enfrentar situações significativas do ponto de vista moral, formadas pelas práticas de virtude, as de reflexividade, as normativas e as deliberativas, nas quais se encontram as assembleias (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2004; DELVAL, 2007; TOGNETTA e VINHA, 2007), as atividades sistematizadas com sentimentos (SASTRE, MORENO, 2002; TOGNETTA, 2003), a intervenção de conflitos (SELMAN, 1980; SASTRE; MORENO, 2002; VICENTIM, 2009) e os Círculos Restaurativos (MELO, 2008), sobre o qual versa nossa pesquisa. A escola pesquisada adotou formalmente os Círculos Restaurativos como forma de resolução de conflitos, que tem como objetivos fortalecer valores como empatia, empoderamento, senso de justiça, diálogo, no entanto, durante nossa pesquisa, não foi realizado nenhum Círculo. A falta de realização dos Círculos é coerente com as pesquisas que têm sido feitas nas escolas brasileiras, como mostram Grossi, Aginsky e Santos (2008), Baroni (2011), nas quais as primeiras relatam que houve apenas sete Círculos durante a pesquisa e a última, apenas dois Círculos. Em relação ao professor, uma das razões em não participar dessa

experiência restaurativa era a insegurança com relação à reação dos envolvidos; entretanto, na pesquisa de Baroni (2011), os participantes disseram que se sentiram seguros e que ocorreu uma melhora nos diálogos no cotidiano da escola, diferentemente do encontrado em nossa pesquisa, na qual o diálogo não era valorizado.

Uma escola restaurativa, de acordo com Penido (2011), preza a escuta sem julgamento, a não utilização de sanções expiatórias, o direito à fala por todos os membros da instituição, inclusive os alunos. Todavia, em nenhum momento foi observado diálogo na relação professor-aluno, nem em espaços sistematizados, tampouco em sala de aula, praticamente inexistindo um dos principais princípios que o Círculo defende.

Como foi apresentado anteriormente, esse desinteresse pelas aulas é apontado pela maioria dos professores da pesquisa como a causa da indisciplina. Os docentes, a toda hora, tinham que ficar cobrando a participação dos alunos nas atividades que conversavam ininterruptamente, não queriam realizar as atividades, muitos jogavam “bolas de papel” nos colegas, não paravam nos seus lugares. “A indisciplina é um problema sério, ela não tem forma e segue diferentes caminhos: falar, jogar papezinhos, não estudar, não escutar.” (PARRAT-DAYAN, 2009, p.16). Foi visto, ainda, que a principal causa dessa indisciplina parecia ser o tédio vivenciado pelos alunos, nas aulas destituídas de significados para eles. Esse constante enfretamento com os alunos era gerador de tensões e desânimo nos professores, como indica o trecho a seguir.

(P3- Escola E)

P: _Você enfrenta situações de indisciplina e de conflitos aqui?

Professor: _Sim, tem uns alunos que são irredutíveis, tem aluno aqui que não tem conversa, tem que ser do jeito dele, é não tem jeito.

Esse professor, assim como outros, dizia que os alunos faziam a lição quando queriam, sentavam onde queriam, e eles se sentia impotente frente a esta situação. Anteriormente, discutiu-se que os alunos não os viam como autoridades, como competentes na gestão do conhecimento, pois o tempo era desperdiçado com atividades repetitivas, monótonas e sem desafios. Como apresenta Rego (1996), as atitudes indisciplinadas são consequências da forma de o professor

trabalhar o conhecimento, entre outros aspectos como o autoritarismo nas relações, a imposição de regras tolas e a ausência de regras claras. La Taille (1996) e Gallego e Becker (2008) nos mostram que um aluno obedecerá a seu professor, se este for significativo, ou seja, for digno de respeito. Esse respeito só é construído quando há uma relação de respeito mútuo, quando se sentem auxiliados no processo de aprendizagem e quando sentem que o professor domina o conteúdo, planeja, sendo competente naquele conhecimento. Esses professores se mostram desestimulados, como nos mostra a pesquisa de Tardeli (2004). Ao questionar sobre as atitudes dos alunos, a autora encontrou que 75% disseram haver desmotivação na profissão em decorrência do comportamento dos discentes, mas ainda assim se mostraram comprometidos com a educação. Segundo Fante (2003), 47% dos professores de seu estudo usavam de 20 a 40% de seu tempo lidando com comportamento indisciplinado e conflitos de alunos. Devido ao desgaste apresentado pelos educadores, constatou-se que 22,6% pediram afastamento por motivo de saúde, de acordo com pesquisa da CNTE (2003). De fato, isso acontece e se pode perceber que a relação entre professores e alunos não é prazerosa, pois há sempre um clima de confronto, uma necessidade de controle, como foi discutido até o momento, pela perda de autoridade do professor, que acaba por exercer seu autoritarismo em decorrência do desinteresse dos alunos pela aula e a inabilidade de trabalhar de maneira mais cooperativa com seus educandos.

Quando perguntávamos o que seria para eles um aluno disciplinado, diziam ser um aluno que é cortês ao falar com as pessoas, que realiza as atividades solicitadas, que seja participativo, que preste atenção nas aulas, que tem interesse, que saiba o sentido de ir pra escola, que fale baixo, que saiba a hora de prestar atenção e parar de brincar. Mais uma vez, evidencia-se que a causa da indisciplina/disciplina está no aluno, e não, como diz Aquino (1996, 50), “no coração mesmo da relação professor-aluno”.

A pesquisa de Dedeschi (2011) investigou os conteúdos e implicações de bilhetes reais e virtuais enviados aos pais, tanto em escolas públicas como privadas e ficou evidente a preocupação dos docentes em manter a ordem e a obediência, pois a maioria dos bilhetes informava sobre o “conflito com a autoridade”, visto que esperavam manter o equilíbrio da sala para não atrapalhar o trabalho com o conteúdo. Segundo a autora, com o aumento da idade dos discentes, há uma cobrança maior sobre o comportamento esperado, como prestar atenção na

aula, evitar conversas paralelas, realizar todas as atividades propostas, e obedecer às regras que são impostas. Abaixo, são apresentados trechos que ilustram essas concepções.

(P1- Escola E)

P: _O que seria para você um aluno disciplinado?

Professor: _Que tem educação ao falar com as pessoas, usar palavras básicas, por favor, dá licença, obrigado é básico isso, é cumprir com os seus deveres de prestar atenção na aula, é fazer as atividades que é solicitado, é como é que fala, é pesquisar, trazer novidades pra sala também, não é só professor né, o interessado ele vai buscar e ele traz também esse tipo de questionamento.

(P3- Escola E)

P: _Como é um aluno disciplinado, que características tem?

Professor: _Um aluno disciplinado é aquele que vem; é o aluno que vem na escola pra estudar. A gente percebe que ele tem interesse, que ele faz perguntas para o professor; é quando o aluno tá sempre questionando “ah, professor, é assim que faz?”, quando está envolvido com o que está aprendendo, não só pra mostrar que consegue tirar nota, alguma coisa assim, mas porque ele está envolvido pra aprender mesmo, que ele quer um futuro pra ele, né.

(P7- Escola EE)

P: _Como seria um aluno disciplinado?

Professor: _Ah... é aquele que não precisa ficar quietinho, parado no seu lugar, mas ele sabe o momento exato de fazer as coisas, ele não precisa ser cobrado.

Eles esperam que os alunos se comportem, que sejam polidos, que se interessem e que saibam a hora de parar de falar. Suas atitudes se mostram coerentes com esse desejo de disciplina; acreditam que essa problemática diz respeito somente ao aluno, apresentando uma visão inatista de comportamento. Eles ignoram que isso resulta da relação professor-aluno, na forma de estabelecer as regras e de cobrá-las. Essa concepção é confirmada por Rego (1996), que

apresenta as causas da indisciplina para os professores: em primeiro lugar, culpam os “tempos modernos”, ou seja, tais educadores se referem a um passado idealizado, já que o professor não é mais autoridade e o aluno não conhece mais sua função e lugar; um segundo fator é a questão social, na qual se acredita que os alunos são reprodutores do caos da sociedade em que violência e pobreza estão presentes, sendo influenciados principalmente pelos meios de comunicação. Menciona-se também a família como sendo uma das principais fontes do problema: o discurso empregado pelos professores é o de que alguns alunos têm pais muito autoritários, ou negligentes, que não valorizam de forma adequada a escola; outras vezes, a família é “desestruturada”. Por fim, é uma concepção inatista dos professores em relação ao desenvolvimento, uma vez que acreditam que esses alunos têm “a priori” traços de comportamento indisciplinado. Todas essas causas apresentadas pela autora isentam de responsabilidade o docente em relação ao comportamento do aluno. No entanto, deve ser ultrapassada a visão determinista, em que um aluno é simplesmente rotulado de disciplinado ou indisciplinado. De acordo com as palavras de Piaget:

O alcance educativo do respeito mútuo e dos métodos baseados na organização social espontânea das crianças entre si é precisamente o de possibilitar-lhe que elaborem uma disciplina, cuja necessidade é descoberta na própria ação, ao invés de ser inteiramente pronta antes que possa ser compreendida (1974, p.77).

A ideia de Piaget é a de que a disciplina não deve ser imposta, como por exemplo, quando as normas são fixadas ou quando o professor diz tudo o que deve ou não ser feito, como se fosse condição para que haja aprendizagem. Dentro da perspectiva construtivista, a disciplina não é mais compreendida como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como um conjunto de parâmetros, elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos, mas principalmente internalizados por todos, que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. O educador compreende, dessa forma, que a disciplina será construída por seus alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos, passando a ser um dos objetivos a ser trabalhado e alcançado pela escola. Como apresenta Rego (1996), a disciplina não deve ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, devendo ser encarada como resultado, ainda que não exclusivo, da prática educativa realizada na escola. Vejamos o excerto a seguir de uma observação do 6º ano da escola E.

Na aula de história, a professora começa a escrever as respostas de alguns exercícios na lousa para que fossem corrigidos pelos alunos. Um dos estudantes conversa com a colega, e a professora diz:

_O que acontece moça? Depois fica atrasada!

A aluna ouve e diminui o tom de voz, mas continua conversando.

Em seguida, um aluno levanta-se em silêncio e vai pedir um material emprestado para o outro colega, sem atrapalhar a aula e novamente a professora interfere:

_Vamos volte pro seu lugar!

Outra aluna conversa e a docente se vira e diz:

_Vai sentar no seu lugar!

_Eu já estou terminando. Responde a menina.

_Então pare de conversar!

A garota fica em silêncio, mas depois volta a conversar baixinho.

Pelos relatos descritos anteriormente, os professores esperam que seus alunos estejam envolvidos nas atividades de forma autônoma, que se interessem pelo conhecimento não só pela preocupação com boas notas, que saibam o momento de ficar em silêncio ou de conversar, no entanto, suas posturas são coercitivas, dirigem todas as atividades da sala, falam a todo o momento que é necessário fazer para não ser punido, seja com nota baixa ou ocorrência, não trabalhando de forma a promover a autorregulação. A boa relação com os alunos dependia da obediência que tinham às normas, sendo controlada por um sistema de ameaças, censuras e punições. Como afirma Piaget, a disciplina será possível se sua necessidade for descoberta na própria ação, infelizmente a esses alunos não era permitida tal descoberta. Era notável que os alunos apresentassem resistência pelas normas, desobedecendo-as devido à enorme quantidade e por estas não terem sentido, ou seja, não tinham necessidade de existirem.

Foi visto que muitos professores se valiam de seu poder, impondo regras desnecessárias, que visavam tão somente à obediência e ao controle. Isso pode ser observado com frequência nas salas pesquisadas e também nas entrevistas realizadas. Entrevistamos os participantes sobre as regras visando conhecer quais possuíam, quais eram menos obedecidas, como eram elaboradas,

entre outras. As regras que os alunos desrespeitavam eram sair do lugar, conversar durante a aula e principalmente as do uso de celular e do boné na sala de aula, como ilustra o excerto a seguir.

(P1- Escola E)

P: _Quais regras você acha que os alunos mais desrespeitam?

Professor: _O uso do boné.

P: _Por quê?

Professor: _Porque eles não gostam do cabelo deles, porque eles se acham feios nessa idade.

P: _Aí, eles desrespeitam e o que acontece?

Professor: _Eles entram na sala e tiram o boné, aí durante a aula eles colocam novamente, aí eu falo pra tirar. Eles resmungam que o cabelo está feio... Mas mesmo assim digo pra tirar e quando for andar pra outra sala coloca. Eu acho que eles se sentem feios e o boné esconde eles.

P: _E você então pede para eles tirarem?

Professor: _Na verdade eu acho que o uso do boné até poderia acontecer se ficasse a aba para trás, para vermos o rosto deles, mas não foi aceito pela diretoria, não sei ocorreu alguma briga, o que aconteceu.

Pelo que foi observado, a imposição das regras não vinha só do professor, mas também da direção. Muitas situações, como a descrita anteriormente, mostravam que os docentes não concordavam com algumas regras da escola, no entanto, por virem da direção acabavam acatando o que, por sua vez, refletia uma gestão autoritária e centralizadora.

(P2- Escola E)

P: _Quais regras têm aqui?

P2: _Olha eu digo assim pros alunos: Você não pode ficar de boné na aula. E eles respondem: mas professora, por que eu não posso? Eu respondo: olha meu amigo, vou falar uma coisa pra você, você ficar de boné ou não para mim tanto faz, mas tem outros amiguinhos que vão querer o boné, que vão jogá-lo no lixo, que vai jogar pela

janela e sair correndo. Isso atrapalha demais, você perde cinquenta minutos só chamando atenção.

Observou-se que, mesmo a regra sendo desnecessária e criando uma série de confrontos ente o professor e aluno, além da perda de tempo, ela não era revista. Segue abaixo um trecho do protocolo de observação do 6º ano da escola E, ilustrando o descumprimento da regra do celular.

Durante a aula de português, uma aluna começa a ouvir música no celular, como se não estivesse tendo aula. A professora apenas olha rapidamente na direção dela e não diz nada. Depois de passar pelas carteiras, a educadora diz:

_Guarda isso.

A aluna apenas coloca o celular dentro do moletom e continua ouvindo música, deixando somente os fones para fora. A professora finge que não viu.

Os trechos de entrevistas e excertos reflete o que foi observado nas salas sobre as regras que eram mais descumpridas, as predominantemente convencionais, definidas por um grupo, uma cultura; e de domínio pessoal, que se referem a decisões individuais, eram as mais cobradas pelos professores durante as aulas. De acordo com Vinha (2003), os educadores, na tentativa de evitar conflitos, elaboram inúmeras regras, como mapeamento de carteiras, não trazer alguns objetos de casa, sentar separado do colega, entre outras. Muitas das regras existentes eram desnecessárias, e o professor se desgastava para tentar fazer com que obedecessem. A dificuldade dos alunos seguirem essas regras é justamente porque não as viam como necessárias tais como o uso do boné, mascar chiclete e chupar pirulito.

Segundo Turiel (2008), os adolescentes não aceitam que os adultos legislem sobre regras do domínio pessoal, considerando que estas não dizem respeito aos adultos, mas são decisões que cabem a eles mesmos. As pesquisas realizadas pelo autor, com adolescentes e crianças, mostraram que eles já diferiam muito bem os julgamentos sobre o domínio da moralidade, das convenções sociais e da jurisdição pessoal (domínio pessoal). Aceitavam melhor regras que se referiam aos domínios convencionais e morais, defendendo o direito das escolhas relacionadas ao

domínio pessoal, como a maneira de sentar na carteira, o estilo de roupa, quando ir ao banheiro, entre outras, como ilustra o trecho de entrevista que se segue.

(Aluno 6- Círculo- 8ºano – Escola E)

P: _Quais regras você considera desnecessárias?

Aluno: _A do boné.

P: _Por que?

Aluno: _Porque podia virar a aba do boné pra trás e continuar com ele.

P: _Mas eles falam que não é pra usar por qual motivo?

Aluno: _Falam que o aluno não vai conseguir enxergar.

(Aluno7- Escola E)

P: _Os alunos respeitam as regras?

Aluno: _Tem alguns professores que eles têm medo então seguem tudo que dizem, mas outros eles fazem o que querem, de tudo.

P: _Ah... fazem de tudo, tudo que não podem...O que eles fazem?

Aluno: _Mascam chiclete, põe boné, escuta música.

P: _E os outros professores que disse, porque não fazem isso?

Aluno: _Porque eles colocam advertência.

P: _Entre as regras que têm, qual você não considera importante?

Aluno: _Ah...de chupar bala, pirulito.

P: _Por quê?

Aluno: _Porque não tem nada aver chupar bala com prestar atenção na aula.

A opinião desses alunos não é incoerente, ao contrário, evidencia claramente que tal exigência é desnecessária. O uso do boné, comer uma bala ou um pirulito, por exemplo, em nada atrapalharia o andamento da aula ou a aprendizagem, muito menos é desrespeitoso. Pode-se notar que essas regras não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas pelos alunos, reforçando as relações de respeito unilateral e a heteronomia. As regras devem existir quando realmente necessárias para regular a convivência e organizar os trabalhos com relação ao ensino-

aprendizagem. Em qualquer sociedade ou comunidade humana não há de se negar que a presença das regras é algo importante e positivo nas relações das pessoas, pois podem tornar a convivência entre os indivíduos mais respeitosa e justa. Porém, para que essas regras sejam cumpridas de forma efetiva pelos sujeitos, é fundamental que sejam legitimadas, que validem a necessidade das mesmas. Apesar dessa relevância positiva, alguns autores têm questionado que em nossa sociedade contemporânea há uma excessiva quantidade de regras, que se caracterizam como formas de controle em um período que claramente carece de dever moral. Um desses autores, La Taille (2009), reflete que se tem que garantir que o professor dê aula, que o pesquisador pesquise e assim por diante. Ele explicita essa análise: “Sim, regras costumam ser boas. Porém, como já apontado, todo problema reside em saber *por que há necessidade de tantas*” (p.192, grifo do autor), em outro trecho o autor continua: “Em poucas palavras, desconfia-se de que as pessoas não tenham senso moral” (p.192).

A escola, como sendo um local de convivência, não é diferente. As regras são fundamentais no ambiente escolar. Alguns estudos (MENIN, 1996; LA TAILLE, 2002; TOGNETTA;VINHA, 2007) indicam que há uma enorme quantidade de regras na escola. Elas vão sendo criadas a partir de conflitos e permanecem ao longo dos anos sem serem revistas ou refletidas. Poucas possuem uma boa justificativa ou princípios que as embasem, sendo a maior parte relacionada a controle. Misturam-se regras morais, convencionais e pessoais como se fossem da mesma natureza. É o que acontecia nas escolas investigadas. Em muitas situações em que alguns alunos reclamavam ao professor sobre o desrespeito de um colega, eles eram ignorados, não obstante, quando o desrespeito atrapalhava a ordem, ou um aluno não cumpria atividade, trazia material que não era permitido como celular, ou usava boné, o docente tomava providências. Nessas situações, o professor acabava transmitindo a ideia de que o respeito entre iguais não era importante, e sim o respeito pela autoridade, pelas normas. Era uma enorme quantidade de regras de naturezas distintas, que mais confundiam do que educavam. Surpreendia-nos a quantidade de regras que não estavam no regimento, mas eram cobradas constantemente, como: não falar, deixar as carteiras enfileiradas, não comer na sala, não sair do lugar, pedir para ir ao banheiro ou beber água, não chupar chiclete, não usar boné, não portar objetos eletrônicos, entre outras. Os professores pareciam desconhecer que quanto mais regras, menos as pessoas as

cumprem. As falas dos professores apresentadas a seguir foram observadas nas classes e indicam a quantidade de normas e a tentativa de ter o controle sobre tudo.

“Coloca sua carteira atrás da fileira, pegue, tire a apostila da bolsa! Eu estou explicando a matéria e você brincando!”

“Vamos volte para seu lugar!”

“Abaixa essa blusa, já falaram que não é para vir assim na escola!”

“Oh, a gracinha, guarda o salgadinho que agora não é hora de comer salgadinho.”

“Então pára de conversar!”

“Gente, não quero ninguém atrás, todo mundo aqui na frente.”

“Disciplina aqui é a primeira coisa.”

“Psiu, vem para frente!”

“Professora, posso ir beber água?”

“Por enquanto não!”

“Vamos jogar o chiclete fora!”

“Eu vou pegar esse relógio!”

“Tira esse boné! É regra da escola.”

“Você, segunda carteira.”

“Vai pro seu lugar.”

“Gente, é proibido chupar chiclete na aula.”

“Dá uma paradinha, vão beber água, ir ao banheiro e voltem.”

“Ninguém sai para o banheiro, já estou avisando.”

“Você acha que vai sentar aí? Não vai mesmo!”

“Não, não, todo mundo sentado.”

“Daqui a pouco quando bater o sinal, vai sair um por um para beber água. Dessa vez não vão sair todos juntos não.”

“Aluno que não faz lição comigo na sala de aula, fica sem presença.”

O que fica evidente é que os professores, muitas vezes, faziam muitas regras por medo de tomarem decisões, por necessidade de controle. Esses profissionais não refletiam sobre a

incoerência entre tal procedimento e o desenvolvimento de pessoas autônomas, objetivo tão almejado pelas escolas. Além da quantidade, a qualidade e a forma como eram elaboradas, interferir no cumprimento e no desenvolvimento moral dos estudantes. Essa importância que as regras têm no cotidiano das escolas é evidenciada por Tognetta e Vinha (2007, p.12): “Considerando que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral de nossas crianças, torna-se imperativa essa discussão sobre como construí-las na escola.”.

Duke (1987) nos mostra que a legitimação de uma regra pode ocorrer de três formas: pelo reconhecimento da autoridade de quem a coloca, pela necessidade desta e pelo processo de elaboração. Quanto ao primeiro aspecto, podemos perceber que os professores não eram vistos como uma autoridade, alguns se mostravam autoritários e outros *laissez-faire* (DELVAL; ENESCO, 1994), não sendo vistos como alvos de admiração, competência profissional ou respeito mútuo. A questão da necessidade foi abordada anteriormente; e quanto ao processo de elaboração, pode-se perceber que não era democrático, posto que as normas eram impostas. De acordo com o autor, para as crianças seguirem uma regra, é preciso que o adulto mostre que há uma razão muito forte, e esta só é possível quando o professor tem um bom argumento que justifique a elaboração da regra, ou seja, se vale a pena brigar por esta regra, considerando-a realmente necessária. Ao entrevistarmos os alunos sobre como as regras eram criadas na escola e por quem, eles respondiam que eram feitas pela direção e professores.

(Aluno2¹⁰ - Círculo- 8ºano – Escola E)

P: _Essas regras que você disse que tem na escola são feitas por quem?

Aluno: _Eu acho que pela diretoria de ensino, professores e direção.

P: _E vocês podem participar da elaboração, pra discutir quais regras terão?

Aluno: _Aí eu já não sei se pode.

(Aluno 5 - Escola E)

P: _Por quem são feitas as regras aqui na escola?

Aluno: _Pela direção.

¹⁰O número 2 usado ao lado se refere ao aluno entrevistado, participante do Círculo.

P: _E os alunos podem participar, para discutir que regras existirão?

Aluno: _Que eu saiba não.

O que encontramos nas salas observadas também foi retratado por Menin (1996), que realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar se as regras eram impostas ou construídas coletivamente pelos alunos e professores, bem como saber o que os alunos pensavam sobre elas, sua origem, importância e possibilidade de mudá-las. Em todas as salas, as regras eram impostas e, as citadas pelos alunos por ordem de importância eram: “ficar quieto”, “obedecer a professora”, “não fazer bagunça” refletindo o respeito, a necessidade de obediência e consequentemente reforçando a heteronomia. O problema das regras serem impostas, de acordo com Piaget (1932/1994) é que se torna mais difícil de o indivíduo legitimá-la, de ter uma aceitação interna das mesmas, de compreender sua necessidade. Isso pode ser observado em nossa pesquisa, pois os professores cobravam o cumprimento delas, mas os alunos não as legitimavam, descumprindo-as a todo o momento. Esse descumprimento também se deve, além da imposição delas, como visto anteriormente, da falta de sentido que justificasse sua existência.

O controle excessivo do educador, por ser exterior, acaba por impedir as crianças de se autorregular, de desenvolverem a capacidade de tomar decisões, de se tornarem responsáveis, de perceberem as consequências naturais de seus atos, dificultando a construção da autonomia. De acordo com Wickens (1973), todos esses aspectos caracterizam o sistema fechado de ensino, o qual cria progressivamente uma educação para a docilidade, impossibilitando o exercício do raciocínio lógico com as trocas sociais, a criatividade e a construção de indivíduos autossuficientes. Os resultados de uma pesquisa realizada por La Taille (1998) mostrou que, quando a educação se baseia no autoritarismo, há uma significativa tendência a produzir pessoas conformadas, submissas e com alto nível de heteronomia.

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior das normas, os educadores as tornam exteriores ao sujeito, pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de experimentações efetivas. Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isto se a pessoa que as impõe possui poder para exigir este

cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa.

No cotidiano da escola, isso era visível, pois como foi visto, quando o aluno desobedecia uma norma, não realizava a atividade, apresentava um comportamento indisciplinado ou desrespeitava o professor ou colega, era ameaçado de levar uma punição. Abaixo é apresentado um trecho retirado do protocolo de observação do 6ºano da escola EE.

A professora começa a aula escrevendo na lousa, escuta um barulho estridente, se vira para a sala procurando de onde vem o som, diz para um aluno:

_Desligue esse telefone se não vou tomar, aí eu levo para a coordenação e lá coisa é bem pior.

O aluno coloca o celular embaixo da carteira. A professora continua a aula e de repente se vira para duas alunas que estavam conversando e diz, batendo no armário:

_Para de falar, senão mando bilhete para mãe de vocês e exijo que venham amanhã aqui, se não impeço vocês de entrarem.

Uma das alunas diz:

_A gente tá falando do trabalho de artes.

A professora diz:

_Trabalho de artes é na aula de artes. Eu vou ter que chamar aqui pai, mãe, avós responsáveis! Silêncio!

A aluna continua conversando e ela diz em tom alto:

_Pode sair, eu não vou sair daqui enfartando hoje!

A aluna responde:

_Mas eu não fiz nada.

_Não vai sair, nenhuma das menininhas. Bom, matemática pode ser difícil, mas um dia vocês vão usar.

Fecha a porta e continua explicando.

Esse trecho reflete bem as situações cotidianas que aconteciam, as constantes ameaças e chantagens, a não intervenção dos conflitos, a inexistência de discussão sobre as regras, a impossibilidade de ouvir os alunos, e a não valorização do diálogo. O professor em nenhum momento conduzia seu aluno a refletir e responsabilizar-se por suas ações, refletir sobre quais regras seriam necessárias para uma convivência feliz, quais regras eram injustas, elaborar coletivamente as normas.

Além da forma de se dirigir aos alunos com ameaças para controlá-los, a linguagem utilizada para que prestassem atenção não era respeitosa. O estudo de Woolfolk (2000) examinou a efetividade de repreensões suaves e privadas versus repreensões públicas, em voz alta, com o intuito de diminuir o comportamento indesejável dos estudantes. Constatou que, quando os docentes realizavam as repreensões em voz alta e de forma pública para a sala, as transgressões continuavam ou aumentavam. Isso nos mostra que as repreensões não contribuem para a melhora do comportamento, aspecto observado na sala de aula de nossa pesquisa.

La Taille (2002) investigou em que período do desenvolvimento da criança a censura é sentida como mais penosa do que as sanções expiatórias. Concluiu que as crianças maiores sentem muito mais ofensivas as críticas morais e o desprezo em comparação às menores, que por sua vez, se sentem mais afetadas por castigos. As crianças pequenas ainda não compreendem as relações de reciprocidade e a associação entre o sentimento de vergonha; e os valores morais também são fracos, portanto, a reciprocidade não possui força de fazê-las sentirem mal consigo mesmas pelo ato cometido. Dessa forma, consideram como sendo mais dolorosas as sanções expiatórias que acarretam privação de algo material. Com o desenvolvimento da criança, o medo adquire outra conotação, não sendo mais o de ser punida, porém de “decair aos olhos do outro”. Se, nas crianças pequenas, o temor de decair aos olhos de outrem parece ainda não existir, tal temor passa a ter força nas crianças mais velhas. Elas passam a considerar mais justas as sanções por reciprocidade - quanto maior a criança, por volta dos 10 anos, até antes - mais ela identifica a censura como a sanção mais difícil de ser suportada, vendo “no insulto uma fonte de dor psíquica mais pungente que a privação de algo que se gosta muito” (LA TAILLE, 2002, p. 221-222).

O uso desse tipo de linguagem pode levar o indivíduo a perder um importante regulador moral, a vergonha. O aluno não se vê como uma pessoa de valor e sente que já decaiu aos olhos do professor e que não tem mais o que perder. Muitos educadores continuam acreditando que

disciplinarão seus discentes dessa forma, acreditando que a vergonha os fará modificar seu comportamento, no entanto, acaba fomentando mais indisciplina. Segundo a abordagem restaurativa, a vergonha pode ter dois caminhos: um sentimento que não levará um indivíduo a repetir uma atitude por vergonha ou se sentir estigmatizado, e a partir daí, iniciar um comportamento defensivo, displicente. No segundo caso, a abordagem restaurativa é válida, no “gerenciamento da vergonha”, levando o aluno a se responsabilizar pelas atitudes, pelo comportamento disruptivo, sem estigmatização e humilhações. Um trecho de protocolo de observação ocorrida na sala do 7º ano ilustra isso.

(7ºano- Escola EE)

A professora já havia chamado a atenção de alguns alunos que insistiam em conversar e eles responderam:

_É telefone sem fio!

_Ah, é! Então vai fazer telefone sem fio lá fora! Sabe o que eu quero, que você vá se danar, porque eu coloco você de um lugar pra outro e você não melhora!

Eram rotineiras frases como:

(6ºano- Escola E)

“Senta lá quietinho, descansa, não atrapalha a aula não.”

“Vamos prestar atenção na aula!”

“O que você está fazendo? Esqueceu material, copia no caderno!”

“Por que está riscado aqui? Eu não gosto de lição mal feita!”

(7ºano-Escola E)

“Oh, Marcela faz o desenho, para de olhar pra fora!”

“Deixa eu ver como você está fazendo! O que é isso? Eu não falei pra fazer do jeito que eu expliquei!”

“Fica preocupada em deixar a blusa curta e não sabe fazer.”

“Pô, dá pra ficar quieto pelo menos hoje! Tentem ser civilizados, tem visita na sala hoje!”

Segue abaixo um trecho de diálogo da mesma sala.

O professor fala em voz alta a nota dos alunos. Primeiramente diz os nomes dos alunos que tiraram nota boa, depois os daqueles que tiveram nota baixa:

- O resto não tirou nota! Esses que falei agora são os que não sabem fazer conta de divisão e multiplicação, precisa aprender! Na hora que eu estou fazendo na lousa tem que prestar atenção. Se mesmo assim não aprendeu, tem que vir no reforço, eu não posso ficar parando toda hora. Mas esta sala está melhor... está bem melhor que a outra. A outra sala teve cara que fez assim, oito menos dois igual a quatro. O cara não tem noção de como fazer, não pode já estão no 7º ano.

A classe toda ri.

O tempo inteiro eram feitas comparações, acreditavam que a crítica era construtiva, sem perceber que as intervenções caminhavam para objetivos completamente diferentes do que almejavam. Guimarães (2000) mostra que são fatores geradores de ansiedade nos alunos atitudes como críticas excessivas, comparações, rígidas avaliações e cobranças com alto nível de exigência. Outros fatores apresentados que mais predispõem os alunos a sentirem ansiedade no ambiente escolar são o *feedback* negativo por parte do professor, o clima hostil e competitivo na classe, as formas impróprias de avaliar a aprendizagem dos alunos, a preparação inadequada para as provas e também a pressão do tempo para realizar as atividades ou avaliações.

Outros exemplos da escola EE.

(6º ano- Escola EE)

“Vou fazer um tubo de cola bem grande para colar vocês nas carteiras.”

“Parem de piti aqui, de xilique, abram a apostila!”

“Eu já falei chega!”

“Eu já perdi as contas de quantas vezes chamei sua atenção!”

“Cadê o caderno, sempre a mesma história, você acha que eu acredito?”

“Mateus, pelo jeito você não vai parar no seu lugar vai pra última carteira.”

(7ºano-EscolaEE)

“Quando é que vocês vão entender que não é pra falar? Principalmente você com aquele lá do fundo?”

“Putá Otávio, você é porco hein!”

“Ele tem tanta disciplina que aonde ele vai ele carrega o mau cheiro.”

“Cala a boca!”

“Vocês estão falando da Copa e eu estou falando da prova.”

Pode-se observar pelos trechos apresentados, a necessidade de o educador fiscalizar os alunos a todo o momento, pois eles não se organizavam autonomamente, transmitindo a mensagem de que ele dirigia a sala, e não que os alunos eram responsáveis pela sua aprendizagem e comportamento também. Segundo Vinha (2009), um professor é considerado autoritário não apenas pela atitude impositiva, mas por resolver os problemas pelos alunos, por conduzir e dizer sempre o que deve ser feito. Pelas observações realizadas e a linguagem utilizada constatou-se uma postura autoritária, na qual sempre diziam o que deveria ser feito. As relações comuns encontradas na escola entre autoridade e hierarquia vão criando uma educação para a docilidade, para a submissão, desenvolvendo nos indivíduos uma relação de dependência. Passos (1996) considera que o exercício constante da autoridade do professor sobre os alunos é uma forma de fazer com que eles se recordem sempre que não podem decidir por si mesmos, que estão sob tutela, pois não se pode depositar confiança neles.

Nas diversas situações observadas, foi percebido que o professor desejava o silêncio, que prestassem atenção, que tivessem outro tipo de comportamento, sendo compreensível a impotência do professor diante de uma sala ruidosa, indisciplinada, pois continuava trabalhando empiricamente, e como se observava os alunos continuavam desinteressados. A linguagem utilizada não contribuía para a mudança de comportamento dos educandos, sendo reflexo de uma postura incoerente, na forma de ver o aluno, na concepção de disciplina, na maneira de falar e na relação de respeito. A linguagem descritiva, que contribui e é efetiva faz com que o indivíduo

chegue a uma conclusão do que deve ser feito, no entanto ela não será suficiente se o ambiente proporcionado continuar coercitivo. Como exemplo, ao invés de o docente ter falado: “*Eu já falei chega!*” “*Quando é que vocês vão entender que não é pra falar?*” Seria mais efetivo ter dito: “*Vocês estão conseguindo me ouvir? Pessoal, alguns alunos não estão conseguindo me ouvir. É importante agora fazer silêncio para que todos possam escutar a explicação*”. Essa mudança que parece ser sutil possibilita ao indivíduo perceber seu comportamento sem ser acusado, diminuindo a resistência, contribuindo com uma atitude mais colaborativa.

Além das mensagens de ordens e imposições que eram a maioria, encontramos mensagens de sarcasmo e de desrespeito ilustradas pelos trechos do protocolo de observação da escola E e da EE respectivamente. Segundo Ginott (1968), esse tipo de linguagem é considerada uma forma ineficaz de se referir ao indivíduo para que mude de atitude. Em relação ao sarcasmo, esclarece que, ao utilizá-lo, diminuimos a importância do indivíduo aos seus próprios olhos e dos que estão a sua volta. A linguagem nunca é neutra e pode contribuir para ou destruir o amor-próprio de um indivíduo, por isto, o professor deve ter cuidado com suas palavras.

Em relação ao sarcasmo: “Alguns educadores afirmam que se trata de bom humor. Não é verdade. O bom humor é um estado de espírito, diferente da ironia fina, que fere, deixando o outro sem reação” (VINHA, 2009, p.289). Esse tipo de agressão, segundo a autora, fere a autoestima do aluno, podendo até passar despercebida, sendo tratada como “brincadeira”, sem intenção de magoar, mas não é inofensiva. Quanto ao desrespeito, Ginott (1974), disse que os professores podem mostrar que estão irritados, todavia, isto não justifica o emprego de palavras “ácidas” que humilham, referindo-se à personalidade e não ao fato ou ao seu comportamento. É preciso aprender a expressar a irritação sem insultar. Essa linguagem foi observada em nossa pesquisa, como no trecho abaixo, de um professor que se irrita pela falta de dedicação do aluno na sua disciplina.

O professor começa a corrigir alguns exercícios sobre divisão junto com a classe. Ele coloca na lousa e pergunta a resposta para os alunos, como se fosse uma chamada oral:

_Quanto é 360 dividido por 4?

Um dos alunos que estava conversando com um colega responde:

_É 60!

O professor em tom alto diz:

_É lógico que não. Toda aula você fala isso! Você nunca dá a resposta esperada.

Esse professor, ao final da aula, relatou que o aluno, de vez em quando prestava atenção, mas era raro. Nos dias que resolvia participar, dava qualquer resposta em relação ao que o professor perguntava. O problema não era o aluno dar a resposta incorreta para a operação matemática, mas a atitude descompromissada do educando. Pode-se perceber que esse docente se incomodava e se ressentia pelo desinteresse do aluno e, por isto, acabava respondendo de forma ácida. Com essa atitude, muitas vezes fazia com que esse aluno se distanciasse dele e apresentasse um comportamento indisciplinado.

Nos problemas diários da sala de aula, se houvesse uma concepção do conflito como construtivo, do diálogo como restaurador das relações, esse professor poderia ouvir os alunos e pensar em formas de resolver o problema, pensar nas causas do comportamento, as possíveis soluções. Nesse sentido, os princípios da Justiça Restaurativa contribuiriam muito se fossem utilizados: o respeito pelas perspectivas, a escuta empática, desenvolvimento de vínculo e harmonia, empoderamento dos envolvidos para sugerirem ideias, proximidade com os alunos e questionamento criativo (HOPKINS, 2004).

Como descrito anteriormente, a indisciplina era em grande parte causada pelo desinteresse que, por sua vez, gerava muitos conflitos entre professor e aluno. As relações eram de confronto, de enfrentamento. Os professores usavam censuras e ameaças e os alunos muitas vezes retrucavam, não seguindo suas demandas. Um trecho de protocolo de observação do 7º ano, escola E, ilustra as situações similares que aconteciam em ambas as salas da escola E tanto como da EE.

Numa aula de português, a professora havia colocado algumas atividades na lousa sobre dialetos para os alunos. A aula transcorria com barulho e a professora, tentando chamar a atenção dos alunos, dizendo que o assunto era importante. Quando dá o sinal alguns alunos dizem:

_Eba! Vou beber água!

E a docente responde:

_Não, não todo mundo sentado!

Era uma aula dupla, ela começou a passar pelas carteiras se aproximando de duas alunas que estavam conversando edisse:

_Posso saber por que vocês não estão fazendo a lição?

_Pode, é que nós queremos beber água.

_Agora não é hora de beber água!

_É sim professora!

_Não, primeiro a lição!

_Então eu não vou fazer!

A classe continua ruidosa e a educadora fala em tom extremamente alto:

_Chega, chega, desse jeito vocês não conseguem se concentrar! Vamos fazer assim, quem não parar vai sair da sala. Ela se volta para as duas alunas:

_Por favor, chega de conversa, vira para a frente!

_Eu já estou virada!

Refere-se à outra:

_Vira pra frente, por favor!

A aluna que está virada pra trás e desconsidera as chamadas da professora diz baixinho:

_Oh, minha cara de preocupação.

A professora em tom irônico diz:

_Bom, vejo que vocês querem se tornar minhas melhores amigas, aula que vem sentarão perto de mim, mas uma longe da outra.

_Não, não mesmo!

Uma delas diz baixinho:

_Nem no dia que eu morrer vou ser sua melhor amiga. E continua conversando com a colega.

A classe continua com muito ruído. Ela continua tentando explicar, depois de um tempo ela dá mais um grito, e em seguida vê um aluno de mochila e diz:

_Marcos, por que está já de mochila?

_Eu já terminei!

_Ah é, se não vai fazer na sala da coordenadora!

_Mas eu terminei!

_Vem aqui então para assinar e dar seu número que fez.

O aluno continua no mesmo lugar com a mochila, esperando terminar a aula.

A professora se volta para a sala em tom de sarcasmo:

_Eu entendo que vocês querem fazer na sala da coordenadora porque é mais silencioso

Continua tentando dar aula.

Pelo trecho acima, percebemos as constantes relações coercitivas entre o professor e os alunos e os mecanismos de resistência destes. O professor utiliza chantagens, ameaças e sarcasmos. Muitas vezes, como nessa aula, a docente não tomou nenhuma providência e não houve nenhuma mudança de comportamento por parte dos alunos. Outras vezes eram tomadas medidas autoritárias como mandar para fora, punições, advertências e notificações aos pais. As posturas eram inconstantes, oscilando entre a permissividade e o autoritarismo, o que acabava mais por confundir do que por educar. Vejamos os excertos de entrevista com os professores.

(P11- Escola E)

P: _Você enfrenta situações de conflito e indisciplina na classe?

P11: _Bastante.

P: _Que tipo de conflito e indisciplina?

P11: _Tinha o Gustavo, por exemplo. Ele queria fazer o que ele queria, que era só desenhar, e eu falava pra ele: “Gustavo, pra você ser um bom desenhista, você pode desenhar em muros, pixar, né, mas esses desenhos que eles fazem, você teria que ter o mínimo de formação pra poder saber”. Mas não entra na cabeça dele esse tipo de coisa!

P: _Então você falava e ele não queria fazer. E como você lidava com essa situação?

P11: _Eu não fazia nada porque não dava pra fazer nada, ele é uma criança muito rebelde, capaz dele levantar e me bater, entendeu, então eu passava pra direção né, a direção toma as providências fazendo o quê, ocorrências, fazendo ocorrências.

(P13- Escola EE)

P: _Você relata ter indisciplina, quais seriam as piores situações para você?

P13: _Quando um aluno tá sentado, ele não tá fazendo as coisas na lousa, ele não quer fazer nada, ele responde, ele chama atenção, ele atrapalha o andamento da aula e ainda te xinga, enfrenta, te provoca, amassa a apostila.

P: _Quando eles fazem isso, como você se sente, como lida com isso?

P13: _Antes eu me estressava muito, né. Antes eu me estressava muito, falava com eles numa boa, não adiantava, mandava pra direção, fazia relatório, não adiantava. Então agora o que eu faço, passo a matéria na lousa, dou a apostila deles e os outros alunos que estão fazendo eu continuo trabalhando com eles, esses daí eu num brigo mais, deixo lá quieto.

Essas situações apresentadas acima eram rotineiras nas salas pesquisadas, o professor começava a sua aula e tinha que parar inúmeras vezes e pedir que prestassem atenção, que realizassem as atividades quando não demoravam a começar a aula em razão da desorganização. O estudo Tognetta et al. (2010) investigou as intervenções em caso de maucomportamento, como os descritos nas situações acima, a partir de 5 questões elaboradas para serem respondidas pelos professores, sendo as respostas sobre as medidas tomadas pelos professores separadas em 6 categorias: 2,33% ignoravam as atitudes das crianças e/ou adolescentes; 4,65% encaminhavam à direção; 10,85% davam respostas evasivas ou não tomavam nenhuma ação mencionada; 11,63% resolviam conflitos construindo valores na interação com a criança e/ou adolescente; 12,40% mantinham uma parceria escola-família, levando o problema às famílias e 58,14% resolviam conflitos “ensinando” a moral. Inseridos nessa última categoria, que apresentou a maior porcentagem dentre as demais, encontram-se, além da transmissão de regras, os limites e valores, a utilização de histórias, filmes, projetos, e os castigos e recompensas. Destacando aqui os castigos e recompensas, verificamos que uma das

formas de punição que pode ser utilizada para corrigir comportamentos considerados inadequados pelos professores é a notificação, mecanismo que foi encontrado em nossa pesquisa.

Nos exemplos citados anteriormente, muitos professores se mostravam indiferentes e não se preocupavam tanto com os alunos que não queriam realizar as atividades, enquanto que outros, para tentar controlar a sala, faziam uso frequente de notificações. Elas eram feitas sempre pelo professor durante a aula e encaminhadas à direção para serem guardadas na pasta do aluno. Em geral, depois de três notificações, os responsáveis eram avisados por telefone (pois os bilhetes poderiam não ser entregues pelo aluno, por medo) com o objetivo de estarem cientes da situação do filho e coagir o aluno para que não mais apresentasse tal comportamento. Todavia, nem sempre era respeitada a regra de três notificações, podendo os responsáveis ser informados a qualquer momento.

Inspiradas nos estudos de Dedeschi (2011), que investigou os bilhetes reais e virtuais enviados da escola para a família, foram classificadas em categoriais os conteúdos das notificações, que eram os registros de ocorrências dos alunos que os professores e coordenadores preenchiam durante a aula. Para facilitar o registro das infrações cometidas pelos alunos, a escola elaborou uma folha padronizada contendo vários itens relacionados ao mau comportamento dos alunos (Apêndice C). Em geral, os pais eram avisados de tais ocorrências e esperava-se que tomassem alguma providência em casa em relação ao “problema”. Com tal procedimento a escola pretendia controlar a indisciplina e o “mau comportamento” dos estudantes.

Em nossa pesquisa, foram recolhidas 91 notificações, sendo 36 do 6º e 55 do 7º ano da escola E, de março a agosto de 2010. Encontramos também o mesmo procedimento de registros de ocorrências na escola referência, no entanto, estas não foram categorizadas, pois nosso objetivo ao classificar as notificações da escola que havia implantado os Círculos Restaurativos era analisar como os educadores estavam lidando com os conflitos interpessoais. Em ambas as classes da escola investigada eram utilizadas tais notificações com frequência, não sendo encontradas diferenças importantes com relação aos conteúdos de cada turma. Dessa forma, optamos por apresentar os resultados do total de notificações coletadas nas duas classes.

Os bilhetes no estudo de Dedeschi (2011) foram agrupados por semelhanças a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) em três grandes categorias: “aprendizagem”, “conflitos” e “regras convencionais”. Acrescentamos a essas mais uma: “danos ao patrimônio”. A categoria

“aprendizagem” se referia a conteúdos que tratavam da aquisição de conhecimento ou do desenvolvimento. A segunda, de “conflitos”, se referia a comportamentos dos alunos considerados inadequados e/ou indisciplinados, como o não cumprimento de solicitações e propostas elaboradas pelos professores e a desavença entre pares. A terceira era referente às “regras convencionais”, no qual se encontravam condutas consideradas obrigatórias para um determinado grupo, mas que não universalizáveis (TURIEL,1989), tratava-se em maior parte de normas escolares sociais ou relacionadas à cultura da escola e não morais¹¹, como o comprimento das saias ou o uso de boné. A última categoria era “dano ao patrimônio”, referente a pichações, escritas e retaliações de mobiliários escolares, como carteiras e cadeiras. As três primeiras foram retiradas de Dedeschi (2011) e a última “dano ao patrimônio” foi elaborada por nós.

Após a classificação dos conteúdos das notificações, 25% destas foram avaliadas por um juiz de observação, com 93% de concordância entre o juiz e a pesquisadora. Como cada notificação trazia conteúdos de naturezas distintas, que foram classificados em mais de uma categoria, a frequência com que os conteúdos apareceram será sempre maior do que o número de notificações.

¹¹As regras morais se referem “às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia social e do bem-estar alheio” (LA TAILLE, 2002, p. 17).

Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
 Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal 8069/90 ECA

A Direção da EE _____, nos termos do Inciso II do Artigo 56 do ECA, notifica a VSª que :

Aluno: _____
 Número 191 Série 6º Turma B Ens. Fund (X) Ens. Médio ()

vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- () Reiteradas faltas e frequência irregular
- Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- Constantes ocorrências disciplinares
- Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- () Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- Conversa excessiva em sala de aula
- Atrapalha o trabalho do professor
- () Agressão a colegas
- () Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
- Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
- () Não traz o material adequado às aulas
- () Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
- () Outros (especificação)

gostou-seu bisibinhos durante a aula

_____, 21 / 6 / 2010

Professor: _____ Assinatura do professor: _____
 Coordenador: _____ Assinatura do aluno: _____
 Diretor: _____ Assinatura do resp.: _____

FIGURA 1 - Notificações com vários conteúdos.

Notificações	
Categorias	Descrição
Aprendizagem	Trata de informações sobre aquisição de conhecimento ou o desenvolvimento cognitivo. Ex.: Necessidade de o aluno de estudar mais.
Conflitos	Trata de comportamentos inadequados e/ou indisciplinados. Ex.: Conversar durante a aula com o colega ou não terminar a atividade proposta pelo professor.
Regras convencionais	Trata de normas sociais ou relacionadas à cultura da escola, mas não universalizáveis. Ex.: Horário de entrada ou uso obrigatório de uniforme.
Dano ao patrimônio	Trata de ações dos alunos em que danificam objetos, mobiliários e o ambiente escolar. Ex.: escrever na parede ou nas carteiras.

QUADRO 5 - Descrição das categorias de notificações.

Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
 Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal 8069/90 ECA

A Direção da EE _____, nos termos do Inciso II do Artigo 56 do ECA, notifica a VS^a que :

Aluno: _____
 Número 191 Série 6º Turma B Ens. Fund (X) Ens. Médio ()
 vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- () Reiteradas faltas e frequência irregular
- Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- Constantes ocorrências disciplinares
- Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- () Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- Conversa excessiva em sala de aula
- Atrapalha o trabalho do professor
- () Agressão a colegas
- () Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
- Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
- () Não traz o material adequado às aulas
- () Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
- () Outros (especificação)

gostou de bisibinhos durante a aula

_____, 21 / 6 / 2010

Professor: _____ Assinatura do professor: _____
 Coordenador: _____ Assinatura do aluno: _____
 Diretor: _____ Assinatura do resp.: _____ *Ria*

FIGURA 2 – Notificações sobre conflito.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal 8069/90 ECA

A Direção da EE Prof. _____ a, nos termos do Inciso II do Artigo 56 do
ECA, notifica a VSª _____ :

Aluno: _____

Número _____ Série 6^a Turma B Ens. Fund (X) Ens. Médio ()

vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- () Reiteradas faltas e frequência irregular
- () Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- () Constantes ocorrências disciplinares
- () Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- () Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- () Conversa excessiva em sala de aula
- () Atrapalha o trabalho do professor
- () Agressão a colegas
- () Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas

() Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor

() Não traz o material adequado às aulas

() Porta materiais estranhos ao ambiente escolar

(X) Outros (especificação)

não entrou em sala de aula no horário da
1^a aula, só após 15 minutos do início.

OP | MARÇO | 2010

Professor: _____ Assinatura do professor: _____

Coordenador: _____ Assinatura do aluno: _____

Diretor: _____ Assinatura do resp.: _____

FIGURA 3 –Notificações sobre regras convencionais.



Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal
8069/90 ECA

A Direção da EE Prof. _____, nos termos do Inciso II do Artigo
56 do ECA, notifica a VSª que :

Aluno: _____
Número 36 Turma 6ª série B Ens. Fund. Ens. Médio ()

vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- Reiteradas faltas e frequência irregular
- Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- Constantes ocorrências disciplinares
- Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- Conversa excessiva em sala de aula
- Atrapalha o trabalho do professor
- Agressão a colegas
- Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
- Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
- Não traz o material adequado às aulas
- Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
- Assistindo aula em outra classe
- Outros

(especificação) Portou a carteira e unco

com conteúdo

13/05/2010

Professor(a): _____ Diretor: _____

Assinatura Aluno: _____

Nome do Responsável: _____

Tel: _____ Ass. Resp.: x

Observações:

FIGURA 4 –Notificações sobre conflitos de dano ao patrimônio.

Dos 207 conteúdos presentes nas notificações, encontramos a maioria, 92,27% referentes a conflitos e 6,28% sobre as regras convencionais, como mostra a figura a seguir.

Tabela8 – Categorias das notificações.

Categorias	Notificações	
	Quantidade	%
Aprendizagem	0	0
Conflitos	191	92,27
Regras convencionais	13	6,28
Dano ao patrimônio	3	1,45
Total	207	100

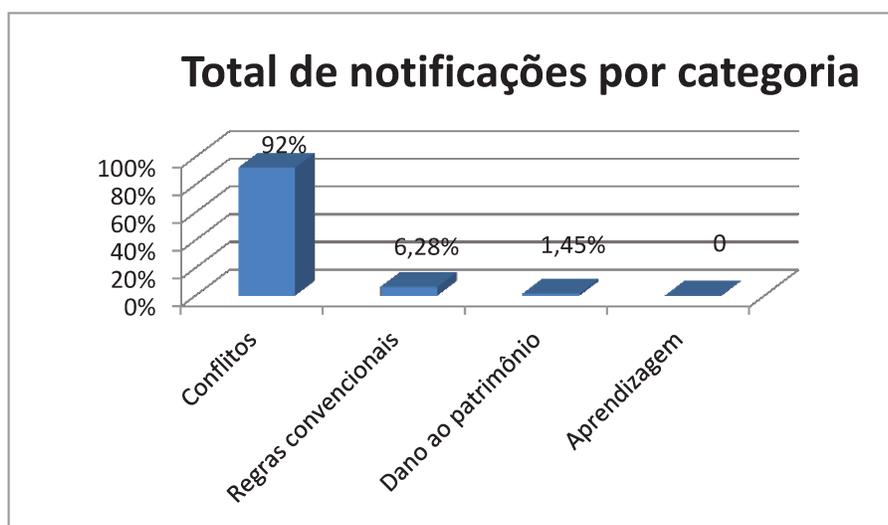


FIGURA5 - Categorias das notificações.

Percebe-se que, apesar de o Círculo Restaurativo ser um procedimento para a resolução de conflitos que, além de atuar sobre as causas destes, contribui efetivamente para minimizar tais ocorrências, diante destas situações, em vez de os professores se valerem das estratégias de mediação presentes no Círculo, tais como o diálogo e a coordenação de perspectivas, eles utilizam ações impulsivas e pontuais, mais “rápidas” e menos laboriosas, como

o emprego destas notificações. De fato, essas intervenções podem até conter os conflitos, mas não contribuem para que haja mudanças na qualidade das relações, muito menos que sejam desenvolvidas formas mais assertivas de solucioná-los.

Diante da grande quantidade de notificações referentes à categoria “conflitos” (92,27%), consideramos que esta categoria mereceria um olhar mais aprofundando visando conhecer a natureza de tais situações registradas. Então esses 191 conteúdos foram novamente analisados e agrupados em subcategorias, as mesmas elaboradas por Dedeschi (2011): “conflito entre os pares” e “conflitos com a autoridade”. Os conflitos “com autoridade” se referiam aos problemas envolvendo o adulto, como o não cumprimento de regras, indisciplina e a não realização de tarefa ou de atividades em classe. Já os “conflitos entre os pares” eram aqueles ocorridos entre os alunos.

Encontramos que 166, ou seja, 80,2% dessas notificações se tratavam de “conflitos com a autoridade” e que apenas 12,07% (25) se referiam a desavenças envolvendo os pares. Esse resultado é coerente com o que as pesquisas têm encontrado (ABRAMOVAY; RUA, 2003; LEME, 2006; DEDESCHI, 2011; TOGNETTA; VINHA, 2011), que de fato a escola atribui maior gravidade a agressões envolvendo adultos do que entre os alunos, atuando com mais frequência e severidade quando uma das partes do conflito é um educador ou funcionário. Esses estudos mostram ainda que essas intervenções, em geral, são feitas por meio de advertências ou suspensões, o que pouco ajuda na mudança do comportamento.

Faz-se necessário destacar, contudo, que ao analisarmos as notificações sobre os “conflitos entre os pares” encontramos que o olhar da escola para tais conflitos não estava na relação dos seus alunos ou na atitude dos envolvidos, mas no rompimento da ordem estabelecida no ambiente escolar. Assim, não era demonstrada preocupação com o fato de os alunos estarem usando estratégias impulsivas, agressivas, submissas ou desrespeitosas para lidarem com seus conflitos. As desavenças não eram vistas como pedagógicas, necessitando de intervenções que levassem à aprendizagem como propõem os Círculos Restaurativos, mas como “indisciplina”, isto é, perturbadoras da ordem e da rotina escolar e, portanto, deveriam ser evitadas ou contidas para restaurar o equilíbrio rompido. Por conseguinte, as famílias eram informadas apenas para que tomassem medidas em casa que auxiliassem a evitar que tais ocorrências voltassem a acontecer.

Em nossos dados, assim como os encontrados por Dedeschi (2011), grande porcentagem de registros (80,2%) se referia aos conflitos com autoridade. Em vista disso, dirigimos nosso olhar para analisar essas notificações com o objetivo de conhecer melhor a quais desavenças se referiam. Dessa forma, as 166 notificações referentes aos “conflitos com a autoridade” foram novamente analisadas e agrupadas em três novas subcategorias, semelhantes às elaboradas por Dedeschi: “indisciplina”; “não cumprimento de atividade” e “envolvendo o adulto”, que serão explicadas abaixo.

Conflito com autoridade	
Conflito com autoridade	Descrição
Indisciplina	Trata-se de desobediência às regras e de comportamentos inadequados e indisciplinados que perturbam o andamento das atividades escolares.Ex.: Movimentar-se pela sala sem autorização do professor ou conversar durante as explicações.
Não cumprimento de atividade	Trata-se da não realização tanto de tarefas em casa quanto de atividades na classe e do não atendimento aos pedidos dos professores. Ex.: Não realizar a atividade proposta durante a aula ou comparecer às aulas sem material.
Envolvendo adultos	Trata-se de conflitos em que o adulto (autoridade) estava envolvido e se sentiu pessoalmente desrespeitado. Ex.: Demonstrar indiferença diante de uma censura do professor e continuar com o mesmo comportamento.

QUADRO 6 - Categoria de conflito com autoridade.

Os exemplos das notificações colocados a seguir ilustram essas subcategorias relacionadas aos conflitos com a autoridade. Lembramos que as notificações, em geral, apresentavam conteúdos classificados em duas ou mais subcategorias, principalmente quando o conflito “envolvia o adulto”.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal 8069/90 ECA

A Direção da EE _____, nos termos do Inciso II do Artigo 56 do
ECA, notifica a VSª que:

Aluno: _____
Número 28 Série 6ª Turma B Ens. Fund (X) Ens. Médio ()
vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- Reiteradas faltas e frequência irregular
- Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- Constantes ocorrências disciplinares
- Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- Conversa excessiva em sala de aula
- Atrapalha o trabalho do professor
- Agressão a colegas
- Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
- Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
- Não traz o material adequado às aulas
- Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
- Outros (especificação)

Usando os fones de ouvido na sala de aula

Professor: _____ Assinatura do professor: _____
Coordenador: _____ Assinatura do aluno: _____
Diretor: _____ Assinatura do resp.: _____

FIGURA6–Notificações sobre Indisciplina.



Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal
8069/90 ECA

A Direção da EE Prof. _____, nos termos do Inciso II do Artigo
56 do ECA, notifica a VSª que :

Aluno: _____
Número 48 Turma 6 série B Ens. Fund (X) Ens. Médio ()

vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- () Reiteradas faltas e frequência irregular
 - () Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
 - () Constantes ocorrências disciplinares
 - Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas → *responsável*
 - () Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários *irônica e*
 - Conversa excessiva em sala de aula *parando e*
 - Atrapalha o trabalho do professor *chamada*
 - () Agressão a colegas *a atenção*
 - () Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
 - () Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
 - () Não traz o material adequado às aulas
 - () Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
 - () Assistindo aula em outra classe
 - () Outros
- (especificação) _____

_____, 1.2015 / 2010
Professor(a): _____ Diretor: _____

Assinatura Aluno: _____

Nome do Responsável: _____

Tel: _____ Ass. Resp.: _____

Observações:
não participa, não faz atividades e não para na sala.

FIGURA 8–Notificações sobre conflito envolvendo adulto.

Os dados encontrados mostraram que 69,28% das notificações foram de “indisciplina”, seguidas pelo “não cumprimento de atividade”, 18,67%, e depois por conflitos “envolvendo adulto”, 12,05%, como mostram as figuras a seguir.

TABELA 9 - Conflito com autoridade.

Conflito com autoridade	Notificações	
	Quantidade	%
Indisciplina	115	69,28
Não cumprimento de atividade	31	18,67
Envolvendo adultos	20	12,05
TOTAL	166	100

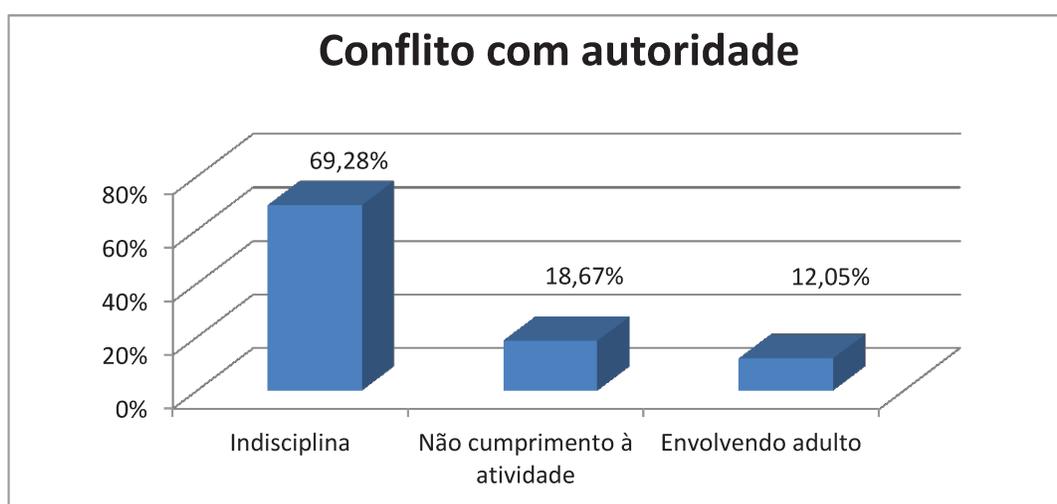


FIGURA 9 - Conflito com autoridade.

De fato, ao analisarmos os diferentes dados coletados, quer seja pelas observações, entrevistas e notificações, era muito evidente que os educadores se incomodavam com a indisciplina, compreendida como qualquer desobediência às regras impostas ou comportamentos inadequados, como conversas “fora de hora”, movimentações não autorizadas e atitudes contrárias àquelas desejadas pelo professor. Desse modo, os docentes tentavam manter o controle dos alunos, impunham as regras e quando estas não eram cumpridas, muitas vezes faziam uma notificação, com o intuito de que mudassem o comportamento.

Nos estudos de Dedeschi (2011), os bilhetes relacionados ao conflito com autoridade eram, em sua maioria, provenientes do 9º ano do Ensino Fundamental da escola particular. A subcategoria que mais apareceu a foi de “não cumprimento de atividade”, 87,7%, seguido de

11,6%, referente à “indisciplina” (nome dado pela autora para a “desobediência à regra”) e 0,7% de “conflito envolvendo adulto”.

Ao contrário dos resultados de Dedeschi, na escola pública e com alunos um pouco mais novos, tivemos uma predominância maior de bilhetes relacionados com a “indisciplina”, o que é bastante coerente com as explicações que a própria autora deu para seus resultados. Segundo ela, apesar de informar sobre conflitos com os professores ou sobre problemas com comportamento e indisciplina, os dados mostraram que a maior preocupação da escola particular era com o fato de os alunos não cumprirem com as propostas determinadas pelos docentes, ou seja, não estarem realizando as tarefas de casa e na classe. A escola acreditava que o bom desempenho do estudante dependia da realização delas. Se os responsáveis da instituição particular não fossem avisados de que seus filhos estavam em falta com as tarefas e materiais, tal “omissão” poderia favorecer as reclamações dos pais se o filho recebesse uma nota baixa. Para que tal fato não acontecesse, na instituição pesquisada pela autora, diariamente qualquer tarefa feita de forma incompatível ou não realizada era anotada numa planilha, sendo a informação colocada à disposição dos pais na internet. Assim, visando evitar esse tipo de queixa, constantemente, os responsáveis eram colocados a par de qualquer deslize referente a tais questões, o que não acontecia na pública.

Já a escola pública investigada por Dedeschi apresentava muitos problemas de indisciplina e os professores consideravam que uma forma de discipliná-los era por meio do envio de bilhetes. Contatavam mais a família quando o conflito se referia a mau comportamento ou mesmo quando ocorria entre pares (atrapalhando o “equilíbrio do ambiente”), pois acreditavam que precisavam do auxílio da família para as crianças e jovens se comportarem melhor. A autora acrescentou, ainda, que “muitas escolas públicas estão preocupadas com o resultado coletivo, necessitando atingir índices mais gerais, controlados pelo governo, o que tem servido de critério para considerar se a instituição vem ou não cumprindo satisfatoriamente a tarefa de ensinar” (DEDESCHI, 2011, p.169). Diferentemente da particular, que como prestadora de serviço, se preocupa com os resultados individuais, pois caso haja insatisfação, corre-se o risco de perder algum aluno.

Em síntese, a preocupação com a ordem e a obediência parece ser um dos motivos pelos quais há um considerável número de bilhetes informando “conflitos com a autoridade”. Como foi visto, havia grande cobrança por posturas esperadas pelos educadores, como prestar atenção na

aula, evitar conversas paralelas, realizar prontamente as atividades e as tarefas propostas, obedecer às regras impostas, entre tantos outros comportamentos vistos pelos docentes como necessários para o bom aproveitamento acadêmico. Parecia não haver preocupação semelhante com os conflitos entre os pares, pois, diferentemente do que acontecia em relação aos comportamentos descritos anteriormente, esse tipo de problema era tratado pelos educadores como indisciplina, desfavorecendo qualquer reflexão com os alunos sobre a importância de estabelecerem relações respeitadas entre si. O importante parecia ser a manutenção do equilíbrio na sala de aula de forma que nada atrapalhasse o trabalho com o conteúdo. Apesar de os conflitos entre os pares estarem constantemente presentes nas salas observadas, os dados encontrados em nossa pesquisa mostram que estes foram consideravelmente menos notificados em relação ao conflito “com autoridade”, o que nos leva a pensar, como já abordado, que os educadores não legitimavam estes conflitos da mesma forma do que os “com autoridade”.

De qualquer maneira, a grande quantidade de notificações, bastante semelhante às presentes na Escola Referência, mostrou que não foram alterados os procedimentos dos adultos da instituição que implantou os Círculos Restaurativos com relação às intervenções nos conflitos cotidianos. Além de, não raro, serem parciais e injustas, tais intervenções pouco ajudavam os envolvidos nos conflitos a refletirem sobre a consequência de seus atos. Infelizmente, mesmo ciente de que os responsáveis seriam avisados, o aluno nada aprendia com o episódio, a não ser calcular melhor o risco para não ser pego da próxima vez. Apesar das inúmeras notificações, em nenhum momento os educadores demonstraram qualquer reflexão um pouco mais aprofundada sobre as causas do fato. Não se questionavam quais eram os motivos das constantes situações de desrespeito e maus tratos entre os alunos, nem sobre a qualidade das relações entre os professores e os estudantes, nem mesmo sobre como a escola lidava com os conflitos.

De forma interessante, apesar de alguns profissionais terem feito o curso relacionado aos Círculos Restaurativos e de estes terem sido implantados na instituição por mais de 4 anos, tanto os professores quanto os alunos não mencionaram a existência de nenhum espaço na escola em que pudessem levar seus conflitos, que se sentissem seguros e confiantes para colocarem situações em que agrediram ou em que foram humilhados, expostos ou injustiçados. Também não apareceu na fala dos alunos qualquer indicativo que demonstrasse que esses jovens acreditassem

que poderiam ser efetivamente ouvidos pelos adultos na instituição, muito menos que estes teriam ações que restaurassem a dignidade, a justiça e o respeito.

Na prática, parecia que os professores tinham como as duas maiores preocupações a administração do comportamento e a transmissão dos conteúdos, empregando para tanto mecanismos de regulação externa que “funcionassem” de forma a fazer com que os alunos realizassem as atividades e se submetem às regras, ou simplesmente ignorando os comportamentos e dando “atenção” a poucos alunos que pareciam mais interessados. Essa postura era coerente epistemologicamente, posto que o professor que prescrevia as normas e os conteúdos era também aquele que centralizava o controle e a organização da classe. Wickens(1973) mostra que vale a pena refletir sobre as prováveis consequências desse processo.

A ênfase na obediência faz com que as crianças duvidem de si mesmas, além de provocar outras condições necessárias para a submissão. A experiência educacional preocupada em prestar informações corretas destrói a curiosidade e leva à estupidez intelectual e a um comportamento cheio de mal-entendidos egocêntricos - com um "verniz escolar". A regulação autoritária das lições escolares reforça a heteronomia moral e intelectual. A heteronomia intelectual que acompanha a heteronomia moral se reflete numa atitude passiva para com as ideias dos outros - uma atitude não questionadora e acrítica - e numa baixa motivação para raciocinar (DEVRIES; ZAN, 1998). Assim, atuam na manutenção de relações de respeito unilateral e reforçam a heteronomia. É a escola da obediência, da submissão, como refletem DeVries e Zan (1998).

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com ela na sociedade maior. Esse pensamento é perigoso para a democracia, já que contradiz a ideia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde à socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.

Os docentes ainda estavam imersos em um pensamento tradicional. Havia a crença, por parte dos docentes dessas instituições, de que eles estavam no centro do processo pedagógico de aprendizagem e que o desinteresse dos alunos, a indisciplina e, os conflitos decorrentes disso, se deviam à falta de apoio familiar. Não refletiam sobre o ambiente proporcionado, o contexto escolar e a forma como ministravam suas aulas. Na maioria das entrevistas e observações constatou-se que o conceito de aprendizagem do docente era aquele baseado no empirismo ou no racionalismo. Assim, como para Piaget (1967), acreditamos que é na relação entre o sujeito e o meio que se dá a aprendizagem, sendo a interação social um item favorável a este processo. Alunos passivos e docentes controladores e exacerbadamente preocupados em “passar o conteúdo” por explicações verbais levam à falta de motivação e desinteresse. Os conflitos para eles eram vistos como algo negativo e que não fazia parte do currículo. A forma com que trabalhavam as regras, o uso das punições e coerções não levava a um contexto satisfatório e positivo de aprendizagem e relações respeitadas, propiciando um ambiente mais harmonioso. Todos esses aspectos dificultavam o desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos, além de não contribuírem para uma resolução assertiva dos conflitos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No meu percurso, como educadora, presenciei inúmeros conflitos entre os alunos e, nestas situações, havia a dúvida de como intervir de forma construtiva, contemplando a construção de valores morais. Além desse aspecto, observei alguns Projetos que a Secretaria da Educação, do município em que trabalhava, enviava às escolas para que fosse trabalhado o tema valores com os educandos. Pude perceber que a escola, mesmo realizando as propostas dos Projetos, encontrava dificuldades para alcançar os objetivos. A presença dos conflitos era constante e os educadores, por sua vez, acabavam empregando mecanismos para conter e evitar novos conflitos, não conseguindo mudanças satisfatórias na atitude dos alunos, que continuavam resolvendo seus conflitos de forma agressiva predominantemente ou submissamente.

Essas reflexões me impulsionaram a descobrir de que forma poderia contribuir com esses educadores, surgindo então este estudo, sobre uma nova abordagem de resolução de conflitos: Os Círculos Restaurativos na escola. Os princípios que norteiam a abordagem restaurativa são: diálogo, a escuta ativa, a horizontalidade nas relações e a participação nas decisões e responsabilização pelas atitudes, ressaltando que esta abordagem não visa tão somente à resolução de conflitos, como se o objetivo dessa abordagem fosse resolvê-los, acabando assim com os problemas. Os Círculos Restaurativos nas escolas objetivam transformar o paradigma presente, de uma lógica punitiva para uma restaurativa, melhorando o convívio e diminuindo a violência.

A abordagem restaurativa surgiu no âmbito jurídico, na tentativa de mudar a forma de compreender o crime, que acredita que, sem algum tipo de castigo ou punição, não haverá modificação no indivíduo. As primeiras iniciativas surgiram nos EUA, Canadá e Inglaterra com a prática de mediação de conflitos nos presídios; essas ideias foram disseminando-se na área jurídica, dando origem ao conceito proposto por Howard Zehr (2008): o de Justiça Restaurativa. As partes envolvidas nas infrações e conflitos nessa abordagem são levadas a dialogarem, sem coação, para que o indivíduo que cometeu o dano se responsabilize pelo ato cometido, e para que o que sofreu o dano e os demais envolvidos mostrem o impacto do ato em suas vidas, as mudanças que ocorreram a partir do acontecimento, os sentimentos despertados, levando-os a

uma transformação dessa relação e dos próprios indivíduos. Mesmo que não haja uma relação de proximidade entre os envolvidos, a partir do dano se estabelece uma relação hostil entre os envolvidos que deve ser cuidada para que não propague mais agressão e violência.

Algumas pesquisas (TOGNETTA, 2003; VINHA, 2003; CASSASSUS, 2008; PERKINS, 2011; SAMPAIO, 2011) têm mostrado que as relações interpessoais exercem influência na aprendizagem e no desenvolvimento moral. As ideias desses autores dizem respeito ao clima emocional, no qual estão presentes as relações de confiança, de respeito mútuo, a possibilidade de participação ativa na construção do conhecimento, a forma de resolução de conflitos nãoagressiva que pode contribuir para que a aprendizagem e o desenvolvimento moral aconteçam de maneira satisfatória.

Partindo dessa posição, que compreende o clima escolar e as relações interpessoais como fatores de importância extrema para a aprendizagem e desenvolvimento moral, o objetivo da presente pesquisa foi investigar a influência da implantação dos Círculos Restaurativos nas relações entre os alunos e entre os professores e os alunos. O Projeto Justiça Restaurativa nas escolas é uma parceria do Judiciário, da Secretaria do Estado da Educação e do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) responsável pelas capacitações dos facilitadores. As capacitações ocorreram nas escolas e foram de quatro tipos: 1-formação político-institucional, que visa dar subsídios para estruturação, organização e funcionamento da Justiça Restaurativa nos Fóruns (Judiciário), conselhos tutelares e escolas; 2-formação dos agentes institucionais e comunitários, que pretende prepará-los para atuar como encaminhadores em espaços de resolução restaurativa de conflitos; 3-formação de facilitadores de práticas restaurativas, agentes que possam operar Círculos Restaurativos em contextos comunitários, escolares e judiciais; 4-formação de lideranças educacionais restaurativas, objetivando promover o envolvimento da escola nessa nova prática.

Para atingir o objetivo da presente pesquisa, foi selecionada primeiramente uma instituição escolar cujos profissionais participaram da formação e implantação do Projeto da Justiça Restaurativa na escola desde 2005. Foi escolhida também uma segunda escola, que possuía características similares à primeira, mas nunca realizou os Círculos, servindo como parâmetro de referência. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 6º e do 7º anos do

Ensino Fundamental, professores e a equipe de especialistas de ambas as escolas, além dos alunos que vivenciaram os Círculos Restaurativos da primeira instituição.

No entanto, esse percurso de seleção não foi fácil, assim como outras pesquisas também mostraram (BARONI, 2011; SANTANA, 2011; VINHA et al., 2011). Os documentos oficiais mostravam que as escolas estavam desenvolvendo o projeto, mas a realidade se mostrou outra. Na maioria das escolas referenciadas, poucos Círculos ocorreram e, nos últimos anos, essa prática quase não foi encontrada. Ao longo do ano de 2009, após contato com a Secretaria de Educação, foram visitadas sete escolas em três cidades no estado de São Paulo, procurando as que apresentassem as características para fazer parte do grupo pesquisado. A procura enfocou instituições que tivessem participado do curso de formação do Projeto Justiça e Educação: parcerias para a cidadania e que estivessem realizando os Círculos Restaurativos para lidar com alguns conflitos há, pelo menos, um ano. Visitamos as sete escolas enquanto buscávamos uma instituição que atendesse às características necessárias.

Em um município do interior do estado, depois de nos informarmos com a coordenadora da Secretaria de Educação, vimos que, apesar de as instituições de ensino se referirem às práticas restaurativas, não tinham vínculo algum com o Projeto Justiça e Educação: parcerias para a cidadania. No segundo município, houve a formação do Projeto em 2008, envolvendo cinco instituições educativas, com carga horária de 74 horas. No entanto, ao visitarmos cada uma das escolas, descobrimos que aconteceram apenas dois Círculos Restaurativos e, em apenas uma delas, no ano de 2008. Constatamos que, na prática, os Círculos não estavam efetivamente sendo realizados.

Ainda nessa busca, algumas escolas da região da Grande São Paulo foram pesquisadas: dentre elas, uma que trabalhava efetivamente com os Círculos Restaurativos devido à municipalização, e pela mudança na equipe gestora, encerrou o Projeto na escola. Depois dessa busca difícil, encontramos a instituição que atendeu aos critérios necessários. Foi uma escola pública de Ensino Fundamental, Médio e de Educação de Jovens e Adultos no município de São Caetano do Sul. Na escola selecionada, os Círculos Restaurativos foram implantados oficialmente a partir de maio de 2005, depois da primeira formação. No município, ao final desse mesmo ano de 2005, dez pessoas foram capacitadas para serem facilitadoras dos Círculos Restaurativos e outras dez como líderes educacionais restaurativos. Em 2006, 50 pessoas concluíram a formação

para operar Círculos Restaurativos escolares e 17 lideranças educacionais. Houve interrupção do Projeto em janeiro de 2007 por falta de financiamento, voltando em outubro, contando por fim, com 13 profissionais para operar Círculos Restaurativos e 17 lideranças educacionais.

Na primeira instituição educativa selecionada, foram realizados nove Círculos no ano de 2009, de acordo com a ficha de relatório do Círculo, mas durante a realização da pesquisa nenhum Círculo ocorreu. Em relação a essa dificuldade de encontrar os Círculos Restaurativos em andamento, ou seja, de modelos que foram bem sucedidos e tiveram seguimento, acreditamos que se trata de um fenômeno multicausal.

O primeiro aspecto que influi nessa dificuldade é o fato de poucos integrantes da escola terem feito o curso de formação. Uma hipótese para essa situação é a falta de um acompanhamento desses educadores que fizeram o curso e tentam utilizar seus princípios restaurativos. Seria importante que eles tivessem um espaço para serem ouvidos, exporem suas dificuldades e dúvidas, como, por exemplo, a dificuldade de mobilizar os outros atores da escola ou gestores, quando eles não participaram da formação. Esse fato reforça a nossa opinião anterior, que é a da necessidade de uma supervisão, já que o indivíduo vai se “constituindo” facilitador aos poucos, no processo de fazer e compreender, no exercício diário de reflexão, em cujo caminhar se apropria de uma nova postura com mudanças em longo prazo.

Pudemos perceber, pela pesquisa e contribuições de outras sobre o tema, que muitos professores se queixam em relação à atitude voluntária de serem facilitadores. A questão colocada não é tão somente financeira, mas, como não são remunerados, os professores se comprometem com outras atividades e optam por outros compromissos. Além disso, dizem que, durante o período de aula não têm tempo para realizar os Círculos e a maioria das escolas não têm um lugar propício para este fim. É importante lembrar que o facilitador não necessariamente precisa ser um professor, sendo o curso de capacitação disponível a membros da comunidade que desejem voluntariamente dele participar, como por exemplo, a Associação de Pais e Mestres, professores aposentados, moradores do bairro e tantos outros que poderiam contribuir com o Projeto. Percebemos em nossa pesquisa, que essa possibilidade não foi devidamente divulgada. Como consequência, não encontramos ninguém no ambiente escolar desempenhando essa função. As vantagens de melhor explorar essa alternativa são três: encontrar e capacitar facilitadores com disponibilidade, encontrar lugares para as reuniões e, por último, ter acesso a

informações sobre os conflitos entre alunos do bairro que tenham origem fora dos muros das escolas, mas que dentro delas repercutem, viabilizando seu melhor equacionamento.

Outro aspecto evidenciado é o perfil do educador para ser facilitador. Pela proposta restaurativa, o facilitador é uma pessoa que mediará os conflitos e se mostrará imparcial diante dos relatos dos envolvidos e deve mostrar-se receptivo, empático. Não obstante, em nossa pesquisa, um dos facilitadores era o coordenador, que demonstrava muita rigidez, apresentava atitudes coercitivas e não era bem aceito pelos alunos. Um dos docentes entrevistados relatou que esse coordenador havia deixado de mediar os conflitos porque sua postura dificultara a boa realização dos Círculos já que os envolvidos viam-no como uma figura autoritária. Diante dessa situação, algumas pessoas da escola sugeriram que outra pessoa fosse facilitador.

Os obstáculos não se limitam, evidentemente, à figura dos docentes facilitadores. Há, em nosso entendimento, uma lacuna estrutural nos Projetos: a falta de participação efetiva da equipe gestora e de toda a comunidade educativa. A estrutura do curso de formação inclui as diversas dimensões dos integrantes da escola, tais como, a equipe gestora, os funcionários, os docentes, os alunos e a comunidade. No entanto, em nossa escola pesquisada, apenas os coordenadores e um professor haviam feito o curso. Não basta, no plano formal, prever a participação de diversos agentes, se, na prática, nenhuma medida concreta é tomada.

Nesse sentido, a não inclusão dos Círculos Restaurativos ao Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino é um aspecto que merece ser revisto. O Projeto Político Pedagógico (PPP) define a identidade da escola. Logo, se uma escola acredita que a forma de lidar com a violência e comportamentos inadequados são as sanções expiatórias, a retribuição, ela retratará tal posição no seu PPP. Não obstante, se se compreende que há necessidade de tratar esses problemas de outra forma, modificando o paradigma punitivo pelo restaurativo, o PPP deverá incorporar essa abordagem restaurativa. Em nossa pesquisa, assim como em outros casos analisados (SANTANA, 2011; VINHA et al., 2011), isso não foi verificado.

A literatura (SANTANA, 2011) também destaca outros dois aspectos que desestimularam a adesão como forma eficaz de lidar com os conflitos, que são a falta de conhecimento sobre a Justiça Restaurativa por parte dos professores e a falta de socialização dos resultados. Em nossa pesquisa, constatamos que os professores entrevistados conheciam a proposta de forma muito superficial. Diziam apenas que “tinham ouvido falar” "e no mais das vezes compreendiam-na

como uma forma muito restrita e limitada - “uma forma de resolver brigas entre alunos”. Desconhecendo os resultados das situações que passaram pelo Círculo, generalizavam as situações que não foram encaminhadas ao Círculo, deslegitimando a validade do encontro restaurativo, pois acreditavam que “as brigas continuavam”.

É importante ressaltar, ainda, outro fator que acreditamos ter influenciado na descontinuidade dos Projetos em nosso país: a forma unilateral de instalação do Projeto. Inúmeras pesquisas constataam a presença da violência e indisciplina escolar e, pela fala dos docentes, percebe-se que essa situação também os incomoda. Diante de uma situação que incomoda, naturalmente espera-se que as pessoas desejem mudar algo para sanar tal insatisfação. No entanto, parece haver, por parte dos docentes, certa confusão na identificação das causas da desestabilização do clima da sala de aula. E, por estarem despreparados para reconhecer verdadeiros conflitos interpessoais e, então, proporem a adequada solução, acabam por acreditar que não se tratariam de conflitos interpessoais.

Como apresentamos no nosso quadro teórico, eles acreditam que as causas da indisciplina e violência sejam familiares, de personalidade e outros, mas nunca que decorram da relação professor-aluno. E ainda, o conflito entre pares não é valorizado, de modo que o docente dirige seus horizontes de preocupações apenas para sanar a indisciplina e a manutenção da ordem (e o Círculo Restaurativo não atua neste sentido). Assim, ao não diagnosticarem adequadamente o problema, os modelos e Projetos de Círculos Restaurativos são, na maioria das vezes, implantados unilateralmente pela Secretaria Estadual de Educação e o Poder Judiciário, sem a participação do corpo docente. E essa imposição pelas Secretarias de Educação, sem a participação dos professores, que estarão diretamente envolvidos, já contraria, no momento de implantação do projeto, o princípio da responsabilidade, pois como se supõe, ninguém tenderá a assumir responsabilidade por algo que não criou e sobre o qual não apresentou propostas. Em outras palavras, a falta da participação dos professores diretamente envolvidos contraria, em função da instalação unilateral do Projeto, o princípio da responsabilidade, de modo a interferir na consolidação e envolvimento dos parceiros do Projeto, o que acarreta a descontinuidade e fragmentação do mesmo. A filosofia do modelo é desrespeitada quando a via de implantação ocorre sem serem ouvidos os seus destinatários diretamente envolvidos. Mostra-se de toda conveniência para o sucesso do programa que esse aspecto seja revisto. O envolvimento do corpo

educativo e da comunidade deve ocorrer inclusive no momento inicial de desenho e implantação do Projeto, de forma a atribuir-lhe maior legitimidade e senso de responsabilidade.

Após a seleção da escola, começamos a coleta de dados, que foi feita por meio de sessões de observação, pelo recolhimento de documentos e por entrevistas clínicas. Durante a coleta de dados, foi possível observar que os Círculos Restaurativos não estavam acontecendo e quando ocorria algum conflito na sala de aula, como por exemplo, *bullying*, as medidas tomadas pelos professores e equipe gestora eram expulsar da sala o autor da ação e mandá-lo para a coordenação ou direção para uma “conversa”, que em nada se assemelhava aos procedimentos de mediação presentes no Círculo. Eram censuras, sermões, ameaças e punições na forma de notificação aos pais.

Ao entrevistarmos os coordenadores, que fizeram o curso, sobre como foram realizados os Círculos Restaurativos nos anos anteriores, percebemos que o princípio da voluntariedade não era muito respeitado porque diziam que convidavam os envolvidos para os alunos participarem, mas, se não quisessem “que o problema teria que parar ali”. Evidenciava-se que não se tratava de um convite, mas de uma ameaça: “se não querem resolver desta forma, então não me tragam mais problemas”. Na pesquisa de Baroni (2011) esta questão também foi identificada na fala dos professores facilitadores que foram entrevistados. Como foi apresentado, só é possível haver transformação no indivíduo se ele consegue se responsabilizar, compreender o impacto das suas atitudes, mas para isto ocorrer ele precisa querer participar do processo. Em nossa pesquisa, as orientações tais como a reciprocidade e o diálogo não foram respeitadas, diferentemente de Baroni (2011).

Após tais considerações, passemos para os resultados sobre a relação aluno-aluno e professor-aluno. Na relação entre os pares, puderam ser constatadas as situações de incivilidades, e desrespeito, como o *bullying* e as agressões físicas e verbais (empurrões, rasteiras, cutucões, provocações). Vimos que os alunos resolviam seus conflitos de forma agressiva, não conseguindo controlar seus impulsos, nem utilizar o diálogo, ou expressar seus sentimentos sem causar dano ao outro. Não tinham a quem recorrer mesmo quando eram vítimas constantes de maus-tratos ou quando se sentiam injustiçados, pois não se sentiam respeitados ou compreendidos pelos docentes. Também não havia espaços em que acreditavam que seriam ouvidos e que seriam tomadas atitudes para restaurar o respeito e as relações.

Tanto na escola E como na escola referência, os mesmos tipos de relações entre os alunos foram observados, levando-nos a comprovar que os procedimentos dos Círculos Restaurativos não foram generalizados para as situações diárias. Uma das razões para a falta de mudança na qualidade dessas relações se deve aos aspectos apresentados anteriormente, como o não cumprimento da voluntariedade, a quase inexistente utilização dos Círculos, a dificuldade de o facilitador respeitar os princípios restaurativos.

Na relação professor-aluno, as relações eram pautadas pelo autoritarismo e distanciamento. Rotineiramente, para ter o “controle” sobre a classe ou lidar com a indisciplina, a maioria dos professores utilizava procedimentos coercitivos, a imposição de regras desnecessárias, ameaças, punições, gritos e chantagens. Essa situação se configurava em uma situação de confronto, ocorrendo resistência dos alunos, revelada pela passividade, indiferença ou por meio da rebeldia. Os professores justificavam suas atitudes autoritárias em razão da necessidade de dar andamento ao trabalho pedagógico e para que houvesse aprendizagem.

Os alunos se mostravam indisciplinados porque não se sentiam valorizados aos olhos do docente, não se sentiam respeitados; logo, não havia uma imagem a manter, nem o respeito a perder. Contrariamente, sentiam-se valorizados aos olhos do grupo quando confrontavam a “autoridade”. Pudemos observar que o ambiente sociomoral da escola não era cooperativo, não favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, não promovendo a construção de relações mais respeitadas, justas e solidárias tanto entre os alunos como entre os professores e os alunos. As intervenções mais construtivas ao se deparar com os conflitos interpessoais não eram utilizadas, os procedimentos morais que visam à apropriação racional de valores e normas, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão de sentimentos se mostrou inexistente, como por exemplo: a formação de trabalho em grupo, os exercícios de autorregulação, o *role playing*, o trabalho com os dilemas morais, as assembleias e atividades sistematizadas que auxiliam o aluno a trabalhar com sentimentos individuais e dos outros.

Finalmente, cumpre-nos observar que, apesar das dificuldades já elencadas na viabilização do projeto, ele se configura, a nosso ver, como um procedimento de otimização nas resoluções dos conflitos e na mudança de uma cultura punitiva por uma cultura restaurativa, cujas metassão a valorização do indivíduo, o respeito, a construção de sua autonomia moral e

intelectual. Como toda a nova que chega, é natural a existência de dificuldades em sua compreensão e desestruturação dos antigos paradigmas num processo a caminho de um novo equilíbrio. O Projeto Justiça e Educação: parceria para a cidadania é um grande passo que se apresenta como mais um fator de proteção de que podemos lançar mão num contexto socioeducacional na formação integral indivíduo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXO A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, _____, RG: _____
_____ diretora da escola _____ localizada no bairro _____,
município de _____. DECLARO para fins de participação em
pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino na qual a pesquisa será
realizada, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa intitulado: **Justiça
Restaurativa na escola: refletindo sobre as relações interpessoais**. Desenvolvido pela
pesquisadora, **Lara CucolicchioLucatto**, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade
Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Dr^a Telma Pileggi Vinha, professora
desta instituição. Ciente dessas informações, autorizo a realização da pesquisa nesta escola. A
presente pesquisa tem por objetivos caracterizar o ambiente sociomoral de duas instituições
escolares, sendo que em uma das escolas houve a implantação dos Círculos restaurativos e na outra
escola não foi implantado; conhecer o desenvolvimento do Projeto da Justiça Restaurativa,
implantado em uma das escolas; investigar se a implantação desse Projeto contribuiu para a
melhoria do ambiente sociomoral da escola. A pesquisa se justifica pelo fato de o Círculo
Restaurativo ser um Projeto inovador que tem entrado nas escolas e ter tido ampla repercussão na
mídia como uma forma de minimizar a violência e contribuir para a melhoria das relações
interpessoais na escola, assim como o favorecimento do diálogo e de formas mais respeitadas e
cooperativas de resolver os conflitos, torna-se importante investigar as influências do trabalho
com a Justiça Restaurativa no ambiente sociomoral da escola. Serão feitas entrevistas informais
com alunos, professores e coordenadores visando conhecer melhor o Projeto e o funcionamento
da escola; observações semanais das interações sociais, tanto durante as aulas quanto nos demais
momentos da rotina diária dos alunos e dos professores como, por exemplo, durante o recreio, na
hora da entrada e da saída; nas reuniões pedagógicas e nas reuniões entre pais e
mestres; entrevistas informais com alunos, professores e coordenadores visando conhecer melhor
o Projeto e o funcionamento da escola. Essas entrevistas serão registradas em um protocolo
elaborado especificamente para este fim. Será feita coleta de materiais que possam contribuir

com outros dados relacionados à temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, planejamentos dos professores, atas de reuniões. A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelos alunos. Esta pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa, esclarecendo ainda que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização, sem penalidade ou sofrimento de represália e que não terão qualquer tipo de gasto.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia deste termo de consentimento.

São José do Rio Preto, 07 de junho de 2010.

Assinatura do voluntário

Pesquisador responsável: Lara CucolicchioLucatto

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br>

Comitê de Ética e Pesquisa

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126, Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas - SP - Brasil - CEP: 13083 -887

– Cx. Postal: 6111

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica.php

Fone: (19) 3521-8936

ANEXO B



CEP, 28/09/10
(Grupo III)

PARECER CEP: Nº 832/2010 (Este nº deve ser citado nas correspondências referente a este projeto).
CAAE: 4446.0.000.146-10

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “CÍRCULO RESTAURATIVO: UM OLHAR DA PSICOLOGIA MORAL”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Lara Cucolicchio Lucatto

INSTITUIÇÃO: _____

APRESENTAÇÃO AO CEP: 02/09/2010

APRESENTAR RELATÓRIO EM: 28/09/11 (O formulário encontra-se no *site* acima).

II - OBJETIVOS

Investigar se o trabalho com a Justiça Restaurativa influencia o ambiente sociomoral da escola, ou seja, se contribui para a melhoria das relações, favorecendo relações mais justas e respeitadas.

III - SUMÁRIO

Pesquisa de natureza exploratória, fundamentada na teoria construtiva piagetiana. As amostras serão realizadas em duas classes do Ensino Fundamental II (6º e 7º anos) de duas escolas na cidade de São Caetano do Sul, juntamente com suas respectivas equipes pedagógicas. A primeira instituição participou da formação e da implantação do Projeto de Justiça Restaurativa em 2005 e efetivamente realiza os Círculos Restaurativos há pelo menos 1 ano, como procedimento para lidar com alguns conflitos interpessoais. A segunda instituição possui características similares da que teve a implantação, mas não utiliza os Círculos Restaurativos em sua prática educativa. Os dados serão coletados das 3 seguintes formas: a) Realizando sessões de observações durante as aulas e nos demais momentos da rotina diária dos estudantes na escola; b) Por meio do recolhimento de materiais que possam contribuir com informações relacionadas à temática investigativa; c) Por entrevistas informais com alunos, professores e especialistas da equipe pedagógica. A análise dos dados será qualitativa e baseada nos estudos de Piaget sobre construção de personalidade moral.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Projeto muito bem elaborado e estruturado, com objetivos claros e vários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (pais/responsáveis, professores e diretores das respectivas escolas) adequadamente redigidos.



V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, bem como todos os anexos incluídos na pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e).

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII – DATA DA REUNIÃO

Homologado na IX Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 28 de setembro de 2010.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP

ANEXO C



UNICAMP UNICAMP – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO DA PESQUISA – JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: REFLETINDO SOE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Campinas, __/__/__.

Ilmo Sr(a). Professor da Escola Estadual _____.

Eu, Lara Cucolicchio Lucatto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar as influências do trabalho com a Justiça Restaurativa (círculo restaurativo) no ambiente sociomoral da escola. A referida pesquisa será realizada com estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano) e com as respectivas equipes pedagógicas de duas escolas estaduais na cidade de São Caetano do Sul. Os dados serão coletados de três formas descritas a seguir:

- Realizando sessões de observação durante as aulas e nos demais momentos da rotina diária dos estudantes na escola;
- Por entrevistas informais com alunos, professores e especialistas da equipe pedagógica e administrativa;
- Por meio do recolhimento de materiais que possam contribuir com informações relacionadas à temática investigada, tais como: atas dos círculos, registros das ocorrências, regimentos, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, entre outros.

Esclarecendo que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos participantes, que poderão utilizar pseudônimos se assim preferirem, da mesma forma que as escolas não serão identificadas no relatório da pesquisa e que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, gostaria de convidá-lo a participar desse estudo.

Esclareço ainda que os participantes não terão qualquer gasto, que esta pesquisa não propicia riscos previsíveis aos participantes e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Além dos esclarecimentos aos participantes (alunos e seus responsáveis, professores e funcionários) por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Agradeço antecipadamente e coloco-me avossa disposição para maiores esclarecimentos.

Lara CucolicchioLucatto,

Contato: lalucatto@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

Lara CucolicchioLucatto

Pesquisadora Responsável

Eu, _____, sob nº do RG
_____, professor da Escola Estadual_____,
localizada à _____ bairro _____ –
Município_____, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela
pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente a minha
participação nesta pesquisa.

Campinas, ___/___/___.

Assinatura do Professor

ANEXO D



UNICAMP UNICAMP – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

TÍTULO DA PESQUISA – JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Campinas, __/__/__.

IlmoSr(a). Responsável pelo(a) aluno(a) da Escola Estadual _____

Eu, Lara CucolicchioLucatto, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar as influências do trabalho com a Justiça Restaurativa (Círculo Restaurativo) no ambiente sociomoral da escola. A referida pesquisa será realizada com estudantes do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano) e com as respectivas equipes pedagógicas de duas escolas estaduais na cidade de São Caetano do Sul. Os dados serão coletados de três formas descritas a seguir:

- Realizando sessões de observação durante as aulas e nos demais momentos da rotina diária dos estudantes na escola;
- Por entrevistas informais com alunos, professores e especialistas da equipe pedagógica e administrativa;
- Por meio do recolhimento de materiais que possam contribuir com informações relacionadas à temática investigada, tais como: atas dos Círculos, registros das ocorrências, regimentos, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, entre outros.

Esclareço que não haverá, em nenhuma hipótese, identificação dos participantes, que poderão utilizar pseudônimos se assim preferirem, da mesma forma que as escolas não serão identificadas no relatório da pesquisa e que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo. Assim, gostaria de convidá-lo a participar deste estudo.

Esclareço ainda que os participantes não terão qualquer gasto, que esta pesquisa não propicia riscos previsíveis aos participantes e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Além dos esclarecimentos aos participantes (alunos e seus responsáveis, professores e funcionários) por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coloco-me à disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Agradeço antecipadamente e coloco-me avossa disposição para maiores esclarecimentos.

Lara CucolicchioLucatto,

Contato: lalucatto@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

Comitê de Ética contato:

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

Lara CucolicchioLucatto
Pesquisadora Responsável

Eu, _____, sob nº do RG
_____, responsável pelo(a) aluno(a) _____
_____ da Escola Estadual
_____, localizada à _____ bairro _____ –
município _____, outrossim, que após convenientemente esclarecido
pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente a
participação do menor nesta pesquisa.

Campinas, ___/___/___.

Assinatura do Responsável

ANEXO E

ROTEIROS DE ENTREVISTA E INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE

Para uso do pesquisador:

Sujeito (A): _____

A. Professor

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau() magistério ()
Terceiro grau: completo () incompleto ()

Curso universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente? Obs: sim / não Curso? _____

Escola em que trabalha: _____ Série: _____

Estadual () Particular ()

Disciplina: _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

Há quanto tempo leciona na escola? _____

Carga horária semanal: _____ horas Média de alunos por classe: _____

1. Conte-me sobre como é a escola...
2. Conte-me sobre como é a classe...
3. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?
4. Comente sobre o trabalho que você realiza.
5. O que gosta?
6. O que não gosta?
7. Como é a relação entre vocês professores?
 - 7.1. E com a direção/coordenação?

8. Como é a relação entre os alunos da classe (obs.: especificar)?
9. Como é a relação entre os professores e os alunos da classe (obs.: especificar)?
10. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?
11. Geralmente, como você se sente na classe (obs.: especificar)? Por quê?
12. O que os professores costumam falar sobre a classe (obs.: especificar)? O que acha disso que é dito?
13. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?
14. Exemplifique algumas regras de sua escola.
15. Exemplifique algumas regras de sua classe.
16. Quais regras da escola você considera importantes?
17. Quais regras da escola você considera desnecessárias?
18. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
19. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
20. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
21. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
22. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
23. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
24. Elas podem ser modificadas? Como?
25. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?
 - 25.1. Exemplifique essas situações.
26. Como você lida com essas situações?
27. Quais são as piores situações de indisciplina?
28. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
29. E com relação à realização das atividades propostas: realização dos exercícios, das tarefas etc.
Em geral, como é essa turma?
 - 29.1. A que atribui esse fato?
30. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema?
 - 30.1. Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?

31. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
32. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
33. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
34. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
35. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?

Investigar as concepções...

36. Como você faz para desenvolver, no dia a dia, essas características (mencionar as que ele falou)?
37. Você se sente seguro para lidar com as situações de indisciplina e conflitos em sala de aula? Por quê?

Obs.: Caso tenha falado "em parte" ou "não" perguntar: o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais seguro?

Para uso do pesquisador:

Sujeito (B): _____

B. Aluno

Gênero: Feminino () Masculino () Idade: _____

Escola: _____ Série: _____

Estadual () Particular ()

Período: _____

1. Conte-me sobre como é a sua escola...
2. Conte-me sobre como é a sua classe...
3. O que acha legal?

4. O que não gosta?
5. Como é a relação entre vocês, alunos?
6. Geralmente, como você se sente na sua classe? Por quê?
7. Como é a relação entre os alunos e os professores?
 - 7.1. E com a direção/coordenação?
8. Sua escola tem regras? Para que você acha que elas servem?
 - 8.1. Quais são as regras que existem na sua escola?
 - 8.2. Quais são as regras que existem na sua classe?
9. Quais regras você considera importantes?
10. Quais regras você considera desnecessárias?
11. Quais regras os alunos mais obedecem? Por quê?
12. Quais regras os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
13. Quais regras os professores ou diretor cobram mais o cumprimento (tentam impedir os alunos de desobedecerem). Por quê?
 - 13.1. Como eles lidam, geralmente, com o descumprimento dessas regras?
14. Quais regras os professores “deixam passar”? Por quê?
 - 14.1. Como eles lidam com o descumprimento dessas regras?
15. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
16. Elas podem ser modificadas? Como?
17. Os alunos podem participar do processo de elaboração ou de mudanças das regras?
18. O que os professores dizem sobre a sua classe? O que acha disso que é dito?
19. Como seus professores costumam trabalhar os conteúdos? E os alunos participam?
 - 19.1. E vocês fazem, geralmente, as atividades propostas pelos professores (exercícios, tarefas etc)? A que atribui esse fato?
20. Os seus professores reclamam de indisciplina por parte dos alunos em sua sala de aula? Cite alguns exemplos.
21. Como os professores, em geral, agem de fato quando ocorrem bagunças, brigas, desavenças, situações de "indisciplinas", que são comuns em sua sala de aula?
22. O que você acha dessa maneira que eles lidam? Por quê?

- 22.1. Como você acredita que os professores e a escola *deveriam* lidar com as situações de indisciplina e de conflitos?
23. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
24. Para você, quais são as piores situações de indisciplina? Por quê?
25. Para você, quais são as situações de conflitos e de indisciplina mais difíceis para os professores lidarem? Por quê?
26. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) da indisciplina dos alunos hoje em dia é (são)?
27. Geralmente quais os conflitos que ocorrem entre os alunos da sua classe?
28. Quais são os mais complicados? Eles são resolvidos? Como? O que acha dessa forma de resolução?
29. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos hoje em dia é (são)?
30. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
31. Como considera o seu desempenho escolar?
Obs.: excelente; bom; na média; ruim; péssimo
Por quê?

C. Diretor/ Coordenador

Sexo: Feminino () Masculino () Idade: _____

Nível de Escolaridade: Segundo grau() magistério ()
Terceiro grau: completo () incompleto ()
Curso universitário de: _____
Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente? Obs.: sim / não Curso? _____

Escola em que trabalha: _____ Série: _____

Estadual () Particular ()

Há quanto tempo no cargo? _____

Quanto tempo lecionou ? _____

Carga horária semanal: _____ horas

32. Conte-me sobre como é a escola...

33. Conte-me sobre como é a classe...

34. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?

35. Comente sobre o trabalho que você realiza.

36. O que gosta?

37. O que não gosta?

38. Como é a relação entre você e os professores?

39. Como é a relação entre os alunos?

40. Como é a relação entre os professores e os alunos?

41. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?

42. O que os professores costumam falar sobre as classes (obs.: especificar)? O que acha disso que é dito?

43. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?

44. Exemplifique algumas regras de sua escola.

45. Quais regras da escola você considera importantes?

46. Quais regras da escola você considera desnecessárias?

47. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?

48. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?

49. Como você lida com o descumprimento dessas regras?

50. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?

51. Como você lida com o descumprimento dessas regras?

52. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?

53. Elas podem ser modificadas? Como?

54. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?

54.1. Exemplifique essas situações.

55. Como você lida com essas situações?
56. Quais são as piores situações de indisciplina?
57. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
- 57.1. A que atribui esse fato?
58. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema?
- 58.1. Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?
59. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
60. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
61. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
62. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
63. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?
- Investigar as concepções...
64. Como você faz para desenvolver, no dia a dia, essas características (mencionar as que ele falou)?
65. Você se sente seguro para lidar com as situações de indisciplina e conflitos em sala de aula?
- Por quê?
- Obs.: Caso tenha falado "em parte" ou "não" perguntar: o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais seguro?

APÊNDICE A

Fichas de procedimentos

*Formulação de Círculos Restaurativos
elaborada por Dominic Barter*

O Pré-Círculo

Antes

- ◆ Acesso ao Círculo: o solicitante registra seu pedido.
- ◆ Preparação do facilitador – momento individual – reflexão; coletivo – apoio dos pares.
- ◆ Acolhida: facilitador contata o solicitante e depois as demais partes.

Durante

- ◆ Descrição objetiva do ato lesivo, sem julgamento.
- ◆ Escuta empática.
- ◆ Consentimento informado: *O que você compreendeu até agora sobre o Círculo? Quem mais deve estar presente para encerrar esse conflito? Concorda, então, em participar do Processo Restaurativo?*

Depois

- ◆ Agendamento do Círculo.
- ◆ Preparação do espaço.



O Círculo Restaurativo

Antes

INTRODUÇÃO: Acolhimento / Informação / Princípios e caminho a trilhar

Durante

PRIMEIRO MOMENTO – COMPREENSÃO MÚTUA

Pergunta norteadora: *“O que quer que o outro saiba sobre como você está, neste momento?”*

O diálogo acontece com as três partes (autor, receptor, comunidade) ativas – duas se expressando e escutando, um (em geral) escutando. Todos presentes passam para cada um desses papéis neste primeiro momento do Círculo. Quando se expressam, escolhem a quem se dirigir / de quem querem a compreensão.

Neste exemplo, o autor do ato lesivo se expressa para o receptor:

A expressa-se para **R**

R descreve a essência do que *ouviu* de **A**

A confirma ou corrige impressão de **R**

C observa este diálogo

Esta dinâmica continua até que **A** diz: sim, falei e fui ouvido.

Continua, com **R** e **C** se expressando, um de cada vez, até que todos dizem: sim, falei e fui ouvido.

SEGUNDO MOMENTO – AUTO-RESPONSABILIZAÇÃO

Pergunta norteadora: *“O que quer que o outro saiba sobre o que você buscava na hora do ato?”*

A pergunta que inicia o diálogo muda, para focar as necessidades subjacentes à escolha de cada um presente, na hora do ato.

A dinâmica de diálogo e participação é, porém, idêntica à do primeiro momento descrito acima.

TERCEIRO MOMENTO – ACORDO

Pergunta norteadora: *“O que querem fazer agora, para restaurar a justiça?”*

Diálogo entre todos, à base de ofertas e solicitações, visando a construção de Planos de Ação, individuais e coletivos, para atender às necessidades frustradas antes, durante e depois do ato, e reveladas nos momentos anteriores. O resultado é um Plano de Ação para cada participante, com prazo claro para sua realização. Somados pelo facilitador, esses Planos formam um Acordo consensuado que é redigido pelo facilitador e assinado por todos.

FINALIZAÇÃO – Agradecimento – Agendamento do Pós-Círculo – Tempo de informalidade entre participantes.

Depois

- ◆ Registro
- ◆ Apoio mútuo



Etapas do Círculo

PRIMEIRO MOMENTO – COMPREENSÃO MÚTUA

Todos falam e escutam como estão e o que querem agora

$A \Rightarrow B$ *um se expressa ao outro*

$B \Leftrightarrow A$ *o outro resume a essência do que ouviu*

$A \Leftrightarrow B$ *quem se expressou corrige ou confirma, até considerar que foi ouvido*

C escuta e se expressa

SEGUNDO MOMENTO – AUTO-RESPONSABILIZAÇÃO

Todos falam e escutam como estavam e o que queriam na hora do ato

$A \Rightarrow B$ *um se expressa ao outro*

$B \Leftrightarrow A$ *o outro resume a essência do que ouviu*

$A \Leftrightarrow B$ *quem se expressou corrige ou confirma, até considerar que foi ouvido*

C escuta e se expressa

TERCEIRO MOMENTO – ACORDO

Todos elaboram Planos de Ação que descrevem o que farão e quando

Planos são redigidos num Acordo, Pós-Círculo é agendado

Avaliação no Pós-Círculo: três possibilidades

Caminhos a seguir:

1) Ações do Acordo realizadas, **com satisfação** das necessidades identificadas no Círculo:

- ◆ Comemorar o sucesso;
- ◆ Afirmar a capacidade de quem realizou as ações, de identificar o que o outro (ou ele mesmo) precisava, elaborar um plano para responder a isto; realizar o plano e receber retorno/feedback sobre ele.

2) Ações do Plano realizadas, **sem satisfação** das necessidades identificadas no Círculo:

- ◆ Relembrar as necessidades de cada um, que as ações visavam atender;
- ◆ Re-significar as ações realizadas, adaptando-as a novas situações;
- ◆ Propor novas ações.

3- Ações do Plano **não realizadas**:

- ◆ Investigar as necessidades não atendidas pelo Acordo;
- ◆ Re-significar as ações planejadas, adaptando-as a novas situações;
- ◆ Planejar novas ações que possam atender às necessidades que o Plano de Ação anterior não atendeu.

O Pós-Círculo

Antes

- ◆ Convide a todos os envolvidos no Círculo, lembrando a data do Pós-Círculo.
- ◆ Convide a quem auxiliou fazer os Planos de Ações.
- ◆ Preparação interna do facilitador.

Durante

- ◆ Avaliar a capacidade de um ouvir o outro.
- ◆ Lembrar aos presentes que se comprometeram a participar ativamente.
- ◆ Celebração do sucesso das ações ou renegociação do Acordo.

Depois

- ◆ Se o Acordo foi bem sucedido e o Plano cumprido, os resultados devem ser divulgados na comunidade.

APÊNDICE B

PROJETO JUSTIÇA E EDUCAÇÃO PARCERIA: PARA A CIDADANIA RELATÓRIO DE CÍRCULO RESTAURATIVO	
DE _____	
EE _____	
Data: ___ / ___ / _____ Horário: ___ h _____ Nº do Círculo: _____	
Facilitador(a): _____	
A. Tipo de conflito:	
<input type="checkbox"/> Problema disciplinar	<input type="checkbox"/> Ameaça
<input type="checkbox"/> Agressão física	<input type="checkbox"/> Ofensa
<input type="checkbox"/> Perturbação de sossego	<input type="checkbox"/> Desentendimento
<input type="checkbox"/> Constrangimento	<input type="checkbox"/> Rixa
<input type="checkbox"/> Danos patrimoniais	<input type="checkbox"/> Racismo/ preconceito/ discriminação
<input type="checkbox"/> Outros: _____	
B. O conflito se manifestou:	
<input type="checkbox"/> Entre professor e aluno	<input type="checkbox"/> Entre alunos
<input type="checkbox"/> Entre aluno e pessoa de fora da escola	<input type="checkbox"/> Entre aluno e funcionário
<input type="checkbox"/> Outros: _____	
C. A procura pelos círculos foi feita	
<input type="checkbox"/> Por um dos envolvidos	<input type="checkbox"/> Por todos os envolvidos
D. Foi necessário que o facilitador tomasse iniciativa para procurar outro(s) envolvido(s)?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
E. A procura pelos círculos foi por recomendação do(a):	
<input type="checkbox"/> Espontânea	<input type="checkbox"/> Professor
<input type="checkbox"/> Diretoria da escola	<input type="checkbox"/> Funcionário da escola
<input type="checkbox"/> Órgão Policial	<input type="checkbox"/> Fórum
<input type="checkbox"/> Conselho Tutelar	<input type="checkbox"/> Igreja, clube, assoc. de moradores...
<input type="checkbox"/> Outros: _____	
F. Quantos eram os envolvidos na situação de conflito?	
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3 ou 4
<input type="checkbox"/> De 5 a 7	<input type="checkbox"/> Mais que 8
G. Houve Pré Círculo?	
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não. Por quê? _____

H. Todos os envolvidos convidados concordaram em participar do círculo?

Sim

Não. Por quê? _____

I. Além das pessoas diretamente envolvidas no conflito, quantas mais participaram do círculo?

2

3 ou 4

De 5 a 7

Mais que 8

J. As pessoas diretamente envolvidas no conflito são reincidentes no círculo restaurativo?

Sim

Não

K. Houve acordo?

Sim

Não

L. No acordo foi solicitado encaminhamento a alguma instituição da rede de apoio?

Sim

Não

M. Se solicitado, a qual?

Conselho Tutelar

Fórum

Rede de Saúde

ONG

Outros: _____

N. Foi agendado o pós-círculo?

Sim. Data ___/___/_____

Não

Observações: _____

Assinatura do Facilitador

Assinatura do Co-Facilitador

Assinatura e Carimbo do responsável na Escola

PROJETO JUSTIÇA E EDUCAÇÃO: PARCERIA PARA A CIDADANIA
TERMO DE ACORDO EM CÍRCULO RESTAURATIVO

DE _____

EE _____

Data: ___ / ___ / _____. Horário: ___ h _____. Nº do Círculo: _____

Facilitador(a): _____

Nesta data reuniram-se _____

com seus respectivos apoios _____

em círculo restaurativo, para tratar da situação conflitiva relatada no relatório de círculo restaurativo, anexo a este termo.

Os participantes chegaram ao seguinte acordo: _____

Com o cumprimento deste acordo, os participantes se dão por satisfeitos, entendendo-o suficiente para a solução do conflito. Este termo será remetido para os órgãos competentes com o resguardo de seu caráter sigiloso.

Caso necessário e se for da vontade dos participantes, realizar-se-á o encontro de pós círculo dia ___ / ___ / _____.

Para tanto, firmam todos os presentes.

Assinatura do Facilitador

Assinatura do Co-Facilitador

Assinatura e Carimbo do responsável na Escola

APÊNDICE C



Termo de notificação aos srs. Pais ou responsáveis
Incisos II do Artigo 56 e V do Artigo 129 da Lei Federal
8069/90 ECA

A Direção da EE _____ nos termos do Inciso II do Artigo
56 do ECA, notifica a VSª que :

Aluno: _____
Número _____ Turma _____ série _____ Ens. Fund () Ens. Médio ()

vem apresentando a seguinte conduta e/ou desvios citados abaixo:

- () Reiteradas faltas e frequência irregular
- () Postura apática e desinteresse total pelas atividades escolares
- () Constantes ocorrências disciplinares
- () Desrespeito a professores, funcionários e/ou colegas
- () Depredações do prédio, equipamentos e mobiliários
- () Conversa excessiva em sala de aula
- () Atrapalha o trabalho do professor
- () Agressão a colegas
- () Comparece às dependências da UE, porém evade-se do prédio, eximindo-se de assistir às aulas
- () Não faz atividades ou tarefas propostas pelo professor
- () Não traz o material adequado às aulas
- () Porta materiais estranhos ao ambiente escolar
- () Assistindo aula em outra classe
- () Outros

(especificação) _____

São Caetano do Sul, ____/____/ 2010

Professor(a): _____ Diretor: _____

Assinatura Aluno: _____

Nome do Responsável: _____

Tel: _____ Ass. Resp.: _____

Observações: _____