

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS CONFLITOS VIOLENTOS DE *BULLYING* NA
ESCOLA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A
JUSTIÇA RESTAURATIVA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marcelle Cardoso Louzada

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**OS CONFLITOS VIOLENTOS DE *BULLYING* NA ESCOLA E
SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A JUSTIÇA
RESTAURATIVA**

Marcelle Cardoso Louzada

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Louzada, Marcelle Cardoso

Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a justiça restaurativa / Marcelle Cardoso Louzada.-2013.

182 p.; 30cm

Orientadora: Lúcia Salete Celich Dani

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Bullying 2. Conflitos 3. Justiça Restaurativa. Violência. 4. Violência I. Dani, Lúcia Salete Celich II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Marcelle Cardoso Louzada. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: celle_louzada@hotmail.com

**Universidade Federal De Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação Em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de mestrado**

**OS CONFLITOS VIOLENTOS DE *BULLYING* NA
ESCOLA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A
JUSTIÇA RESTAURATIVA**

elaborada por
Marcelle Cardoso Louzada

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Elena Maria Mallmann, Dr^a. (UFSM)

Fabiana Marion Spengler, PhD. (UNISC)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM) (Suplente)

Santa Maria, 15 de maio de 2013.

*Ao meu pai, Ulysses.
A minha mãe, Márcia.
Pelas oportunidades:
de estar no mundo,
de viver.
Em razão de tudo
o que fizeram
por mim até agora,
de mim hoje
e para mim sempre.
Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

Aproveito a oportunidade para agradecer a todas as pessoas que colaboraram no desenvolvimento do presente trabalho, direta ou indiretamente.

Inicialmente, agradeço aos meus pais, Ulysses e Márcia, pela vida maravilhosa que tenho. Por todos os ensinamentos que recebi, desde o dia do meu nascimento. Tanto em nível intelectual, como pelo carinho, pela dedicação, atenção e disponibilidade do tempo que era só de vocês para se dedicar a mim. Nunca poderei retribuir todo o esforço.

Agradeço-os por me disponibilizarem da companhia maravilhosa dos meus queridos irmãos, Rafael, Thiago, Giovanna e Helena. Vocês, todos, são muito especiais e importantes na minha vida. Eu não seria nada do que sou hoje, sem vocês.

Agradeço ao meu namorado, Tiago, pelo apoio que vem me proporcionando durante os mais de cinco anos de relacionamento. Sempre juntos, em tudo. Quero lhe dizer que aprendi muito contigo e agradeço pela oportunidade de caminhar ao teu lado. Obrigada por compartilhar tua vida comigo.

Agradeço as amigas Graziela e Isabel Cristina por me apresentarem o tema da Justiça Restaurativa. Por disponibilizarem-me momentos de debates e trocas de ideias sobre o assunto. Vocês duas são parte da caminhada desta pesquisadora. Que continuemos unidas, na amizade e na dissipação da JR.

Agradeço a minha colega e amiga Leisa pelo companheirismo de sempre. Foi uma honra compartilhar das nossas angústias para com a pesquisa, para com a opinião da 'Professora' sobre nossos temas e sobre o nosso trabalho. Inclusive, dos ansiosos momentos de espera da correção da 'Profe'. Foi um prazer te conhecer nesta caminhada.

Agradeço a minha colega e amiga Francieli pelos momentos que passamos juntas na elaboração de trabalhos para eventos ou conversando sobre *bullying* e/ou *ciberbullying*, bem como pela amizade e parceria que construímos e iremos continuar construindo no futuro.

Por fim, gostaria de agradecer a minha Orientadora, Prof^a Lúcia, pela oportunidade de ser sua orientanda, em especial na reta final da sua carreira profissional. Obrigada, professora, pelos conhecimentos repassados, pela dedicação e paciência. Levo seus ensinamentos para o resto da minha vida, a nível profissional e pessoal. Obrigada por me ensinar a olhar os conflitos com lentes positivas e semeadoras.

Aos demais, não nominados, meu profundo agradecimento.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS CONFLITOS VIOLENTOS DE *BULLYING* NA ESCOLA E SEUS ENTRELAÇAMENTOS COM A JUSTIÇA RESTAURATIVA

AUTORA: MARCELLE CARDOSO LOUZADA
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA SALETE CELICH DANI
Data e local da defesa: Santa Maria, 15 de maio de 2013.

A presente dissertação, pré-requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, está vinculada a linha de pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo estudo de caso. Retrata os conflitos violentos de *bullying* na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa. Objetiva compreender como os conflitos violentos se apresentam na escola e as características que definem as práticas de *bullying*, seus personagens e formas de intervenção. Suscita a problemática da judicialização dos conflitos escolares e a existência de outra lente para resolução conflitiva, sob o viés restaurativo. Apresenta a Justiça Restaurativa, sua aplicação no Brasil e a estrutura dos Círculos Restaurativos. Com a pesquisa, constatou-se que a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos, como ferramenta útil no enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola.

Palavras-chave: *Bullying*. Conflitos. Justiça Restaurativa. Violência.

ABSTRACT

Master Dissertation
Postgraduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

THE VIOLENTS CONFLITCTS OF *BULLYING* AT SCHOOLS AND ITS ENTANGLEMENTES WITH THE RESTORATIVE JUSTICE

AUTHOR: MARCELLE CARDOSO LOUZADA

HOMING: PROF^a. DR^a. LÚCIA SALETE CELICH DANI

Date and Place of Defense of Dissertation: Santa Maria, 15 of may of 2013.

The present dissertation, a prerequisite for the conclusion of the Master in Education at the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria, is tied to the research line: School Practice and Public Policy. This is a qualitative-quantitative research, a case study type. Portrays the violent conflicts of bullying at school and their entanglements with the Restorative Justice. Aims at understanding how violent conflict are presented in school and the characteristics that define the practice of bullying, its characters and forms of intervention. Raises the issue of judicialization of school conflicts and the existence of another lens for conflictive resolution under the restorative bias. Presents Restorative Justice, its application in Brazil and structure of the Restorative Circles. Through research, it was found that Restorative Justice favors the performance of teachers and students, as a useful tool in confronting and preventing violent conflict of bullying at school.

Keywords: *Bullying*. Conflicts. Restorative Justice. Violent.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA.....	23
1.1 Área temática.....	23
1.2 Questões de pesquisa.....	24
1.3 Objetivos	24
1.4 Explicação dos termos da pesquisa.....	25
1.5 Abordagem Metodológica	29
1.6 Instrumentos de investigação	32
1.7 Contexto e Sujeitos da pesquisa	33
2 OS CONFLITOS VIOLENTOS OCACIONADOS PELO <i>BULLYING</i> NO AMBIENTE ESCOLAR	37
2.1 Conflitos	37
2.2 Violências	39
2.2.1 As violências no Brasil	40
2.2.2 As violências na Escola	43
2.3 O fenômeno <i>Bullying</i>	46
2.3.1 Conceito e características.....	47
2.3.2 Personagens: vítimas, agressores e espectadores.....	49
2.3.3 Formas de ocorrência e consequências: é possível prevenir/solucionar?	53
2.4 A judicialização dos conflitos escolares.....	58
2.4.1 O enfrentamento dos conflitos escolares pelas Leis e pela Justiça.....	61
2.4.2 Outra lente é possível?	65
3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA	69
3.1 Conceito e Valores.....	69
3.2 (Re)Surgimento	74
3.3 Aplicação no Brasil	75
3.3.1 Alguns Referenciais Normativos	77
3.3.2 O Projeto “Justiça para o Século 21”	79
3.3.4 Comunicação Não-Violenta (CNV).....	81
3.4 Procedimento Restaurativo na Escola.....	82
3.4.1 Pré-Círculo.....	85
3.4.2 Círculo	87
3.4.3 Pós-Círculo	91
4 COLETA DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA	93
4.1 Considerações preliminares	93
4.2 Os questionários	99
4.3 As entrevistas.....	120

4.3.1 A concepção dos conceitos: conflito, violência e <i>bullying</i>	124
4.3.2 A atuação das Entrevistadas diante dos conflitos violentos de <i>bullying</i> na escola ..	135
4.3.3 O envolvimento das Entrevistadas e da Escola com a Justiça Restaurativa	139
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE.....	169
ANEXOS.....	175

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado versa sobre a postura dos professores e alunos frente aos conflitos violentos de *bullying* na escola e suas interações com a Justiça Restaurativa, a qual foi investigada como ferramenta de enfrentamento e prevenção desses mesmos conflitos.

Este tema não se trata de uma discussão nova. Há muito tempo vem se falando sobre violência escolar, principalmente em decorrência do *bullying*, ao mesmo tempo em que se buscam instrumentos de intervenção.

Ocorre que, as violências têm se mostrado crescentes e, cada vez mais, tem-se percebido o aumento significativo do número de vítimas e agressores. Por esse motivo, o assunto merece relevância, reflexão e necessita ser debatido, sob pena de ficar no esquecimento ao passo que os atos de violências vêm passando despercebidos e estão se naturalizando nas relações interpessoais.

O interesse pelo tema advém de uma inquietação minha¹. Venho pensando em conflitos, buscando me qualificar no tema e investigando o motivo que impulsiona o crescimento das violências no ambiente escolar. Dessa forma, através do meu trabalho, me disponho a contribuir na diminuição desses acontecimentos.

Somado a isso, vem o sentimento de impotência ao compartilhar, pelos meios de comunicação social, inúmeros casos de violências ocorridos no ambiente de ensino, em especial aqueles praticados entre alunos.

Na verdade, não penso que os conflitos na escola nunca existiram no decorrer da história da humanidade. Ocorre que isso me desacomoda e inúmeras dúvidas começaram a surgir – De que forma esses conflitos são tratados e/ou solucionados no ambiente escolar? Como ficam aqueles envolvidos em tais situações de conflitos e violências? Será que a solução encontrada é aquela que a vítima efetivamente buscava? E essa ‘solução’ tocou o autor de tal forma que ele tenha reconhecido o erro que cometeu para assim não mais agir? Como agem os professores? Qual profissional escolar é capacitado para mediar esses conflitos? Porque tantos conflitos escolares têm sido judicializados ultimamente?

Partindo disso, o *bullying* tomou conta das minhas angústias. Toda a vez em que eu lia ou ouvia uma notícia sobre essas violências, eu me sentia impotente, triste e preocupada

¹ A ‘Introdução’ está disposta na primeira pessoa do singular, eis que objetiva expor a justificativa pessoal do desenvolvimento deste estudo pela pesquisadora.

porque pensava que alguma coisa deveria ser feita a respeito. Questionava-me sobre as formas como os autores de *bullying* poderiam ser responsabilizados pelos seus atos. Ao mesmo tempo, me perguntava se uma medida judicial seria eficiente, também, aos conflitos que ocorrem nos ambientes de ensino. Enfim, me inquietava pensando em formas de intervenções que poderiam ser feitas para colaborar no enfrentamento desses conflitos violentos.

Assim, busquei me informar sobre seu conceito, os indivíduos envolvidos, soluções, suposições, enfim, tudo aquilo que envolvesse as referidas violências. Nesse tempo surgiu-me a oportunidade de pleitear uma vaga junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, seleção essa que obtive êxito iniciando, minha participação no curso, em março de 2011.

Durante as aulas das disciplinas do mestrado, mormente os encontros do grupo de pesquisa que participo, o qual realizou pesquisas em Afetividade e Moralidade, comecei a rever meus conceitos sobre os conflitos que vivencio no cotidiano, inclusive aqueles violentos ocorridos na escola.

Posso afirmar que pude refletir muito sobre mim, sobre a minha formação escolar e a constituição que construí em dezenove anos de estudo – desde a pré-escola até o presente momento: mestranda. Percebi que tive uma educação baseada em condicionamento de comportamento. Sempre fui uma aluna que obedeceu as regras. Fiz tudo o que os professores me pediam, sempre.

Isso me fez pensar como teria eu reagido se tivesse sido uma vítima direta de violências no meu ambiente escolar, tanto pelas vias físicas, como pelas vias verbais, ou até a moral/psicológica. Hoje penso que não fui uma vítima porque, na verdade, desde o ensino fundamental, me encaixava como uma espectadora inerte, que presenciava as violências contra meus colegas e nada fazia a respeito. Na época, na minha concepção eu já estava fazendo a minha parte como aluna, vale dizer, freqüentava as aulas assiduamente, fazia minhas tarefas, estudava para as provas e nunca peguei recuperação.

Durante meu ensino médio, tendo em vista que passei por mudanças de residência, de cidade e, conseqüentemente, de escola, meu rendimento com as notas não permaneceu o mesmo. Mas sempre fui uma aluna ‘normal’, na média. Sempre passei de ano e continuei sendo aquela aluna que seguia as regras, apenas me prejudicando em algumas situações pela conversa. Nisso eu não tinha limites. Recebi diversas advertências e certa feita até uma punição – quando fui a única aluna de uma turma inteira a ser colocada em outra no começo de um ano letivo.

Tempos atrás uma reportagem me chamou a atenção. Um garoto, chamado Miguel, com nove anos de idade foi assassinado por seu colega, também com nove anos de idade. Isso aconteceu dentro da sala de aula, em pleno período de aula, caso esse que até o momento não foi solucionado, aliás, o inquérito policial foi arquivado pela ausência de provas.

Pela qualificação profissional que tenho – Bacharel em Direito, com íntima afinidade pelo Direito Penal, vi, no caso do menino Miguel, a ausência de todos os direitos e garantias fundamentais que qualquer cidadão tem resguardado constitucionalmente. E nisso refiro-me a família do menino assassinado, quando não viu resplandecer seu direito de ‘justiça’, através da responsabilização do autor do delito.

Além disso, minha atuação profissional – advocacia – é envolvida constantemente de conflitos, de forma que esse tema faz presença constante na minha vida, afinal, sou contratada para lutar por uma solução para o problema do outro. Não exatamente como terceiro imparcial – mediadora, mas como terceiro interveniente, lutando por um só lado.

No decorrer da minha caminhada sempre tive em mente que de um conflito precisamos encontrar caminhos para seguir em frente, buscando evitar que nessa caminhada novos conflitos surjam.

Nesse enfoque passei a questionar, também, o motivo pelo qual os conflitos são levados a um terceiro – me refiro ao Poder Judiciário – conquanto se tratem de conflitos escolares. Pergunto-me: é mais fácil se utilizar desses meios tendo em vista sua efetiva coerção e uso da força? Será que a equipe escolar tem receio de assumir a responsabilidade pelo que acontece em seu ambiente de trabalho? Mas por quê? Outra visão é possível?

São esses os motivos que me conduziram a pesquisar a respeito das violências pelas práticas de *bullying* e evocar a Justiça Restaurativa como instrumento facilitador da resolução dos conflitos no âmbito escolar.

E nesse ensejo aproveitei a oportunidade para investigar um contexto escolar que aplica essa prática no seu *habitat*, quando participaram do Projeto “Justiça para o Século 21”, de iniciativa da AJURIS, o que proporcionou a implementação dessa prática em diversas escolas gaúchas, bem como a capacitação dos profissionais escolares – professores, diretores, funcionários, etc.

Este trabalho de pesquisa coaduna com as preocupações do projeto principal do Grupo de Estudo em Afetividade e Moralidade do qual participei, assim intitulado: “Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral”, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Educação da

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, coordenado pela Professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani.

O grupo iniciou suas atividades no ano de 2004, conquanto minha participação se efetivou no ano de 2011. No entendimento do grupo, a problematização dos conflitos promove momentos de aprendizagem e experiências positivas, do contrário, torna-se um acontecimento negativo, denominado violências na escola. Por esse motivo, a construção da personalidade moral auxilia na construção de meios estratégicos na resolução dos conflitos existentes nas relações interpessoais, embasada no diálogo. Além disso, os conflitos são carregados de sentimentos, portanto, esses precisam ser trabalhados na resolução dos conflitos para possibilitar o conhecimento de si e do outro, fazendo com que os alunos desenvolvam a reciprocidade, a cooperação, além de outros princípios e valores que nortearão todos os membros da comunidade escolar (DANI, 2011).

Pelas pesquisas realizadas, o grupo constatou que houve um aumento dos conflitos e violências nas relações interpessoais das escolas de Santa Maria – RS e do estado do Rio Grande do Sul, das quais o *bullying* recebeu destaque. Os professores negam a existência das violências nas suas salas de aula, sentem-se impotentes e despreparados para enfrentar situações violentas (DANI, 2011).

Isso demonstra a necessidade do debate e de novas investigações a respeito dos conflitos violentos na escola, a fim de propiciar alternativas de resolução e prevenção desses conflitos, para os profissionais da comunidade escolar.

Mesmo sendo um grupo recente, muito já contribuiu para as pesquisas que abarcam esses temas. Por isso, algumas dissertações produzidas pelo grupo merecem ser aqui destacadas: “A relação pedagógica e o enfrentamento das violências na escola”, dissertação defendida em março de 2012 pela agora mestre Márcia Simone da Silva Bordin, bem como a Juliana Mezzomo Cantarelli trabalhou o tema: “A linguagem como forma de violência na relação professor-aluno em sala de aula”, com defesa de dissertação em março de 2012, obtendo o seu título de mestre.

Ainda, ressalto o trabalho da colega Leisa Caetano Bürguer, companheira dessa empreitada que iniciou comigo sua prática de pesquisadora. Ela qualificou seu Projeto e está em fase de finalização da dissertação cujo tema é “A Relação Pedagógica, seus Condicionantes e suas Implicações na Construção da Autonomia Moral dos Discentes na Prática Escolar de Educação Física”.

Cumprir destacar ainda as novas mestrandas que ingressaram no ano de 2012 seus trabalhos de pesquisa, são elas: Francieli Lorenzi Fracari Della Flora que está desenvolvendo

sua pesquisa na temática “A ocorrência do cyberbullying e as relações interpessoais na escola”; e a Tatiana Poltosi Dorneles que vem investigando sobre o tema “A implementação de práticas restaurativas para enfrentamento das violências escolares e a construção de uma cultura de paz na escola”.

Desse modo, cada integrante que compôs e compõe o grupo, cada um na sua área, com seu perfil e objetivos, têm contribuindo para o fortalecimento e aprimoramento de ideias relativas aos conflitos, aos sentimentos e as violências que ocorrem na relação pedagógica.

Visando também contribuir com o fortalecimento de ideias sobre os conflitos e violências pelas práticas de *bullying* que ocorrem no ambiente escolar, o presente estudo está estruturado em três capítulos.

O capítulo 1, “Os Caminhos Investigativos da Pesquisa”, teve como objetivo apresentar os caminhos que o trabalho percorre, delimitando e especificando a área temática da investigação, as questões e os objetivos da pesquisa. Apresenta a abordagem metodológica que norteou a realização da investigação e os instrumentos que foram utilizados para a coleta das informações, bem como o contexto e os sujeitos da pesquisa.

No capítulo 2, “Os Conflitos Violentos ocasionados pelo *Bullying* no ambiente escolar”, analiso como ocorrem os conflitos e as violências escolares pelo *bullying*, abordando o contexto da violência no Brasil e na Escola. Apresento o conceito de *bullying*, seus personagens e as formas de ocorrência. Por fim, abordo a problemática da judicialização dos conflitos escolares, demonstrando o enfrentamento desses conflitos pela Lei e pela Justiça evocando-se, por derradeiro, a existência de outro paradigma na resolução dos conflitos entre os pares no ambiente de ensino.

O capítulo 3, intitulado “A Justiça Restaurativa”, aborda o conceito e os valores que embasam as práticas restaurativas, bem como o (re)surgimento do procedimento na atualidade. Apresenta o Projeto “Justiça para o Século 21”, a fundamentação que compõe a comunicação não-violenta (CNV) e os referenciais normativos, nacionais e internacionais, que embasam a Justiça Restaurativa. Ao final, se pretende contextualizar como se dá o procedimento restaurativo na escola, através dos Círculos Restaurativos e suas fases de execução.

Por fim, no capítulo 4, nomeado como “Coleta dos Dados: Apresentação e Análise dos resultados da pesquisa” são apresentados os dados obtidos durante a investigação, colhidos através dos questionários aplicados aos alunos e das entrevistas realizadas com os professores. Para fins de análise, preliminarmente, foram considerados os dados obtidos durante a observação realizada nos contatos com a escola. Mais adiante, foram analisados

separadamente os questionários das entrevistas, conquanto durante as análises foram apontadas observações qualitativas e quantitativas, calçadas no aporte teórico desta pesquisa, buscando verificar de que forma a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola.

Com a pesquisa realizada foi possível verificar que os professores e alunos reconhecem a existência dos conflitos violentos de *bullying* na sua escola, demonstrando que, frequentemente, a escola vem sendo palco dessas violências no cotidiano de suas atividades e no desenrolar das relações interpessoais de seus atores. Assim, buscam enfrentar e prevenir os conflitos violentos no seu ambiente de ensino através do diálogo com todos os envolvidos.

Portanto, apesar da pouca adesão, tanto pelos alunos quanto pelos professores, a Justiça Restaurativa se apresentou como uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos de *bullying*. Atua diretamente no conflito, através do diálogo com todos os envolvidos, demais atores escolares e da comunidade em que a escola está inserida. Tem demonstrado resultados positivos, especialmente na diminuição desses conflitos.

1 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo será delimitada e especificada a área temática da investigação, bem como as questões e os objetivos da pesquisa. Além disso, será apresentada a abordagem metodológica que norteou a realização do estudo e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Por fim, será exposto o contexto e os respectivos sujeitos da investigação.

1.1 Área temática

O *bullying* vem sendo referido em diversos setores da vida cotidiana – escolar, pessoal, profissional, conjugal. Contudo, o presente estudo limitou-se a sua ocorrência no ambiente escolar, uma vez que se trata do local onde crianças e adolescentes, seres em desenvolvimento, estão formando seus comportamentos e personalidade, transição essa fundamental para atuação na vida adulta.

A preocupação com essa espécie de conflito violento advém das suas inúmeras consequências, não poucas em suicídios e chacinas, em que crianças e adolescentes tornam-se autores de verdadeiros massacres e atos cruéis pelo acúmulo de sentimentos oriundos da não problematização dos casos de *bullying* em seus ambientes de ensino.

A escola há muito tempo vem sendo alvo dos problemas sociais. Nela se reúnem todos os anseios da sociedade transparecendo as diferenças econômicas, psíquicas, físicas e as mais delicadas situações de conflito. Na busca por uma solução, a fim de que surtam efeitos conclusivos e semeadores, surge a Justiça Restaurativa que, através do diálogo e da comunicação não-violenta, visa restaurar as relações interpessoais e promover uma cultura da paz nas escolas.

O presente estudo objetivou investigar a ocorrência dos conflitos violentos pelo *bullying* na escola na relação aluno-aluno e a atuação dos professores frente a esses conflitos, bem como o conhecimento e a participação desses sujeitos com a Justiça Restaurativa.

Por esses motivos, a pesquisa está relacionada a linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas – LP2, na temática da Violência Escolar, a partir do momento em que propõe analisar os conflitos violentos na escola pelas práticas de *bullying* e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa.

1.2 Questões de pesquisa

Partindo da temática apresentada foram definidas as seguintes questões de pesquisa:

- Questão geradora:

De que forma a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola?

- Questões consequentes:

- Os professores e os alunos reconhecem a existência dos conflitos violentos de *bullying* na sua escola?

- Como os professores e os alunos vêm resolvendo os conflitos violentos na escola?

- A Justiça Restaurativa vem sendo aplicada de forma favorável na escola?

1.3 Objetivos

Assim, o presente estudo tem como objetivos:

- Objetivo Geral:

Investigar como alunos e professores vêm atuando diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola e de que forma a Justiça Restaurativa favorece o enfrentamento e a prevenção desses acontecimentos.

- Objetivos Específicos:

- Averiguar se professores e alunos reconhecem a violência escolar pelo *bullying* ocorrida nas suas escolas;

- Verificar como alunos e professores vêm atuando no enfrentamento e na prevenção dos seus conflitos escolares;

- Analisar se a Justiça Restaurativa trata-se de uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos pelo *bullying* na escola.

1.4 Explicação dos termos da pesquisa

Em razão da amplitude dos termos conflitos, violências, *bullying* e Justiça Restaurativa faz-se necessário a explicação, conceituação e delimitação individual de cada um. Assim, apresenta-se o caminho pelo qual percorre a presente pesquisa, transparecendo os embasamentos usados no presente estudo.

A ordem de apresentação dos conceitos segue uma lógica, uma vez que um conceito vai complementando o outro. Isso indica a ordem em que a pesquisa chegou a sua questão geradora, traduzindo a forma como a investigação se estrutura ao longo do trabalho.

Partindo do preceito de que os conflitos são inerentes à pessoa humana, sua resolução pode se dar de forma positiva ou negativa, o que vai depender de como as partes envolvidas conduzem esse processo.

Ocorre que, da resolução negativa, ganham destaque o surgimento das violências, as quais, no presente estudo, são trabalhadas através das práticas de *bullying*. Para tanto, escolheu-se o ambiente escolar como contexto investigativo.

Todos esses conceitos serão confrontados com a Justiça Restaurativa, uma ferramenta de enfrentamento, resolução e prevenção de conflitos com características peculiares, que visa restaurar a relação entre envolvidos, pelo diálogo e pela comunicação não-violenta.

Assim sendo, inicia-se pela conceituação do termo conflito. No conceito trazido pelo dicionário da língua portuguesa, conflito significa ato, estado ou efeito de divergirem muito ou de se operem duas ou mais coisas, choque, discussão acalorada, enfrentamento, desavença. Quando estudado, o termo toma diversas dimensões. Conflitos simplesmente existem nas relações entre pessoas, são inerentes à vida e fazem parte do desenvolvimento do indivíduo.

Todo conflito, portanto, pode ser positivo ou negativo. Negativo quando traz consequências gravosas, tanto de abalo físico quanto moral ou psicológico. Positivo quando, em razão do seu acontecimento, um resultado de aprendizagem e crescimento se produz, tanto para uma das partes, quanto para ambas.

Outra classificação importante diz respeito ao conflito ser intrapessoal, quando se dá no subjetivo da pessoa, entre o indivíduo consigo mesmo – por exemplo: fazer ou não fazer? comprar ou não comprar?; ou interpessoal, o qual se dá através do relacionamento com o outro – por exemplo: briga entre vizinhos.

O presente trabalho retrata os conflitos de origem interpessoal, aqueles que ocorrem entre indivíduos que escolheram, como resolução das suas divergências relacionais, a violência física, verbal e/ou moral e psicológica.

Portanto, diante de um conflito, é importante ter em mente que o primeiro caminho a ser tomado é enfrentá-lo. O conflito, por si só, não é bom nem ruim. Ele simplesmente existe. A forma como os participantes atuam indicará sua qualificação e suas consequências.

Para Belmar (2005, p. 99), “conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fato positivo para a mudança e o crescimento pessoal e interpessoal ou um fator negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo”.

O autor Vinyamata (2005), em uma de suas obras, traz um quadro com as origens e tipologias dos conflitos, onde indica suas consequências. Exemplificando, aduz que costumam estar na raiz de todos os conflitos valores, concepções filosóficas, desamor; conquanto como consequência de processos conflituais contínuos, estão as doenças físicas e mentais, bem como processos biológicos. Somado a isso,

a desigualdade é uma realidade que gera conflito e, também, violência. O conflito não surge por diferença, mas por desigualdade. Ele surge não tanto pela existência de diversidade, mas porque uma das diversidades quer impor algo à outra. Quando da diferença se faz desigualdade, surge o conflito (BURGUET, 2005, p. 47).

Portanto, o conflito é abordado em sua forma negativa, quando da sua resolução são obtidos resultados violentos, através das práticas de *bullying*, no ambiente escolar. Para fundamentar o conceito, a presente pesquisa optou por utilizar Vinyamata (2005) como referencial teórico para aportar a temática sobre conflitos.

Assim, o grupo Afetos Morais denomina “como violências na escola a resolução de formas equivocadas, destes conflitos que surgem nas relações pessoais dentro deste contexto” (DANI, 2010, p. 5).

Para Michaud (1989, p. 7) “o termo ‘violência’ designa fatos e ações; de outro, designa uma maneira de ser da força, do sentimento ou de um elemento natural – violência de uma paixão ou da natureza”. A palavra “vem do latim *violentia*, que significa violência, caráter violento ou bravio, força”. Violência traz consigo a ideia de uma força, a qual em seu exercício atua sobre alguma coisa ou alguém que torna seu caráter violento, essa força “se torna violência quando passa da medida ou perturba uma ordem”. Portanto, a violência é, acima de tudo, agressão e maus tratos por esse motivo se faz evidente, deixando marcas (MICHAUD, 1989, p. 8).

Outro aspecto prevalente, quando se procura conceituar a violência, condiz em separá-la daquilo que se tem como violência em decorrência do ordenamento jurídico. Isso porque, em razão das sanções previstas na legislação, acaba por se ter como violência aquilo que na verdade é crime, conquanto outros fatos também poderão ser ditos como violentos, mas por não encontrarem previsão legal que os defina acabam por ser banalizados, vulgarmente dito como ações ‘permitidas’.

Diante dessa premissa, Michaud (1989, p. 10-11) dispõe que

há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais.

A violência é abordada sobre três vertentes. De forma direta, vale dizer, aquela que é visível e atua diretamente do agressor à vítima, podendo ser física e/ou verbal. Na sua concepção estrutural – quando se estabelece uma desigualdade de poder na relação aluno-aluno. Por fim, a violência de forma cultural, “constituída pelo conjunto de valores, crenças, ideologias e ensinamentos que promove e justifica a violência” (MAYA, 2005, p. 78).

Partindo dos conceitos de conflito e violência, passamos a visualizar a compreensão que se tem sobre *bullying*.

A palavra, de origem inglesa, não possui tradução no Brasil. Trata-se de uma variação da palavra ‘bully’ que, em português significa ‘valentão’. *Bullying*, portanto, indica a utilização dessa valentia nas relações interpessoais.

O *bullying* tem se manifestado em ações negativas, de um sobre o outro, de forma física, social, verbal, psicológica, ocorridas isoladas ou cumulativamente, mas de forma repetida, portanto ainda mais nocivas. Sempre há uma vítima que sofre intimidações, costumam servir de chacotas e, na grande maioria, são indivíduos tímidos, retraídos e possuem sempre alguma característica peculiar que os diferencia dos outros (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Somado a isso, está o fato da vítima mostrar-se inerte às agressões que sofre, ela não reage, tanto por medo de continuar sofrendo a violência, como pela falta de iniciativa em razão da própria coação que a prática do agressor exerce sobre ela, ao passo que toma como verdade as ofensas oferecidas pelo agressor.

Já os autores de *bullying*, por vezes chamados de agressores, sempre agem com a intenção de causar dano a outrem, motivo pelo qual sempre há um autor mal-intencionado que

não age por simples brincadeiras infantis ou explosões de raiva, mas com atitudes de curto e longo prazo (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Diante dessas ponderações, Tognetta e Vinha (2008) definem *bullying* através de três características: 1) existência de uma vítima indefesa atacada por uma ou mais pessoas exercendo-lhe poder em frente a terceiros – espectadores; 2) desequilíbrio de poder entre alvo e autor de *bullying*; 3) a ação se repete por certo período de tempo, portanto, é recorrente.

Assim, não são fatos isolados que caracterizam esse tipo de violência. Caso assim fosse, todos os conflitos existentes no ambiente escolar, quiçá no universo, seriam *bullying*. É preciso que as agressões se perpetuem ao longo do tempo, vale dizer, sejam repetitivas – agressor contra a(s) mesma(s) vítima(s) por reiteradas vezes.

O termo possui inúmeras variações, contudo o presente estudo aborda o *bullying* ocorrido na relação aluno-aluno na escola.

Por derradeiro, a Justiça Restaurativa (JR) é tratada como ferramenta de política pública no enfrentamento dos conflitos violentos já ocorridos e de prevenção no acontecimento de novos conflitos envolvendo as mesmas partes, entre si ou e com terceiros, visando a restaurar a relação em divergência, através do diálogo e da promoção de uma cultura da paz a toda a comunidade escolar.

O termo utilizado é chamado por ‘Justiça Restaurativa’, uma vez que seu surgimento originou-se como alternativa ao Poder Judiciário possibilitando maior valorização da vítima no contexto conflituoso.

Contudo, tendo em vista as inúmeras roupagens que a JR vêm apresentando quando aplicada, pela adaptação a cada caso concreto, a palavra ‘Justiça’ vem sendo dita como um valor e não como o processo judicial através do qual se obtém uma sentença. Por esse motivo, muitos estudiosos do assunto utilizam o termo ‘Práticas Restaurativas’. O presente estudo se utiliza das duas terminologias.

A Justiça Restaurativa possui métodos próprios e informais, norteadas por princípios e valores, pressupondo quatro objetivos principais: a resolução de conflitos, a prevenção de conflitos, a inclusão social e a paz social (PRUDENTE, 2010).

Assim, entende-se como “uma nova forma de resolução de conflitos em que as próprias partes envolvidas [...] se encontram e buscam, por meio do diálogo/consenso [...] a solução da divergência” (PRUDENTE, 2011, p. 42). Trata-se

de uma escolha ética pelo empoderamento de vítima e agressor na construção de uma solução para o conflito, na reparação do dano, na restauração das relações e na transformação de nós mesmos [...] paradigma que surge deslocando a noção de punição e retribuição que a justiça moderna incorporou (REBOUÇAS, 2010, p. 43).

Existem diversos tipos de reuniões restaurativas. Contudo, o Projeto “Justiça para o Século 21” propôs a realização da JR através dos Círculos Restaurativos, “uma reunião com as partes conflitantes, contando com a participação do facilitador e de outras pessoas da escola, da família ou da comunidade” (NUNES, 2011, p. 81). E foi através desse Projeto que a escola objeto desta pesquisa começou a utilizar a Justiça Restaurativa no seu ambiente de ensino.

Os Círculos Restaurativos são baseados na Comunicação Não-Violenta (CNV) tratada por Rosenberg, a qual “nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando”, mediante a análise de quatro aspectos: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos e o que pedimos. O objetivo é expurgar a comunicação alienante que vem a ser a negação da responsabilização pelo ato cometido em desfavor do outro (ROSENBERG, 2006, p. 22 e 32).

Na prática, a JR tem como pressuposto restaurar as relações. Não possui uma estrutura específica, mas os Círculos são assim chamados pela forma como se compõem as partes no encontro. Podem ser aplicados em todos os tipos de conflitos e sua organização vai depender da singularidade de cada escola (NUNES, 2010). Somado a isso, os Círculos envolvem as partes em conflito, o facilitador e terceiros convidados pelas partes que, através do diálogo e da CNV, promove a responsabilização do agressor, restaura as relações e evita a reincidência do conflito entre aquelas partes ou com terceiros.

Trata-se, portanto, de uma potencial ferramenta que vem apresentando resultados positivos, especialmente quando os atores escolares internalizam seus princípios e valores e os praticam em todos os setores da vida cotidiana, facilitando a convivência com sua comunidade em geral, especialmente na escola.

1.5 Abordagem Metodológica

O presente trabalho estabelece, como caminhada de abordagem, uma pesquisa quali-quantitativa, do tipo estudo de caso. Isso porque, “para que algo seja representativo como trabalho de *pesquisa*, em primeiro lugar deve refletir aquelas qualidades que constituem ‘pesquisa’ (de qualquer tipo) como um discurso passível de reconhecimento” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

É necessário, portanto, que o pesquisador estabeleça alguns caminhos para seguir. O estudo deve destinar responder alguma inquietação que lhe seja pertinente, vale dizer, uma

pergunta geradora que, através de hipóteses pré-determinadas, direciona o estudo para uma possível resposta. Por esse motivo, “a exigência básica para ser considerada pesquisa é que a nossa investigação seja *sistemática*, ou seja, ela não pode ser causal nem arbitrária” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 27)

A escolha qualitativa tem como recurso básico a descrição e permite ao pesquisador descrever aquilo que lhe é levado aos olhos, da forma como ele as identifica, compreende, através de seus princípios, suposições, crenças. Tudo ocorre de forma indutiva, sensitiva, parcial. Para tanto, quando da descrição, é preciso que haja outro sujeito que a receba no momento em que seu descrevente inicia os trabalhos descritivos. A descrição deve ser de um fato que exista na realidade ao tempo em que é escrito e não fica no imaginário para um destinatário diverso do descrevendo (FAZENDA, 2010).

A descrição possibilitou o enriquecimento do trabalho de detalhes a fim de responder àquilo que foi perguntado. Muitas vezes são nos pormenores que as respostas se manifestam e isso só é possível através de uma base qualitativa. Dessa forma,

a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

E isso foi essencial para descrever de que forma a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos diante dos conflitos violentos pelo *bullying* na escola, ao analisas como esses sujeitos vêm buscando de forma efetiva e não momentânea enfrentar e prevenir esses acontecimentos.

A pesquisa qualitativa permite verificar os “vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão” (CHIZZOTTI, 2000, p. 78), isto é, pesquisar o sujeito dentro do contexto social em que atua, com suas intervenções internas e externas. Trata-se de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Nesse liame Chizzoti (2000, p.79) afirma que

as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social” já que os pesquisadores qualitativos “optam pelo *método clínico* (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo *método histórico-antropológico*, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontece.

O método qualitativo parte do entendimento “de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, já que “o objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 67), é por isso que “proporciona descrições ricas e detalhadas [...] de pessoas em ação [...] programas específicos ou práticas sociais”. Os dados coletados pela pesquisa qualitativa são ricos “em descrições de pessoas, situações, acontecimentos, inclui transcrições de entrevistas e depoimentos”, sem contar o fato de que “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” já que “o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE, 1986, p. 12).

Ademais, optou-se pela abordagem quantitativa em razão da análise e apresentação dos dados coletados. A aplicação dos questionários aos alunos, utilizados como instrumento de pesquisa, proporcionou a associação de respostas semelhantes entre si. Assim, foi possível mensurar os dados coletados.

Nesse sentido, é o entendimento de Knobel; Lankshear (2008, p. 128), para quem “na pesquisa quantitativa, os investigadores estão frequentemente interessados em chegar a inferências ou em generalizar, a partir de uma amostra de observações para uma população mais ampla”.

A escolha pelo estudo de caso, por sua vez, deu-se porque ele coleta e registra “dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora” (CHIZZOTTI, 2000, p. 102).

Enquanto Triviños (1987, p. 133-134) trata o estudo de caso como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”, unidade essa que pode ser uma comunidade, uma escola, uma turma, enfim.

O método escolhido visou a descoberta, enfatizou as interpretações em contexto, relatou a realidade de forma mais completa e aprofundada utilizando-se de uma variedade de fontes, bem como de diferentes pontos de vista que sobre caem numa mesma situação social. O estudo de caso parte do princípio que o leitor se utilizará da pesquisa para desenvolver novas ideias e compreensões (LUDKE, 1986).

A escolha pelo estudo de caso se justifica por ser “um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita a compreensão da realidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

1.6 Instrumentos de investigação

Optou-se pela utilização de três instrumentos de investigação: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação. Os questionários foram aplicados aos alunos da escola, conquanto as entrevistas foram realizadas com professores, direção e funcionários.

O questionário é instrumento utilizado na “obtenção de sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado” (OLIVEIRA, 2007, p. 83), motivo pelo qual teve como objetivo investigar a existência dos conflitos violentos pelas práticas de *bullying* na escola na visão dos alunos, questionando-os quem são os terceiros aptos para intervir nesses conflitos.

Além disso, verificou o conhecimento que esses sujeitos possuem sobre a Justiça Restaurativa, sua participação nela e de que forma elas atuam nos conflitos violentos da escola.

O questionário aplicado aos alunos foi formulado com base na pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado em Educação pela UNESP do mestre Clovis da Silva Santana, quando investigou sobre “Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz”, com defesa no ano de 2010, em Presidente Prudente/SP.

A entrevista semiestruturada com os professores visou questioná-los de que forma vêm atuando frente aos conflitos violentos de *bullying* na sua escola e como a Justiça Restaurativa influencia nesse processo, buscando averiguar a participação desses sujeitos diante dos conflitos.

A escolha pela entrevista semiestruturada deu-se pela facilidade na abordagem. Permitiu ao pesquisador ter questões preliminares em mente que, em conformidade com o desenvolvimento da pesquisa, o possibilitou fazer novas perguntas até que estivessem, ao menos em grande parte, sanadas suas inquietações.

Para Ludke (1986, p. 33)

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de um ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Outro aspecto relevante da entrevista semiestruturada é que ela se trata de “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Quanto ao conceito, Ludke (1986, p. 33) entende por entrevista semiestruturada aquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Somado a isso, no registro das informações utilizou-se o registro em áudio, através de gravação da entrevista, a fim de “proporcionar oportunidades para ‘revisitar’ cenas e nelas ‘encontrar’ mais material” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 199), ao mesmo tempo em que deixou o pesquisador livre para prestar atenção integral no entrevistado e registrar outras informações, também relevantes.

A observação, outro instrumento precioso, forneceu muitos dados significativos. Todos eles não foram considerados na pesquisa, especialmente a descrição da estrutura da escola, comportamentos e situações presenciados, entre outros.

A observação é requisito essencial no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, a qual, partindo do pressuposto de que o objeto é analisado no contexto em que atua, permitiu o enriquecimento na coleta de dados que acabou se dando de forma totalmente espontânea, sem intervenções, uma vez que “os dados observados são peças de informação coletadas por meio da observação sistemática de pessoas vivendo seu cotidiano ou de eventos enquanto acontecem” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 152).

Assim, tanto com recursos de áudio como anotações de campo, os questionários, as observações e as entrevistas semiestruturadas compõem os instrumentos de coleta de dados desta investigação.

1.7 Contexto e Sujeitos da pesquisa

A importância em descrever o contexto da investigação condiz com a posição de Lankshear e Knobel (2008, p.67), para quem “os contextos podem ser vistos como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o *sentido* a ser colhido de um dado evento ou idéia”.

Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada em Porto Alegre/RS.

A escolha deu-se pela experiência com a Justiça Restaurativa nesse ambiente de ensino, em razão da implementação da prática na escola desde agosto de 2005, bem como pela qualificação do corpo escolar e pelo acompanhamento por parte da equipe do Projeto “Justiça para o Século 21”.

Esse Projeto, de autoria da AJURIS – Associação dos Juizes do Estado do Rio Grande do Sul – surgiu com o apoio da UNESCO visando promover a ‘Cultura da Paz’ nas escolas do estado gaúcho.

A capital gaúcha, de acordo com o Censo 2010, possui 1.409.351 habitantes sendo 367.306 deles variando na faixa etária de 0 a 19 anos de idade. Conta com 1.086 escolas, sendo 227 de Ensino Fundamental, 717 de Pré-escola e 142 de Ensino Médio, bem como um total de 13.743 docentes para 263.040 alunos².

A escola investigada está situada na zona urbana da cidade e possui aproximadamente 700 alunos, 48 professores e 09 funcionários.

Salienta-se que a estrutura da escola é boa. Possui 10 salas de aula adequadas aos alunos, com classes em boas condições, quadro negro e cortinas. A escola é totalmente murada e possui uma quadra aberta de esportes, razoavelmente pequena que se mistura com o pátio da escola utilizado para o intervalo dos alunos.

Os sujeitos de pesquisa que responderam os questionários são alunos que cursam do 4º ao 9º ano da escola. A escolha por essas séries deveu-se ao fato que a partir dessa etapa escolar os alunos demonstram maior compreensão e entendimento para responder aos questionários, bem como mantém contato com professores que foram capacitados em JR na época da implementação do Projeto na escola.

Foram distribuídos 200 questionários, todos acompanhados de uma autorização aos pais e/ou responsáveis – Termo de Consentimento (Anexo D). Portanto, foi necessário que os alunos levassem o questionário para respondê-lo em casa e o devolvessem à escola para análise investigativa. Dos 200 questionários disponibilizados aos alunos, 60 foram devolvidos, todos acompanhados do consentimento dos pais e/ou responsáveis (Anexo D).

Os professores escolhidos foram investigados por meio da entrevista semiestruturada, o que permitiu maior interação com o pesquisador e abrangência das perguntas, uma vez que possibilitou o questionamento de perguntas que não estavam predeterminadas, mas surgiram no decorrer da entrevista.

² Informações colhidos no sítio eletrônico do IBGE, dados obtidos pelo CENSO 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

Em relação aos professores, nem todo o corpo docente da escola pode ser entrevistado. Os participantes foram indicados pela própria escola, no total de 07 profissionais, entre eles, professores, direção e funcionários. Nem todos participaram da implementação da JR na escola ou fizeram algum dos cursos de capacitação/formação para atuar com a JR na escola. Contudo, por livre consentimento e vontade – através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F) disponibilizaram seu tempo para participar da pesquisa.

Assim, os entrevistados são todos do gênero feminino, variando entre 34 a 68 anos de idade, com formação profissional em diversos segmentos: magistério, licenciatura, pedagogia, orientação escolar, entre outros; com graduação e/ou especialização.

2 OS CONFLITOS VIOLENTOS OCASIONADOS PELO *BULLYING* NO AMBIENTE ESCOLAR

2.1 Conflitos

Os conflitos iniciam sua aparição na vida humana desde a infância, seguindo pela adolescência e pela vida adulta, e assim consecutivamente novos conflitos surgem e necessitam ser enfrentados. A vida se constrói na presença constante e contínua de conflitos.

Por esse motivo, os conflitos intrapessoais estão ligados ao sujeito com ele mesmo, quando enfrenta dúvidas ou divergências da sua forma de agir em relação a determinada situação – comprar/não comprar; comer/não comer, por exemplo.

Ao mesmo tempo, da interação entre os indivíduos surgem os conflitos interpessoais, os quais ocorrem entre pares, entre grupos, entre comunidades, independente do grau de relacionamento envolvendo as partes em oposição, abrangendo, portanto, relações de amizade, familiares, profissionais, e qualquer outra relação entre dois ou mais indivíduos.

O presente estudo visa investigar como alunos e professores vêm atuando diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola e de que forma a Justiça Restaurativa favorece o enfrentamento e a prevenção desses acontecimentos. Para tanto, averiguou se esses sujeitos reconhecem esses conflitos de que forma atuam no enfrentamento, prevenção e resolução dos seus conflitos escolares.

Essa preocupação condiz com a gradativa naturalização das condutas violentas nos diversos setores sociais, em especial na escola, em consonância com a realidade em que se encontra a humanidade que só percebe a existência do conflito quando esse produz manifestações violentas que causam espanto e terror, principalmente quando estampados nos meios de comunicação social.

Ocorre que, nem todo conflito necessita do emprego da violência para se atingir alguma solução entre os seus pares. Nesse caso, eles são ferramentas positivas na construção de inúmeros valores humanos e na busca de uma boa convivência social.

Na verdade, os conflitos são inerentes à condição humana, um processo natural pelo qual passa o indivíduo. Portanto, necessários no desenvolvimento e crescimento da pessoa, muito embora possam se tornar um fator negativo, em virtude da forma como são regulados.

Parte-se do conflito como resultado da própria interação entre os seres humanos, em razão de suas diferenças particulares, conquanto ele, por si só, não é positivo nem negativo, simplesmente existe e faz parte da existência humana. Por esse motivo, Vasconcelos (2008, p. 19) dispõe que “o conflito é dissenso. Decorre de expectativas, valores e interesses contrariados. Embora seja contingência da condição humana e, portanto, algo natural, numa disputa conflituosa costuma-se tratar a outra parte como adversária, infiel ou inimiga”.

Diz-se que isso advém da necessidade humana de organização como seres sociais, pelo estabelecimento de regras, normas ou leis, as quais definem o convívio social posto que o coletivo não é homogêneo, mas repleto de conflitos e interesses distintos (PINO, 2007).

Além disso, o conflito trata-se de uma manifestação da ordem, que nada mais é do que a sua normatização, como ocorre, por exemplo, no conflito político, em que “apesar de parecer ruptura da ordem anterior, há continuidade e regularidade em alguns aspectos tidos como indispensáveis pela sociedade, que exige a ordem e de onde emanam os conflitos” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 39-40).

Enfatize-se a grandiosa oportunidade de crescimento, aprendizagem, conhecimento de si e do outro, da prática e exercício do diálogo e da democracia, propiciados pela instauração de um conflito, o qual carrega consigo uma carga emocional fazendo com que os sentimentos necessitem ser considerados na sua resolução, sob pena de consequências destrutivas aos envolvidos (DANI, 2009).

Isso porque, na ausência de aprendizagem o sujeito recorre ao ‘contar nos dedos’, deixando-se levar pelas emoções e impulsos sem prévia reflexão sobre o acontecido, o que resulta em atitudes primitivas – agredir, inibir-se, esconder-se, etc. (SASTRE; MORENO, 2002).

Em vista de minimizar essa ideia violenta que se liga ao conflito, se faz importante perceber a existência de outra forma de conhecimento e observação dos conflitos, como ferramenta de aprendizagem e não de destruição, objetivando enxergá-lo pelas lentes que proporcionam um momento de reconhecimento da humanidade que existe no outro.

Por esse motivo, entende-se que o conflito se origina da diferença de interesses, não perfazendo um entendimento de certo ou errado, mas de posições diferentes e defendidas por pessoas distintas. Esse conjunto de diferenças, quando não trabalhado, provoca manifestações violentas. Para Chrispino (2007), as vantagens do conflito dificilmente são percebidas, quais sejam: regula relações sociais, permite ver o mundo na perspectiva do outro, reconhecer as diferenças, colabora na definição das identidades, racionaliza estratégias de cooperação, bem como ensina que uma divergência oportuniza o crescimento e amadurecimento social.

Diante dessas considerações, o presente estudo investigará como alunos e professores vêm atuando diante dos conflitos violentos de *bullying* na sua escola e de que forma a Justiça Restaurativa favorece o enfrentamento e a prevenção desses acontecimentos. Para tanto, faremos algumas abordagens relevantes sobre as violências no Brasil e na Escola, objetivando demonstrar a forma como os conflitos violentos vêm se apresentando no cotidiano da sociedade.

2.2 Violências

O conceito de violências se trata de uma forma negativa de resolução de conflitos. Essa maneira de resolução, além de não promover uma solução entre os envolvidos, gera ainda mais consequências tornando-se uma cadeia viciosa de condutas indesejadas.

Violência não se trata de tema fácil de ser conceituado, mormente as inúmeras formas de ocorrência prática que se apresenta no cotidiano. Varia desde agressões físicas e/ou verbais até roubos, furtos, homicídios, depreciação material, abuso sexual, entre outras. Trata-se de “uma associação entre a intencionalidade do sujeito com a prática do ato propriamente dito, independentemente do resultado produzido” (SOUZA, 2006, p. 39).

A violência não faz parte da natureza da sociedade (PINO, 2007), mas há muito tempo nela está presente e, pouco tempo atrás, ainda era seguidamente utilizada como forma de resolução conflitiva entre povos através da modalidade guerra. Alguns entendimentos caminham no sentido de que a violência, assim como o conflito, é inerente à condição humana, posicionamento do qual este estudo não compartilha. Do conflito pode-se alcançar uma resolução positiva, conquanto a violência sempre conduza a um resultado negativo e não proporciona o desenvolvimento e crescimento das partes envolvidas.

Definir violências pressupõe ter a clareza que o conceito se configura em determinado espaço histórico e cultural de uma sociedade específica. Trata-se de um rol de condutas permitidas e reprimidas por determinada comunidade em prol da boa convivência entre os cidadãos que a compõe. Isso significa que “a violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sociocultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos” (ABRAMOVAY, 2006, p. 54).

Por essa razão, é preciso admitir “que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios

critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito” (MICHAUD, 1989, p. 14).

Apesar desse aspecto genérico e da complexidade que envolve a conceituação do tema, para Abramovay (2006, p. 56) alguns elementos comuns contribuem na sua delimitação, quais sejam:

a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social.

Ademais, as violências não se apresentam somente na forma física, a qual pode ser visivelmente representada. Há também a violência verbal, moral e/ou psicológica que causam tantos danos quanto a agressão propriamente dita, se não piores. Nesse sentido, enfatiza Moraes (1995) que violência não é apenas agressão física, motivo pelo qual as violências mais sutis têm passados despercebidas pela ausência do impacto causado pela brutalidade sangrenta.

Nesse mesmo sentido, se destaca o sentimento de insegurança e medo que existe nas pessoas em serem vítimas de uma violência, o que as leva a um recolhimento em si mesmas ou em espaços privados, pelo medo que possuem do risco de se tornarem vítimas (ABRAMOVAY, 2006). Até porque, “este fenômeno não é apenas, nem essencialmente, objeto de preocupação contemporânea, mas fenômeno universal, objeto, há longo tempo, de reflexões filosóficas, sociológicas, e psicológicas” (LA TAILLE, 2009, p. 330).

Para La Taille (2009, p. 330), violência, “portanto, implica a dimensão do poder (entendido como correlação de forças) e a privação; momentânea ou perene, do exercício da liberdade por parte da pessoa violentada”.

Ademais, existem outras modalidades que orientam a violência, tais como a violência pelo não reconhecimento do outro, pela negação da dignidade humana, ou como ausência de compaixão, bem como pela palavra emparedada pelo poder (ABRAMOVAY, 2006).

2.2.1 As violências no Brasil

A situação violenta do nosso país é visível em razão das avassaladoras demonstrações de insegurança social, propiciando um total desrespeito a integridade física, moral,

patrimonial e sentimental do ser humano, ao passo que a sociedade tem se tornado verdadeira prisioneira de seus domicílios pelo temor de assaltantes, traficantes ou das guerras civis pelas ruas da cidade.

A violência é, ao mesmo tempo, um fenômeno social e individual. Social quando ligada as condições históricas da sociedade, a qual determina os limites das ações humanas. Individual, pois interligada ao foro íntimo de cada indivíduo, quando decide respeitar ou desrespeitar os limites impostos pela sociedade – praticando, ou não, a violência, o que é suscetível de educação, eis que não há nada – nem física, genética ou socialmente – que determine essa decisão (PINO, 2007).

Por conseguinte, a violência se tornou um problema social, tem sido alvo de debates na mídia, na política, na educação, no Brasil e no mundo, tratada como assunto do dia-a-dia pela notabilidade e visibilidade, através do estado de guerra interminável que beira as relações, especialmente no cotidiano das cidades (LA TAILLE, 2010), vale dizer,

[...] a violência como uso arbitrário da força sobre outrem, ou como a imposição arbitrária da vontade de um sobre o outro mediante o uso de qualquer instrumento de poder, seja a força física, a coação psicológica ou qualquer outro tipo de submissão produzida numa relação assimétrica e que converta a diferença numa condição de desigualdade, inferioridade e impotência (LA TAILLE, 2010, p. 43).

Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS), quando da publicação do Relatório Mundial sobre Saúde e Violência em 2002, conceituou violência como o "uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação" (OMS, 2002).

A violência apresenta-se em diversas modalidades, tais como maus tratos físicos, sexuais e psicológicos, os quais, apesar de não levarem à morte, causam danos a milhões de pessoas, especialmente em consequência da decisão dos governos que deixam de investir em saneamento, acesso à justiça e outras políticas públicas para enfrentar a violência e a criminalidade (SOUZA, 2006).

Isso porque, a violência está a cada dia mais visível, em suas diversas modalidades, ao passo que o homicídio é sua causa mais extremada. E isso causa sérios danos, com custos econômicos, humanos e sociais altíssimos, cujo enfrentamento exige políticas públicas em detrimento do investimento em outras áreas, também importantes e essenciais à qualidade de vida (SANTANA, 2011).

Além disso, está intimamente ligada ao problema evidenciado nas relações sociais, de forma que a existência do outro surge como ameaça, real ou imaginária, à própria existência humana (PINO, 2007). Por esse motivo, a violência existe somente nas relações humanas, através da interação entre seus pares.

Diante dessas premissas, as violências que hoje se tem no Brasil não se tratam de um acidente histórico, mas com determinadas características sociais e econômicas, não atribuídas a perturbações intempestivas de determinados indivíduos, tampouco de repentinas mudanças nas condições do país (PINO, 2007).

Por oportuno, vale destacar pesquisas realizadas por Waiselfiz (2012), ao delinear o Mapa da Violência 2012 – Crianças e Adolescentes do Brasil, conquanto a violência envolvendo a referida faixa da população brasileira apresentou quadro significativo. Vejamos.

O Censo Demográfico de 2010 constatou que o Brasil conta com 59.657.339 crianças e adolescentes, o que representa 31,3% da população do país. A violência sofrida por causas externas³ vitimaram 608.462 crianças e adolescentes entre 1981 e 2010, sendo que a mortalidade cresceu nos homicídios, que passaram de 0,7% para 11,5 %.

Nesse sentido, no ano de 2010, 43,3% das crianças e jovens foram assassinados, 27,2% morreram em acidentes de transporte, 19,7% em outros acidentes, causas externas que representam mais de 90% do total de mortes de crianças e adolescentes. Já os índices de suicídio apontam um aumento de 26,2%. No ano de 2000 foram 0,9 em 100 mil, elevou-se em 1,1 em 2010, de forma que as regiões norte, nordeste e sudeste apresentaram aumentos, enquanto no sul e no centro-oeste os números caíram.

No que tange aos homicídios, os números e as taxas subiram na última década, passando de 8.132 – taxa de 11,9 em 2000 – para 8.686 – taxa de 13,8 assassinatos para cada 100 mil crianças e adolescentes do país em 2010.

Na seara internacional, entre os 99 países analisados, o Brasil ocupa a 4ª posição, com taxa de 13 homicídios para cada 100 mil crianças e adolescentes, superada apenas por El Salvador, Venezuela e Trinidad e Tobago.

Outro aspecto relevante condiz com o atendimento realizado pelo SUS – Sistema Único de Saúde. Conforme dispôs o SINAN (Sistema de Informação de Agravos de

³ Para Waiselfiz (2012, p. 8), “as causas externas remetem a fatores independentes do organismo humano, fatores que provocam lesões ou agravos à saúde que levam à morte do indivíduo. Essas causas externas englobam um variado conjunto de circunstâncias, algumas tidas como acidentais – mortes no trânsito, quedas fatais etc. –, outras como violentas – homicídios, suicídios etc.. Por isso, um dos nomes atribuídos a esse conjunto é o de acidentes e violências ou, em outros casos, simplesmente violências, dividindo a mortalidade em dois grandes campos: o das mortes naturais e o das violentas”.

Notificação – Ministério da Saúde) em 2011 foram registrados 39.281 atendimentos, o que representam 40% do total de 98.115 atendimentos computados.

Dos tipos de violência a que crianças e adolescentes foram vítimas, e atendidas pelos SUS, prevaleceram: a violência física⁴ com 40,5%; a violência sexual, notificada em 20% dos atendimentos; em terceiro lugar, com 17% dos atendimentos, a violência psicológica ou moral; conquanto a negligência ou abandono foi motivo de atendimento em 16% dos casos.

Quanto aos agressores, vislumbramos na pesquisa realizada que os amigos e/ou conhecidos da vítima ocupam o segundo lugar – depois dos pais – com 22,1% dos casos atendidos pelo SUS, com relevância a partir dos 05 anos de idade.

As manifestações de violência certamente não se reduzem a taxas de homicídios, suicídios ou atendimentos contra crianças e adolescentes realizadas pelo SUS, mas sua magnitude vem acarretando a perturbação de diversas instituições brasileiras, inclusive o ambiente de ensino.

As violências que se estabelecem na sociedade, envolvendo crianças e adolescentes, acabam por refletir no ambiente de ensino, conquanto a grande maioria dos conflitos violentos externos são levados para a escola e neste ambiente são enfrentados. Neste cenário, a equipe escolar recai a intervenção de conflitos que não lhe pertencem, mas advindos das relações de vizinhança ou familiares, bem como em virtude das diferenças e desigualdades enfrentadas fora da escola.

Pelos dados apresentados se verifica a gama de violências envolvendo crianças e adolescentes, seres em desenvolvimento que necessitam de proteção integral para atuação na vida adulta. As violências envolvendo esses indivíduos apresentam parâmetros significativos, necessitando de mudanças que visem proporcionar a sua proteção.

2.2.2 As violências na Escola

Passadas algumas considerações e parâmetros das violências no Brasil, neste cenário é que a escola está inserida, abarcada pelas vantagens e mazelas da sociedade que lhe cerca.

As violências no ambiente escolar não são novidades, muito embora venham tomando maior repercussão na atualidade, através dos meios de comunicação. A começar pela década de 80, seguindo pelos últimos anos da década de 90, a escola começou a sentir os efeitos do

⁴ A categoria da Violência Física condiz com “são atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo. Ela pode se manifestar de várias formas, como tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangula-mentos, queimaduras, perfurações, mutilações, etc.” (WAISELFISZ, 2012, p. 68).

fenômeno da violência, atrelada a questão da segurança: a chamada violência em meio escolar (GONÇALVES; SPOSITO, 2002).

Isso ocorre porque os diferentes atores sociais vêm reproduzindo na escola o sistema de normas e valores da comunidade em que estão inseridos e da sociedade como um todo, de forma que os alunos são socializados em antivalores – injustiça, falta de solidariedade, maus-tratos – e estão seguindo um modelo de relações interpessoais baseado na intolerância (MAYA, 2005).

Somado a isso, a escola é capaz de gerar suas próprias violências; impõe regras de disciplina que contrapõe a homogeneização, uma vez que os alunos buscam espontaneamente e de forma não planejada o seu querer-viver, o que dificulta e impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo (GUIMARÃES, 1996).

Quando se trata de violência escolar, é preciso diferenciar quando ela ocorre *na* escola, *à* escola e quando é *da* escola.

Ocorre *na* escola a violência que apenas a utiliza como cenário sem, contudo, a escola ter algum elo com o desencadeamento do conflito violento, vale dizer, “se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola pra acertar contas das disputas que são as do bairro” . Em contrapartida, a violência *à* escola “está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar”, conquanto a violência *da* escola trata-se de “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam” (CHARLOT, 2002, p. 435).

De outra ponta, Pino (2007) expõe existirem atos de violência *contra* a escola e seus integrantes, manifestados por agentes externos; já *na* escola são praticadas violências por agentes internos; por fim, existem os atos explícitos ou implícitos praticados *pela* escola e seus dirigentes.

Para o autor, existem diversas razões para esses acontecimentos, merecendo alguns destaques: 1) a escola é uma espécie de caixa de ressonância dos acontecimentos ocorridos nos diferentes meios sociais de onde provem seus integrantes; 2) a escola é frequentemente alheia ao que ocorre no meio social em que está inserida, o que a distancia do próprio meio; 3) a escola de hoje permanece a mesma de séculos atrás, imobilizada frente às mudanças sociais; 4) os dirigentes da escola não se dispõem a compreender o que acontece com seus alunos; 5) a escola reproduz os mecanismos históricos de exclusão social das classes populares, causando um estranhamento desses alunos pela instituição e vice-versa (PINO, 2007).

Por esses motivos, a escola precisa reavaliar a função que exerce dentro de uma sociedade que está em constante mudança, adaptando-se para receber os alunos advindos dessa mesma sociedade, através do incentivo de valores realmente humanos, capazes de fornecer meios para se optar pela não-violência na resolução dos conflitos.

A dificuldade dessa mudança consiste, também, porque “o que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do *status* de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e, provavelmente, do sexo”. Além disso, as violências ocorridas no cotidiano escolar refletem nas representações que os alunos fazem da escola, por vezes vista com um lugar de aprendizagem e de inserção positiva no mercado de trabalho e na vida social, por outra como um local de exclusão social e discriminação (ABRAMOVAY, 2002, p. 72-75).

Somado a isso, a violência nem sempre está atrelada à agressão física, que envolvem a força, mas também a situações como magoar, agredir verbalmente ou por atitudes ou praticar comportamentos considerados como ‘falta de respeito’ (ABRAMOVAY, 2002).

Com isso, se torna complexo envolver todas as situações que geram violências entre os pares. Por vezes, em razão da forma como ocorre, os atos violentos são silenciosos, pouco visíveis e acabam transparecendo uma situação de equivocada paz, quando na verdade esse sentimento não existe nas relações.

Como consequência, a escola se tornou um cenário de ocorrências violentas, com efeitos que “repercutem de forma direta na vida das escolas, estabelecendo incertezas e tensão no cotidiano escolar” (ABRAMOVAY, 2004, p. 40).

Em estudos realizados no ano de 2000 sobre violências, Abramovay (2004) constatou que o ambiente escolar se torna pouco apropriado às aulas, influencia negativamente na qualidade do ensino e aumenta a evasão escolar. O ‘clima de violência’ reflete no desempenho dos alunos e do corpo docente, bem como na percepção dos alunos a respeito da escola e dos próprios colegas, ao passo que o ambiente desfavorável contribuiu para o esgaçamento das relações entre alunos, professores e direção.

As consequências turbulentas são visíveis nas relações dentro da escola. As violências desestruturam as relações, quebram pactos de convivência e causam imensa dificuldade de diálogo propiciando a violência verbal, uma vez que os canais de comunicação da escola estão obstaculizados, o que diminui a autoestima institucional. Assim, tanto a comunidade escolar como a sociedade passam a ver a escola como um espaço inseguro e não confiável para o convívio social, fazendo com que os conflitos ocorridos ganhem maior dramatização (ABRAMOVAY, 2004).

Percebem-se, ainda, consequências pessoais aos alunos, tais como danos físicos, traumas, medo, insegurança, o que prejudica no seu desenvolvimento pessoal (ABRAMOVAY, 2002). Isso vai refletir em sua convivência social na vida adulta, promovendo uma cadeia viciosa de resoluções negativas dos conflitos, em consonância a total ausência de uma formação cidadã, tanto no que pertine a deveres, como no que se refere a direitos humanos.

Em relação aos professores e o corpo técnico-pedagógico, ambos “se sentem desrespeitados, ameaçados e humilhados, o que torna difícil qualquer espécie de diálogo” (ABRAMOVAY, 2002, p.78).

Portanto, além de uma sensibilização, os atores escolares necessitam enfrentar a questão das violências de forma concreta e efetiva. Trata-se de um problema social a nível nacional e mundial que precisa ser repensado, com a utilização de ferramentas que busquem a prevenção das violências e a promoção de uma cultura de paz, alternando o viés punitivo que se tem atualmente em detrimento da restauração das relações sociais, a começar pela tomada de consciência que a mudança não provém de receitas prontas.

A preocupação em contornar o paradigma estático e punitivo que se tem nas escolas atualmente, especialmente a concepção escolar, tanto no que se refere a conflitos, violência, até mesmo na aprendizagem, deve começar desde a base, no agir e pensar das crianças e dos adolescentes, eis que “é na aurora de nossa vida que devemos aprender a não tolerar qualquer tipo de violência, de preconceito e de desrespeito ao próximo” (SILVA, 2010, p. 15).

A sociedade, desde que assim se estabeleceu, vem institucionalizando suas relações interpessoais, a fim de facilitar e melhor abranger suas necessidades básicas de convívio e sobrevivência. É o que se verifica desde a instituição do Estado como representante social do cidadão em diversos segmentos – saúde, educação, alimentação, vestuário, etc. Igualmente se estabeleceu a instituição escolar, a qual, além do dever de repassar os conteúdos programáticos aos seus alunos, vem assumindo gradativamente a responsabilidade de socializar indivíduos.

Por esses motivos, “se a educação não é a solução para acabar com a violência, sem educação a violência não tem solução, nem a curto nem a longo prazo” (PINO, 2007, p. 772).

2.3 O fenômeno *Bullying*

Esta seção abordará o fenômeno *bullying*, através de aporte teórico que define e conceitua o tema, costurando os elementos que condicionam e identificam essas formas de

violências entre os pares. Para tanto, serão abordados os personagens que estruturam o tripé que o configura, sendo eles: vítimas, agressores e espectadores. Por fim, serão retratadas as formas de ocorrência do *bullying*, evocando-se as possibilidades de prevenção e solução desses conflitos violentos.

2.3.1 Conceito e características

A palavra *bullying* é uma expressão de origem inglesa, ainda não traduzida para o idioma brasileiro, utilizada toda vez que ocorrem violências advindas de relações interpessoais conflituosas, em que o agressor age no intuito de intimidar e humilhar sua vítima.

A ocorrência das violências na escola não é uma novidade, mas a preocupação que se tem com o tema sim. Há muito ocorrem conflitos e violências entre pares, mormente no ambiente escolar, mas seus estudos foram iniciados recentemente, em meados da década de 70 na Suécia, prosseguindo pela Noruega no momento em que, no ano de 1982, um jornal local publicou a notícia do suicídio de três jovens entre 10 e 14 anos de idade (FANTE, 2005, p. 45).

Segundo Shariff (2011, p. 34), “o bullying é entendido e definido como um problema social antigüíssimo que começa no pátio da escola e muitas vezes evolui para a sala da direção”.

O pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen (Noruega), desenvolveu os primeiros estudos a fim de detectar o problema, diferenciando-o de meras brincadeiras e gozações que ocorrem entre pares no desenvolvimento do indivíduo. Do estudo realizado, com 84 mil estudantes, constatou que um (01) a cada sete (07) alunos estava envolvido com *bullying*, o que originou uma campanha nacional que obteve a redução de 50% dos casos nas escolas norueguesas incentivando outros países a aderir ao projeto (FANTE, 2005).

Conforme Silva (2010, p. 13), “desde a década de 80, na Europa, os pesquisadores da mente humana iniciaram a nobre tarefa de nomear determinadas condutas de jovens entre si, dentro de seus universos acadêmicos” buscando identificar quando as brincadeiras atuavam com outras intenções tornando-se verdadeiros atos de violência.

O Brasil, apesar do início tardio em dar os primeiros passos em direção a reflexão sobre o *bullying*, não deixa de ter número avassalador dessa prática em suas escolas. Fante (2005) traz estudos demonstrando que 40,5% dos alunos pesquisados admitiram o

envolvimento com *bullying*, revelando que o fenômeno se faz presente em nosso país com índices aquém dos apresentados nos países europeus.

Inúmeras são as formas como essas violências ocorrem entre pessoas convivendo socialmente. Podem ser físicas e/ou verbais, desde que envolvam no mínimo duas pessoas atuantes como vítima ou agressor, podendo ser do gênero feminino ou masculino, em diversas faixas etárias, independente da classe econômica ou social.

Fante (2005, p. 11 e 27), buscando conceituar *bullying* diz se tratar de uma “palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão”, presente em todas escolas, ricas ou pobres, públicas ou privadas.

Para a autora, o conceito de *bullying* é compreendido pelo subconjunto de comportamentos repetitivos e em desequilíbrio de poder, se trata de um “comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (FANTE, 2005, p. 28-29). Portanto, as agressões devem se dar repetidamente: mesma(s) vítima(s) e mesmo(s) agressor(es), através de um desequilíbrio através do qual os autores de *bullying* exercem, física ou verbalmente, poder sobre outrem.

Assim, *bullying* é um conjunto de ações físicas e/ou verbais violentas, praticadas por um agressor contra uma ou mais vítimas, de forma repetitiva através de uma imposição e abuso de poder que impedem a vítima de se defender. Trata-se de uma relação interpessoal, na qual sempre há uma desigualdade de poder.

Nessa hierarquia, entendida como uma desigualdade subjetiva para Silva (2010, p. 21), “sempre há um bully que domina a maioria dos alunos de uma turma e “proíbe” qualquer atitude solidária em relação ao agredido”.

Quanto ao conceito de *bullying*, Silva (2010, p. 13) aduz que ele “abrange todos os atos de violência (físicas ou não) que ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos, impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas”.

O termo trata-se de uma expressão recorrente da palavra *bully* que, traduzida para o português, corresponde a um indivíduo considerado ‘valentão’. Por esse motivo, consoante a variação gramatical da língua inglesa, os autores de *bullying* são chamados de *bullies*.

Trata-se de “uma ampla variedade de comportamentos que podem ter impacto sobre a propriedade, o corpo, os sentimentos, a reputação e o status social de uma pessoa [...] comportamento agressivo e direto que é intencional, doloroso e persistente (repetido)” (BEANE, 2011, p. 18).

Há quem entenda *bullying* como “crueldade frequente e sistemática, voltada deliberadamente a alguém, por parte de uma ou mais pessoas, com intenção de obter poder sobre o outro ao infligir regularmente sofrimento psicológico e/ou físico” (MIDDELTON-MOZ; ZAWADSKI, 2007, p. 18).

Nesse sentido, uma característica importante quando se está falando de *bullying* é que sempre existe um autor mal-intencionado. A ação praticada tem uma intenção negativa para com a vítima, que pode ser de intimidação, humilhação, ou outra, desde que seja algo que venha a satisfazer uma vontade/necessidade do agressor.

Tognetta e Vinha (2008, p. 202-203), dispõem que “não se trata, portanto, de brincadeiras infantis ou explosões de raiva contra estranhos em episódios esporádicos, mas de metas a curto e longo prazo de causar um dano a outrem”. Para as autoras, três características importantes delimitam o conceito de *bullying*: vítima indefesa atacada por uma ou mais pessoas com a intenção de agir, que ocorre na frente de terceiros – chamados espectadores; presença do desequilíbrio de poder entre autor e vítima; e uma ação repetitiva, recorrente.

2.3.2 Personagens: vítimas, agressores e espectadores

É um fenômeno que ocorre geralmente escondido entre os pares, principalmente, em razão do temor que o alvo de *bullying* tem em procurar ajuda de outrem. Isso se dá tanto pela vergonha dos fatos ocorridos, como pelo medo de que os agressores tornem-se ainda mais ofensivos e insistam em praticar atos violentos contra aquela vítima.

Essa característica agravante, sua quietude, faz com que, em sua grande maioria, as vítimas sofram caladas, pois não compartilham desses sentimentos por medo de serem eternamente alvos de violências.

Situações como essa podem ser vislumbradas através dos resultados obtidos em pesquisa realizada por Dani (2009), envolvendo “Conflitos, sentimentos e violência escolar”. Durante a pesquisa lhe chamou atenção o fato de uma estudante receber o maior número de apontamentos pelos colegas como “alguém que eu não gostaria de sentar perto”. Questionada, a professora informou não ter percebido o que se passava com a estudante – nomeada pela pesquisa por “Fla” –, a qual se tratava de uma menina quieta, tímida, com dificuldades de aprendizagem.

Durante as observações Dani (2009) percebeu que ‘Fla’ era vítima de apelidos e gozações por parte dos outros colegas, especificamente por parte das meninas, as quais a

chamavam por ‘*cabelo de fogo*’. Aos poucos constatou que ‘Fla’ estava sendo vítima de *bullying*.

Ocorre que, nem todas as crianças apontaram ‘Fla’ como ‘*alguém que não gostariam de sentar perto*’, motivo pelo qual foi possível concluir que a preferência por não sentar perto de ‘Fla’ estava ligada ao medo da desaprovação dos seus agressores, o que foi comprovado durante uma atividade em grupo quando ‘Mi’ – outra colega – ao participar do grupo de ‘Fla’ em determinada atividade se entristeceu, justificando que a ‘Li’ não queria mais ser sua amiga porque ela estava falando com ‘Fla’.

Não bastasse, em outra ocasião, “Fla’ não quis ir ao pátio com os colegas porque ‘Li’ estava lhe chamando pelo apelido, sendo que falou à professora quem lhe disse para ‘*não dar bola*’. Questionada sobre o que fazia quando a chamavam pelo apelido, ‘Fla’ disse: ‘*Aí eu não posso... eu não sei o que falar pra ela, daí eu não falo nada, fico quieta*’, afirmando que se sente triste e chateada com a situação.

O quadro trazido por Dani (2009) demonstra que a vítima sentia-se impotente, sem saber como agir frente à violência sofrida, interiorizando seus sentimentos de tristeza e chateação sobre a situação pela qual passou o que contribui na repetição da violência, vindo a caracterizar a prática do *bullying*.

Para Shariff (2011, p. 32), “os alvos do *bullying* na escola em geral são os alunos que são considerados estranhos ou diferentes pelos colegas, o que dificulta ainda mais a situação”.

As vítimas deixam transparecer “suas inseguranças na forma de extrema sensibilidade, passividade, submissão, falta de coordenação motora, baixa autoestima, ansiedade excessiva, dificuldades de se expressar” (SILVA, 2010, p. 38).

Fante (2005) faz distinção entre os alvos de *bullying* classificando-os em vítima típica, vítima provocadora e vítima agressora.

Assim, a vítima típica é inerte às agressões, “pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos, *status* ou habilidades para reagir ou fazer cessar as condutas prejudiciais”, na maioria, são fisicamente inferiores aos agressores, portanto tem dificuldades de se impor perante o grupo tornando-se ‘presa fácil’ (FANTE, 2005, p. 71-72).

Geralmente, são aqueles alunos que possuem, naturalmente, alguma característica que os diferencia dos demais, em razão de um padrão imposto por determinado grupo – gordinhos, magrelos, usam óculos, têm sardas, homossexuais, negros, índios, entre outros.

A vítima provocadora, por sua vez, trata-se daquele indivíduo que procura defender-se das agressões de alguma forma, mas o faz ineficazmente; “é, de modo geral, tola, imatura, de

costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra” (FANTE, 2005, p. 72).

Silva (2010) exemplifica isso nos alunos hiperativos – portadores de TDAH – que não conseguem parar quietos, falam demais, são agitados, algumas vezes com dificuldades de aprendizagem e, por esses comportamentos, tornam-se vítimas dos *bullies*, inclusive, sendo responsabilizados pelos comportamentos agressivos.

Por fim, aquele que reproduz os maus-tratos que sofre contra outros indivíduos a autora chama de vítima agressora, tendência essa que vem aumentando o número de vítimas de *bullying*, uma dinâmica expansiva e desencadeadora da repetição desses atos violentos (FANTE, 2005).

Nesse caso, essa vítima “procura outra vítima, ainda mais frágil e vulnerável, e comete contra esta todas as agressões sofridas. Isso aciona o efeito ‘cascata’ ou de círculo vicioso, que transforma o bullying em um problema de difícil controle e que ganha proporções infelizes de epidemia mundial de ameaça à saúde pública” (SILVA, 2010, 42).

Contudo, os agressores nem sempre são antigas vítimas de *bullying*. Podem estar sozinhos ou em grupos, mas, por inúmeros motivos, acabam violentando outros colegas no intuito de humilhar e intimidar mostrando que são valentes, poderosos, mais fortes.

Normalmente, a hierarquia se dá pela disparidade nas condições físicas entre os indivíduos. Aqueles fisicamente mais fortes tornam-se agressores impondo suas vontades sob o uso da força, fato visivelmente identificado nas atividades esportivas, especialmente nas aulas de educação física.

O agressor “sente uma necessidade imperiosa de dominar e subjugar os outros, de se impor mediante o poder e a ameaça e de conseguir aquilo a que se propõe” (FANTE, 2005, p. 73). Assim agindo, “os autores de bullying não conseguem uma dupla perspectiva de ver a si e ao outro. Falta-lhes um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 214).

Eles não possuem a capacidade de reconhecer o outro como ser humano também, com sentimentos, vontades, princípios, valores e, assim como o próprio agressor, sente-se ofendido e magoado em ver seus direitos de privacidade e dignidade violados pelos outros.

Os agressores não conseguem compreender o quão maldosas são suas atitudes e o quanto elas afetam os demais que se veem tolhidos e prejudicados do seu direito de aprendizagem no ambiente escolar, que acaba sendo abalado por pequenos ‘divertimentos’ da minoria.

Nesse sentido, “o que lhes falta, de forma explícita, é afeto pelos outros”, sendo que “essa afetividade deficitária (parcial ou total) pode ter origem em lares desestruturados ou no próprio temperamento do jovem”, o que pode ser observado desde muito cedo – aos 05 ou 06 anos de idade – nas brigas domésticas ou no trato com os animais (SILVA, 2010, p. 43-44).

Importante referir ainda aqueles alunos que não são vítimas nem agressores, mas participam de alguma forma da violência no ambiente escolar: os espectadores, a verdadeira plateia ao palco dos acontecimentos violentos.

Alguns alunos entram nessa categoria a partir do momento em que adotam uma postura de silêncio. Na maioria, presenciam como testemunhas as violências entre os pares, muitas vezes seus amigos íntimos, mas nada fazem a respeito.

Podem ser tanto colegas de aula como “outros alunos que testemunham o fato, mas que permanecem sem se envolver. Eles em geral temem tornar-se a próxima vítima caso interfiram de fato” (SHARIFF, 2011, p. 34).

Silva (2010) divide-os em três categorias: o espectador passivo é aquele que silencia com medo de se tornar vítima recebendo, inclusive, ameaças dos agressores na garantia do anonimato; já o espectador ativo não participa diretamente das agressões, mas é o estímulo para que elas se concretizem, o que faz através de risadas e/ou palavras de incentivo – o chamado ‘apoio moral’; e o espectador neutro que, por questões socioculturais, não se abala com as agressões que presencia – já está anestesiado emocionalmente.

Vale ressaltar que a atuação como espectador é tão gravosa quanto a das vítimas e dos agressores. Primeiramente porque eles sofrem calados e também acabam afetados no desenvolvimento cognitivo em razão da turbção que lhes envolve na escola. Além do mais, tornam-se inseguros, nervosos, ansiosos, pois nunca sabem o que vão encontrar quando chegarem à escola.

No que diz respeito a ausência de atitude por parte desses personagens, Tognetta e Vinha (2008, p. 215) dispõem, quanto a posição que assumem, “o que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário à ações injustas”.

Por esse motivo, “a omissão só faz alimentar a impunidade e contribuir para o crescimento da violência por parte de quem a pratica, ajudando a fechar a ciranda perversa dos atos de bullying” (SILVA, 2010, p. 46).

Ao mesmo tempo, em certos casos são eles quem promovem o ‘pano pra manga’ dos agressores. Validam o comportamento agressivo a partir do momento em que o incentivam e

ao mesmo tempo se divertem não deixando, portanto, de serem agressores indiretos, disfarçados de espectadores.

Assim, tem se percebido a necessidade do tripé vítima-agressor-espectador na formação do conflito pela prática de *bullying* na escola, os quais estão interligados de tal forma que não havendo essa configuração provavelmente essa violência não existirá. Os personagens atuam juntos e são dependentes entre si, numa cadeia cruel e avassaladora de desrespeito entre indivíduos.

2.3.3 Formas de ocorrência e consequências: é possível prevenir/solucionar?

As violências pelo *bullying* ocorrem em diversos ambientes, independente da classe social em que vivem seus participantes. Em pesquisa realizada no ano de 2007, Tognetta e Vinha (2008) constataram que houve uma divergência, com maior incidência da ocorrência de *bullying* nas escolas públicas, contudo houve alto índice também nas escolas particulares.

Assim, resta demonstrado que o *bullying* é mais do que um problema de fator econômico e/ou social. Envolve diversos atores no ambiente escolar e advém de inúmeros motivos – sociais, econômicos, culturais, biológicos. Por isso fica muito difícil saber por que algumas pessoas se envolvem com o *bullying* e outras não.

Para Tognetta e Vinha (2008), isso se explica em razão do lugar onde estão estas explicações: na identidade, vale dizer, como meninos e meninas se veem e constroem suas personalidades diante do contexto em que vivem, em razão de tudo aquilo que por eles foi valorizado durante sua vivência, ou seja, a capacidade de terem tornando-se resilientes aos conflitos.

Para as autoras, “é, portanto, o valor de si construído em suas relações com pares e com suas autoridades (professores, pais e outros adultos) que determinará as condutas de agressores ou vítimas de *bullying*” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 214).

Partindo dessas ponderações, cumpre salientar que o conflito violento pelo *bullying* se dá direta ou indiretamente podendo “ser físico ou psicológico, declarado ou dissimulado, aleatório (indiscriminado) ou discriminatório” (SHARIFF, 2011, p 34), bem como verbal, social e/ou relacional (BEANE, 2011).

Na forma de violência física, o *bullying* engloba condutas como: bater, empurrar, chutar, beliscar, riscar o corpo, roubar, derrubar, espancar, atirar objetos, ferir, furtar, vale dizer, tudo aquilo que gera uma consequência aparentemente perceptível.

Certamente as palavras, quando ditas com más intenções, têm o poder de ferir mais que qualquer agressão física. Nesse caso, o *bullying* surge nos apelidos, comentários, insultos, ameaças, intimações, muito embora “quando você xinga alguém, não parece ferir essa pessoa, mas isso a machuca por dentro.” (BEANE, 2011, p. 21).

Outra roupagem do *bullying* se dá através dos relacionamentos sociais, em que ocorrem fofocas, mentiras, intrigas que repercutem na reputação da vítima, bem como na sua exclusão de determinado grupo e até mesmo pelo *ciberbullying*⁵ (BEANE, 2011).

E como gravame, independente da forma como ele se dá, todas essas modalidades podem ocorrer cumulativamente. Por esse motivo, o *bullying* é tão preocupante, conquanto vem causando marcas eternas em seus envolvidos, maculando o período escolar de mágoas, ressentimentos, dor...

Nas escolas, normalmente o *bullying* “ocorre em áreas com pouca ou nenhuma vigilância dos adultos; pode ocorrer dentro ou no entorno dos prédios das escolas, embora se dê com maior frequência nas aulas de educação física” (SHARIFF, 2011, p. 32).

Para Beane (2011, p. 28), “alguns locais relacionados à escola e considerados de alto risco são ônibus, paradas de ônibus, banheiros, corredores, cantinas, playground, vestiários, quadras, estacionamentos, escadas, entre edifícios e até salas de aula”.

Somado a isso, é uníssono dizer que “o bullying é a forma mais comum de violência escolar – e de um tipo muito destrutivo para o bem-estar da criança, que a faz causar mal a si mesma e a outros” (BEANE, 2011, p. 19).

Ocorre que, dessas práticas sobressaem consequências, uma das mais frequentes trata-se da evasão escolar, principalmente por parte das vítimas que temem frequentar o ambiente de ensino por medo das agressões já que “cada dia é um campo minado social com vários eventos desconhecidos e potencialmente perigosos em seu caminho” (BEANE, 2011, p. 29).

Por vezes a vítima procura justificativas para faltar às aulas predominando, entre elas, a invenção de uma enfermidade – dor de cabeça, alergias, dores de garganta, tonturas, dor de barriga – podendo chegar a fugir da escola. Em razão disso, esses alunos atrasam seu desenvolvimento escolar, perdendo as aulas e os conteúdos programáticos passados pelos professores, sem contar as provas e os trabalhos realizados no período de aula.

Beane (2011) destaca, como consequência do *bullying*, o que chama de ‘vergonha tóxica’, uma mistura de emoções que leva a vítima a questionar sobre sua capacidade de lidar

⁵ O *ciberbullying* se trata de uma forma de *bullying* que ocorre por meio virtual – internet, telefone, etc.

com a situação, a desconfiar dos adultos que podem ajudá-los e até mesmo sentir que merece ser maltratada por algum motivo, o que pode causar a automutilação e/ou o suicídio.

Outras consequências psíquicas e comportamentais também aparecem, tais como: transtorno do pânico, fobia escolar, fobia social (TAS), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), depressão, anorexia, bulimia, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), entre outros (SILVA, 2010).

Assim, no que tange aos personagens, “as consequências da conduta bullying afetam todos os envolvidos e em todos os níveis” (FANTE, 2005, p. 78). Todos são vítimas, mesmo o agressor e o espectador que, envolvidos no conflito violento, levarão as mazelas dessa vivência para a eternidade.

Ao agressor, “seu rendimento escolar, nas séries iniciais, pode ser normal ou estar acima da média; nas demais séries, em geral ainda que não necessariamente, obtém notas mais baixas e desenvolve atitudes negativas para com a escola” (FANTE, 2005, p. 73).

No entendimento de Silva (2010, p. 45), do qual compartilhamos, os agressores hoje “caçam colegas, amanhã ateam fogo em mendigos ou índios nas praças e, quando mais crescidos, podemos ter uma ideia das atrocidades que serão capazes de cometer”.

Além disso, “o bullying também pode levar uma criança a se juntar a uma gangue, a um culto, a um grupo de ódio ou a usuários de drogas. Toda a criança sente uma necessidade de ser aceita e pertencer a algum grupo” (BEANE, 2011, p.31).

Fante (2005, p. 80) aduz que os autores de *bullying* “experimentam a sensação de consolidação de suas condutas autoritárias [...] e a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder”, o que promove o desenvolvimento de futuras condutas delituosas que podem conduzir esses agressores ao mundo do crime com muita facilidade.

Já em relação às vítimas, a prática violenta afeta o comportamento, a construção do pensamento e da inteligência, traz dificuldades de aprendizagem e no rendimento escolar. Ao mesmo tempo, proporciona sentimentos de vingança, baixa autoestima, transtornos mentais e psicopatologias graves, formando um adulto com dificuldades de relacionamentos (FANTE, 2005).

Para tanto, é preciso estar atento e identificar o quanto antes os atores envolvidos nas práticas de *bullying*, o que é de “suma importância para que as escolas e as famílias dos envolvidos possam elaborar estratégias e traçar ações efetivas contra o bullying” (SILVA, 2010, p. 47-48). O conflito, mesmo não aparente, é como uma granada aguardando pela explosão.

Prevenir e solucionar o *bullying* requer ações coletivas. Pais, professores, equipe diretiva, funcionários da escola, colegas, agentes envolvidos no cuidado e bem-estar de crianças e adolescentes, bem como o governo devem se unir para combater essa violência que vem afrontando a educação de milhares de crianças e adolescentes. Nesse sentido, “para libertar as escolas do bullying, pais, professores, funcionários, estudantes e representantes da comunidade devem trabalhar juntos. Toda a criança tem o direito de se sentir segura na escola” (BEANE, 2011, p. 205).

Tognetta e Vinha (2008) suscitam que a cegueira da escola advém do fato de que ela procura se preocupar sempre com aquilo que considera público, conquanto os conflitos de *bullying* se tratam de questões particulares, entre pares, vale dizer, casos específicos entre determinados alunos. A escola se preocupa com aquilo que fere o que é de todos, sem lembrar que esse olhar do que é público pressupõe olhar pelo que é particular, vale dizer, o reconhecimento e respeito por si mesmo.

Por esse motivo, enfatizar propostas visando somente o estabelecimento de regras sobre deveres e obrigações, através de punições e castigos, pouco favorecem o desenvolvimento de relações mais éticas. Na verdade, aumentam o problema, pois incidem práticas de valores pautados na autoridade que impõe, a meninos e meninas, apenas regras de boa convivência (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Assim sendo, Del Rey; Ortega (2001 apud TOGNETTA; VINHA, 2008), destacaram alguns programas que podem colaborar na prevenção e tratamento do bullying, quais sejam: estratégias de círculos de qualidade – ou assembleias; estratégias de mediação dos conflitos; ajuda entre iguais – grupos de apoio a crianças e adolescentes; entre outros.

Fante (2005, p. 94-96) propôs o ‘Programa Educar para a Paz’ tendo “como objetivo possibilitar, aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno”, realizado em duas etapas: A) conhecimento da realidade escolar, subdividida em conscientização e compromisso e investigação da realidade escolar; B) modificação da realidade escolar, composta pela adoção de estratégias de intervenção e prevenção e um novo diagnóstico da realidade escolar.

Em nível internacional, as estratégias são inúmeras. A Espanha vem desenvolvendo investigações e estratégias, entre elas o Sevilha contra a Violência Escolar (SEAVE), “com o objetivo de desenvolver a educação de sentimentos e valores e a melhora da vivência e das relações interpessoais” (FANTE, 2005, p. 82).

Na Inglaterra, inspirados com os estudos noruegueses, especialmente na década de 80, instauram-se: o Projeto contra o *Bullying*; o Programa The Role of Peer Support Against

School *Bullying*; o Child-line, “que coloca a disposição um telefone de ajuda para crianças envolvidas em bullying”, entre outros (FANTE, 2005, p. 82-83).

Ainda, a Irlanda em 1993 realizou a Primeira Conferência Nacional sobre o *Bullying*; a Grécia através do Colégio Moraitis; Portugal onde, na cidade de Braga, os próprios alunos criaram a Liga dos Alunos Amigos (LAA); assim como na Finlândia, Noruega e Holanda (FANTE, 2005).

Todas essas estratégias, para Tognetta; Vinha (2008), são de suma importância uma ou outra nem melhor ou pior, importando que a auto-estima dos envolvidos seja conquistada a medida que são ouvidos, quando falam o que sentem e pensam sobre determinado conflitos, quando possuem uma relação de confiança com suas autoridades, conquanto os próprios autores se responsabilizarão pelos atos praticados.

Para Silva (2010, p. 14), “não há dúvidas de que o bullying não pode mais ser tratado como um fenômeno exclusivo da área educacional”. Contudo, a respeito dos caminhos para sua superação, “será a escola, ainda que alguns discordem, o lugar ideal para o encontro desses caminhos” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 240).

Exemplificando, La Taille (1999, p. 29) propôs que

pensemos nesses dois adolescentes americanos que, em 1999, metralharam colegas e professores. Eles queriam, por algum motivo, matar, matar e matar. Mas, porque não escolheram um supermercado, a rua, um bar, onde há até mais gente? Eles escolheram a escola. Por quê? Talvez porque ela não esteja mais dando a seus alunos algo que eles querem, mas que não sabem formular. [...] É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar.

Infelizmente, “a atenção da sociedade só se volta para o problema quando meios de comunicação, de forma sensacionalista, divulgam tragédias ocorridas nas escolas, gerando insegurança para a comunidade escolar” (FANTE, 2005, p. 30).

Por esses motivos, é preciso problematizar os conflitos violentos pela prática do *bullying* mostrando que as consequências são gravíssimas às crianças e adolescentes e vem agravando e maculando o ambiente de ensino e a aprendizagem dos alunos.

O debate deve ser promovido até que mudanças positivas sejam vislumbradas, especialmente no ambiente escolar. A importância do diálogo deve ser reiterada na resolução positiva dos conflitos, tratando-o como mecanismo interventor através do qual os sentimentos podem ser externalizados. Ao mesmo tempo, a comunicação torna-se um valioso meio de reconhecimento do outro, quem, por motivos que só ele sabe, sentiu-se incomodado com as atitudes de determinado ofensor.

Nesse sentido, com base na conflitolgia, Vinyamata (2005, p. 15) dispõe que os métodos de intervenção “são sempre não-violentos, pacíficos, mais indutivos que diretivos, polifacéticos, respeitosos para com a dignidade humana, dispostos a incidir nas causas, a transformar sua perversidade”. Isso porque, “consistirão, basicamente, no desenvolvimento de processos pedagógicos, de negociação, mediação, arbitragem ou tratamento, utilizando os recursos adequados, trate-se de casos de conflitos interpessoais, sociais, políticos ou internacionais” (VINYAMATA, 2005, p. 15).

Portanto, a intervenção ocorre em grande amplitude. Nas palavras de Dantí (2005, p. 87), “resolver conflitos, mediar ou, simplesmente, acompanhá-los são atividades humanas que se desenvolveram em todas as formas de relação social”. Tanto que, diz a autora, “antigamente, havia conselhos de anciãos, sacerdotes, ‘homens bons’, mulheres sábias, diferente figuras com uma mesma função, a do terceiro que intervém em conflitos entre duas ou mais partes”.

Além disso, “educar para a paz e a convivência é educar para a administração alternativa do conflito, é educar para desenvolver habilidades necessárias que permitam tratar os conflitos de forma não-violenta” (MAYA, 2005, p. 77). O que, para Dantí (2005, p. 97) “é a oportunidade para demonstrar e se demonstrar que pode fazê-lo por si mesmo; que é protagonista de seus atos. Ninguém diz o que tem de fazer”.

2.4 A judicialização dos conflitos escolares

O ordenamento jurídico brasileiro prevê, em diversos dispositivos legais, a proteção aos direitos e garantias fundamentais de todo o cidadão abarcando, em legislação específica, a proteção à criança e ao adolescente – Lei nº 8.069/1990, a qual estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990).

Assim, como legislação máxima no estado democrático brasileiro, tem-se a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988) com última promulgação datada de 1988, diploma esse que dispõe os princípios e fundamentos gerais que regem a sociedade brasileira, de forma que as demais legislações devem obedecer aos seus mandamentos, sob pena de inconstitucionalidade – sem validade, eficácia ou existência.

A partir desse marco, a legalidade dos direitos e garantias à educação imputou o direito de se buscar a tutela do Estado quando esses direitos e garantias forem desrespeitados.

A educação tornou-se um direito social⁶, sob responsabilidade do Estado e da família, com a colaboração da sociedade⁷.

Nesse sentido, com a universalização e obrigatoriedade do ensino a todos⁸, implicou-se ao Poder Público a obrigação de “garantir a educação visando à igualdade das pessoas e, por outro lado, garantir ao interessado o poder de buscar no Judiciário a sua concretização” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 34).

Como resultado, se estabeleceu uma relação direta entre Direito e Educação, com o Poder Judiciário atuando como terceiro interventor no cenário dos conflitos violentos advindos do ambiente escolar, vale dizer,

se antes se contemplava na esfera do judiciário, ações de indenização ou reparação de danos envolvendo o sistema educacional [...] hoje, a realidade é bem diversa [...] A efetividade do direito à educação prevista na Constituição Federal, a ocorrência de atos infracionais ocorridos no ambiente escolar e a garantia da educação de qualidade passaram a ser objeto de questionamento judicial (CURY; FERREIRA, 2009, p. 35).

Assim, se tem percebido que os conflitos violentos na escola, não resolvidos no ambiente de ensino, são levados ao Poder Judiciário em busca de um terceiro que possa solucioná-lo – no caso, o Juiz de Direito, especialmente em razão da coercibilidade que a decisão judicial provoca às partes. Para Cury; Ferreira (2009, p. 35),

Daí o surgimento da judicialização da educação, que ocorre quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo Poder Judiciário. [...] Essa responsabilização com a intervenção do Poder Judiciário consolida o processo de judicialização da educação.

E isso advém do chamamento ao Poder Judiciário pelos próprios interessados e envolvidos com os conflitos violentos – o aluno e/ou seu responsável, o Ministério Público, o Conselho Tutelar ou os Defensores Públicos – ao levarem ao apreço da Justiça inúmeras situações que judicializam as relações educacionais (CURY; FERREIRA, 2009).

⁶ Artigo 6º, da Constituição Federal (CF) – São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

⁷ Artigo 205, da CF – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

⁸ Previsão contida no artigo 208, *caput* e incisos, da CF, que dispõe ser dever do Estado garantir o ensino fundamental gratuito; atendimento especial aos portadores de deficiência; educação infantil – creche e pré-escola; dispondo ser um direito público subjetivo, conquanto o não oferecimento pelo Poder Público importará na sua responsabilidade.

Em decorrência disso, vislumbra-se gestores e educadores enfrentando ações judiciais promovidas por alunos, familiares, comunidade ou mesmo pelo Ministério Público (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Além do aspecto legal, a massificação da educação contribuiu significativamente na justiciabilização dos conflitos violentos, ao conduzir para a escola alunos distintos, diversos e diferentes conquanto a rotina escolar se manteve estática, o que ocasionou um verdadeiro descompasso entre o aluno que está na escola (real) e o aluno que se desejou (imaginário) que estivesse (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Isso porque, a universalização e a obrigatoriedade trataram de inserir na escola todas as crianças, com suas características pessoais e individuais, proporcionando ao sistema educacional uma diversidade sociocultural, rompendo com um imaginário homogeneizante (CURY; FERREIRA, 2009). Somado a isso,

vivemos o período de consolidação de direitos sociais e individuais sem precedentes. E isto não pode ser classificado como ruim. O fato é que os indivíduos e as coletividades conhecem todos os seus direitos, mesmo que não consigam indicar os deveres decorrentes destes direitos proclamados. Estes direitos proclamados, quando não cumpridos, são buscados no espaço próprio: a Justiça [...] Ocorre, de forma derivada, o fenômeno da judicialização das relações escolares, onde a Justiça – agora mais ágil e acessível – é chamada a dirimir dúvidas quanto a direitos não atendidos ou deveres não cumpridos no universo da escola e das relações escolares (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p.10-11).

Outra hipótese condiz com o despreparo dos atores escolares para lidar com determinados conflitos violentos. Para Chrispino; Chrispino (2008) as relações escolares passam pelo processo de judicialização porque os atores envolvidos não perceberam os problemas que surgiram no seu espaço de domínio, ou porque não encontraram soluções para que esses mesmos problemas se mantivessem no ambiente escolar.

Além disso, há uma espécie de concorrência entre a responsabilidade dos pais e a do professor/educador, eis que ambos exercem dever de vigilância e guarda, o que acarreta determinada responsabilidade sobre os atos praticados pelos alunos. Somado a isso, a escola é responsável pelos danos sofridos por qualquer estudante menor de idade que esteja em suas dependências, independente de quem os deu causa, sejam eles professores, alunos, funcionários, ou até mesmo terceiros (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Em razão disso, é preciso diferenciar a responsabilidade dos pais e a da instituição escolar. A escola cabe o dever de guarda e vigilância enquanto o aluno estiver no ambiente de ensino, conquanto aos pais a responsabilidade é ainda maior, engloba o dever de educação (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Ocorre que, a sociedade é fruto de uma geração que se estabeleceu na ordem, treinados para manutenção da ordem, portanto, incapazes de perceber que o conflito não é, necessariamente, contrário à ordem instituída (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

A judicialização das relações escolares demonstra que as decisões advindas do ambiente escolar estão fugindo do controle de seus protagonistas, o que é de suma relevância na promoção de uma reflexão sobre essa ocorrência, a fim de modificar a prática cotidiana da escola, a começar pela formação/capacitação de seus atores, bem como pelos processos de tomada de decisões (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008).

Como consequência, há uma transferência de responsabilidade da escola para a esfera judicial, eis que a escola assume um compromisso que é próprio da educação, tampouco esgota os recursos internos baseados no diálogo. Ao mesmo tempo, há um desconhecimento da legislação relacionada à criança e ao adolescente, agravando a situação conflitiva pela demora em se buscar uma solução adequada (CURY; FERREIRA, 2009).

Por outro lado, os integrantes do sistema de proteção – juiz de direito, promotor de justiça, delegados de polícia, entre outros – desconhecem o funcionamento do sistema educacional, portanto, se encontram despreparados para lidar com os problemas que envolvem a educação, “a aplicação da lei na esfera educacional requer do profissional do Direito o conhecimento real da situação educacional, sob pena de cometer erros e equívocos” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 43-44).

Além disso, os profissionais do Direito correm o risco de extrapolar a judicialização visando a proteção do sistema ou, ainda, burocratizar o conflito, emperrando uma resolução rápida, efetiva e eficaz do que é levado ao seu apreço, em razão da formalidade e enrijecimento do sistema em que atuam.

Assim, torna-se imprescindível a prática de medidas que esgotem todas as vias administrativas existentes no ambiente escolar, antes que o conflito necessite receber a chancela judicial. Tratando-se de conflitos escolares, certamente os atores dessa instituição são os terceiros capacitados para mediar os conflitos existentes, na busca de uma resolução positiva para todos.

2.4.1 O enfrentamento dos conflitos escolares pelas Leis e pela Justiça

Evocar uma alternativa a judicialização dos conflitos escolares pressupõe ter clareza na diferença existente entre ato infracional e ato de indisciplina.

O ato infracional possui definição estabelecida em Lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), assim dispendo: “Art. 103. Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”. Trata-se, portanto, da prática de conduta tipificada na lei como crime ou contravenção penal, praticada por criança e/ou adolescente, assim considerados os indivíduos com idade entre 0 (zero) a 18 (dezoito) anos.

Assim, a criança – indivíduo com até 12 anos de idade – quando da prática de um ato infracional, ficará sujeita a Medidas de Proteção, dispostas no artigo 101, do ECA⁹.

Já o adolescente – indivíduo entre 12 e 18 anos de idade – que pratica ato infracional fica sujeito a uma das Medidas Socioeducativas previstas em lei, a ser aplicada por autoridade competente (Juiz de Direito), isolada ou cumulativamente, sendo elas: advertência, reparação do dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, regime de semiliberdade, ou internação em estabelecimento educacional¹⁰.

Dessa forma, o ato infracional está atrelado ao Princípio da Legalidade¹¹. Será responsabilizado judicialmente por determinada conduta aquele que age em desconformidade com a lei, desde que o ordenamento jurídico contenha previsão expressa da ação praticada.

Por conseguinte, o ato disciplinar, entendido como uma conduta indisciplinada, se apresenta quando do descumprimento das normas fixadas pela escola, “se traduz num desrespeito, seja do colega, seja do professor, seja ainda da própria instituição escolar (depredação das instalações, por exemplo)” (CURY; FERREIRA, 2009, p. 40-41). Nesse sentido,

Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplinada poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplinada traduz-se por uma forma

⁹ “Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta”. [...]

¹⁰ Previsão contida no artigo 112, do ECA, *in verbis*: “Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semi-liberdade; VI - internação em estabelecimento educacional; VII - qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI. § 1º A medida aplicada ao adolescente levará em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. § 2º Em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado. § 3º Os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições”.

¹¹ O Princípio da Legalidade está estabelecido no artigo 1º, do Código Penal, *in verbis*: “Art. 1º - Não há crime sem lei anterior que o defina. Não há pena sem prévia cominação legal”. Isso significa que só é considerado crime a conduta que está expressamente definida em lei.

de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (LA TAILLE, 1996, p 10).

Portanto, quando a conduta da criança ou do adolescente não se caracterizar um ato infracional, deverá ser apreciada exclusivamente pela própria escola, com base no regimento escolar e como ato de indisciplina (CURY; FERREIRA, 2009), não necessitando da intervenção Judiciária em busca de uma solução, mas somente dos próprios atores da comunidade escolar.

Essa diferenciação torna-se importante para a atuação do grupo escolar nos conflitos ocorridos no ambiente de ensino, principalmente para que saibam como, quando e até onde podem agir sob os comandos da lei, para que tenham consciência de qual é o limite das suas responsabilidades e assim assumi-las.

Ante essas premissas, a legislação vem atuando na proteção da criança e do adolescente, bem como na responsabilização desses jovens pela prática de condutas consideradas reprováveis pela sociedade brasileira.

Nesse sentido, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) tem como alguns dos seus fundamentos basilares a cidadania e a dignidade da pessoa humana (artigo 1º). A Carta Magna¹² enumerou, no artigo 6º, os direitos sociais de todo cidadão, sendo eles: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados. Além disso, a República Federativa do Brasil tem como objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a erradicação da pobreza e da marginalização, bem como a redução das desigualdades sociais e regionais (artigo 3º, da CF).

Ademais, a Constituição Federal dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, a fim de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (artigo 205). O direito à educação também é tratado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros diplomas legais infraconstitucionais.

Ao mesmo tempo em que dispõe as garantias e direitos fundamentais do cidadão, assegurando legalmente que essas normas sejam cumpridas por todos e para todos, a legislação brasileira também dispõe leis prevendo condutas reprováveis pela prática de atos

¹² Termo frequentemente utilizado como sinônimo de Constituição Federal.

violentos, os quais violam a dignidade da pessoa humana e sua integridade física, moral, e/ou psicológica, o que inclui a responsabilização pelas práticas de *bullying*.

Isso ocorre, por exemplo, no âmbito da legislação vigente, em que as condutas praticadas através do *bullying* geralmente estão associadas aos crimes de Calúnia, Difamação, Injúria, Ameaça e Falsa Identidade, todos previstos no Código Penal – CP (BRASIL, 1940) nos artigos 138, 139, 140, 147 e 307, respectivamente, o que serve de amparo para determinar a ocorrência do ato infracional, que seguirá as penalidades previstas pelo ECA, já citadas anteriormente.

Da mesma forma se tem a responsabilização legal quando ocorre um conflito envolvendo agressões físicas, enquadrados legalmente como Lesão Corporal, delito que ocorre quando alguém ofende a integridade corporal ou a saúde de outrem (artigo 129, do Código Penal).

Assim, resta demonstrado que o autor de *bullying* pode ser penalizado pela Justiça brasileira em decorrência da prática delitiva contra seus pares, possuindo diferentes variações em razão da peculiaridade em que se encontram as crianças e os adolescentes, em fase de crescimento e desenvolvimento, portanto, receptores de medidas mais amenas a fim de evitar a mazela da justiça.

Cumprido salientar ainda, a responsabilização dos pais pelos atos praticados por seus filhos, tendo em vista a interpretação que se pode fazer dos artigos 1.630 a 1.634, do Código Civil (BRASIL, 2002), os quais regulamentam a prática e exercício do poder familiar. Somado a isso, o artigo 932, do mesmo diploma legal, traz a responsabilização dos pais sobre a reparação civil dos atos praticados pelos seus filhos menores, deixando evidente que a prática do *bullying* pode ocasionar consequências jurídicas graves e penosas.

Ocorre que, na prática, muitos casos de indisciplina têm sido encaminhados para apreço do Poder Judiciário, como se atos infracionais fossem. A escola não esgota sequer os mecanismos previstos pelo regimento escolar dando preferência pela atuação do Judiciário. Contudo, tratando-se de ato de indisciplina, a competência para analisá-lo permanece sendo da escola (CURY; FERREIRA, 2009).

Além disso, há um desconhecimento legal por parte da instituição de ensino, de forma que por vezes acabam deslocando o conflito escolar para o Poder Judiciário quando deveria ser encaminhado ao Conselho Tutelar, por exemplo. Não se deseja que os atores escolares tenham amplo conhecimento sobre leis e sistemas jurídicos. Contudo, o que lhes diz respeito diretamente não podem por eles ser ignorado, ao incluírem deveres, as leis também afirmam

direitos fundamentais a todo cidadão, sejam eles profissionais ou alunos (CURY; FERREIRA, 2009).

Certamente a prestação jurisdicional é imprescindível, mas não se trata da única forma de resolução justa dos conflitos existentes na escola. Por esse motivo, se têm vislumbrado meios alternativos oferecidos à sociedade na resolução pacífica e célere dos litígios, os quais trazem uma possibilidade de mudança da mentalidade na promoção de uma cultura do diálogo, ao possibilitar que as próprias partes envolvidas ajam como atores responsáveis na resolução de suas controvérsias (SALES, 2005).

2.4.2 Outra lente¹³ é possível?

Apesar das inúmeras possibilidades de resolução dos conflitos escolares apresentadas como alternativa ao chamamento do Poder Judiciário, a realidade demonstra que essa instituição tem abarcado mais conflitos do que lhe pertence.

Assim como o ambiente escolar, a Justiça é pautada por estruturas e valores próprios, vinculados a uma construção histórica antiga pela qual se estabeleceu o julgamento dos seus litígios, especialmente na esfera criminal, inclusive nos Juizados da Infância e Juventude – competentes para julgamento de quase todos os conflitos envolvendo crianças e adolescentes.

A responsabilização legal pela prática de delitos envolvendo condutas consideradas crimes, portanto reprováveis pela sociedade, caminha sob um viés retributivo, visando somente a penalização do ofensor, não possibilitando averiguar as necessidades de ofensor e vítima durante a resolução de seus conflitos.

Contudo, parte-se do entendimento que o conflito criminal é devastador. Perturba pressupostos fundamentais como as crenças de que o mundo é um lugar organizado e de autonomia pessoal do cidadão. A procura por essas respostas permite se restaurar a ordem e o significado das desavenças violentas, possibilitando a vítima recuperar sua autoestima e buscar respostas para o que lhe ocorreu – O que eu poderia ter feito para impedir o que aconteceu? Por que eu fui escolhida? (ZEHR, 2008).

Tem-se percebido que o sistema jurídico na concepção em que se apresenta, especialmente pela quantidade de processos tramitando nas varas judiciais, não proporciona a resolução positiva dos conflitos, tampouco estabelece o diálogo e a interação entre as partes. Isso ocorre tanto por determinantes temporais – demora na desenvoltura do processo e pouco

¹³ Optou-se por manter a nomenclatura usada por Zehr (2008), referencial teórico utilizado para embasar outra possibilidade de enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola.

tempo proporcionado ao encontro das partes – bem como por aspectos legais e coercitivos, porquanto o sistema judicial prescinde a aplicação de uma penalidade engessada, encaçada em lei, conquanto nem sempre se trate da resolução desejada pelas partes.

Igualmente, a escola busca a resolução dos seus conflitos através de punições – advertência, suspensão, expulsão, etc. – seguindo uma lógica retributiva que não dispensa momentos para reflexão das causas internas e externas que desencadearam o conflito, tampouco proporciona o encontro entre as partes em busca de uma solução satisfatória para vítima e ofensor. Na maioria dos casos, os alunos em conflito são levados à direção ou equipe pedagógica separadamente.

Zehr (2008) propõe trocar as lentes dessa visão retributiva para uma restaurativa, fazendo uma distinção entre elas. A primeira dispõe que a conduta delitiva trata de uma violação contra o Estado definida em lei, conquanto na segunda o crime trata-se da violação de pessoas e relacionamentos que cria uma obrigação de corrigir erros, envolvendo vítima, ofensor e a comunidade na busca de reparação, reconciliação e segurança.

Essa distinção pode ser feita analogicamente no ambiente de ensino. Sendo retributiva a conduta praticada pelo ofensor será tratada como uma violação das regras de convivência estabelecidas pela escola, conquanto a lente restaurativa trate as violências como uma violação dos relacionamentos escolares que, através do diálogo, envolvem a comunidade escolar para a resolução do conflito na busca de uma cultura da paz a todos.

A lente restaurativa centra na visibilidade das partes no procedimento todo, e não somente no fato ocorrido. É a forma através da qual a pessoa lesada recupera a autonomia que possui sobre si, sobre a sua vida. Ela precisa do empoderamento para recuperar a autonomia pessoal que lhe foi tirada com a violência. Precisa ter a certeza que o ocorrido foi algo errado, eis que o conflito não deixa de ser uma violação da confiança que se tem no relacionamento com o outro (ZEHR, 2008).

Todavia, para a maioria, a responsabilização indica que o ofensor deva sofrer consequências punitivas, seja pela punição ou pela coação de um agir diferente, o que dificulta a restauração quando não há um vínculo intrínseco entre o ato praticado e suas consequências. Na prática, as consequências acabam por ser determinadas por terceiros desconhecedores da realidade e do contexto em que o conflito se deu, o que não leva o ofensor a responsabilizar-se pelo que fez, portanto acaba atuando como espectador, eis que boa parte das decisões é tomada por outras pessoas em seu nome (ZEHR, 2008).

Isso porque, incumbe possibilitar ao ofensor a compreensão de que as consequências causadas pelos seus atos envolvem assumir a responsabilidade encarando o que e a quem fez, vale dizer, a falta de responsabilidade conduz a novas transgressões (ZEHR, 2008).

Por outro lado, a penalização legal do ofensor, especialmente quando o condicionam a estabelecimentos de cárcere privado, não possibilita que corrija o mal que causou. O procedimento judicial não permite que ele seja perdoado, tampouco que possa fazer alguma coisa para corrigir o mal feito ao outro, portanto, assim como a vítima, o ofensor não terá a oportunidade de fechar essa porta e seguir adiante. O mesmo ocorre em virtude das punições aplicadas pela escola, as quais tendem ao afastamento das partes e não uma reaproximação.

A violência se estabeleceu na relação social e vem sendo disseminada pela sua natureza instrumental, quando da utilização de meios coercitivos na busca de sua solução. Somado a isso, para Pino (2007), duas situações dificultam a eliminação da violência na sociedade: a obediência às regras de violência – ausência do sentimento de repulsa social, pela banalização da violência como algo inevitável, conquanto não se vislumbram soluções eficazes; e a repressão ou eliminação da utilização de meio legais, mesmo que violentos, conquanto é preciso eliminar as condições sociais, econômicas e políticas que geram violência.

Faz-se necessária a união de diversos órgãos e esferas governamentais, em colaboração com a sociedade e outras entidades públicas, na orientação de uma eficiência no acesso a justiça, especialmente ao sistema de justiça criminal, na construção de uma sociedade pacífica e mais democrática (SOUZA, 2006), que busque a Justiça como última alternativa e não primeira.

A Restauração visa corrigir determinada situação em conflito oferecendo reparação e cura às vítimas, elencando como preocupação principal sanar o relacionamento entre vítima e ofensor, bem como promover uma oportunidade de que a reconciliação ocorra. Sabe-se que “é difícil falar da violência, sem fixar normas. Mas parece impossível falar dela rigorosamente, fixando normas” (CHARLOT, 2002, p. 439).

Assim, quando da resolução de litígios, a lente Restaurativa pode ser utilizada em diferentes setores da vida cotidiana. Na escola, aplica-se como uma ferramenta de intervenção nos conflitos violentos entre os pares, centrada no diálogo e no reconhecimento do outro. Além disso, atua como ferramenta de prevenção, pois da restauração busca-se evitar a ocorrência de novos conflitos entre os mesmos indivíduos e entre eles com terceiros.

A Restauração existe como alternativa de mudança do paradigma que centra na responsabilização do ofensor, sem que se estabeleça uma interação entre as partes envolvidas

no conflito violento, conquanto inúmeros sentimentos se fazem presentes nesta relação. O encontro restaurativo possibilita a troca desses sentimentos, que necessitam ser exteriorizados. Através do diálogo que se estabelece, as partes tem o empoderamento de decidir como se resolverá a situação que lhes envolve conforme as suas necessidades individuais. Possibilita que vítima e ofensor sejam ouvidos e juntos busquem a construção de uma solução positiva.

3 A JUSTIÇA RESTAURATIVA

3.1 Conceito e Valores

A Justiça Restaurativa está disposta como uma ferramenta de política pública a ser inserida na escola com o fim de restaurar as relações em conflito e promover uma cultura de paz. Proporciona a construção de relações sociais éticas, baseadas em valores efetivamente humanos de respeito, cooperação, solidariedade, reciprocidade, entre outros. Cria laços que embasam as relações a fim de diminuir a repetição de novos conflitos violentos.

Para tanto, o procedimento restaurativo deve ser voluntário e informal, mediante o consenso das partes, que participam coletiva e ativamente no processo de construção da solução para determinado conflito. O encontro ocorre em espaço comunitário com a intervenção de um ou mais coordenador/facilitador, visando suprir as necessidades individuais e coletivas, “uma recontextualização construtiva do conflito, numa vivência restauradora” (PINTO, 2005, p. 20).

A vítima e o autor devem ser encorajados a participar do processo de forma plena, sendo que o consenso necessita versar sobre todos os fatos essenciais que se relacionam ao conflito, bem como na responsabilidade do autor (VITTO, 2005). A concordância em participar do modelo restaurativo deve ser de ambos e pode ser revogada a qualquer momento, unilateralmente.

O encontro restaurativo é embasado em valores, procedimentos e resultados definidos, porquanto os acordos e as obrigações propostas devem ser razoáveis e proporcionais (PINTO, 2005). Nesse encontro deve-se resguardar o direito à dignidade da pessoa humana, inclusive a do autor, que não pode restar responsabilizado por conduta que lhe proporcione algum tipo de afronta ou humilhação.

Alguns entendimentos caminham no sentido de que a restauração nada mais é do que um exercício das próprias razões, portanto uma resolução privada de conflitos. Na verdade, trata-se de um processo comunitário que contrapõe o monopólio exclusivo do estado em promover a resolução dos conflitos sociais, baseado em princípios e regras constitucionais. A Justiça Restaurativa abre “caminho para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social, com dignidade” (PINTO, 2005, p. 35).

A prática restaurativa contraria a visão vertical que define o que é justo e dá vazão a um acerto horizontal e pluralista, estabelecendo ser justo aquilo que for assim considerado pelas partes envolvidas no conflito. Proporciona uma nova percepção da relação indivíduo-sociedade. Além disso, foca nas singularidades das relações, nos valores e possibilita a emancipação “com um comprometimento pessoal nas ações e expressões individuais pela elaboração das questões que se apresentam envolvidas no conflito”. Ademais, o foco volta-se na relação e não na solução. O conflito se estabelece como algo que deve ser trabalhado, elaborado e não aniquilado, apagado ou rechaçado (MELO, 2005, p. 60).

O procedimento se formaliza com a presença da vítima, do autor e dos técnicos responsáveis e capacitados para conduzir o encontro, o que normalmente é feito pelos chamados coordenadores ou facilitadores. Tem-se a possibilidade de familiares, amigos próximos das partes ou representantes comunitários também compor o encontro, o que ficará a critério da vítima e do autor.

O local de encontro deve ser um ambiente neutro, que disponibilize tranquilidade e segurança no desenrolar dos diálogos. Em um primeiro momento as partes são ouvidas sobre os fatos ocorridos, suas causas e consequências. Posteriormente, os envolvidos são apresentados, dialogam e acordam um plano de restauração. Torna-se fundamental que os participantes estejam plenamente informados sobre todo o procedimento e suas consequências. O coordenador deve ser o mais discreto possível, apenas conduzindo os trabalhos, sem intervir na solução do caso, pois essa será construída pelas partes, enquanto garante a segurança física e emocional dos participantes (VITTO, 2005).

As reuniões devem, preferencialmente, ser resguardadas pelo sigilo. Quando se obtém um acordo entre as partes, esse deve ser redigido a termos precisos e claros. As obrigações determinadas devem ser líquidas e proporcionais contendo as formas de seu cumprimento, eis que é importante o monitoramento e a avaliação do acordo (VITTO, 2005).

O processo restaurativo busca uma intervenção positiva a todos os envolvidos ao tocar a origem e causa daquele conflito, possibilitando um amadurecimento do autor, a redução dos danos causados à vítima e a comunidade, colaborando na manutenção da segurança social (VITTO, 2005).

O encontro proporciona amparo e atendimento as necessidades das vítimas, que passam a ter um papel ativo na condução das negociações que envolvem um conflito. Não busca somente a responsabilização do autor, mas possibilita que as partes confrontem todas as questões divergentes e determinem possibilidades de superação. O enfrentamento dos

envolvidos permite que avaliem o conflito e se atentem a outras perspectivas que não a si mesmo, permitindo que reavaliem as próprias condutas (MELO, 2005).

Além disso, tem como objetivo desbarbarizar a coerção e punição ditas como únicas respostas aos conflitos,

voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver, vale dizer, a um acertamento entre pessoas que se sentem violadas e violentadas, ressentidas, tanto pela violência concreta como por outra, simbólica, mas igualmente potente, de que são vítimas (MELO, 2005, p. 71).

O modelo restaurativo habilita vítima, autor e sociedade no envolvimento direto do conflito. Busca reintegrar os conflitantes à comunidade, bem como reduz, pela prevenção, as possibilidades de novos danos, eis que o conflito rompe com as relações pessoais e cria uma obrigação de se colocar as desavenças em ordem (PAZ; PAZ, 2005).

Diante dessas premissas, entende-se por práticas restaurativas um processo comunitário e não jurídico, motivo pelo qual a palavra Justiça atua como valor e não instituição. Dá-se pelo encontro entre pessoas envolvidas num determinado conflito, seus amigos e/ou familiares, orientado por um coordenador que segue procedimentos específicos, mas não engessados, proporcionando um espaço seguro aos participantes.

Objetiva transcender máculas de culpa e conectar os envolvidos no conflito a desenvolver ações construtivas que beneficiem a todos. Valoriza a autonomia, o diálogo e cria oportunidades para que as partes possam identificar suas necessidades não atendidas e restaurar o equilíbrio nas relações (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

A Justiça Restaurativa colabora na construção de sociedades mais fortes, com capacidades e interesses dos cidadãos na participação de organizações sociais impedindo que os conflitos se tornem ainda maiores, fortalecendo as instituições estatais pela cooperação ativa dos cidadãos (OXHORN; SLAKMON, 2005).

Por esse motivo, as práticas precisam ser regulares e integradas a outras políticas públicas, relacionadas à educação, segurança pública, serviço social, saúde, etc., essenciais para apoiar as partes na superação dos conflitos, sob pena de descontinuidade de sua aplicação (CARVALHO, 2005).

Sobre o conceito, o Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas (LORENZONI, 2010, p. 23) acrescenta que um

grupo de especialistas formado pela ONU com a finalidade de elaborar subsídios sobre o tema formulou o seguinte conceito: Justiça Restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se

para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações.

Portanto, “justiça restaurativa se relaciona com um processo em que os afetados por uma ação anti-social se reúnem, num ambiente seguro e controlado, para compartilhar seus sentimentos e opiniões de modo sincero e resolverem juntos como melhor lidar com suas conseqüências”. Busca restaurar o bem-estar dos prejudicados pelo incidente, através do respeito, da honestidade, da humildade, da responsabilidade e da verdade, valores necessários para que os relacionamentos sejam equitativos e justos (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005. p. 270-277).

No que tange aos valores que regem as práticas de Justiça Restaurativa, os autores Marshall; Boyack; Bowen (2005) elencam alguns fundamentais, sendo eles:

- **Participação:** vítimas, infratores e suas comunidades têm algo valioso para contribuir com as metas da reunião.
- **Respeito:** todos os seres humanos são iguais, portanto dignos de respeito mútuo, o que gera confiança e boa fé entre os participantes.
- **Honestidade:** a verdade produz mais que a elucidação dos fatos e o estabelecimento da culpa, as pessoas falem abertamente sobre sua experiência ao conflito, seus sentimentos e responsabilidades morais.
- **Humildade:** capacita vítimas e ofensores a descobrir que eles têm mais em comum como seres humanos frágeis e defeituosos do que o que os divide em vítima e infrator; empatia e cuidados mútuos são manifestações de humildade.
- **Interconexão:** reconhece os laços comuns que unem a vítima e o infrator em uma sociedade na qual todas as pessoas estão interligadas por uma rede de relacionamentos; vítima e o ofensor detêm a chave para a recuperação mútua.
- **Responsabilidade:** o infrator prepara o caminho para que ocorra a reconciliação.
- **Empoderamento:** devolve os poderes a vítima para determinar quais são as suas necessidades e como estas devem ser satisfeitas; dá poder aos ofensores de responsabilizar-se por suas ofensas, iniciar um processo de reabilitação e reintegração.
- **Esperança:** esperança de cura para as vítimas, a esperança de mudança para os ofensores e a esperança de maior civilidade para a sociedade.

Portanto, um encontro é considerado restaurativo quando for inclusivo e colaborativo, vale dizer, quando há liberdade de expressão dos sentimentos e opiniões por parte dos

participantes. As informações devem ser confidencializadas entre os envolvidos, a fim de evitar sentimentos de vergonha ou danos às partes originados por terceiros que relação alguma possuem com a situação.

Durante o procedimento faz-se necessário promover o reconhecimento das convenções culturais dos envolvidos e da comunidade em que estão inseridos, enfocando nas necessidades de vítima e autor, buscando-se identificar como foram afetados pelo incidente. Isso porque, na maioria das resoluções conflitivas, se busca somente discutir quem é o culpado para que receba sua punição, conquanto as necessidades sequer são levadas a apreço e a divergência acaba por permanecer mal resolvida, tendendo a se repetir, pois os sentimentos envolvidos no conflito não foram trabalhados.

O respeito mútuo é condição primordial e deve ser ativo durante todo o encontro. O procedimento deve privar a dignidade de todos os seus envolvidos e o diálogo deve se desenvolver sem censuras ou críticas. Somente através do reconhecimento do outro será possível se estabelecer um diálogo restaurador, pois todos poderão falar, na garantia de que na sua oportunidade serão ouvidos. Somado a isso, “o processo deve objetivar resultados que atendem necessidades presentes e preparam para o futuro; devem procurar promover a cura da vítima e a reintegração do infrator, de forma que a condição anterior dos dois possa ser transformada em algo mais saudável” (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005. p. 277).

A Justiça Restaurativa não é apenas mediação, tampouco tem como objetivo principal reduzir a reincidência. Ela atua como um caminho para que todos os educadores possuam competências e habilidades para prevenir e gerenciar os conflitos através dessa prática, especialmente, com a utilização dos princípios que a norteiam: horizontalidade das relações, respeito mútuo, diálogo e, principalmente, a prática de reuniões restaurativas nas escolas (NUNES, 2011).

Inicialmente, é possível que os educadores sintam-se despreparados, mas aos poucos se adaptarão em conviver com as práticas restaurativas e poderão perceber as vantagens se confrontadas com os meios tradicionais de resolução dos conflitos. Isso proporcionará uma cultura que contribui na melhora do ambiente de convivência da comunidade escolar e dos seus atores (NUNES, 2011).

Ademais, é prudente conscientizar que os processos restaurativos não atendem todas as necessidades pessoais dos envolvidos, portanto, não devem ser utilizados para alcançar vantagens pessoais unilaterais, injustas ou inapropriadas, mas sim a restauração da relação lesada, servindo de amparo para os conflitos presentes e futuros.

3.2 (Re)Surgimento

As práticas de Justiça Restaurativa são muito antigas. Podem ser encontradas em diversos códigos, antes mesmo da primeira era Cristã como, por exemplo, no Código de Hammurabi (1.700 a.C), o qual previa a restituição para os crimes contra o patrimônio, ou ainda no Código de Eshunna (1700 a.C.), com a restituição nos casos de crimes de violência (JACCOUD, 2005).

Após o término da Segunda Guerra Mundial na década de cinquenta, se desenvolveu uma preocupação científica sobre as vítimas, o que se chamou de vitimologia e inspirou a formalização da Justiça Restaurativa, mas não endossou seus princípios e seu advento. Foi com a exaltação da comunidade que as práticas restaurativas surgiram efetivamente, pois o princípio valoriza o lugar que recorda as sociedades tradicionais, nas quais os conflitos são menos gravosos, melhor administrados e permeia a negociação (JACCOUD, 2005).

O conceito de Justiça Restaurativa surgiu com a noção de *restituição criativa* no ano de 1975, trazida pelo psicólogo americano Albert Eglash para quem “cada ofensor, debaixo de supervisão apropriada, é auxiliado a achar algumas formas de pedir perdão aos quais atingiu com sua ofensa e a ter uma nova oportunidade ajudando outros ofensores” (JACCOUD, 2005, p. 166). Percebe-se que o conceito, apesar de impulsionar a JR não a define por completo, eis que centra somente no autor do conflito, mas não se remete a vítima.

Ainda na década de setenta, as primeiras experiências de mediação entre ofensor e vítima já apresentavam características restaurativas, através de encontros coordenados por um facilitador, os quais se relacionavam a uma reaplicação de práticas indígenas para a resolução de conflitos em diversos países pelo mundo.

Nessa época, nos Estados Unidos, os primeiros registros sobre Justiça Restaurativa se apresentaram quando 53 mediadores comunitários atuaram no Instituto para Mediação e Resolução de Conflitos (IMRC). Já a Nova Zelândia experienciou a Justiça Restaurativa baseada nas tradições do povo Maoris, ampliando o encontro para dele participarem familiares e demais pessoas que apoiavam as partes envolvidas no conflito (LORENZONI, 2010).

No Canadá e na Austrália, o encontro também foi inspirado na cultura indígena, onde os participantes se dispunham em círculo e utilizavam a ferramenta da fala – um papel que passava de mão em mão a quem desejasse falar (PINTO, 2005). A escolha pelo círculo foi usada para permitir que os povos nativos se manifestassem sobre os delitos cometidos nas suas comunidades, procedimento que tem se desenvolvido globalmente.

Mais adiante, estudos de práticas restaurativas se iniciaram na década de noventa, com o objetivo de expressar uma reação ao sistema judicial tradicional na resolução de conflitos. Já no ano de 2002, “o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas reconheceu a importância dos programas de justiça restaurativa, endossando os princípios básicos do seu uso” (PARKER, 2005, p. 250).

Portanto, se sustenta que não há simplesmente o retorno das práticas restaurativas, mas um avanço que recupera valores sociais, culturais e históricos, perdidos e negligenciados, mas de extrema valia e efetividade prática positiva, na resolução de conflitos. Nesse sentido,

caberia a compreensão de que as práticas restaurativas, como modalidade de solução pacífica e dialogada do conflito pelo envolvimento dos direta e indiretamente interessados, são, antes de uma nova dimensão, a recuperação de uma dimensão perdida. Não se trata de voltar às práticas do passado, mas de aproveitar a experiência de outras tradições como fonte de inspiração tanto para a revisão crítica das formas de proceder havidas como conquistas da modernidade, assim como para a concepção de procederem em outras dimensões (KOZEN, 2007, p. 75).

Ressalta-se que o ressurgimento dos modelos restaurativos na contemporaneidade está, em parte, ligado aos movimentos reivindicatórios dos povos nativos, que lutavam pelo respeito a suas concepções de justiça. Dispõe Faget (1997 apud JACCOUD, 2005) três correntes que favorecem esse ressurgimento e seus processos nas sociedades contemporâneas: 1) a contestação das instituições repressivas; 2) a descoberta da vítima; e 3) a exaltação da comunidade.

Não se trata, apenas, de um modelo diversório, mas a aceitação de que vivemos um momento de transição paradigmática, na busca de um modelo de alternativas, de outra e inovadora dimensão (KOZEN, 2007). A preocupação para com os conflitos violentos que se desencadeiam no ambiente de ensino deve ser retomada e debatida, na busca de soluções que possibilitem a restauração das relações afetadas, permeando sementes de paz que se sustentem no futuro, especialmente quando se tratam de conflitos de *bullying*, os quais têm como principal característica a repetição da violência entre os mesmos indivíduos.

3.3 Aplicação no Brasil

A Justiça Restaurativa surgiu formalmente no Brasil em 2004, quando o Ministério da Justiça, através da Secretaria da Reforma do Judiciário, elaborou o projeto “Promovendo Práticas Restaurativas no Sistema de Justiça Brasileiro”, momento em que o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) apoiou a execução de três projetos de

práticas da JR em três localidades do país: Vara da Infância e da Juventude da Comarca de São Caetano do Sul/SP, 3ª Vara da Infância e da Juventude de Porto Alegre/RS e no Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes/Brasília-DF.

Algumas experiências isoladas iniciaram em 2002, mas somente em 2005 se iniciou um processo mais estruturado, especialmente no Rio Grande do Sul, onde a prática iniciou na Justiça da Infância e Juventude, combinada à Doutrina da Proteção Integral, instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e os movimentos de Cultura de Paz.

A Cultura da Paz tomou força no Brasil anos antes, quando em 1995 a UNESCO adotou um programa visando modificar a cultura da guerra, violência, de imposição e de discriminação à cultura da não-violência, do diálogo, da tolerância e da solidariedade. Dois anos depois, a ONU – Organização das Nações Unidas, proclamou o ano 2000 como ano “Internacional da Cultura de Paz” (MACHADO, 2008, p.87). A partir desses marcos, dissipou-se uma preocupação com as questões de violência e educação no país.

No ano de 2007, em parceria com a ONG Educadores para a Paz e a SEDUC (Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul), diversos professores foram capacitados para atuar com as práticas restaurativas nas suas escolas. Em contrapartida ficaram encarregados de implementar os Círculos de Paz nas suas escolas, o que os motivou a destinar locais específicos na estrutura do ambiente de ensino para a aplicação das práticas restaurativas (LORENZONI, 2010).

A capacitação foi realizada durante um encontro com três momentos: 1) reflexão – de que o professor deverá garantir a participação de todos e a escuta empática; 2) planejamento – preparação das ações; e 3) ação – cria-se um espaço de concretude entre professores e alunos, envolvidos em uma causa dialogada na busca de uma resolução pacífica dos conflitos.

Na primeira fase do Projeto em 2005 foi possível alcançar 221 servidores, 2630 alunos das 06 escolas que participaram e receberam a adoção do Círculo Restaurativo como resolução não violenta de seus conflitos. No ano de 2007, através do projeto Programa Estadual de Prevenção da Violência no estado Gaúcho, alguns municípios adeptos ao referido programa adotaram os princípios da JR na sua rede local. Nesse mesmo período a SEDUC firmou parceria com a AJURIS no Projeto Escola Aberta para a Cidadania, o que ampliou o alcance garantindo que 159 escolas fossem informadas sobre as práticas restaurativas.

Em parceria com a Educação, portanto, se buscou estabelecer uma ação através de novas lentes. Isso porque, “o cidadão necessita de instituições mais horizontalizadas e de técnicos mais humanizados que possam perceber a fragilidade dos direitos e deveres bem como o poder dos sentimentos e a força das necessidades” (LORENZONI, 2010, p. 32).

A pesquisa ora proposta será realizada em uma das escolas participantes da implementação das práticas restaurativas no ambiente escolar, através da execução do Projeto “Justiça para o Século 21”, o qual será retratado logo adiante neste capítulo.

3.3.1 Alguns Referenciais Normativos

A normatização das práticas de Justiça Restaurativa teve seu marco inicial pela ONU, através da Resolução 1999/26 dispendo sobre o “Desenvolvimento e implementação de Medidas de Mediação e de Justiça Restaurativa na Justiça Criminal”. A Resolução caminha em consonância a Assembleia Geral das Nações Unidas que proclamou em 1998, pela Resolução 53/25, os anos de 2001 a 2010 como a “Década Internacional para a Cultura de Paz e Não-Violência para as crianças do mundo” e ponderou uma cultura de paz e não violência de respeito a vida e dignidade de todos, sem preconceito ou discriminação, reconhecendo a importância da educação na promoção dessa cultura e não violência, porquanto indispensáveis na constituição do sujeito (LORENZONI, 2010).

Posteriormente, no ano de 2002, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas enunciou Resolução dispendo os conceitos e princípios básicos de Justiça Restaurativa, sendo eles:

1. Programa Restaurativo - se entende qualquer programa que utilize processos restaurativos voltados para resultados restaurativos.
 2. Processo Restaurativo - significa que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, participam coletiva e ativamente na resolução dos problemas causados pelo crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. O processo restaurativo abrange mediação, conciliação, audiências e círculos de sentença
 3. Resultado Restaurativo - significa um acordo alcançado devido a um processo restaurativo, incluindo responsabilidades e programas, tais como reparação, restituição, prestação de serviços comunitários, objetivando suprir as necessidades individuais e coletivas das partes e logrando a reintegração da vítima e do infrator.
- Releva notar que o processo restaurativo só tem lugar quando o acusado houver assumido a autoria e houver um consenso entre as partes sobre como os fatos aconteceram, sendo vital o livre consentimento tanto da vítima como do infrator, que podem desistir do procedimento a qualquer momento (PINTO, 2005, p. 23-24).

No cenário brasileiro, houve um avanço normativo em 10 de maio de 2006, quando foi apresentado para apreciação da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, o Projeto de Lei nº 7006/06 visando incluir a Justiça Restaurativa no sistema de justiça brasileiro, assim como já ocorre em outros países.

O Projeto propõe alterações ao Código Penal (BRASIL, 1940), ao Código de Processo Penal (BRASIL, 1941) e ao procedimento dos Juizados Especiais Criminais (BRASIL, 1995),

para facultar o uso de procedimentos de Justiça Restaurativa no sistema de justiça criminal, em casos de crimes e contravenções penais.

De acordo com a proposta, os procedimentos restaurativos observarão os princípios da voluntariedade, dignidade humana, imparcialidade, razoabilidade, cooperação, informalidade, responsabilidade, mútuo respeito e boa-fé. Determina que o cumprimento do acordo restaurativo extinguirá a punibilidade pelo crime e a participação no encontro restaurativo não poderá ser usada como prova ou indício em processos judiciais.

Acompanhando a tramitação do Projeto junto ao sítio eletrônico da Câmara dos Deputados¹⁴, se verifica que o parecer exarado em 10/11/2009 considerou a proposta constitucional, jurídica, mas de inadequada técnica legislativa e, no mérito, o projeto foi rejeitado. A proposta restou arquivada em 31/01/11, desarquivada em 01/04/11 e está aguardando por julgamento.

Já o Projeto de Lei nº 1627/07, transformado na Lei Ordinária nº 12.594/12, instituiu o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e prevê, no seu artigo 35, inciso III, que a execução das medidas socioeducativas terá como princípio a prioridade de práticas ou medidas restaurativas e, sempre que possível, que atendam às necessidades da vítima.

Nesse contexto, muito embora não se tenha uma legislação específica prevendo e delimitando a aplicação das práticas de Justiça Restaurativa nas instituições como uma política pública aos cidadãos, Pinto (2005) sustenta que o modelo é totalmente compatível com o ordenamento jurídico brasileiro existente, desde as inovações trazidas pela Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988).

Exemplificando, o autor suscita o artigo 98, inciso I¹⁵, da Constituição Federal, que dispõe a possibilidade de conciliação nas infrações penais de menor potencial ofensivo. Há presença do modelo restaurativo na proposta de composição dos danos, entre autor e vítima, na audiência preliminar realizada pelo procedimento do Juizado Especial Criminal, conforme previsão do artigo 72¹⁶, da Lei nº 9.099/95 (PINTO, 2005).

¹⁴ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=323785>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

¹⁵ Art. 98. A União, no Distrito Federal e nos Territórios, e os Estados criarão: I. Juizados especiais, providos por juízes togados, ou togados e leigos, competentes para a conciliação, o julgamento e a execução de causas cíveis de menor complexidade e infrações penais de menor potencial ofensivo, mediante os procedimentos oral e sumaríssimo, permitidos, nas hipóteses previstas em lei, a transação e o julgamento de recursos por turmas de juízes de primeiro grau.

¹⁶ Art. 72. Na audiência preliminar, presente o representante do Ministério Público, o autor do fato e a vítima e, se possível, o responsável civil, acompanhados por seus advogados, o Juiz esclarecerá sobre a possibilidade da composição dos danos e da aceitação da proposta de aplicação imediata de pena não privativa de liberdade.

Para o autor, "é preciso ter sempre presente que o procedimento restaurativo não é, pelo menos por enquanto, expressamente previsto na lei como um devido processo legal no sentido formal", mas já se encontra em alguns institutos legais como, por exemplo, no artigo 126, do Estatuto da Criança e do Adolescente que recomenda, mesmo que implicitamente o procedimento restaurativo quando dispõe sobre o instituto da remissão¹⁷ (PINTO, 2005).

3.3.2 O Projeto “Justiça para o Século 21”

O Projeto¹⁸ foi instituído no ano de 2005, por iniciativa da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul – AJURIS, com apoio do Ministério da Justiça, através da Secretaria de Reforma do Judiciário, do Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento – PNUD, bem como da Unesco e do Programa Criança Esperança – Rede Globo. No ano de 2007 recebeu, ainda, o apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República.

Sua aplicação traça estratégias emancipatórias com base no paradigma da Justiça Restaurativa a dar benefícios concretos e imediatos, objetivando alcançar uma estrutura de política pública ao atendimento às crianças e adolescentes que vivenciem contextos violentos (MACHADO, 2008, p. 66).

O objetivo do projeto consiste em divulgar e implementar as práticas restaurativas em Porto Alegre como ferramenta estratégica de prevenção à violência envolvendo crianças e adolescentes, numa atuação integrada com as demais políticas públicas, bem como produzir e difundir conhecimentos sobre a ferramenta e promover sua aplicação, com vistas à humanização e qualificação dos serviços prestados pelo Sistema de Justiça e pela Rede de Atendimento da Infância e Juventude.

Para tanto, parte do entendimento de Justiça Restaurativa como um método de resolução não violenta dos conflitos que se preocupa com as relações prejudicadas pela violência focando nas suas consequências e nos danos causados, e não somente na definição de culpados e suas punições. Orienta-se pela valorização da autonomia, do diálogo e oportuniza atender as necessidades dos envolvidos para favorecer a construção de ações concretas para prevenir e lidar com a violência.

¹⁷ Art. 126. Antes de iniciado o procedimento judicial para apuração de ato infracional, o representante do Ministério Público poderá conceder a remissão, como forma de exclusão do processo, atendendo às circunstâncias e consequências do fato, ao contexto social, bem como à personalidade do adolescente e sua maior ou menor participação no ato infracional.

¹⁸ Todas as informações sem referência e colacionadas no presente item referentes ao Projeto “Justiça para o Século 21” foram obtidas do Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas (LORENZONI, 2010) e do site oficial do Projeto, disponível em: www.justica21.org.br.

O Projeto desenhou suas estratégias de implementação no ano de 2004, quando institucionalizou o Núcleo de Estudos em Justiça Restaurativa da Escola Superior da Magistratura da AJURIS, a ser executada em quatro vertentes: 1) nos Processos Judiciais; 2) no Atendimento Sócio-Educativo; 3) na Educação; e 4) na Comunidade.

No âmbito da educação e das escolas, desde 2007 o Projeto conta com o manifesto compromisso da Secretaria de Município de Educação de Porto Alegre/RS. No cenário municipal, a partir desse marco, as Centrais de Práticas Restaurativas começaram a ser implementadas junto às escolas parceiras do projeto (2 Estaduais, 1 Municipal e 1 Privada), o que vem redefinindo as possibilidades e estratégias para o avanço das práticas restaurativas.

Na prática, já existe um significativo aumento na formação de recursos humanos capacitados para atuar nas próprias instituições a que se vinculam, bem como da presença habitual de representantes das escolas participando assiduamente na resolução de conflitos escolares violentos que são judicializados.

As propostas do Projeto, portanto, visam potencializar a formação continuada e a rede de solidariedade em busca da construção de uma cultura de paz e restauradora na relação Sistema de Justiça e demais políticas públicas. Proporcionam apoio as escolas para que capacitem seus atores na atuação restaurativa dos seus conflitos e que estes tenham estrutura para solução no próprio ambiente de origem sem, contudo, necessitar da atuação Judiciária.

A Cultura de Paz que se almeja consiste no conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência. Isso ocorre através da educação, do diálogo e da cooperação. Trata do respeito e seguridade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, assumindo o compromisso para com a solução pacífica dos conflitos. Visa o respeito à igualdade de direitos, à liberdade de expressão, a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis sociais e nações, sob uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (MACHADO, 2008).

O Projeto “Justiça para o Século 21” inspirou suas práticas restaurativas no modelo de conferências neozelandesas. Tem como objetivo incentivar a implementação das práticas restaurativas, “através de um método de resolução não-violento de conflitos, chamado Círculo Restaurativo, visando na medida do possível evitar a judicialização de processos desnecessários” (ARAÚJO, 2010, p. 106).

Para tanto, na execução do procedimento restaurativo o coordenador conduz o trabalho se utilizando da linguagem pela Comunicação Não-Violenta, para ressaltar as necessidades

não atendidas pelas partes e através de uma escuta empática, conectar as relações prejudicadas com a violência (MACHADO, 2008).

3.3.4 Comunicação Não-Violenta (CNV)

O procedimento restaurativo tem como ferramenta principal o uso da linguagem, através do diálogo e interação entre os indivíduos que se propõe participar de uma reunião restauradora. Morais (1995, p. 58) ressalta que “o diálogo aberto será sempre recurso de minimização da violência inter-relacional; e uso intencionalmente a redundância diálogo aberto (pois que é impossível diálogo fechado) para exagerar pedagogicamente uma ideia”.

Como embasamento na execução dos Círculos Restaurativos, o Projeto “Justiça para o Século 21” instrumentou a linguagem empática pela Comunicação Não-Violenta (CNV) tratada por Marshall B. Rosenberg (2006), referencial teórico utilizado neste item para definir o termo.

Para o autor, a CNV não tem nada de novo, tudo que foi integrado ao seu funcionamento já era utilizado e conhecido há séculos, pois objetiva lembrar aquilo que já se sabe: como os humanos deveriam se relacionar uns com os outros. Baseia-se no fortalecimento da capacidade de continuar-se humano por meio de habilidades de linguagem e comunicação que ajudam a conviver pacificamente (ROSENBERG, 2006).

Para Rosenberg (2006, p. 22) “A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando”. Esse processo pressupõe quatro componentes: observação, sentimentos, necessidade e pedido.

Inicialmente, a observação proporciona analisar o que de fato está acontecendo na situação conflitiva, sem julgamentos prévios. Não se deve confundir observação com avaliação, pois essa última atua como crítica, o que se torna uma barreira para estabelecer a empatia das partes (ROSENBERG, 2006).

Em um segundo momento tem-se a oportunidade de trabalhar os sentimentos quando as partes em conflito buscam identificar como se sentem em relação ao que observam – por exemplo: magoados, tristes, felizes, incomodados (ROSENBERG, 2006). Os sentimentos quando expressados permitem que as feridas causadas pelo conflito possam ser, ao menos, amenizadas. Os sentimentos permitem que as vulnerabilidades sejam exteriorizadas, o que causa no outro um encontro: assim como eu, aquele indivíduo também pode falhar. Por esses motivos, os sentimentos necessitam ser diferenciados dos pensamentos, dos ‘achismos’ e das opiniões eivadas de pré-conceitos.

As necessidades por sua vez estão ligadas aos sentimentos que foram identificados e servem para supri-los. Rosenberg (2006, p. 95) sustenta que “quanto mais diretamente pudermos conectar nossos sentimentos as nossas necessidades, mais fácil será para os outros reagir compassivamente”.

Por fim, do que se observa é possível saber o que se sente e do que se precisa, mas é necessário saber pedir que o outro repare a necessidade não atendida. O quarto componente, pedido, consiste no saber expressar os sentimentos advindos da observação, identificar as necessidades e pedir ao outro que as atenda. Para tanto, é preciso que o diálogo ocorra honestamente e com empatia, vale dizer, “formular pedidos em linguagem clara, positiva e de ações concretas revela o que realmente queremos”. Para tanto, é preciso diferenciar pedido do que se toma como exigência – obrigação de fazer algo (ROSENBERG, 2006, p. 27 e 107).

A composição desses quatro fatores objetiva expurgar a comunicação alienante que culpa, que insulta, que deprecia, que se manifesta por julgamentos moralizadores, comparando pessoas e atitudes, classificando e julgando indivíduos. Essa postura só estimula a violência e propicia uma negação da responsabilidade pelos atos cometidos (ROSENBERG, 2006). Todo o encontro restaurativo é único, em conformidade as necessidades e singularidades dos envolvidos, portanto, a intervenção de cada conflito violento terá características peculiares, e a CNV permite essa flexibilização.

Além disso, “a partir do momento em que as pessoas começam a conversar sobre o que precisam em vez de falarem do que está errado com os outros, a possibilidade de encontrar maneiras de atender às necessidades de todos aumenta” (ROSENBERG, 2006, p.106). A CNV pode ajudar na prevenção e resolução pacífica dos conflitos e a encontrar as “necessidades que todos temos, em vez de falarmos e pensarmos segundo rótulos desumanizadores” (MACHADO, 2008).

Essa dinâmica no Círculo Restaurativo estabelece uma conexão entre partes conflitantes relevando as necessidades não atendidas em determinado momento, vale dizer, a interação une as pessoas, “o que no Círculo Restaurativo é de extrema importância, pois sem isso não há escuta e, sem a escuta, o diálogo não acontece” (MACHADO, 2008, p. 58).

3.4 Procedimento Restaurativo na Escola

As práticas restaurativas foram introduzidas pela primeira vez na escola em 1994 na Austrália, baseadas no modelo de encontros restaurativos com grupos de familiares que estava sendo adotado na Nova Zelândia. A partir desse momento, o procedimento vem sendo

desenvolvido em diversos países para abordar comportamentos diversos, tais como roubos, vandalismos, envolvimento com drogas, ociosidade, danos à imagem, ameaças, bem como as relações de intimidação (MORRISON, 2005).

Morrison (2005, p. 295) destaca preocupação para com os comportamentos de intimidação, pois entende que eles alimentam um ciclo amplo de violências no ambiente de ensino e são importantes “para entender e mensurar a escalada do conflito e da violência, com a justiça restaurativa oferecendo um modelo de intervenção efetiva”.

Essa também é uma preocupação trazida por esta pesquisa, uma vez que investiga os conflitos violentos de *bullying* na escola e a forma como a Justiça Restaurativa pode enfrentar e prevenir essas violências. Na verdade, intimidação e JR acabam por se ajustar naturalmente, pois intimidação está vinculada ao abuso sistemático de poder, enquanto a Justiça Restaurativa colabora no afastamento desses desequilíbrios.

Através da construção de capacidades para estimular relações de companheirismo, a escola pode abordar os sentimentos dos alunos, pois “a base do bem-estar individual, da resiliência, do desenvolvimento social e da cidadania produtiva é nutrir relações positivas dentro da comunidade escolar e da comunidade mais ampla” (MORRISON, 2005, p. 297). A Justiça Restaurativa realça a reciprocidade entre os indivíduos e os grupos para uma cidadania responsável e zelosa.

Além disso, favorece espaços que tratam os desequilíbrios e *status* de poder que afetam as relações escolares, abrindo caminhos a todos e incluindo socialmente aqueles alunos que se sentem prejudicados pelos comportamentos violentos de intimidação que vivenciam diuturnamente, sejam como vítimas, agressores ou telespectadores.

O processo restaurativo desenvolve um diálogo inclusivo e respeitoso, focado na segurança de toda a comunidade da escola, reafirmando, reconectando e reconstruindo a sociabilidade e as emoções das relações escolares continuamente (MORRISON, 2005). Assim, inserem na escola a reciprocidade entre os pares, o saber ouvir, falar e expressar os sentimentos que envolvem as violências sofridas e praticadas.

Nesse sentido, “as práticas restaurativas na escola ajudam a desenvolver um conjunto de valores e habilidades baseadas no respeito, na igualdade e na dignidade de todas as pessoas”. Somado a isso, “desenvolvem no indivíduo o pensamento crítico, as habilidades para solucionar problemas, a assertividade e a empatia pelos outros” (NUNES, 2011, p. 10).

Esse tipo de intervenção tem “um especial interesse pelas necessidades das vítimas que não são adequadamente atendidas pelo sistema”, além disso, serve para que “ambos os sujeitos possam trabalhar na recomposição do relacionamento quando seja necessário, tendo a

oportunidade de administrar seu próprio conflito numa experiência com um forte conteúdo pedagógico nesse sentido” (NORDENSTAHL, 2011, p. 33).

Jaccoud (2005) se utiliza de uma situação hipotética para exemplificar a aplicação das práticas restaurativas na escola. Descreve a situação de um professor que se depara com os pneus do seu carro furados no estacionamento do estabelecimento de ensino por um aluno insatisfeito com a nota recebida. Ambos – vítima e autor – concordam em realizar um encontro para resolver a situação, o que pode ser direcionado de algumas formas, mas não exaustivas, por exemplo:

1. o reparo dos danos (consertar ou compensar pelos danos causados aos pneus do auto);
2. a resolução do conflito (resolver o conflito ligado à atribuição de uma nota ruim ao exame);
3. a conciliação e a reconciliação (recuperar a harmonia e a boa compreensão que prevaleciam antes do evento entre o estudante e o professor) (JACCOUD, 2005, p. 169).

Atividades com esse conteúdo permitem o desenvolvimento e exercício prático da cidadania na escola, um valor de aprendizagem social que possibilita aos alunos adquirir conhecimentos como o respeito, a igualdade, a dignidade e a participação, essenciais quando se dispõe as práticas restaurativas como forma de reconhecimento do outro (GARCIA, 2008).

Através da ética restaurativa torna-se possível promover uma responsabilidade social e ativa, essencial à democracia participativa. Ao mesmo tempo, fortalece indivíduos e comunidades a assumir o papel de pacificar seus próprios conflitos e interromper as cadeias de reverberação da violência para o sistema Judiciário. A restauração passa a ser uma estratégia de enfrentamento e prevenção à violência, envolvendo crianças e adolescentes (MACHADO, 2008).

A interação da Justiça Restaurativa com a Educação tende a propiciar um ambiente de diálogo e respeito pelas pessoas, reconhecendo o conflito para se chegar a um acordo buscando compreender as limitações e possibilidades humanas (MACHADO, 2008).

Até porque, “não se pretende fazer desaparecer completamente da escola os conflitos e a agressividade, mas regula-lo pela palavra e não pela violência, a qual provavelmente surgirá na medida em que o dialogo se tornar impossível” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Portanto, quando se estabelece um conflito violento na escola, o processo restaurativo se estrutura pelos Círculos Restaurativos (Figura 1), um espaço de diálogo que valoriza a linguagem e seus significados, portanto deve se prevalecer da comunicação não-violenta e se estrutura em três encontros: o Pré-Círculo, o Círculo e o Pós-Círculo (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

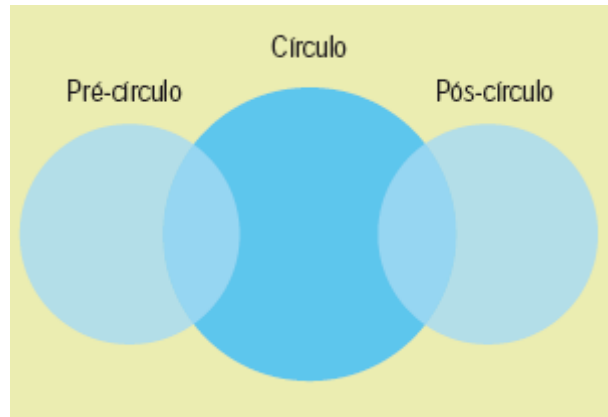


Figura 1 – Procedimento Restaurativo

Fonte: Manual de Práticas Restaurativas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

Cada encontro é orientado pelo coordenador/facilitador, indivíduo capacitado que auxilia no desenvolvimento do trabalho, enquanto as partes, em geral, são determinadas por autor – quem praticou o ato, mas também está prejudicado pelo conflito; o receptor – quem costumeiramente chama-se vítima; e a comunidade, também prejudicada com o ato violento (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

3.4.1 Pré-Círculo

O Pré-Círculo é a primeira fase do procedimento restaurativo, momento em que se preparam e organizam as condições que permitirão o novo encontro dos participantes. Nesse momento inicial o coordenador toma conhecimento das partes envolvidas direta ou indiretamente com o conflito, esclarece os objetivos e procedimentos do Círculo Restaurativo, bem como todas as responsabilidades que as partes assumirão com o encontro.

O procedimento restaurativo pode ser motivado por qualquer das partes envolvidas no conflito, bem como por outro ator escolar que perceba essa necessidade ou, ainda, pelo próprio coordenador quando sugere a realização do Círculo aos conflitantes.

Trata-se de uma fase preliminar em que as partes dialogam separadamente com o coordenador para expor a sua versão do conflito. O coordenador esclarecerá a dinâmica do encontro, elencando todas as fases detalhadamente, o que é de suma importância em função da voluntariedade na participação (LORENZONI, 2010).

Esse primeiro contato permite que o coordenador seja informado das versões sustentadas por cada parte e, assim, tenha conhecimento amplo do ocorrido para conduzir o

Círculo de forma equitativa a todos, inclusive facilitando para que autor e receptor possam contar todos os detalhes que envolvem o fato conflitivo, proporcionando um diálogo empático durante o processo.

O Pré-Círculo permite que os envolvidos recebam orientação dos princípios e valores que regem as práticas restaurativas, conquanto o coordenador verifica a disposição das partes em respeitá-los. É a oportunidade que se tem para esclarecer todas as dúvidas pertinentes, inclusive sobre o desejo voluntário de participação. Nesse momento, as partes indicam os amigos, familiares ou representantes da comunidade escolar que desejam convidar para lhes dar o apoio necessário no momento do Círculo (ARAÚJO, 2010).

Metodologicamente, a abordagem nesta fase foca-se: no fato – favorecendo a todos os envolvidos expor sua versão dos fatos; no desenvolvimento da escuta empática – escuta sensível sobre como estão se sentindo e quais suas necessidades em relação ao fato ocorrido; e, por fim, no acesso as informações – princípios e valores da Justiça Restaurativa, dinâmica Círculo, entre outros. Sistemáticamente, vejamos o quadro abaixo (Figura 2):

<p>1. O coordenador</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Deve se colocar em conexão com suas forças internas, preparando-se consigo mesmo: compromisso espiritual e o contato com o paradigma em que irá atuar. ● Deve se preparar com apoio de seus colegas: reunir para supervisão mútua, pedir e oferecer a escuta empática com o outro. <p>2. Acolhimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Receber a solicitação e agendar a conversa. ● Apropriação e resumo do caso: focar no que cada um fez e falou. ● Informar sobre o processo: convidar quem precisa fazer parte e obter o Termo de Consentimento. <p>3. Agendar e cuidar</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Marcar o horário com cada participante, checar o horário na instituição, compartilhar com a equipe. ● Cuidar da sala: criar um ambiente agradável e sem barulho; providenciar água, lencinhos, papel, caneta; disponibilizar os passos na parede e/ou em cada cadeira. 	<p>4. Reavaliação da Pertinência</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O coordenador, ao se apropriar do caso, tem a alternativa de propor que seja reconsiderado se este caso é mesmo adequado ao Procedimento Restaurativo. A adequação pode dizer respeito a princípios e critérios eletivos. O coordenador tem a alternativa, também, de declinar do caso para outro coordenador, inclusive por alguma razão de ordem pessoal. Finalmente, os contatos com o autor do fato ou com o receptor podem sugerir essa inadequação, por questões de perfil pessoal. Caso haja essa mudança de entendimento, o coordenador vai contatar quem originou o encaminhamento para, juntos, reavaliarem a situação.
--	---

Figura 2 – Acompanhamento do Pré-Círculo

Fonte: Manual de Práticas Restaurativas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

A importância do Pré-Círculo consiste na delimitação dos assuntos que serão enfrentados no Círculo. Direciona a restauração daquela relação, sem que assuntos sobre fatos diversos ao conflito em apreço sejam objeto de discussão e o procedimento perca o seu foco principal, não alcançando os resultados a que se destina.

Como fase primária do procedimento restaurativo, necessário esclarecer que o novo encontro, o Círculo, não visa encontrar culpados para puni-los. Portanto, autor e receptor devem, para participação, estar cientes de suas responsabilidades pelo conflito violento que será dialogado. O objetivo consiste em recuperar a relação fragilizada e não apenas em encontrar uma forma de punir o autor. O momento não se destina a buscar perdão e reconciliação, mas buscar a percepção de que as ações afetam a todos, portanto, quem as pratica possui responsabilidade sobre seus efeitos (MACHADO, 2008).

3.4.2 Círculo

A segunda fase de resolução não violenta dos conflitos escolares se denomina Círculo, o encontro propriamente dito. Oportuniza que os envolvidos no conflito possam falar e serem ouvidos esclarecendo todos os detalhes que envolvam a situação para, juntos, definir um acordo que vise a reparação direta ou indireta do dano causado, bem como a integração social do autor.

Os Círculos Restaurativos começaram a ser utilizados na década de noventa por juízes no Canadá e nos EUA. A expressão se define pela disposição espacial dos participantes em consonância aos princípios da igualdade e horizontalidade que regem os encontros restaurativos. São entendidos como “estratégias de interação que podem e devem ser aproveitadas no âmbito escolar na perspectiva de praticarmos ações que nos aproximem, identifiquem e nas quais possamos reconhecer as diferenças e respeitá-las” (LORENZONI, 2010, p. 19).

O encontro possibilita “um momento de descobertas em que há uma recriação coletiva do contexto do conflito, e assim potencializa a elaboração de pactos justos construídos sem imposição, levando em consideração os graus de liberdades possíveis” (ARAUJO, 2010, p. 107). Durante o Círculo é possível proporcionar aos envolvidos uma experiência significativa de diálogo e horizontalidade capaz de questionar valores e buscar o consenso justo a todos.

Na escola, o Círculo Restaurativo envolve autor, receptor e a comunidade, reunidos na presença de um coordenador que cria um espaço seguro a restaurar as relações desequilibradas pelo conflito. Poderão participar do encontro todos os indivíduos que estejam

em conflito e voluntariamente queiram buscar uma solução cooperativa ao caso (LORENZONI, 2010).

O coordenador atua como facilitador do trabalho no Círculo, fazendo com que cada pessoa possa falar e ser ouvida, preferencialmente seguindo os passos combinados no Pré-Círculo para assegurar todas as necessidades que precisam ser atendidas e que as partes, com respeito e dignidade, possam esclarecer suas inquietações sobre o fato que iniciou o conflito.

Importante destacar que o coordenador pode ser qualquer indivíduo, adulto, jovem, adolescente, com interesse e disponibilidade para colaborar no conflito, desde que desenvolva habilidades como a escuta empática, disponibilidade e o respeito às diferenças. Para ser coordenador é preciso que o indivíduo realize uma capacitação através de um curso frequentemente disponibilizado pela SEDUC e organizado pelo Programa “Justiça para o Século 21” (LORENZONI, 2010).

A promoção do Curso Básico de Práticas Restaurativas tem como objetivo capacitar e desenvolver maior compreensão conceitual e prática sobre Justiça Restaurativa, aprofundar e qualificar conhecimentos para implementar as práticas restaurativas na escola, em conformidade com os procedimentos recomendados pelo projeto “Justiça para o Século 21” (MACHADO, 2008).

Apesar dessa amplitude na definição do coordenador, pensamos que para atuar nessa posição a pessoa deve ser capacitada e qualificada para conseguir intervir de forma imparcial durante a resolução de um conflito. O coordenador necessita saber escutar o outro, ser sensível para com o que o outro está sentindo, se interessar de verdade pelo outro e busca conhecê-lo melhor, gosta de observar as pessoas, sabe se expressar, tem facilidade para se expor, fica animado com novos desafios e aprendizados. Ser coordenador exige ser radicalmente respeitoso para com as pessoas que participam do procedimento restaurativo (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

A má condução do procedimento pode acarretar uma mácula de que a restauração não funciona, não proporciona uma oportunidade de reconciliação das dores sofridas pelas partes que passaram por um momento de violência. Portanto, indicamos que profissionais que preenchem o quadro efetivo da instituição de ensino são as pessoas melhor capacitadas para atuar como coordenador o procedimento restaurativo da escola.

Em alguns casos, também se tem a presença de um co-coordenador, quem é equivalente e complementar ao coordenador “e suas funções podem ser intercambiáveis ao longo do procedimento” (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008, p. 10).

Quanto à metodologia, o encontro possui estruturação flexível em conforme com as necessidades das partes e os costumes, valores e crenças da escola e da comunidade onde está inserida. Contudo, deve propor, ao menos, três momentos importantes: a compreensão mútua, a responsabilização e o acordo. Vejamos cada um separadamente.

- **Compreensão mútua: necessidades atuais**

Esse momento está voltado em atender as necessidades atuais dos participantes em relação ao fato, para que todos compreendam essas necessidades. Permite que as partes expressem os sentimentos que envolvem a sua visão do conflito e suas consequências. Os participantes falam sobre suas necessidades e é assegurada a confirmação de que realmente foram escutados pelos demais (ARAUJO, 2010).



Figura 3 – Compreensão mútua

Fonte: Manual de Práticas Restaurativas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

A compreensão mútua ocorre pela atuação do coordenador quando direciona as partes, por exemplo, as seguintes perguntas: – Receptor: “Como você está, neste momento, em relação ao fato e suas consequências? – Autor: O que você compreendeu do que ele disse? – Receptor: Você se sente compreendido? Com a mesma dinâmica as perguntas são direcionadas ao autor primeiro, posteriormente os convidados são possibilitados de falar, até que todos tenham concordado que puderam falar e que foram ouvidos (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

- **Autorresponsabilização: necessidades ao tempo dos fatos**

No segundo momento do Círculo foca-se nas necessidades dos participantes ao tempo dos fatos, orientando-os para a autorresponsabilização, momento em que todos os envolvidos percebem a responsabilidade que possuem sobre o ocorrido (ARAUJO, 2010).



Figura 4 – Autorresponsabilização

Fonte: Manual de Práticas Restaurativas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

A autorresponsabilização pode ser vislumbrada quando o coordenador promove o seguinte diálogo de questionamentos: – Autor: O que você estava precisando no momento do fato? – Receptor: O que você compreendeu do que ele disse? – Autor: Você se sente compreendido? Assim como na compreensão mútua, a mesma dinâmica se faz começando pelo Receptor e também se oportuniza o momento de manifestação da comunidade. O coordenador intervém facilitando a compreensão e autorresponsabilização dos envolvidos, traduzindo os comentários efetuados e confirmando se os destinatários os ouviram (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

- **Acordo: atendimento das necessidades**

Nessa perspectiva volta-se para as necessidades dos participantes a serem atendidas orientando para o acordo, quando as partes são convidadas a oferecer medidas que minimizem o sofrimento, a fim de reparar o dano e restaurar as relações rompidas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

Portanto, “feitos os pedidos a atender as necessidades de cada um, cada qual oferta as possibilidade de reparar os danos causados, o que será redigido por escrito” (ARAUJO, 2010, p. 107).

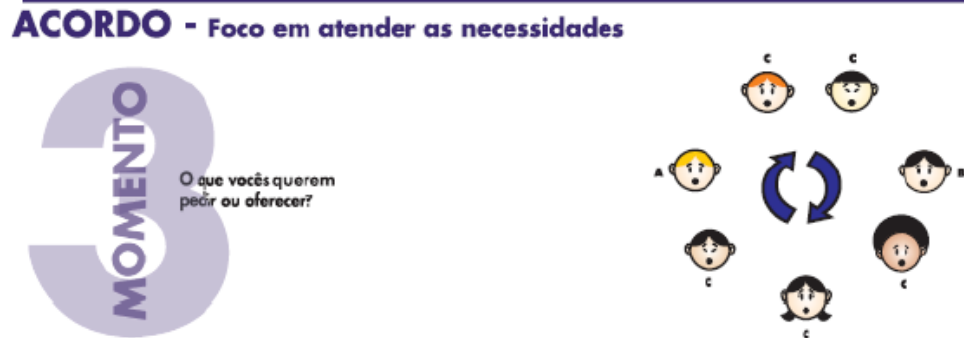


Figura 5 – Acordo

Fonte: Manual de Práticas Restaurativas (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008)

O Acordo é construído de forma cooperativa. Nesse momento o coordenador pergunta aos participantes o que desejam pedir ou oferecer, portanto deverá estar atento para identificar se as necessidades suscitadas anteriormente serão atendidas pelo acordo, que será construído e registrado por escrito (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008). Todos assinarão o documento. Agenda-se o Pós-Círculo.

3.4.3 Pós-Círculo

Terceira e última etapa, momento em que as partes, inclusive os terceiros colaboradores e convidados por autor e receptor que participaram do procedimento, se encontram para avaliar se o acordo realizado no Círculo foi cumprido e satisfatório. Cumprido o acordo, o procedimento será encerrado. Não cumprido, as partes terão essa oportunidade para traçar novas metas de prosseguimento, o que possibilita, por exemplo, a realização de um novo Círculo (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

O Pós-Círculo ocorre depois de esgotado o prazo para a realização do acordo obtido no Círculo. Essa etapa tem como objetivo verificar o grau de restauratividade do procedimento para todos os envolvidos, ressignificar a ação cumprida e adaptar o acordo às novas

condições, quando for preciso ou solicitado pelas partes (MACHADO; BRANCHER; TODESCHINI, 2008).

O Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas (LORENZONI, 2010) dispõe um cronograma do Pós-Círculo. Estabelece que o encontro deva ser marcado no momento do Acordo estruturado no Círculo, ficando o coordenador responsável por reservar local, data e hora para sua realização na instituição de ensino. Dispõe que o ambiente deva ser agradável e não influente de perturbações, bem como dispor de material explicativo sobre o procedimento restaurativo a suprir qualquer dúvida dos envolvidos. Quando o acordo houver sido cumprido, é importante que manifestações de contentamento sejam exteriorizadas. Do contrário, será preciso reafirmar as necessidades não atendidas e adaptá-las ou elaborar novas ações de restauração.

Diante dessas considerações, o Pós-Círculo encerra o procedimento restaurativo utilizado na resolução não violenta dos conflitos necessitados de intervenção, no ambiente de ensino.

4 COLETA DOS DADOS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA¹⁹

4.1 Considerações preliminares

Antes de iniciar a apresentação e análise dos dados obtidos com a pesquisa realizada, importante fazer algumas considerações introdutórias, especialmente por se tratarem de ponderações positivas no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica.

Dito isso porque, uma grande dificuldade que geralmente se perfaz na coleta dos dados condiz com a escolha do contexto da pesquisa e seus sujeitos, especialmente quando se tratam de ambientes de ensino, em que há uma relutância na inserção de um pesquisador que analisará as ações dos atores escolares no ambiente em que atuam. Essa dificuldade pode ser constatada em diversas pesquisas acadêmicas e foi por vezes referida entre as colegas do grupo de pesquisa do qual fizemos parte – Afetividade e Moralidade, referido na Introdução.

Nossa pesquisa caminhou a passos positivos. Quando a temática foi definida, passamos a procurar uma escola que aceitasse participar da investigação. Assim, uma pessoa muito próxima, a quem já vínhamos acompanhando o trabalho com Justiça Restaurativa que realiza na nossa cidade, indicou-nos a escola escolhida.

O primeiro contato foi telefônico, no final de abril do ano de 2012. Pedimos para conversar com a Diretora da escola. Ela nos indicou falar com a Restauradora²⁰, pessoa responsável pela prática da JR na nossa escola e que detinha todas as informações pertinentes sobre o tema.

Desde o primeiro contato fomos muito bem recepcionados pela Restauradora. Prontamente, ela manifestou aceitação de que a pesquisa fosse realizada na sua escola. Contudo, suscitou que não vinham sendo realizados Círculos Restaurativos ali e, por esse motivo, talvez quiséssemos buscar outro contexto investigativo.

Até procuramos outras fontes de informações e outras escolas. Contudo, não obtivemos o mesmo respaldo e recepção proporcionados pela Restauradora em um único

¹⁹ Optamos por discorrer o quarto capítulo na primeira pessoa do plural, uma vez que evidencia nossa análise pessoal sobre os dados coletados na investigação.

²⁰ A Restauradora foi entrevistada durante a investigação. Optamos por chamá-la assim porque alguns entrevistados se referiram a ela desta maneira. Aproveitamos a sugestão. Disse-nos que trabalha na escola como assistente administrativo-financeira. Tem formação profissional em: pedagogia dupla escolar, pedagogia supervisão escolar, especialização em interdisciplinaridade no ensino fundamental e especialização em gestão escolar.

contato telefônico. Assim, a escola ficou definida como contexto de pesquisa. Seus professores e alunos escolhidos como nossos sujeitos de investigação.

Assim, no dia 07 de maio do ano de 2012 realizamos nossa primeira visita na escola, levando em mãos a Carta de Apresentação, assinada pela Orientadora deste trabalho. A impressão foi muito boa. Trata-se de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental com aproximadamente 4.000m². Situa-se na zona urbana de Porto Alegre. Atualmente, conta com aproximadamente 700 (setecentos) alunos. A Restauradora nos informou que o número de alunos tem diminuído nos últimos dois anos, pois uma parcela de pessoas que ocupava uma área invadida próxima à escola está sendo realocada para outras regiões da cidade.

Em nosso primeiro dia na escola, muitas informações puderam ser coletadas. Inicialmente, constatamos que a escola é um ambiente seguro das movimentações externas, totalmente cercada por muros. Tem um portão de entrada para pessoas e outro portão de entrada para veículos. Na parte interna, existe uma construção de alvenaria com dois andares, onde estão distribuídas as salas de aula, o refeitório, a sala dos professores, a biblioteca, os banheiros, a Sala da JR (Sala do Bem Querer – Figura 6), entre outras. Conta com uma parte aberta – o pátio, onde os alunos realizam atividades e passam o intervalo. A escola não possui um ginásio ou outro ambiente fechado para realização de atividades esportivas. Contudo, possui uma sala destinada a realização de atividades com música e dança.



Figura 6 – Sala destinada a realização de práticas da Justiça Restaurativa na escola

Fonte: <http://ayrtonsennapoa.blogspot.com.br/2010/11/visita-escola-rafael-pinto-bandeira.html>

O primeiro contato com a escola durou quase 1h. Nessa oportunidade, expusemos a Restauradora os nossos objetivos de pesquisa e os métodos a serem utilizados para a coleta dos dados. A Restauradora concordou com a pesquisa, interessou-se pela investigação e disse que a escola apoiaria nosso trabalho.

Ainda nesse primeiro dia, ao entrar na escola, chamaram-nos atenção três desenhos pintados na parte interna do muro da fachada. Eles refletem imagens de *bullying* e Círculo Restaurativo. Nossa identificação com os desenhos foi momentânea.

A Restauradora nos contou que há alguns anos atrás a escola enfrentou um conflito de *bullying*, envolvendo os alunos da 8ª série. Como medida de intervenção foi realizado um Círculo Restaurativo entre os envolvidos, o que resultou na responsabilização dos autores da violência em estudar sobre *bullying* e ministrar palestras a todas as turmas da escola.

Assim, foi elaborado um Projeto entre esses alunos e dois professores, momento em que a escola realizou um concurso de desenhos que refletissem as temáticas *bullying* e Justiça Restaurativa. Cada turma elaborava o seu desenho, os quais ficaram expostos nas dependências da escola para votação. Como prêmio, os três melhores desenhos foram pintados, ao próprio punho dos seus autores, no muro da escola (Figuras 7, 8 e 9). Na época, alunos, pais e professores se deslocavam até a escola para dar o seu voto. Abaixo, colacionamos as imagens dos desenhos vencedores:



Figura 7 – Desenho pintado pelos alunos no muro da Escola



Figura 8 – Desenho pintado pelos alunos no muro da Escola



Figura 9 - Desenho pintado pelos alunos no muro da Escola

Na segunda visita a escola, realizada no dia 17 de maio do ano de 2012, levamos os questionários para os alunos. A Restauradora nos acompanhou em todas as salas de aula,

fazendo nossa apresentação aos discentes e ao professor de cada turma. Ela explicou os motivos pelos quais estávamos ali, introduziu algumas orientações sobre como responder aos questionários, bem como estabeleceu o prazo de uma semana para que os fossem devolvidos a ela ou ao professor.

Dentre as salas de aula que contatamos para entregar os questionários, diversos professores manifestaram dispor de tempo da sua aula para que seus alunos pudessem respondê-los. Ocorre que, optamos por recolher o consentimento do responsável de cada aluno, através de um Termo de Consentimento (Anexo D) que foi anexado a cada questionário, tendo em vista que os sujeitos são pessoas menores de 18 (dezoito) anos. Assim, os questionários teriam que ser levados para casa e depois devolvidos na escola.

Por esse motivo, não recolhemos os questionários naquele dia. Entretanto, levamos para casa algumas inquietações: e se nenhum questionário fosse devolvido? Será que a opção de recolher o Termo de Consentimento dos responsáveis foi acertada? E se nós tivéssemos aproveitado a oportunidade oferecida pelos professores? Será que vamos perder muitas respostas importantes? E se não tivermos dados, a pesquisa terá sido válida?

Sabíamos que não haveria qualquer identificação do sujeito no questionário, mas optamos assim agir para assegurar as informações prestadas e garantir que os questionários fossem respondidos por livre e espontânea vontade, mas com responsabilidade por parte dos alunos. Assim sendo, no mês de julho de 2012 retornamos a escola para recolher os questionários. O quorum de devolução nos surpreendeu, mas trataremos do assunto com detalhes mais adiante, em seção específica que apresenta e analisa os resultados dos questionários.

Retornamos à escola no dia 29 de outubro de 2012 para realizar as entrevistas com os professores. Foi o dia em que passamos mais tempo dentro do ambiente pesquisado, muito embora nos limitamos fisicamente em uma sala no 2º andar onde eram realizadas as entrevistas. Chegamos na escola às 9h da manhã. Saímos para o almoço por volta das 12h e retornamos na primeira hora da tarde, saindo de lá às 17h30.

A Restauradora foi a última a ser entrevistada. Em virtude das inúmeras tarefas que realiza na escola, nesse dia ela estava ocupada com assuntos urgentes – relatórios que precisava desenvolver e encaminhar aos respectivos destinos. Assim, sua entrevista foi realizada no dia 31 de janeiro de 2013.

Durante o tempo em que estivemos na escola não percebemos qualquer alteração de comportamento por parte dos seus funcionários, sejam professores, coordenadores, diretores,

alunos, pais ou outros. Sentimos que todos continuaram a realizar suas atividades normalmente.

A escola mantinha um ambiente tranquilo, de pouco barulho – apesar de se tratar de um ambiente escolar. Geralmente os alunos ficavam dentro da sua sala de aula, no pátio realizando atividades esportivas ou no refeitório fazendo a alimentação. Não vislumbramos alunos fora das salas ou pelos corredores sozinhos. Por se tratar de um ambiente relativamente pequeno, sempre havia um adulto acompanhando os alunos pelas dependências da escola.

Nós costumávamos circular pela sala da Secretaria no primeiro andar ou pela sala da Restauradora, que ficava no segundo andar. Por vezes ficávamos pela sala dos professores ou pelos corredores. Sempre mantínhamos uma boa visão a respeito de tudo que acontecia na escola, enquanto nela estávamos. Contudo, pouco pudemos conversar com os professores, menos ainda sobre a temática que ora investigamos.

O pouco contato adveio de diversas situações. Primeiro porque a escola pesquisada não se localizava no nosso município de residência. Isso dificultou o deslocamento e contato com o ambiente pesquisado. Além disso, os sujeitos da pesquisa pouco ficavam pelas dependências da escola. Na maior parte do tempo, alunos e professores estavam dentro de suas salas de aula.

Por algum momento pensamos que a naturalidade no comportamento dos atores escolares se dava porque tivemos poucos contatos com a escola e nossa presença, portanto, era imperceptível no contexto em geral. Estávamos enganados.

No terceiro contato com a escola, quando fomos recolher os questionários, aguardando em frente ao portão a carona que nos levaria de volta para casa, uma aluna puxou assunto. Cumprimentou com um “Oi”, acompanhado de um sorriso receptivo. Ela disse ter 10 anos. Lançou-nos sua dúvida: “*Tu é professora? Vai dá aula aqui?*”. Respondemos negativamente, mas indagamos o motivo da pergunta. Respondeu ela: “*É que nunca te vi aqui*”. Ficou evidente que nossa presença não estava passando despercebida pela escola.

Quando iniciamos nosso trabalho sabíamos que a Justiça Restaurativa e o *Bullying* são temáticas calçadas por um vasto rol de conceitos e interpretações. Em razão dos estudos que vem sendo desenvolvidos sobre o *Bullying* já se pode identificar conceitos comuns entre si, a fim de identificar essas violências. A Justiça Restaurativa também se manifesta através de um conceito vasto, sob diversas modalidades de aplicação prática.

Por esse motivo, nossa pesquisa teve como objetivo investigar como alunos e professores vêm atuando diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola e de que forma a Justiça Restaurativa favorece o enfrentamento e a prevenção desses acontecimentos.

4.2 Os questionários

A escolha por aplicar questionários com os alunos como instrumento de pesquisa deu-se por diversas razões. Primeiro porque o questionário alcança um grande número de participantes. No presente estudo, inicialmente tínhamos 200 alunos como sujeitos da pesquisa. Foram-nos devolvidos 60 (sessenta) questionários.

Segundo, com a utilização desse instrumento de pesquisa foi possível otimizar o tempo de contato com a escola, localizada em município diferente do nosso – a 300km de distância. Ao mesmo tempo, esse instrumento disponibiliza conforto aos sujeitos, uma vez que o investigado pode respondê-lo de forma livre, espontânea e no momento em que se sentir preparado, no ambiente onde desejar, sem qualquer identificação pessoal.

Além disso, o questionário permite que se agrupem diversas perguntas, dissertativas e de múltipla escolha, em um único momento. Isso, em nosso entendimento, facilitou que fossem respondidos pelos alunos, sujeitos que variam entre 09 a 17 anos de idade, cursando do 4º ao 9º ano da escola.

A aplicação do questionário tornou-se adequada porque os investigados eram menores de 18 (dezoito) anos de idade, motivo pelo qual foi necessário o Termo de Consentimento dos pais e/ou responsáveis (Anexo D). Assim, foram utilizados na análise dos resultados somente os questionários acompanhados do consentimento dos responsáveis pelos alunos, vale dizer, os 60 (sessenta) questionários que nos foram devolvidos.

Quanto à forma, o instrumento de pesquisa foi organizado em 19 questões: 06 dissertativas, 07 com opções de resposta SIM ou NÃO, 03 de múltipla escolha, 03 sobre dados pessoais (idade, sexo e ano em que estuda).

Inicialmente, na qualificação do Projeto de Dissertação, optamos pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Ocorre que, quando iniciamos a análise dos dados percebemos que seria possível agrupar as respostas de forma quantitativa, motivo pelo qual nossa investigação tornou-se uma pesquisa quali-quantitativa.

Na estruturação e escolha dos questionamentos buscamos, inicialmente, averiguar se os alunos reconhecem a existência de conflitos violentos de *bullying* na sua escola. Para tanto, elencamos perguntas visando averiguar se haviam casos de violência na escola, se os investigados já presenciaram algum conflito violento, bem como se já foram vítimas de violências na sua escola.

Buscamos verificar como os alunos atuam no enfrentamento desses conflitos e quem seria mais eficaz para solucioná-los na escola, indicando um rol de figuras e instituições para

escolha. Além disso, nosso questionário buscou analisar se a JR é uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola.

Feitas algumas considerações, passamos à apresentação e análise dos resultados obtidos pelos questionários.

Nossa primeira pergunta solicitou que o aluno escrevesse em até 05 palavras sobre o que lhe vem à mente em relação às violências nas escolas. Dos 60 questionários, 06 não responderam a questão – 03 meninos e 03 meninas. Uma grande minoria dos alunos não indicou todas as palavras suscitadas.

Já outros, responderam que a violência “*nunca aconteceu comigo* (menina, 09 anos, 4º ano)”. Por vezes, “*prejudica, é que a pessoa não que estuda, é uma vergonha não estudar e desumano brigar* (menina, 10 anos, 4º ano)”. Além disso, “*a violência pode machucar e marcar vida de pessoas* (menina, 11 anos, 4º ano)”, vale dizer “*não é bom não é legal e grave é ruim e muito carrasco* (menino, 11 anos, 5º ano)”.

Chamou-nos atenção um menino, com 13 anos do 6º ano, que elencou as seguintes palavras: “*pichaim, carvão, preto*”. Essa resposta demonstrou que o investigado é/foi vítima de violência ou já a presenciou, de forma verbal e vinculada a cor da pele. Essa violência também foi suscitada em outro questionário: uma menina indicou a palavra ‘racismo’.

Abramovay (2006, p. 210) defende que “as expressões pejorativas associadas à cor e à raça são comuns e ao serem consideradas como apelidos, perdem a conotação de ofensa para quem as usa, mas não necessariamente para quem é objetificado na nomeação”. Para a autora, “o reconhecimento, por terceiros, do sentido negativo desses apelidos indica certa crítica e consciência social difusa da negatividade dessa prática” (ABRAMOVAY, 2006, p. 210).

A partir do momento em que os professores das escolas identificam essas práticas violentas nas relações aluno-aluno, torna-se possível que realizem alguma intervenção. Identificar as causas dos conflitos é essencial na condução do seu enfrentamento e da sua resolução, a fim de que sejam observadas e atendidas todas as necessidades dos envolvidos.

Outra resposta pertinente foi a de um menino, com 12 anos de idade do 5º ano, que indicou as seguintes palavras: “*sangue – nariz – hospital – medicação – caixão*”. A sequência da resposta nos indicou uma sequência fática de acontecimentos. Da mesma forma, provavelmente esse aluno foi vítima de uma violência física ou a presenciou, eis que a exatidão na indicação das palavras, a nosso ver, não foi aleatória.

Assim, foram mais de 80 palavras indicadas. Algumas referindo à violência verbal, outras às violências físicas, enquanto outras se relacionaram à violência moral e/ou psicológica. Elencamos no quadro abaixo as palavras mais indicadas pelos alunos:

Tabela 1 – Questão 1 (Q1): Escreva até 05 palavras sobre o que lhe vem à mente em relação às violências nas escolas:

Palavras	Meninos	Meninas	Total
Briga(s)/Brigar	13	17	30
<i>Bullying</i>	5	5	10
Ruim	6	4	10
Agressão/Agredir	1	5	6
Feio	4	2	6
Mal/Maldade/Maldoso	2	4	6
Morte/Matar	1	4	5
Tapas	2	3	5
Violência/Violentar	2	3	5
Desrespeito	1	3	4
Apelido	3	1	4
Sangue	2	2	4
Ofender/Ofensas	1	3	4
Chato	2	2	4
Chutes/Pontapés	2	2	4
Socos	1	3	4

Pode-se verificar que Briga(s)/Brigar foi a mais indicada, com 30 apontamentos no total. Outras palavras como Agredir, Violência, Tapas e Morte, que poderiam ser encaixadas no contexto de Briga(s)/Brigar, foram expressamente indicadas pelos alunos.

Os investigados apontaram diversas palavras que, na verdade, se referem a Apelidos – o qual recebeu 04 indicações. Se englobarmos essas palavras em uma única categoria, os Apelidos ficam com 19 indicações, posicionando-se como segunda indicação, após Briga(s)/Brigar.

Tabela 2 – Palavras indicadas que se referem a Apelidos

Palavras	Meninos	Meninas	Total
Feio	4	2	6
Gordinho/Gordo	1	1	2
Palito de Dente	1		1
Pixaim	1		1
Carvão	1		1
Preto	1		1

Palavras	Meninos	Meninas	Total
Veado		1	1
Puto		1	1
Sobre o nome	1		1

Além disso, verificamos que os alunos referem-se à violência física em diversas variações. Foram suscitadas palavras como: *bullying*, briga(s)/brigar, agressões, chutes, pontapés, conflito, morte, tapas, sangue, violência, roxo, socos, puxão de cabelo, arranhar, machucar, entre outros.

A violência verbal, moral e/ou psicológica também foi retratada pelos alunos. Foram indicadas palavras como: diferença, sofrimento, mágoa, tristeza, xingar, deboche, intriga, fofoca, inveja, vergonha, falta de diálogo, falta de educação, discussão, mentiras, preconceito, ódio, entre outras.

Diante das indicações feitas pelos investigados, restou demonstrado que os alunos têm conhecimento sobre a violência que ocorre nas escolas, em suas diversas modalidades. Isso porque, existem “três níveis de violência: 1) golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo; 2) incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; 3) violência simbólica ou institucional” (CHARLOT, 1997 apud ABRAMOVAY, 2002, p. 93).

Com a segunda pergunta certificamos o reconhecimento da violência na escola investigada por parte dos alunos. Dos 28 meninos que responderam ao questionário, 23 responderam SIM, há casos de violência na sua escola, enquanto 05 deles responderam NÃO. Já das 32 meninas, 26 responderam que há violência na escola, enquanto 06 delas responderam que NÃO.

Tabela 3 – Questão 2 (Q2): Existem casos de violência na sua escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	23	5	28
Meninas	26	6	32
	49	11	60

Com isso, 81,66% dos alunos pesquisados consideraram que há violência na sua escola, enquanto 18,34% consideraram que não há casos de violência na escola. Portanto, a maioria dos alunos pesquisados aponta que a violência na escola é reconhecida entre os discentes.

Questionamos aos alunos na pergunta seguinte se já presenciaram algum conflito violento naquela escola, bem como quais os casos de violência presenciados (Questões 3 e 3.1). Essas perguntas tiveram como objetivo identificar se os alunos convivem com a violência na sua escola, se têm conhecimento sobre o que vem a ser violência ou se ela passa despercebida no cotidiano escolar.

Assim, 20 alunos responderam não ter presenciado casos de violência na sua escola. Apesar disso, questionados sobre quais casos já presenciaram, uma menina respondeu: “*existe casos já ouvi fala mais nunca presenciei*”. Outra aduziu: “*Eu não brigo*”. Já um menino informou: “*Foi as brigas*”. Outro disse: “*Ameaça de briga*”.

Isso demonstra que alguns conflitos ocorridos na escola, mesmo tratando-se de violência, não são vistos pelos alunos como violência escolar. Essa posição dos discentes contribui para a naturalização de condutas violentas nas relações interpessoais da escola. Muitos alunos têm medo de se envolver em casos de conflitos violentos, pois não querem se tornar as próximas vítimas, tampouco penalizados por qualquer envolvimento com o fato.

Porém, “naturalizar as diferentes formas de violência nas escolas públicas incorre no grave erro de mascarar uma série de preconceitos que contribuem para o abismo das desigualdades no Brasil” (ABRAMOVAY, 2004, p. 118).

Ademais, 20 alunos responderam já ter presenciado um conflito de violência na sua escola. Os meninos destacaram, na sua maioria, conflitos violentos através de agressão física. Um aluno disse ter presenciado “*dois gurus brigando na escola durante o recreio (menino, 14 anos, 6º ano)*”; outro “*a briga entre dois gurus que brigaram por causa de futebol (menino, 14 anos, 8º ano)*”. Já um investigado mencionou ter presenciado a violência entre dois conhecidos seu, “*quando eu estava sentado no banco e o M brigou com o D (menino, 09 anos, 4º ano)*”.

Alguns meninos suscitaram presenciar casos de violência ocorridos entre as meninas na escola, como por exemplo “*guria puxando o cabelo da amiga (menino, 11 anos, 5º ano)*”, “*uma menina agredindo verbalmente e fisicamente outra menina (menino, 12 anos, 8º ano)*” ou o menino quando viu “*duas meninas brigando (menino, 11 anos, 5º ano)*”.

Foi destacada a violência física em decorrência da violência verbal, “*o outro menino chamou o outro de puto e ele começou a brigar (Menino, 11 anos, 5º ano)*”. Além disso,

verificamos um menino que destacou um caso de violência como “*parada para o hospital braço quebrado e morte* (menino, 12 anos, 5º ano)”.

As 15 meninas que disseram presenciar conflitos violentos na sua escola destacaram casos de violência verbal e/ou física e até mesmo o *bullying*:

Colegas da escola gritando acusando de roubo, chingando com vários palavrões em relação a seu estilo. E chegou a ter o aluno sair da escola (menina, 12 anos, 7º ano)

Já vi minha amiga se pegando mãos tapas e também uns garotos se batendo... muitas coisas (menina, 12 anos, 7º ano)

Bullying, palavriado de baixo calão, apelidos, conflitos e agressões físicas (menina, 14 anos, 7º ano)

Foi por causa de fofocas (menina, 14 anos, 8º ano)

Bullying, briga, ofensas (menina, 10 anos, 5º ano)

Briga um chingando o outro se empurrando na fila (menina, 10 anos, 4º ano)

Diante dessas respostas, a maioria dos alunos indicou já ter presenciado conflitos de violência na escola, no total de 66,66%, enquanto 33,34% disseram que não. Portanto, dentre os casos de violência citados, restou evidenciado que os alunos percebem os conflitos violentos que ocorrem na sua escola. Assim, conflitos como brigar, ofender, xingar, apelidar, entre outros, são percebidos pelos alunos como situações de violência.

Contudo, para identificarmos se esses casos de violências se tratam de *bullying*, questionamos aos alunos se esses conflitos costumam se repetir entre os mesmos envolvidos.

Nossa pesquisa parte do entendimento que a repetição é uma característica diferencial entre o *bullying* e os conflitos violentos isolados que ocorrem no cotidiano escolar. Isso porque, existem características comuns nos conflitos de *bullying* que se dão entre os alunos. Os comportamentos são deliberados e danosos. Ocorrem sem motivos evidentes e se repetem ao longo do tempo contra uma mesma vítima. Além disso, sempre há uma relação de desequilíbrio de poder entre os envolvidos, que dificulta a defesa da vítima (FANTE, 2005).

Assim, na questão quatro perguntamos se os casos de violência citados na questão anterior (Q3.1) costumavam se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying*. Em seguida (na Questão 4.1) pedimos que os alunos citassem de que forma isso ocorre na escola.

Tabela 4 – Questão 4 (Q4): Esses casos de violência costumam se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying*?

	Sim	Não	Total
Meninos	12	15	27
Meninas	17	15	32
	29	30	59

Apenas um aluno não respondeu as questões. Portanto, dos 59 alunos que a responderam, 30 disseram que os conflitos não se repetem entre as mesmas pessoas caracterizando o *bullying*. Contudo, apesar da negação, quando pedimos que citassem de que forma isso ocorre na escola, 13 alunos, dos 30 que responderam negativamente, citaram situações de violência (uma resposta ficou ilegível):

Chingando gritando, e quando perdem o controla ate são capazes de bater (menina, 12 anos, 7º ano).

Quando alguém encara alguém do meu colégio (menina, 16 anos, 7º ano).

Eles começam a bater boca e brigam (menina, 10 anos, 4º ano).

Chutes, palavrões, socos (menino, 10 anos, 4º ano).

É por meio de futebol, por causa de guria e varias outras besteiras (menino, 14 anos, 8º ano).

De brigas entre colegas (menino, 10 anos, 4º ano).

Brigas e insultos (menino, 14 anos, 6º ano).

Um chinga o outro (02 meninos, 4º ano, 09 anos).

Como briga, chingão (menino, 4º ano, 10 anos).

É que uma pessoa vai incomodar e depois a outra bate (menina, 4º ano, 09 anos).

Começa um mechendo com o outro calzando violencia (menina, 4º ano, 10 anos).

Comessa se empurrando chingando o outro e falando nome feio (menina, 4º ano, 10 anos).

Para esses alunos, portanto, existem casos de violência na sua escola, os quais não passam despercebidos. Contudo, essa violência não se repete entre as mesmas pessoas a fim de configurar o *bullying*. Assim, resta demonstrado que os alunos fazem distinção entre as situações violentas corriqueiras da escola e as situações que configuram a violência pelo *bullying*.

Em contrapartida, 29 alunos, o correspondente a 49,15% dos investigados, responderam que a violência costuma se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying*. Essa situação demonstra que o *bullying* ocorre na escola investigada e seus alunos têm conhecimento da existência desse conflito violento na sua escola.

O conflito violento de *bullying* tem origens diversas, o que foi constatado pelos dados obtidos. Inicia por fofocas, “*com intrigas ou fofocas de outras pessoas*”; através dos xingamentos, inclusive pela emissão de palavrões, quando “*começa com implicância exemplo manda ir tomar no *ú, o chama as mães de put**a*”; pelas discussões, “*um começa a defender o outro e começa a discussão e acabam brigando*”; bem como através das agressões físicas, “*por fazer bullying e agressões ocorrem brigas*” ou quando “*ocorre porque uma pessoa pinta o cabelo e chama de palavrão*”.

É comum entre os alunos de uma escola “a existência de diversos tipos de conflitos e tensões [...] inúmeras interações agressivas, às vezes como diversão ou como forma de autoafirmação e para se comprovarem as relações de força que os alunos estabelecem entre si” (FANTE, 2005, p. 47).

Por esse motivo, é muito freqüente que os autores de *bullying* dêem apelidos às vítimas, o que geralmente se perpetua entre os colegas e no decorrer do tempo. É “*cada um se apilidando, daí um não gosta e já começa as intrigas*”; “*as pessoas botando apilido nas pessoas*”. Por vezes, os apelidos estão associados às agressões físicas, vale dizer, “*alunas se batendo, botando apelidos*”.

Os apelidos, na grande maioria, são vinculados a determinadas condições físicas e/ou psicológicas da vítima que, assumindo sua condição de indefesa, chega a se culpar pela violência sofrida. Na verdade, “o agressor escolhe a vítima notando exatamente as características que a rebaixam e que ninguém negaria que ela de fato tenha” (TOGNETTA, 2005, p. 4-5).

Isso dificulta o diálogo, a prevenção e o enfrentamento desses conflitos violentos, pois nem sempre os professores conseguem identificar a existência de um conflito violento de *bullying*. Os próprios alunos tendem a agir como se essas ‘brincadeiras’ fossem normais entre os colegas.

Somado a isso, a repetição das condutas violentas entre os alunos na escola foi retratada de forma expressa pelos pesquisados. Ocorre “*no recreio eles ficam se empurrando (menino, 11 anos, 5º ano)*”. Houve quem afirmou que “*por meio de brincadeiras ninguém escapa, todos são incluídos tanto como platéia, agressor e vitima (menina, 13-14 anos, 9º ano)*”.

Verificamos casos de “*um guri e uma guria brigarão muita veis (menino, 11 anos, 5º ano)*”. Os alunos destacaram que o “*bulling toda a hora, até na sala de aula, até eu soffro isso (menina, 10 anos, 5º ano)*”, ou seja, “*quase todos os dias (menina, 10 anos, 4º ano)*”.

Os alunos demonstraram que “*as pessoas não se respeito entre si mesma e não estão nem ai com o sentimento das outras pessoas (menina, 14 anos, 7º ano)*”. Ocorre que, “sem a possibilidade de se manifestar sentimentos e pensamentos, dificilmente essas pessoas poderão ter condições de conhecer a si próprios e de gostar daquilo que são” (TOGNETTA, 2005, p. 12).

Assim sendo, se torna difícil enfrentar os conflitos violentos de *bullying*. Conduzem consequências gravosas a todos os envolvidos. Os personagens, especialmente as vítimas, passam a ter dificuldades nos relacionamentos interpessoais em diversos segmentos da vida social – escolar, pessoal e profissional.

Adiante, nas questões 5 e 5.1 buscamos verificar se o aluno já foi vítima e que tipo de violência sofreu na sua escola. Dos 59 investigados que responderam essa questão, 18 disseram ter sido vítimas e 41 disseram não ter sido vítimas de violência na sua escola.

Das 09 meninas que já foram vítimas de violência, 04 delas indicaram ter sofrido violência verbal. As demais elencaram outras formas de violência física e moral ou psicológica. Vejamos:

Preconceito e falam coisas que magoa e as outras pessoas até riam das coisas que eles falam (menina, 14 anos, 7º ano).

Eu apanhei sem mais nem menos da minha colega e soffro bullying (menina, 10 anos, 5º ano).

O tipo da violencia que eu soffri foi apelido (menina, 11 anos, 4º ano).

Puchão de cabelo (menina, 09 anos, 4º ano).

Ofendimento descurção e briga (menina, 12 anos, 6º ano).

Uma menina, com 12 anos do 7º ano, marcou não ter sido vítima de violência na escola. Contudo, questionada sobre o tipo de violência que sofreu, respondeu: *bom na verdade eu soffri por ser gordinha(o), mas isso não mi dirigi como bullying naquela epoca*”. A resposta da aluna demonstra que ela tem conhecimento sobre o conceito de *bullying*, o que no tempo da violência não possuía. Apesar disso, a investigada conseguiu identificar que a violência sofrida tempos antes não foi um conflito corriqueiro da escola, mas uma violência de *bullying* em razão de suas características físicas.

Ademais, entre os meninos, 10 disseram já ter sido vítimas de violência na escola. Entre eles, 08 meninos citaram ter sofrido violência física, tais como: bater, chute e socos. Apenas 01 aluno citou ter sofrido violência verbal e 01 disse ter sofrido “*agressão verbal moral física*” (14 anos, 8º ano).

Cumpre destacar um menino, com 10 anos do 7º ano, que respondeu: “*fiquem me batendo porque eu so piqueno*”. Trata-se de uma das características do conflito violento de *bullying*, qual seja atrelar a prática da violência às condições físicas da própria vítima.

Além disso, constatamos outros pequenos indícios da naturalização de conflitos violentos na escola. Dois alunos, meninos, marcaram não ter sido vítimas de violência, mas questionados sobre o tipo de violência sofrida, responderam: “*soco-no-olho*” (sem identificação de idade e ano) e “*só um tapa*” (10 anos, 4º ano).

Diante dos resultados obtidos, constatamos que 69,49%, portanto a maioria dos alunos da escola, não foram vítimas de violência, sendo 56,1% de meninas para 43,9% dos meninos. Em contrapartida, identificamos 30,51% dos alunos vítimas de violência na sua escola, sendo metade deles meninos e a outra metade meninas.

Na sexta questão elencamos uma lista para que os alunos indicassem quem seria mais eficaz para solucionar conflitos violentos na sua escola. Um aluno marcou todas as alternativas, portanto não computamos sua resposta. Vejamos as indicações:

Tabela 6 – Questão 6 (Q6): Quem seria mais eficaz para solucionar conflitos violentos na escola

Lista Indicada	Meninos	Meninas	Total
Professor	4	1	5
Diretor da Escola	13	14	27
Assistente Social	1		1
Coordenação Pedagógica	2	2	4
Policia Civil ou Militar	2	4	6
Juiz de Direito		1	1
Delegado de Polícia		1	1
Promotor de Justiça	2		2
Psicólogo	2	9	11
Outros	1		1
			59

O Diretor da Escola foi o mais apontado, com 27 indicações, seguido do Psicólogo com 11 indicações e depois a Polícia Civil ou Militar, com 06 indicações. O professor foi pouco indicado, apenas 05 o escolheram como mais eficaz para solucionar os conflitos violentos na escola.

As respostas obtidas refletem a figura do Diretor de Escola como referência de segurança para os alunos. Essa tendência condiz com a representação de poder do Diretor na escola, quem pode aplicar as sanções escolares mais severas – suspender, expulsar, entre outras. Somado a isso, na sua grande maioria, os professores tendem a colocar o aluno para fora da sala de aula quando estão diante de um conflito. Essa postura acaba por desvalorizar a representação de autoridade do professor para com seus alunos, que acabam por relacioná-la a quem enfrenta e soluciona o conflito ocorrido – na grande maioria a Direção.

Por conseguinte, na questão sete perguntamos quem o aluno procuraria para solucionar o caso se ele fosse vítima de violência na escola. Verificamos que 02 meninos não responderam a questão, sendo que alguns indicaram mais de uma pessoa.

A Diretora de Escola foi a mais indicada, com 40 apontamentos, aumentando suas indicações em relação à questão anterior (Q6). Quando vítimas, alguns alunos mudaram seu posicionamento. Procuram quem detém a maior representação hierárquica na escola. Verificamos que um aluno indicou a Restauradora.

Tabela 7 – Questão 7 (Q7): Se você fosse vítima de um conflito violenta nesta escola, quem você procuraria para solucionar o caso?

	Meninos	Meninas	Total
Diretora	18	22	40
Professor	2	3	5
Pais		3	3
Psicólogo	1	3	4
Família		1	1
Polícia Civil ou Militar		5	5
Coordenação			
Pedagógica	2	1	3
Restauradora		1	1
Promotor de Justiça	2		2
Namorado da irmã	1		1
Assistente Social	1		1
Não respondeu	2		2

A nosso ver todos os atores da escola – professores, diretores, coordenadores, orientadores e demais funcionários, “devem possuir competências e habilidades para prevenir e gerenciar conflitos através de práticas construtivas e restaurativas”, através da “horizontalidade nas relações, o respeito mútuo, a opção pelo diálogo” (NUNES, 2011, p. 21).

Por conseguinte, a partir da oitava questão passamos a investigar a temática da Justiça Restaurativa (JR). Assim, questionados sobre o conhecimento da existência e aplicação da JR na escola, os alunos responderam:

Tabela 8 – Questão 8 (Q8): Você sabe da existência e aplicação da Justiça Restaurativa (JR) nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	8	19	27
Meninas	7	25	32
	15	44	59

Diante das respostas obtidas constatamos que 74,58% dos alunos não sabem da existência e aplicação da JR na sua escola, enquanto 24,42% disseram que SIM.

Em seguida, nas questões 9 e 9.1 questionamos se os alunos saberiam as providências a serem tomadas caso sentissem a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR na escola e o motivo da resposta. Constatamos as seguintes indicações:

Tabela 10 – Questão 9 (Q9): Você saberia as providências a serem tomadas caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa (JR) nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	11	16	27
Meninas	7	25	32
	18	41	59

Quando questionados o motivo pelo qual questionamos os alunos saberiam as providências a serem tomadas caso sentissem a necessidade de acionar as pessoas capacitadas

para atuar com a JR na escola, muitos responderam que não sabiam o que era a Justiça Restaurativa ou nunca ouviram falar a respeito. Chamou-nos a atenção um aluno que marcou não conhecer a JR na escola, mas questionado sobre o motivo da resposta disse: “*porque eu quero menos violências nas escolas*” (menino, 13 anos, 6º ano). Além disso, 15 alunos disseram saber da existência e aplicação da JR na escola (Q8), enquanto 18 alunos disseram saber as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas (Q.9).

Provavelmente, esses alunos não conheçam a Justiça Restaurativa pela sua nomenclatura, mas a associam ao enfrentamento e a resolução dos conflitos violentos que ocorrem na escola. Isso porque, na prática, a JR se apresenta em diversas modalidades, especialmente na escola, onde nem sempre é possível que ela se concretize em todas as suas fases (através do Círculo Restaurativo: Pré-Círculo, Círculo e Pós-Círculo).

Por vezes, os atores escolares capacitados acabam aplicando as técnicas restaurativas em um único encontro. Fazem valer os valores da JR, tais com o respeito, a honestidade, a humildade, a reciprocidade, a interconexão ou a responsabilidade, sem que seja preciso formalizar a situação em um Círculo Restaurativo propriamente dito.

Apesar disso, a JR não deixa de ser uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos na escola, uma vez que “praticar as reuniões restaurativas quando o conflito surgir intensamente é a melhor forma de restaurar as relações e permitir que as crianças e os jovens desenvolvam concretamente o aprendizado de valores humanos essenciais” (NUNES, 2005, p. 107).

Outrossim, para os alunos, ter conhecimento sobre as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas serve “*para resolver*”, “*para tomar as atitudes necessárias*” e “*para acabar esses conflitos*”. Para um aluno a pessoa capacitada “*ia nos ajudar e ajudar os outros*”. Nesse sentido, surge uma relação de confiança no ambiente de ensino, “*tem pessoas que ajudam você e tem pessoas que não ajudam*” (menina, 12 anos, 7º ano).

O conhecimento sobre as providências também se condicionou ao fato do aluno se interessar “*com projetos e normas por mais de resolver problemas da escola* (menina, 13 -14 anos, 9º ano)”. Outra aluna disse que tomou conhecimento “*porque minha escola já que casos de minhas amigas tomarem providencias para ir então eu fiquei sabendo e hoje eu sei*”.

Essas respostas indicam que a Justiça Restaurativa vem sendo utilizada como ferramenta de enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos na escola. Os alunos a consideram importante para resolver os seus problemas, para se tomadas às atitudes necessárias no enfrentamento da violência ou, ainda, para acabar com esses conflitos. Uma

menina ressaltou a valorização do diálogo proposta pela JR, pois, aduziu: “*minha professora terá que falar com os alunos envolvido*” (10 anos, 5º ano).

Nesse sentido, Pranis (2010, p. 10) destaca que “as práticas restaurativas nos ajudam a viver como se todosoubessem, pertencessem. De fato, o impulso restaurativo é sempre dirigido para a cura do mal da desconexão”. A Justiça Restaurativa restabelece a conexão entre os envolvidos em determinado conflito. Fortalece os laços para que, juntos, alcancem uma solução positiva a todos. Na escola, a prática enfrenta o conflito, a fim de produzir efeitos para toda a comunidade escolar.

Por esse motivo, questionamos na pergunta dez se o conhecimento dos alunos sobre o funcionamento da JR na escola era pequeno, médio, grande ou se nunca ouviram falar sobre a Justiça Restaurativa (JR). Obtivemos as seguintes indicações:

Tabela 12 – Questão 10 (Q.10): Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa (JR) é:

	Meninos	Meninas	Total
Pequeno	1	2	3
Médio	5	4	9
Grande	1	6	7
Nunca ouvi falar da JR	21	20	41
	28	32	60

Diante dessas respostas, do total de alunos investigados, 68,33% disseram nunca ter ouvido falar da JR. Enquanto isso, 5% afirmaram que seu conhecimento era pequeno, 15% apontaram como médio e 11,67% consideram grande seu conhecimento sobre o funcionamento da JR na escola.

Verificamos que alguns alunos que marcaram ter pouco conhecimento sobre o funcionamento dela na escola disseram não saber as providências a serem tomadas caso sentissem a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR (Q.9).

Essa situação torna-se preocupante, pois o conhecimento do funcionamento da JR na escola não basta para que ela possa ser utilizada no enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos. É importante que os alunos tenham segurança de quem são as pessoas capacitadas a serem acionadas quando se está diante de um conflito na escola. Mais ainda quando se trate de um conflito violento de *bullying*.

Diante de um conflito violento, o primeiro passo deve ser enfrentá-lo. Os conflitos nunca deixarão de existir nas relações interpessoais. Fazem “parte da natureza humana e, por isso, os alunos precisam municiar-se de ferramentas, estratégias e habilidades que os levem a gerenciá-lo pacificamente e a vê-lo como oportunidade de mudanças e de crescimento” (NUNES, 2011, p. 9).

No caso do *bullying* as vítimas tendem a sofrer caladas, com medo de se expor e de que a violência se agrave. O silêncio das vítimas é um grande aliado desse conflito. A insegurança e o sofrimento proporcionado pelo autor contribuem para que a violência se perpetue entre os mesmos envolvidos, no decorrer do tempo. Somente o conhecimento sobre o funcionamento da JR não contribui ao enfrentamento dessa violência. É necessário que os alunos tenham conhecimento das providências a serem tomadas para acionar a ferramenta da JR na escola. Até porque, “o direito restaurativo encontra seus objetivos a partir da satisfação vivenciada pelos principais envolvidos” (JACCOUD, 2005, p. 168).

Seguindo esse raciocínio, na questão onze buscamos investigar como tem se apresentado os casos de violência na escola após a implementação da JR. Para tanto, elencamos as opções: diminuíram, ficaram na mesma, aumentaram ou se o aluno nunca ouviu falar da Justiça Restaurativa (JR). Constatamos os seguintes apontamentos:

Tabela 15 – Questão 11 (Q.11): Na sua opinião, após a implementação da Justiça Restaurativa (JR) nesta escola, os casos de violência:

	Meninos	Meninas	Total
Diminuíram	10	10	20
Ficaram na mesma	6	9	15
Aumentaram	1	1	2
Nunca ouvi falar da JR	11	11	22
	28	31	59

Isso significa que 33,9% dos alunos consideram que a violência na escola diminuiu, enquanto 3,39% disseram que ela aumentou. Em contrapartida, 25,42% dos alunos acham que a violência na escola permaneceu a mesma, enquanto 37,29%, a maioria dos investigados, disse que nunca ouviu falar sobre a Justiça Restaurativa.

Em busca de outras evidências, relacionamos as respostas dos alunos sobre o conhecimento da existência e aplicação da Justiça Restaurativa na escola (Q8) e das

providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas (Q9), com a opinião deles sobre os casos de violência após a implementação da JR (Q11).

Tabela 17 – Quando os casos de violência diminuíram:

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)	7	4	11
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)	3	6	9
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	5	3	8
Não saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	5	7	12

Assim, dos 20 alunos para quem a violência diminuiu na escola, 11 disseram saber da existência da JR e 08 afirmaram saber as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR. Diante disso, os investigados, com conhecimento sobre a existência e aplicação da JR na escola, bem como sobre as providências para acionar os capacitados para atuar na escola, perceberam a diminuição dos conflitos violentos na sua escola.

Somado a isso, apenas 02 alunos apontaram que a violência aumentou, resultado positivo para o contexto escolar investigado. Em especial no que se refere aos conflitos violentos de *bullying*, os quais se perpetuam entre os mesmos envolvidos ao longo do tempo, de forma cruel e avassaladora.

Observamos que 09 alunos perceberam a diminuição dos casos de violência na escola, muito embora não saibam da existência da Justiça Restaurativa. Como salientado anteriormente, o desconhecimento da JR pode estar condicionado ao fato de que, na escola, nem sempre ela se apresenta com essa nomenclatura. Utilizam-na como Círculos de Paz, Círculos Restaurativos, Reuniões Restaurativas, enquanto alguns a chamam por Práticas Restaurativas ou por Mediação.

Contudo, apesar dos alunos apontarem pela diminuição dos conflitos violentos na escola, nos preocupamos com o fato de 12 investigados não saberem as providências a serem

tomadas caso sentissem a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR na escola (Q9).

As vítimas de *bullying*, em sua maioria, sofrem caladas, com medo de expor aos outros a violência sofrida no receio se tornarem vítimas eternas. A ausência de conhecimento sobre as medidas a serem tomadas, a fim de que a JR possa colaborar favoravelmente no enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos na escola, acaba por dificultar que essa prática violenta seja constatada e enfrentada, antes que gere ainda mais consequências para os seus envolvidos.

Através das práticas da Justiça Restaurativa na escola é possível que os alunos restabeleçam o diálogo e previnam comportamentos semelhantes no futuro. Esse diálogo visa “resolver o problema, passar a ser uma ação educativa, pois todos os envolvidos, sem julgamentos prévios ou definições, passam a se responsabilizar e a criar uma solução para o caso” (NUNES, 2011, p. 46). Essa construção permite que os alunos possam resolver seus próprios conflitos escolares.

Os valores da JR, tais como o diálogo, o respeito, a honestidade e a esperança, permitem aos envolvidos expor seus sentimentos. Permitem se colocar no lugar do outro, a fim de identificar quais são suas necessidades e de que forma essas necessidades possam ser atendidas.

Tanto é verdade que nas Questões 6 e 7 os alunos que disseram não saber as providências a tomadas para acionar os capacitados com a JR na escola, apontaram a Direção da Escola como mais eficaz para resolver os conflitos violentos. Ainda existe, entre os discentes, uma tendência em resolver os conflitos através da Direção da Escola, ao passo que professores e funcionários também foram capacitados para atuar com a JR na escola investigada.

Por conseguinte, em relação aos que apontaram ter os casos de violência ficado na mesma, após a implementação da JR na escola, verificamos as seguintes situações:

Tabela 18 – Quando os casos de violência ficaram na mesma:

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)		2	2
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)	6	7	13

	Meninos	Meninas	Total
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)		1	1
Não sabia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	6	8	14

Isso demonstra que somente 02 alunos tinham conhecimento sobre a existência da JR, enquanto apenas uma delas sabia as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas para atuar na escola.

Ademais, em relação aos 02 alunos que apontaram ter os casos de violência aumentado na escola, verificamos que a menina, com 10 anos, marcou não saber da existência da JR e não saber as providências para acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR na escola. Apontou que seu conhecimento sobre o funcionamento da JR é médio (Q10) e nunca participou de um Círculo Restaurativo (Q12). Já o outro aluno, um menino, disse saber da existência e das providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas com a JR. Marcou que seu conhecimento sobre o assunto é grande e já participou de um Círculo Restaurativo.

Por derradeiro, questionamos se o aluno já havia participado de um Círculo Restaurativo na escola. Essa pergunta visou averiguar se o conhecimento do aluno sobre a JR estava ligado a sua participação com a prática, uma vez que o Círculo Restaurativo “é a mais completa das práticas restaurativas porque possibilita o encontro entre todas as pessoas envolvidas em um conflito [...] a essência dos círculos restaurativos está no funcionamento coordenado entre a escola, a família e a comunidade” (NUNES, 2005, p. 97).

Tabela 20 – Questão 12 (Q12): Você já participou de um Círculo Restaurativo?

	Sim	Não	Total
Meninos	6	22	28
Meninas	7	23	30
	13	45	58

Dos alunos que disseram ter participado do Círculo Restaurativo, 09 sabem da existência e aplicação da JR na escola e 08 apontaram saber as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR na escola. Em contrapartida, 03 alunos disseram não saber da existência e aplicação da JR, enquanto 04 não sabem as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas.

Tabela 22 – Alunos que já participaram de um Círculo Restaurativo

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)	5	4	9
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)		3	3
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	5	3	8
Não saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)		4	4
Não respondeu (Q8 e Q9)	1		1

Já os alunos que responderam não ter participado de um Círculo Restaurativo, a ausência de participação não condicionou o conhecimento sobre a JR na escola, tampouco sobre as providências a serem tomadas para acionar as pessoas capacitadas, vejamos:

Tabela 23 – Alunos que não participaram de um Círculo Restaurativo

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)	3	2	5
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)	19	21	40
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	6	3	9
Não saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	16	20	36

Muito embora poucos investigados tenham demonstrado conhecimento sobre a JR na escola, ante ausência de participação em Círculo Restaurativo, verificamos que a participação não condicionou ao conhecimento sobre a prática. Uma aluna expressou por escrito que teve conhecimento sobre a Justiça Restaurativa em razão de uma colega sua que participou de um Círculo Restaurativo.

Relacionamos, ainda, a participação em Círculo Restaurativo (Q12), com a indicação do ano em que o aluno estuda. Nem todos os alunos identificaram o ano e/ou marcaram uma resposta para a Questão 12. Contudo, dos alunos que indicaram resposta, encontramos a seguinte relação:

Tabela 24 – Relação entre ano em que o aluno estuda e participação em Círculo Restaurativo

	Meninos		Meninas		Total
	Sim	Não	Sim	Não	
4º ano		10	1	10	21
5º ano	4	5	4	2	15
6º ano		3		2	5
7º ano		2	1	6	9
8º ano	1	2		1	4
9º ano			1		1
	5	22	7	21	55

Com isso, averiguamos a adesão dos alunos a nossa investigação. Constatamos maior aderência à pesquisa por parte dos alunos do 4º e 5º ano, os quais somaram mais da metade dos alunos pesquisados – com 36 questionários devolvidos. A nosso ver, essa situação ocorreu porque esses alunos são acompanhados de uma único(a) professor(a) para todas as matérias, quem possivelmente fez a cobrança de devolução do questionário. A responsabilidade dos alunos para com a devolução do instrumento de pesquisa diminuiu com o aumento do ano em que estudam: do 9º ano tivemos a participação de apenas 01 aluno, do gênero feminino.

Assim, diante dos dados apresentados através dos questionários, percebemos que os alunos da escola investigada reconhecem a existência dos conflitos violentos na sua escola, uma vez que 81,66% afirmaram a existência desses conflitos na sua escola, sendo que 49,15% afirmaram se tratar de conflitos violentos de *bullying*.

Diante desses conflitos violentos os alunos, na grande maioria, buscam a ajuda do Diretor da Escola em busca de uma solução. Poucos foram os apontamentos ao professor. Contudo, quando os alunos são vítimas de conflitos violentos buscam ajuda do Diretor da Escola e, em segundo lugar, a do professor.

Ademais, verificamos que a Justiça Restaurativa pouco é conhecida entre os alunos – 74,58% informaram não conhecê-la. A maioria não sabe das providências a serem tomadas para acioná-la. Contudo, quando questionados se após a implementação da JR na escola os conflitos violentos: diminuiriam, ficaram na mesma, aumentaram, ou nunca ouviu falar sobre a JR (Q11), percebemos indícios de que os casos de violência diminuiriam, com 33,9% de apontamentos neste sentido. Em contrapartida, apenas 3,30% indicaram que esses casos de violência aumentaram.

Portanto, com as respostas emitidas pelos alunos verificamos que eles têm conhecimento sobre a existência das violências que ocorrem nas escolas, sejam ela verbais, física, morais e/ou psicológicas. Isso porque, quando questionados na Q1 para escrever até 05 palavras sobre o que lhes vinha à mente em relação às violências nas escolas, foram apontadas palavras como: briga(s)/brigar, *bullying*, ruim, agressão/agredir, chutes/pontapés, socos, ofender/ofensas, entre outros.

Somado a isso, quando questionados se existem casos de violências na sua escola (Q2), constatamos que 81,66% dos investigados consideram que há violência na sua escola. Sendo que 49,15% do total de investigados afirmaram que a violência costuma se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying* (Q4). Nesse sentido, os dados apontam que 69,49% dos investigados não foram vítimas de violência na escola investigada, sendo a maioria meninas. Restou, portanto, 30,51% de alunos vítimas de violência na escola.

Diante dos conflitos violentos que ocorrem na escola, os investigados, primeiramente, buscam o Diretor da Escola, com 27 apontamentos, como pessoa mais eficaz para solucionar os conflitos violentos (Q6). Posteriormente, o Psicólogo, a Polícia Civil ou Militar e depois o Professor. Quando vítimas, verificamos que a procura do Diretor da Escola para solucionar os conflitos aumentou para 40 apontamentos (Q7).

Outrossim, quando questionados sobre a existência e aplicação da JR na escola (Q8), constatamos que 15 disseram que sim, enquanto 44 alunos disseram que não, o correspondente a 74,58% que não sabem sobre a existência e aplicação da JR na escola. Em razão disso, perguntamos se saberiam as providências a serem tomadas caso sentissem a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR (Q9), quando verificamos que 18 alunos disseram que sim, para 41 alunos que responderam não.

Quando questionados sobre os motivos dessas respostas, nos chamou atenção um aluno que, muito embora tenha marcado não conhecer a JR na sua escola, fundamentou dizendo “*porque eu quero menos violências nas escolas*”. Isso demonstra, apesar da resposta negativa, que a JR se demonstra associada ao enfrentamento e resolução dos conflitos violentos, como forma de diminuição das violências.

Nesse sentido, aos questionarmos os alunos se após a implementação da JR na sua escola os casos de violência: diminuíram, ficaram na mesma, aumentaram ou nunca ouviu falar sobre JR (Q11). Percebemos que 20 alunos indicaram terem os casos de violência diminuído, o correspondente a 33,9% dos investigados. Somente 01 indicou que os casos aumentaram (3,39%), enquanto 15 alunos indicaram ter ficado na mesma (25,42%). Contudo, apenas 37,29% afirmaram nunca ter ouvido falar sobre a JR.

Assim sendo, constatamos que os alunos percebem a diminuição dos conflitos violentos na escola investigada, apesar de pouco conhecerem sobre a existência da Justiça Restaurativa e as formas como acioná-la. Isso demonstra que, quando aplicada na escola, a Justiça Restaurativa favorece a atuação dos discentes diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola, proporcionando a diminuição desses conflitos violentos.

4.3 As entrevistas

Optamos realizar a entrevista semiestruturada com os professores da escola, pois se trata de um instrumento investigativo que permite maior liberdade e interação entre sujeito investigado e o pesquisador.

O privilégio da entrevista consiste “porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas em dois momentos: nos dias 29 de outubro de 2012 e 1º de fevereiro de 2013. Os encontros foram gravados por recurso de áudio (telefone celular). A degravação dessas entrevistas foi salva em formato Word. Fizemos um arquivo para cada sujeito. Por sorte, nossos participantes foram muito comunicativos e expressivos, o que gerou arquivos com 09, 17, 20 e até 26 páginas escritas de degravação.

Assim, foi preciso selecionar algumas das muitas respostas emitidas pelas Entrevistadas. Nem tudo o que disseram estava relacionado ao tema proposto pelo nosso trabalho. Portanto, a escolha das respostas para apresentação e análise dos dados da pesquisa

condicionou-se em responder a nossa questão geradora (*De que forma a Justiça Restaurativa favorece a atuação de professores e alunos diante dos conflitos violentos de bullying na escola?*).

Assim como nos questionários, optamos por apresentar e analisar os dados coletados em conformidade com o assunto investigado e não pela ordem das respostas emitidas por cada sujeito. Para tanto, apresentaremos os dados em conformidade com a estrutura de perguntas elaborada no Anexo E, a qual não foi utilizada rigidamente com todos os investigados. No decorrer das entrevistas, alguns sujeitos acabaram por responder duas perguntas em uma só. Percebemos que essa situação se deu porque eles tiveram prévio conhecimento do assunto que iríamos tratar.

Alguns, antes mesmo de iniciarmos a entrevista – tampouco havíamos ligado o gravador, se justificavam sobre o assunto, afirmando que não tinham muito conhecimento sobre a JR. Alguns disseram não serem muito bons em explicar as coisas, mas no decorrer da entrevista demonstraram muito conhecimento sobre os assuntos questionados.

Assim, no momento da entrevista algumas perguntas foram puladas em sua ordem pré-estabelecida, portanto perguntadas de forma diferente da estrutura inicialmente disposta. Outras delas sequer foram feitas, pois as Entrevistadas já haviam respondido aos questionamentos no decorrer de outras perguntas.

Para a Entrevistada2, por exemplo, não perguntamos como ela diferencia uma situação corriqueira de uma situação de *bullying* (questão do Bloco 2 – Anexo E). Isso porque, entendemos que ela já havia respondido a essa questão quando a questionamos sobre o conceito de *bullying*. Na oportunidade, a Entrevistada respondeu: “[...] *eu acho que um apelido, uma agressão verbal né. Aquele aluno que sempre apanha. Aquele aluno que sempre é chamada de gordinho, pretinho, magrinho né. E entre os professores sempre tem também o bullying. Aquela professora que sempre chega atrasada. É rotulada*”. Assim sendo a questionamos: “Pra você precisa haver repetição de conduta?”. Ela afirmou: “*Há uma repetição de ações. Porque o bullying eu acho que não é feita uma vez só né. Sei lá, eu me irritei ou o aluno se irritou com o colega e disse que a mãe era gorda. [...] Agora se acontecer duas, três vezes e aí eu já tô achando que é um bullying. Quando é repetitivo*”.

Com a Entrevistada4 não questionamos se “No seu entendimento, você aplica a JR nesta escola? De que forma?” (questão do Bloco 4 – Anexo E). A nosso ver, essa pergunta foi respondida por ela quando perguntamos “Como você aplica o seu conhecimento na escola diante da tua capacitação?”. Ela suscitou: “*Dentro da minha prática. Da maneira como eu me comunico com o meu aluno. Como eu me comunico com as outras pessoas. Nesse sentido*”.

Questionamos: “Em tudo?”. Ela disse: “É... porque... na verdade CNV não é pra uma prática específica, é pro teu todo. É... [silêncio] é mais do que um agir profissional. Na verdade é pra ajudar na vida da gente mesmo. Não apenas na vida do outro. A ideia é viver aquilo que se acredita”

Ao mesmo tempo, algumas perguntas foram adicionadas no decorrer da entrevista, conforme nossas dúvidas iam surgindo ou, ainda, para estimular a participação das Entrevistadas. Vejamos alguns exemplos.

Questionamos a Entrevistada1: “Porque tu achas que nesta escola não tem violência?”. Ela respondeu que na sexta-feira, anterior a entrevista, “uma mãe veio falar que a filha dela foi ameaçada no recreio [...] só que a filha não contou pra nós e eu já to chamando hoje todos os envolvidos pra gente fazer um Círculo e procurar saber o que que é”. Por esse motivo, questionamos: “Pretendem fazer na sala do bem-querer?”. Ela respondeu: “Tem conflitos que a gente nem precisa fazer o Pré-Círculo, o Círculo e Pós-Círculo. A gente faz a primeira reunião com as meninas, com os envolvidos e conforme a conversa dali já se resolve”. Logo, perguntamos: “Mas geralmente não precisa?”. Ela afirmou: “No início que a gente tava implantando o projeto aqui a gente passava por todas as etapas. Depois, assim, se notou que na escola a JR tem que ser usada diferente. A escola não tem pessoas disponíveis né pra lidar com JR. Então a gente tem que resolver mais resumido possível pra poder chegar até o final da etapa [...]”.

Outra situação onde foi necessário incluir questionamentos que não estavam previamente dispostos ocorreu com a Entrevistada7. Perguntamos: “Em que tipo de situação que ocorre nesta escola você busca a ajuda da Polícia ou da Justiça?”. Ela disse: “Eu não busco nunca”. Em seguida, questionamos se “Lembra a última vez que... ou alguma vez que tenha vindo aqui na escola... por que motivo...”, quando ela respondeu: “Não. Até, assim ó. Às vezes tem problema na vila tá, de uma briga na vila tá. Aí eles chegam na escola e acabam sempre vindo contar tá, [...] A gente chama a patrulha escolar pra ficar na rua, na frente da escola. Que é pra... mas nunca assim pra levar aluno, pra esse tipo de coisa. A gente é veemente contra”. Ainda curiosas, perguntamos: “E quando vocês mandam pro DECA?”. A Entrevistada afirmou: “Olha, desde que eu estou aqui, há nove anos, nunca se mandou... a escola nunca mandou”. Para finalizar perguntamos se “Os próprios interessados que acabam indo?” e “Você sabe o que é um ato infracional?”.

Além disso, nossas perguntas caminharam em consonância com as perguntas estabelecidas no questionário aplicado aos alunos. Buscamos, com isso, analisar se os

professores possuem uma visão em comum sobre a escola investigada, no que tange a conflitos, violências, *bullying* e Justiça Restaurativa.

Ademais, nossos sujeitos, todos do gênero feminino, variam entre 34 e 68 anos de idade. Por essa razão, passaremos a tratá-las como Entrevistadas. Quando apresentamos na pesquisa citações diretas, com as respostas das Entrevistadas, as numeramos logo após a palavra ‘Entrevistada’, assim estabelecendo: Entrevistada1 (E1), Entrevistada2 (E2), Entrevistada3 (E3), Entrevistada4 (E4), Entrevistada5 (E5), Entrevistada6 (E6) e Entrevistada7 (E7). Como salientamos, nem todas realizaram o curso de capacitação ou formação de JR. Ao mesmo tempo, nem todas acompanharam a implementação da JR na escola. Enquanto algumas investigadas trabalham na escola há mais de 30 anos, outras ingressaram no contexto investigado há apenas 03 anos.

Por oportuno, informamos que as Entrevistadas foram indicadas pela Restauradora, quem também foi entrevistada. Segundo ela, a indicação das participantes deu-se porque são pessoas que atuam com a JR na escola. Além disso, se tratam de sujeitos que estariam dispostas a participar da investigação. O que se confirmou. Por unanimidade, todas as investigadas mostraram-se tranquilas e dispostas a participar da entrevista.

As perguntas foram divididas em quatro blocos.

No primeiro deles, “Qualificação pessoal”, perguntamos o nome completo da investigada, sua idade, formação profissional, atuação profissional na escola investigada e há quanto tempo trabalhava ali. Com isso, visamos identificar as Entrevistadas, a fim de garantir a veracidade das informações prestadas e garantir que pudessem questionar qualquer informação utilizada na pesquisa – recolhemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo F), o qual foi assinado por cada uma delas. Somado a isso, buscamos verificar se haviam acompanhado a implementação da JR na escola.

No segundo bloco, “Conflitos Violentos de *Bullying*” nosso objetivo foi investigar se as Entrevistadas têm conhecimento sobre os conceitos de conflitos, violências e *bullying*. Além disso, visamos identificar se reconhecem a existência de conflitos violentos de *bullying* na escola investigada.

Adiante, no terceiro bloco, as questionamos sobre a “Resolução dos Conflitos Violentos de *Bullying*”. Para tanto, perguntamos como costumam agir diante desses conflitos e quem é chamado para resolvê-los. Questionamos a presença da Polícia ou da Justiça na resolução dos conflitos escolares, bem como a diferenciação sobre atos de indisciplina e atos infracionais.

Por fim, adentramos nos questionamentos sobre a “Justiça Restaurativa (JR)”. Analisamos o conhecimento, a atuação e o envolvimento das Entrevistadas com a JR na escola. Investigamos se, na opinião delas, os conflitos violentos de *bullying* diminuíram, aumentaram ou ficaram na mesma, após a implantação da JR na escola.

Diante dessas perguntas, passamos à apresentação e análise dos dados coletados.

4.3.1 A concepção dos conceitos: conflito, violência e *bullying*

A busca pela concepção das Entrevistadas sobre os conceitos de conflito, violência e *bullying* objetivou averiguar o conhecimento que possuem sobre essas temáticas. Os termos costumam se confundir entre si, causando uma dificuldade de diferenciar os conflitos corriqueiros do cotidiano escolar, daquilo que é violência; diferenciar quando os atos violentos deixaram de ser corriqueiros e passaram a se tratar de *bullying* na escola.

Essa clareza é necessária no enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos de *bullying* que ocorrem na escola. Influencia diretamente a atuação dos atores escolares, tanto os interventores, como os envolvidos com o fato violento. A nosso ver, “é dever de todos, especialmente dos educadores, encontrar soluções que visem à prevenção do *bullying* e à intervenção nesse fenômeno, a fim de conter sua disseminação” (FANTE, 2005, p. 44).

Inicialmente, questionamos as Entrevistadas sobre o que entendem sobre conflito. Uma Entrevistada disse se tratar de “*briga, discussão né. Agressões*” (E3), portanto, demonstrar confusão entre os conceitos de conflito e violência escolar. Outra se utilizou de termos que conduzem a atos de violência:

são aquelas rugas que começam das brincadeiras. Geralmente começam de brincadeiras. Eles partem pra briga porque parecem que eles convivem com isso. Eles não sabem resolver nada na amizade né, no diálogo. Eles têm vivência já do meio onde eles vivem que é tudo com xingamento, tudo com agressão física. Então pra eles isso é normal. Às vezes até o que nós achamos que é conflito eles dizem que é gandaia. Arreganho, eles falam. E acaba virando um conflito grande né que aos nossos olhos é uma coisa feia (E1).

Essa confusão de conceitos é corriqueira, especialmente porque “a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de alterações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos” (ABRAMOVAY, 2002, p.54).

Sabemos da dificuldade existente na diferenciação desses dois conceitos. Contudo, partimos do entendimento sobre conflitos como inerente à condição humana. Trata-se de mecanismo necessário para o desenvolvimento e crescimento das pessoas. Em contrapartida, a violência surge da resolução negativa de qualquer conflito, seja ele qual for. A violência é opção. Já o conflito é inevitável nas relações interpessoais.

Nesse sentido porque “conflito e violência não são sinônimos, têm potencial para a construção ou a destruição, dependendo de como são manejados. Se os conflitos não puderem ser evitados, é preciso reparar os danos, analisar as coisas e superá-las” (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 39).

Partindo desse referencial, verificamos que a maioria das Entrevistadas demonstrou conhecimento sobre o que vem a ser conflito.

Conflito acho que são opiniões diferentes, divergentes que faz com que as pessoas às vezes não elaborem muito bem suas respostas e acabem até ofendendo a pessoa que tá conversando por não se explicar, colocar, ou a outra pessoa não está receptiva né a um determinada crítica. Aí que nasce um conflito (E2).

Toda a forma de desentendimento. Toda a situação em que há discordância de ideias (E4).

Ai...Qualquer coisa assim ó que... vá gerar um atrito. Uma discussão, uma... opiniões diferentes... causam o conflito (E5).

São... Pra mim conflitos são, hmm... são questões que levam as pessoas a discutir, a confrontar ideias e tudo isso gera um conflito. Discordâncias (E6).

Ai conflito, que é muito comum né. Conflito é uma coisa que faz parte do ser humano porque as pessoas são diferentes e possuem ideias diferentes a respeito das coisas. Esse é um tipo de conflito, tá. Existem conflitos que surgem de atos, assim, inadequados de alguém em relação à outra pessoa. Aí surge outro conflito. E existem múltiplos tipos de conflito que, na realidade, são sempre, assim, as pessoas tão buscando compensar alguma coisa sua que ela acha que foi lesada. Que ela está em desacordo. E também os conflitos em função de necessidades das pessoas (E7).

Nossa pesquisa caminhou no sentido de que os conflitos podem ser negativos ou positivos, o que vai depender da forma como as partes envolvidas conduzem a situação. Da resolução negativa, surgem as violências. Contudo, quando positivo, o conflito proporciona o crescimento das partes envolvidas. Fortalece as relações interpessoais e conduz a uma convivência pacífica no ambiente escolar. A resolução positiva permite o reconhecimento da humanidade que há no outro, através de uma relação isonômica de deveres e direitos entre todos os sujeitos da escola.

Por conseguinte, buscamos investigar se as Entrevistadas entendem que um conflito sempre alcança um resultado negativo. Nesse sentido foram as respostas das nossas Entrevistadas:

Amm. Se o conflito é tratado como a nossa escola costuma tratar né, através de um Círculo Restaurativo, de um Círculo de Paz... às vezes o conflito até ajuda o relacionamento das crianças porque eles passam a se conhecer melhor, eles sabem da história, eles se põe no lugar do colega ou da família que eles ofenderam e daí passa a ser uma ajuda de conhecimento que eles inclusive tem pessoas que passam a se conhecer e ficar amigas pro resto da vida assim né.. O resto da vida escolar. É através desse mecanismo (E1).

Não, não. Ele pode ser positivo. No momento que tu faz uma crítica e a pessoa não entende, tu consegue explicar o que é aquela crítica porque tá fazendo, que é pra ajudar, ela pode se tornar perfeitamente positiva. Até porque ninguém pensa igual né. Uma das características do ser humano é não pensar igual né (E2).

Não. Nem sempre. Se o conflito for aproveitado, for usado de uma forma para estabelecer diálogo entre as pessoas, normalmente o resultado dele é positivo. Ele vem pra acrescentar uma coisa as pessoas. Se ele for mediado né. Se houver um conflito e tu, como a gente faz muitas vezes na escola, ó o conflito a gente chama a mãe tá, ou fica três dias em casa e só entra com a mãe. O conflito não ficou resolvido. Então, ele vai trazer danos pra pessoa. Agora se eu sentar num Círculo tá, que seja restaurativo, que agora já se ampliou pra Círculos de Paz. São muitos tipos de Círculos que dá pra fazer com esses sujeitos, tá, envolvidos nesse conflito, conversar e descobrir a necessidade de CADA um em relação aquele conflito, ele só vai trazer benefícios pra todos. Até em mudança de postura (E7).

O enfrentamento e a prevenção dos conflitos de forma positiva condizem em fazer valer, na prática, as garantias e direitos constitucionalmente garantidos a todos.

Desde a Constituição Federal (1988) fala-se em direitos fundamentais da pessoa. O que é válido e aplicável, também, na relação escolar. O texto constitucional elenca, em seu artigo 5º, um rol exemplificativo desses direitos. Aduz, entre eles, os direitos: de igualdade entre homens e mulheres, no que tange a direitos e obrigações (inciso I); de que ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer algo senão em virtude da lei (inciso II); de proteção à tortura ou ao tratamento desumano ou degradante (inciso III); ou, ainda, de inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e a imagem das pessoas (inciso X).

E garantir os direitos fundamentais da pessoa humana também condiz em proporcionar ao homem o direito de manter relações interpessoais pacíficas. Como já salientamos, os conflitos são inerentes à condição humana. Muitas vezes são confundidos com violências, portanto enfrentados de forma negativa. Contudo, a pesquisa verificou que na escola a concepção nem sempre conduz a conflitos com resultados negativos. Quando enfrentados de forma positiva, por exemplo, através de uma conversa, podem resolver uma situação pendente de solução entre duas pessoas.

Foi o que se verificou na resposta da Entrevistada3 quando, questionada se os conflitos sempre produzem resultados negativos, retratou:

De repente... amm... tem algum problema com o colega, gera o conflito. Dependendo da conversa a resolução pode ser diferente né. Não que neste meio não tenha... né... alguma coisa negativa né. O conflito, a palavra em si acho que já é um sinônimo de negatividade né. Mas não necessariamente que possa resultar ammm... só em agressões. De repente com uma conversa tu pode resolver o que tu tinha pendente com o teu colega (E3).

As relações interpessoais nem sempre são mantidas consensualmente. As pessoas são únicas, com experiências e circunstâncias personalíssimas. Por esse motivo, é importante se ter a consciência do conflito como inerente à condição humana, a fim de sermos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando não encarados com responsabilidade, os conflitos tendem-se a se converter em violências (VASCONCELOS, 2008, p. 19-20).

Conflitos, conflitos vão acontecer sempre né. Inclusive a JR resolve cada um deles por vez, não resolve todos. Mesmo aqueles que já participaram de um conflito vão, eventualmente, participar de outros. Conflitos acontecem. Acho que faz parte da raça humana estar em conflito. É muito difícil resolver (E1).

Milhões. Milhões e milhões diariamente (riso). [...] Assim ó. Logo que eu entrei aqui na escola, há nove anos atrás, tinham conflitos muito sérios aqui. As brigas com agressões físicas eram muito sérias. Era, assim, rotineiro. Eu fiquei apavorada com aquilo. Porque eu vinha de uma outra escola, que eu trabalha há vinte anos, e que a gente lá já tinha... eu tava na parte administrativa dessa escola já há 10 anos e lá nessa escola a gente havia implantado outro tipo de relação entre as pessoas. E lá já não havia esse tipo de conflito sério assim. E quando eu cheguei aqui e me deparei com isso, aí nós começamos a repensar, pensar. Aí que surgiu a JR. E agora, assim, atualmente é muito raro tu ver questões de briga assim. E, então os conflitos que nós temos agora é 'lá no futebol eu me desentendi, tá me deu um chute'. Aí se xingam, brigam (E7).

Contudo, a existência não foi apenas indicada na relação aluno-aluno, “há conflitos. Tanto entre professor, direção, supervisão, alunos. Porque eu acho que é uma coisa que sempre, em todos os relacionamentos há conflitos, independente no profissional, na escola. Conflito é uma coisa que eu acho que não existiria nada se não tivessem conflitos pra ti crescer né. Sempre tem” (E2). Portanto, os conflitos na escola envolvem os seus diversos atores – professores, direção, supervisão, alunos, entre outros. O que foi reafirmado por outra Entrevistada. Questionada sobre a existência de conflitos na escola, disse: “eu acho que... com certeza (riso). Aonde tem muita criança. Não só em criança né. Os conflitos também são gerados com os próprios adultos” (E3).

Nessa oportunidade, verificamos a existência de conflitos originados por situações ocorridas fora da escola, “Eles trazem muitas situações de fora né. Como eles falam. Eles

moram aqui nessa vila que tem aqui próxima. Então eles trazem muita situação da vila ou, então da creche, onde eles estão no turno inverso”. No entendimento dela, isso ocorre porque *“além de morarem tudo muito próximo, brincarem tudo muito junto não é, eles também passam, a grande maioria do tempo no outro turno, também juntos*”. Por esse motivo, *“eles trazem muito situações assim de desentendimentos de casa... de vizinho, de... dessas coisas muito de fora da escola não é. E aí às vezes junto com mais alguma mínima coisa e acaba gerando alguma confusão não é”* (E5).

Isso demonstra que os conflitos violentos podem se configurar sob dois vértices na escola: aqueles originados das interações advindas das relações interpessoais da comunidade escolar; e/ou aqueles nela exteriorizados em virtude de situações que precedem seus muros, fora do ambiente de ensino. A conscientização dos professores sobre essas duas situações contribui no enfrentamento dos conflitos violentos. Localizar a origem do conflito, na busca de uma solução mais célere e positiva aos conflitantes, possibilita identificar as necessidades não atendidas que levaram os envolvidos a buscar uma resolução negativa a determinado conflito, através da violência.

Em contrapartida, as Entrevistadas não demonstraram tanta clareza na conceituação de violência como quando perguntadas sobre o que entendiam como conflito. Quando questionadas sobre o que entendiam por violência, percebemos que algumas não chegaram a uma conclusão precisa sobre o conceito, mas ressaltaram as consequências advindas dela, suscitando achar *“a violência algo... tão triste por que... na verdade tu viver num ambiente com violência, com agressão é muito triste né. Na verdade vira perturbador. É muito melhor tu viver em paz né”* (E3).

Outras demoraram em responder a pergunta. Houve aquelas com quem foi necessário suscitar a exemplificação de situações violentas para conceituar o termo, *“quando um aluno deprecia o outro, ainda que seja com palavras, isso é violência”* (E4).

Violência não é tema fácil de ser conceituado. Nosso entendimento caminha no sentido de que cada sociedade está às voltas com seu conceito de violência. Trata-se, portanto, de um conceito mutável. Surge pelo *“desrespeito (risos). Não respeitar o teu semelhante, o teu colega, o teu aluno, a tua direção, teu marido. Qualquer coisa que saia do respeito pra mim é uma grande violência”* (E2). Até porque,

a violência pode ser até subjetiva né. A maneira como eu te olho eu posso tá sendo violenta né. A maneira como eu brinco contigo eu posso tá sendo violenta né. E existem os casos extremos de violência né. O desrespeito ao outro é violência. [...] Então a violência pode ser de vários níveis né, de varias maneiras. [...] Violência... Pra gente o que vem é agressão física né. Que, pra mim... Na época que eu

trabalhei na FASE lá, violência pra mim era ver aqueles meninos na parede. Mesmo que eles tenham feito coisa errada. Aquilo me violentava né. [...] Isso me violenta como ser humano. Então isso pra mim é uma violência. E é uma violência a maneira muitas vezes como eu trato um aluno. Totalmente desrespeitosa. É violenta a maneira como um aluno desrespeita um professor né 'vai a merda' pra um professor. Isso pra mim é violência. Então, violências existem em vários níveis e graus (E7).

Além disso, pode ser visualizada como “*tudo aquilo, eu conceituo assim, violência é tudo aquilo que me agride. Que agride as pessoas né. Palavras, amm, também agressão física. Tudo pra mim, isso é violência*” (E6). De qualquer forma, violência sempre será “*tudo aquilo que possa representar ou significar prejuízo, produzir por efeito ou falha um mal ao outro, a si mesmo ou ao meio; seja realizado no consciente, seja inconscientemente*” (VINYAMATA, 2001, p. 77).

Em seguida, perguntamos as Entrevistadas se existe violência no contexto investigado. Ao responder sobre o conceito de violência, uma afirmou que ela não existe na sua escola, pois “*é muito difícil dizer... violência... na escola não tem, eu acredito que não tem, que na escola não tem essa violência que tu me pergunta. Na nossa escola*” (E1). Questionada sobre o motivo da resposta, aduziu:

Quando as crianças chegam aqui a gente conversa com eles nas salas de aula. A gente passa pelas salas explicando a filosofia da escola. Se oferece né, ao diálogo. Mostra a sala do bem querer. Que eles tem um espaço pra quando eles se sentirem ameaçados, eles vem buscar com a gente. Tem crianças que já pedem: 'professora posso ir lá praquela sala conversar com a minha amiga?'. Né? Então... eles já sabem que a gente dá abertura pra resolver os conflitos com a gente. Claro que aparece de vez em quando algum que se desgarrá né, mas a gente vê todos os que tão envolvidos... Agora mesmo, sexta-feira, uma mãe veio falar que a filha dela foi ameaçada no recreio da sexta-feira, só que a filha não contou pra nós e eu já tô chamando hoje todos os envolvidos pra gente fazer um Círculo e procurar saber o que que é. Eu faço muito empiricamente assim, sabe. Eu sou leiga comparado as pessoas que lidam com JR. Eu me sinto leiga ainda. Mas a gente sabe das técnicas que são usadas. Então a gente procura sempre usar uma delas (E1).

A Entrevistada condicionou a inexistência de violência na escola com a aplicação das práticas de Justiça Restaurativa. Não vislumbramos negação da existência da violência. Pelo contrário. Ao indicar a forma de resolução através do diálogo e do Círculo Restaurativo, a Entrevistada indica que há violência na sua escola, conquanto ela busque resolvê-la pelos conhecimentos que possui de JR.

As demais Entrevistadas afirmaram existir casos de violência na escola. Tanto entre alunos, como entre professores e alunos. Uma delas aduziu por vezes agir de forma violenta com seus alunos na sala de aula, através das palavras, “*eu acho que às vezes eu falto com o respeito. Não propositalmente né, mas acho que é do humano até as vezes tu perder a*

paciência. Eles com a gente também, eles dizem coisa que depois tu põe pra sentar e conversa com eles: ‘não, realmente professora, eu perdi o respeito’” (E2).

Identificamos a existência da violência vinculada a agressões físicas. Uma professora afirmou existir violência na escola. Contudo, *“a violência no sentido... não essa violência pesada que a gente costuma ver aí na televisão. [...] De agressão mesmo pesada. Até já aconteceu aqui na escola. [...] Agressão física assim. Mas isso é uma coisa que vem diminuindo bastante não é”* (E5).

Ocorre que, a violência se apresenta por diversas modalidades, não somente quando é exteriorizada pelos danos causados ou visíveis aos olhos. Pode ser verbal, física, sexual, moral e/ou psicológica (NUNES, 2011, p. 20), desde que evidencie a intencionalidade do sujeito atingir, de alguma forma, a integridade da sua vítima.

Portanto, questionadas sobre a forma como a violência ocorre, verificamos que, na prática, a violência toma inúmeras formas na escola investigada. Ocorre *“principalmente nas palavras. Violências através de palavras. Eu acho que existe. Existe também a violência velada né. Que não é falada, mas a gente sabe que existe. [...] Existe. Existe. Entre professores e alunos. Existe entre aluno aluno. Direção aluno. Direção professor (riso)”* (E7).

Geralmente, nesse tipo de violência se propagam os conflitos de *bullying*. A relação hierárquica entre autor e vítima costuma ocorrer de forma velada no cotidiano escolar, *“os agressores sempre impõem sua autoridade, seja através do medo, pelas ameaças morais ou da força física. São astuciosos para cercar suas vítimas e pensar em muitas possibilidades para cumprir seus planos”* (TOGNETTA, 2005, p. 6-7).

Além disso, foi constatada a banalização da violência por parte dos alunos. Para uma professora *“eles banalizam muito. Tudo pra eles é um termo que eles chamam de arreganho. Tudo que tu fala eles ‘ai sora, mas é arreganho’. Tudo é arreganho”* (E5). A Entrevista definiu ‘arreganho’ como *“brincadeira. Só que são brincadeiras pesadas entendeu? O arreganho começa no simples empurrãozinho. Do simples ‘bah, mas tu tá gordo’, entendeu? Começa nessas ‘bah o que que houve?’, ‘olha o teu cabelo’, sabe? Um empurrãozinho aqui. Uma bolinha que vai lá. Ou um puxão que eu dei na mochila. [...] Só que as vezes os arreganhos começam a ficar mais pesados né”* (E5).

Essa postura dos alunos é muito comum. Na grande maioria, *“as motivações declaradas para as ameaças são banais ou, como já assinalado, não são explícitas, o que reforça a ideia de uma certa violência gratuita, naturalizada, nas relações entre os alunos.”* (ABRAMOVAY, 2006, p. 152).

Buscamos verificar se as Entrevistadas já foram vítimas de violência na escola, tanto por parte de alunos, como de professores ou demais colegas de trabalho. Algumas afirmaram que sim, outras que não. Apesar da negativa, percebemos que as Entrevistadas citaram ser ofendidas verbalmente por seus alunos, o que não consideram violência.

Alguns adultos “tendem a uma visão banalizada e, por consequência, naturalizada das violências entre alunos, não considerando que as *brincadeiras* agressivas sejam violências”, vale dizer, “há professores que tendem a naturalizar os comportamentos violentos, *próprio da idade deles*, o que implicitamente indica que não haveria porque intervir para modificá-los” (ABRAMOVAY, 2006, p. 196-197).

Uma Entrevistada buscou justificar as atitudes dos seus alunos, acha “*que já vem de casa com algumas situações. Às vezes eles falam alguma coisa, extrapolam, a gente conversa, espera as coisas se acalmarem né. Ai volta a conversa. ‘ah professora desculpa falei o que não devia’. ‘ai falei isso, falei aquilo’. Esse tipo de situações*” (E3).

Nesse caso, entendemos se tratar de violência verbal, praticada pelo aluno contra o professor. Contudo, não identificar as palavras dos alunos direcionadas a si, não condicionou a postura da professora, a qual buscou, através do diálogo, o enfrentamento do conflito ocorrido.

Além disso, uma delas indicou já ter sofrido violência por parte dos pais de alunos “*de pais é comum né. Eles virem a escola ofendendo professores. Alunos ofendendo professores é comum*” (E4).

Mais adiante, investigamos a percepção das Entrevistadas sobre o conceito de *bullying*. Tratar desse conflito abre oportunidades de refletir sobre esse “fenômeno muitas vezes escondido e [...] na maioria das escolas, não são tratados do ponto de vista psicológico e do ponto de vista da sua especificidade; eles são tratados como indisciplina, incivilidade, como a quebra de uma norma ou regra pública que é da escola” (TOGNETTA, 2005, p. 2).

Cumpramos salientar que, pouco antes das entrevistas serem realizadas, a escola recebeu uma pessoa de fora do seu contexto, para falar a respeito do assunto e qualificar os professores sobre o tema. Vislumbramos que a iniciativa resultou positiva nas Entrevistadas. Para as Entrevistadas

[...] bullying é sempre entre pessoas iguais. Ou no caso, professores com professores, ou alunos e alunos né. Nunca aluno com professor, nem professor com aluno porque não são pares. Então assim eu acho que um apelido, uma agressão verbal né. Aquele aluno que sempre apanha. Aquele aluno que sempre é chamado de gordinho, pretinho, magrinho né. E entre os professores sempre tem também o bullying. Aquela professora que sempre chega atrasada. É rotulada (E2).

[...] como vou dizer meu Deus? São pessoas iguais né, acontece entre os pares, que se desqualificam né, uns aos outros, por um período grande. Que se repete, repete, é considerado bullying. Por exemplo: as nossas crianças, infelizmente com a educação que a gente vê que eles têm, os pais não detectam isso e deixam as crianças brincarem de chamar um ao outro de apelido. Chama o coleguinha pelo nome da mãe por exemplo ou chama o coleguinha com o nome da irmã só pra mexer com o coleguinha. Isso aí causa um conflito né, acontece o bullying porque eles ficam repetindo, repetindo até que o outro não gosta e acaba virando um conflito. Mas isso aí parece que é uma prática normal deles. Eles falam isso brincando né. Eles já se referem um ao outro pelo nome de alguém da família só pra incomodar. Pra mim é muito estranho. Eu nunca passei por isso no tempo de escola não se fazia isso né. Mas hoje eu vejo que muitas, muitas crianças tratam assim (E1).

São determinadas ações feitas pelos seus pares né que, geralmente, que fazem com que a pessoa murche, se enclausure né. Amm. Quando eu falo seus pares tu entende né? Os próprios colegas deles dizendo, pegam alguma coisa que... do colega... alguma fraqueza do colega... e usam aquilo pra ATORMENTAR... atormentar! (E6).

O referencial teórico utilizado não condiciona a ocorrência do *bullying* apenas aos conflitos entre pares – como iguais. Tognetta;Vinha (2008) utilizam a expressão ‘pares’ e retratam a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar, mas não explicitam sobre a (des)igualdade entre os conflitantes. Contudo, retratam no seu texto pesquisas de Avilés (2007), desenvolvidas entre sujeitos ‘iguais’. Outrossim, antes disso, Tognetta (2005) já realizava pesquisas sobre o *bullying*, quando fez menção aos envolvidos neste conflito violento como ‘iguais’.

Para Fante (2005), que costuma se referir aos envolvidos como ‘escolares’, os conflitos violentos de *bullying* evidenciam a ‘desigualdade entre iguais’, enfatizando o entendimento designado pelas investigadas na conceituação do termo.

Ademais, verificamos que “há uma repetição de ações. Porque o bullying eu acho que não é feita uma vez só né. Sei lá, eu me irritei ou o aluno se irritou com o colega e disse que a mãe era gorda [...] se acontecer duas, três vezes e aí eu já tô achando que é um bullying. Quando é repetitivo” (E2).

Esse conflito violento “não se trata de uma simples brincadeira que acontece de vez em quando [...] são diferentes, porque aos casos de bullying atribui-se o critério da intenção, ou seja, são atos pensados, calculados e praticados repetidas vezes com um mesmo alvo.” (TOGNETTA, 2005, p. 4).

Quando estamos falando de *bullying* “essa coisa do apelido num dia, no outro não é mais, não é bullying né. O bullying ele tem que se repetir né e que essa pessoa que tá sofrendo o bullying se magoe e se sente diminuída, mecha com a alto estima dela. Isso é bullying. Que interfira, assim, no bem-estar de uma outra pessoa né. Pra mim, é bullying. Isso é bullying” (E7).

A identificação de *bullying* se perfaz “quando existe a reincidência. Quando existe uma vítima e ele é, não consegue sair daquele espaço de vítima. [...] Não é uma brincadeira passageira. Não é um ‘ah, tá feio teu caderno’. É muito além disso” (E4). Portanto, se faz necessário perceber uma “intimidação caracterizada por algumas peculiaridades muito interessantes: diz respeito às ações agressivas intencionais e repetidas, praticadas por um ou mais alunos contra outro” (TOGNETTA, 2005, p. 4).

O *bullying* “é um conflito violento porque [...] nunca vem para elogiar ninguém né. O *bullying* sempre vem pra machucar e sempre machuca na parte mais sensível que a pessoa tem. Na parte característica que a pessoa tem né que mais lhe afeta” (E2). Por esse motivo, existe uma grande preocupação sobre a vítima no envolvimento com esse conflito violento. Pelas demonstrações de sofrimento das vítimas, os professores conseguem identificar a existência do *bullying*, “é quem sofre né. A forma de quem tá sofrendo né. Porque de repente, conforme o apelido, ele tem uma aceitação. Eu não vejo a aceitação como um *bullying* né. Agora quando a criança começa a se sentir mal. Tu começa a observar” (E3).

Portanto, o conflito de *bullying*

é um tipo de violência. Não quer dizer que vá ser uma violência física né. Mas eu acho que é uma violência. No momento em que eu to amm machucando, dizendo alguma coisa que machuque o próximo ali, que me machuque o meu colega, aquela pessoa que tá ali do meu lado, eu to sendo violento né. Posso ser mais violento com as palavras do que, as vezes, com um tapa né. As vezes um tapa, amm, fere menos do que com o que eu disser né (E5).

Ocorre que, perceber o *bullying* como um conflito violento que ocorre na escola não basta. É preciso enfrentá-lo e preveni-lo, sob pena de se tornar uma atividade corriqueira e naturalizada nas relações interpessoais, conquanto se verifique diversas consequências que essas violências proporcionam aos seus envolvidos – baixo rendimento escolar, desrespeito, ausência do diálogo, evasão escolar, depressão, baixa autoestima, entre outras.

Ao contrário dos conflitos, a violência não é inerente à condição humana, mas violação dos direitos humanos. Na escola, a intervenção nos conflitos violentos recai sobre os profissionais que nela atuam. Por esse motivo, passamos a nos perguntar de onde parte a construção dessas formas de intervenção – será que eles foram preparados para atuar diante dessas situações no decorrer das suas formações profissionais? Se não, buscaram suprir essa ausência? De que forma?

Muitas vezes percebemos certa acomodação por parte dos profissionais da escola, que estagnam seus conhecimentos ao tempo da formação profissional em função da proporção trabalho-descanso. Essa perspectiva nos foi apresentada na prática por uma experiência que

passamos no Curso do Mestrado, durante a disciplina de Pesquisa A. Na oportunidade, ministrávamos aulas para alunos do curso de Especialização em Gestão Educacional quando verificamos que eles não haviam feito a leitura de um pequeno texto que passamos, com antecedência de uma semana. Diante dessa situação, conversamos muito sobre essa questão e pelos motivos que levam os professores a deixar de buscar o ‘mais’ que colabora no aperfeiçoamento profissional, fator importante e que pode ser utilizado para contribuir na diminuição das violências nas escolas.

Partindo dessas considerações, antes de averiguarmos a atuação das professoras da escola investigada diante dos conflitos violentos de *bullying*, as questionamos se haviam participado de alguma disciplina envolvendo conflitos e/ou violências durante a formação profissional – graduação/magistério, o que foi respondido negativamente. Quando questionada, a Entrevistada 1 afirmou que

Nunca! [...] Só aqui nesta escola. Todas as escolas que eu trabalhei, e já trabalhei numas quatro eu acho, a solução era a justiça retributiva, suspende, chama a mãe, manda embora. Eu vim, inclusive eu sempre mexo com as meninas que eu era uma pessoa antes da <nome da escola> e me tornei outra depois. Uma pessoa antes de Restauradora e depois de Restauradora. Porque foi a Restauradora que trouxe esse projeto pra nossa escola e eu vejo que ela trata as pessoas diferenciadas sabe, diferenciadamente. Então... é muito bom (E1).

Portanto, ante a ausência desse conhecimento durante a formação profissional, o aprendizado acaba acontecendo “*na prática. [...] a parte boa é que aqui na escola a gente teve um curso né. Educadores para a paz né. [...] Aí nós tivemos essa formação, palestras, formações sobre a JR. Depois tivemos algumas coisas sobre bullying né. Palestrantes. Então a gente tá sempre se informando e trocando né. Até porque a gente tem um público muito violento*” (E3).

Isso foi possível porque “*a escola se mobilizou pra isso. Daí começaram os cursos aqui. Comecei a participar de seminário. Participar de coisa. Foi só aqui*” (E6). Até porque, disse outra Entrevistada, “*quando eu fiz a minha graduação não se falava em bullying [...] Quando se vai pra uma faculdade de Pedagogia a ideia é que se aprenda a ser professor e a lidar com várias outras coisas. Que quando se é aluno não tem necessidade*” (E4).

Diante dessas respostas, percebemos que a ausência de informações sobre conflitos, violências e/ou *bullying*, durante a formação profissional, não impossibilitou que a escola e as Entrevistadas buscassem suprir essas ausências, tanto com experiências práticas, bem como através de cursos, palestras e outras atividades, proporcionadas pela própria escola, a fim de subsidiá-las de ferramentas para o conhecimento e enfrentamento desses conflitos violentos.

4.3.2 A atuação das Entrevistadas diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola

No objetivo de verificar a atuação das Entrevistadas diante dos conflitos violentos de *bullying*, elaboramos no Bloco 3 (Anexo E) questões para verificar de que forma as professoras e a escola investigada atuam diante dos conflitos violentos de *bullying*. Questionamos, inclusive, quem é chamado para resolvê-lo e em que tipo de situação a escola busca a ajuda da Polícia ou do Poder Judiciário. Isso tudo, para investigar como alunos e professores vêm atuando diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola de que forma a Justiça Restaurativa favorece o enfrentamento e a prevenção desses acontecimentos.

Assim, quando estão diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola, as Entrevistadas procuram resolver a situação diretamente com os envolvidos, através da observação, do respeito e do diálogo. Uma Entrevistada afirmou que “*geralmente eu procuro ver o entorno. Geralmente eu reajo assim. Eu observo muito né. E procuro sempre ouvir todos né. Ambas as partes. Depois o grupo. Eu sempre procuro, jamais todo uma atitude, assim, precipitada. Eu sempre ouço. Ouvir, pra mim, é o mais importante*” (E6).

No primeiro momento, as professoras buscam resolver os conflitos por conta própria e entendem sempre conseguir fazer a intervenção “*sempre procuro*” disse a investigada, “*porque a gente tem um clima de conversar né. Antes de sair xingando, brigando, gritando. Eu converso muito com eles né. Então, assim ó, sempre eu faço essa... faço alguma intervenção*” (E5).

O conhecimento sobre o conflito colabora na intervenção. O melhor interventor será aquele com conhecimento amplo sobre o acontecimento fático. Terá ele maior facilidade de observar e identificar as necessidades dos envolvidos, a fim de promover a restauração da relação afetada pela violência. Em razão do conflito, as partes tendem a romper com a ferramenta do diálogo e o entendimento mútuo fica prejudicado. Por esse motivo, respondeu a Entrevistada que não chama ninguém,

[...] eu mesma resolvo. Pra eu chegar a passar pra uma direção a coisa tem que tá muito além do que, do tempo que eu tenho disponível pra resolver né. Primeiro eu resolvo sempre com eles. Se eu vejo que a coisa não dá certo, eu vou chamar os pais. Aí os pais vão conversar comigo. Quem é que sabe do que aconteceu exatamente com eles? Sou eu. Não, a direção... eu posso contar pra Direção. Posso contar pra orientação. Mas quem vivenciou o episódio fui eu. Então, ninguém, eu acho, ninguém melhor que eu pra resolver esse problema com os pais. Se não dá resultado, aí sim eu apelo pra direção. Pra dar uma segurada na coisa (E2).

Outra Entrevistada ressaltou a questão da disponibilidade de tempo para intervir nos conflitos violentos. Uma situação que prejudica o enfrentamento e a prevenção desses

conflitos na escola. Aduziu: *“normalmente eu chamo e a gente senta e conversa, entende? Atende primeiro em forma separada cada um. Conversa né. Quando tem disponibilidade pra isso né. Conversa com os dois envolvidos diretamente. Conversa com um, conversa com o outro”* (E7).

Outra foi mais enfática nessa questão atrelando-a aos cargos que ocupa na escola investigada. Quando não se faz possível a intervenção, portanto, as professoras buscam a ajuda de terceiros da própria escola para intervir na situação, sendo eles a Restauradora, a Orientação e/ou a Direção. Sem deixar, contudo, de participar da intervenção.

Na escola... como eu tenho essas responsabilidades dos dois cargos que eu tenho, eu acabo passando pra Restauradora resolver grandes conflitos direto porque ela se propõe mais, ela se habilita mais, ela tem mais... [...] Agora mesmo tivemos um problema com a turma da 8ª série e chamamos TODOS eles. Claro que não foi um Círculo Restaurativo como é feito, assim, em grande grupo é mais difícil. Mas, ammm, todos eles passaram pela sala do bem-querer junto com os professores, a direção... (E1).

Além disso, as Entrevistadas costumam buscar a colaboração dos pais na resolução dos conflitos com os alunos na escola. No enfrentamento de um conflito violento *“normalmente a gente tenta acalmar e depois sentar pra conversar. [...] A gente tenta acalmar e conversar né. Eu acho que sempre é o melhor remédio. Aí quando não dá a gente solicita, recorre aos pais quando possível. Porque nem sempre é possível”* (E3).

A busca pela participação dos pais já recebeu críticas. Para Vasconcelos (2009 apud SANTANA, 2010) trata-se da *Síndrome de Chamamento dos pais*. A convocação dos pais à escola por qualquer motivo *“tira a responsabilidade do aluno; esvazia a competência institucional da escola; funciona como estratégia de (re)transferência de responsabilidades, banaliza a convocação dos pais e agrava a situação”* (VASCONCELOS, 2009, p. 212 apud SANTANA, 2010, p. 203).

Nosso entendimento caminha no sentido de que os conflitos da escola devem ser resolvidos no ambiente escolar. Quando ocorridos na sala de aula, compete ao professor, juntamente com os alunos, enfrentar esses conflitos. Se ocorridos no pátio, devem ser enfrentados pelos envolvidos, juntamente com o professor responsável pelo pátio. E assim por diante, caso a caso, sempre dentro do ambiente de ensino, através da intervenção dos profissionais da escola.

Ocorre que, determinados conflitos ocorridos na escola podem contar com a colaboração da família e/ou dos pais. Contudo, essa participação não pode se tornar uma regra geral. Deve ser utilizada de forma agregadora, evitando que a intervenção pelos profissionais

da escola, diante do conflito que nela ocorreu, seja substituída por pessoa de fora. Verifica-se a colaboração dos pais quando, por exemplo, visa contribuir no esclarecimento dos motivos que levaram a ocorrência de um determinado conflito originado fora do ambiente escolar e que nele foi exteriorizado.

Portanto, a intervenção da família deve ser buscada unicamente para colaborar no procedimento de enfrentamento e prevenção dos conflitos ocorridos no ambiente de ensino. Nunca para transferir as responsabilidades daqueles que devem intervir: os profissionais da escola. Isso pode ser verificado na realização de um Círculo Restaurativo. Nessa oportunidade, a escola, juntamente com os envolvidos em determinado conflito, podem restaurar as relações afetadas com o apoio da comunidade, momento em que os familiares dos envolvidos no conflito podem ser convidados a participar do seu enfrentamento.

Assumir essa postura é proporcionar a Proteção Integral da criança e do adolescente, assegurada pelo artigo 1º²¹ do ECA (1990). Trata-se de proteger essas pessoas em desenvolvimento, através da colaboração da família, da sociedade e do Poder Público, a quem compete garantir todos os direitos das crianças e adolescentes, protegendo-os de qualquer forma de sofrimento e discriminação.

Isso reflete os preceitos constitucionais estabelecidos no artigo 207, da Constituição Federal (1988) quando aduz “ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade [...]”. Nesse sentido, é tarefa afastar crianças e adolescentes de conflitos que comprometam sua dignidade e liberdade. A violência é uma delas.

Por essa razão, questionamos se as Entrevistadas consideram-se capacitadas para atuar diante dos conflitos violentos de *bullying* que ocorrem na escola e o motivo da resposta. Observamos que sim, elas se consideram capacitadas. Não de forma completa. Até porque os conflitos nem sempre ocorrem da mesma forma e/ou entre os mesmos envolvidos. Cada situação acarretará um tipo de intervenção.

Contudo, afirmam buscar se qualificar, ler e aprender sobre o assunto.

Ai, por quê? Eu... já estudei muito, já me preparei bastante pra isso. Justamente pra poder ajudar nessas questões de conflitos na escola. E toda a vez que me deparei com um, normalmente a gente consegue sucesso em relação aos casos. Acho que isso, também, assim, pode depender de casos né, também. Talvez de envolvimento familiar. Tem que ver as coisas externas da escola como é que são também né (E7).

²¹ Art. 1º. Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Outrossim, optamos por investigar se a escola costuma suscitar a ajuda do Poder Judiciário ou da Polícia para a resolução de seus conflitos. Muito embora a judicialização dos conflitos escolares tenha se mantido como regra, a nosso ver, não compete a estas instituições “conduzir a identificação e solução dos problemas que caracterizam a educação, o ensino e as relações escolares. Os protagonistas desse processo de restauração são os professores e os gestores educacionais de todos os níveis e, como aliadas, as famílias e seus filhos” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 26).

A aplicação da Justiça Restaurativa na escola visa trocar as lentes da Justiça Retributiva, na qual a resolução de um conflito violento sempre acarreta como resultado uma punição ao autor da violência sem, tampouco, dar voz e vez a qualquer manifestação da vítima. As práticas da JR buscam oferecer subsídios para a atuação dos atores escolares diante dos conflitos que ocorrem na escola, evitando que esses conflitos sejam levados ao apreço do Judiciário ou da Polícia.

Não. Nunca mais se pensou em polícia. Nunca mais. A não ser em dia de festa aberta ao público a gente manda um ofício pra que eles fiquem ali pela frente pra segurança. Mas nunca mais se precisou da polícia. Nunca mais a gente pensou na polícia. Precisar de certo nunca precisou né. Mas antes a gente não conhecia outro método e agora nunca mais se pensa (E1).

Por unanimidade, as Entrevistadas afirmaram nunca ter solicitado a ajuda da Polícia ou da Justiça. Contudo, algumas exceções foram identificadas: quando os conflitos se dão no entorno da escola – fora da estrutura escola, ou quando envolva fatos tipificados em lei como crime.

Vejamos algumas das respostas obtidas, as quais, pela riqueza de informações, merecem ser colacionadas na íntegra:

Olha, em nenhuma situação eu chamei. Nunca chamei. Acho que a escola também... se chamou, já chamou algumas vezes, mas foram mais brigas na frente da escola. De pessoas da comunidade que vem pra cá. Eles brigaram lá e querem resolver na saída. Então a escola já adotou, poucas vezes, chamar a Brigada para intervir. Mas não foram conflitos chamados aqui dentro. Então, antes que passe aqui pra dentro eles esfriam. A gente é obrigada a chamar, é segurança de todo mundo né (E2).

Nós não. Nossa escola não. Tem um caso que foi, mas assim ó, foi uma briga de rua que a mãe de uma menina se achou no direito de fazer a denúncia. Foi, fez a denúncia e botou o nome de todo mundo que ela encontrou, inclusive os que estavam olhando né. Uma briga na esquina que deu. E a coisa tá rolando até hoje. Eu sei que os pais comentam assim ó. [...] Não, dentro da escola não. Aconteceu na esquina (E5).

Eu só procuro quando o aluno, eu sei que o aluno tá sendo violentado na família, tá. Quando amm, agressões pela família aqui dentro da escola. Quando não estão cumprindo e respeitando o direito das crianças aqui, eu chamo o Conselho, a

Polícia. [...] Ou arma que eu vejo, por exemplo, a noite que eu trabalho aqui. Porque eu trabalho com o todo né. Eu vejo que tem algum aluno que tá portando alguma coisa, eu chamo a Brigada na hora. Não sou eu que vou enfrentar, eu preciso de ajuda né. Porque a gente não sabe com quem a gente tá lidando né. E drogas (E6).

A insegurança e o medo impulsionam os atores escolares na busca pelo apoio da polícia, e maior rigor nas penalidades aplicadas aos conflitos violentos que ocorrem no ambiente de ensino. Contudo, “embora muitas vezes necessárias, essas respostas não surtem efeitos a médio e a longo prazo porque enfrentam o problema superficialmente, não levando em conta onde a violência surge” (NUNES, 2011, p. 20).

Diante das respostas apresentadas, verificamos que a atuação das Entrevistadas diante dos conflitos violentos de *bullying* na escola é pertinente e incisiva. Inicialmente, elas buscam intervir por conta própria. Estabelecem o diálogo com os envolvidos separadamente, depois procuram resolver o conflito violento, juntos. Dificilmente buscam a ajuda de terceiros, mas quando a buscam sempre são pessoas que integram o ambiente de ensino. Ademais, a escola não busca a ajuda da Polícia ou da Justiça para intervir nos seus conflitos, uma vez que as professoras se sentem capacitadas para enfrentá-los.

4.3.3 O envolvimento das Entrevistadas e da Escola com a Justiça Restaurativa

Por derradeiro, cumpre apresentar e analisar os dados obtidos em razão do envolvimento das Entrevistadas e da Escola com a Justiça Restaurativa. Até porque, nem todas as investigadas realizaram o curso de capacitação ou formação para atuar com a JR. Tampouco acompanham a prática desde sua implementação na escola.

Uma das professoras que acompanhou todo o processo na escola disse que teve acesso a JR quando “*começou a ouvir, a ler, a ver exemplos. Na televisão, em escolas que faziam isso. Eu digo ‘ah, essa escola que eu queria. Esse tipo de coisa eu quero ver. Eu quero pagar pra ver’*” (E6). Relembrou que na época da implementação a escola recebeu a visita do Dominic²². Que o ouviu falando sobre a prática se apaixonou pelo assunto. Logo, a escola foi convidada “*pra ser parceira, daí eu fiquei de quatro por essa ideia. Daí que eu tive acesso*” (E6).

Outra professora iniciou o contato com a JR antes da escola investigada, quando participava de atividades envolvidas com a paz. Nesse meio tempo conheceu o Dr. Leoberto

²² Dominic Barter fundou a ONG Comunicação Não-Violenta no Brasil e coordena diversos projetos no país. Promove palestras no sentido de minimizar a violência. Participou da implementação do Projeto “Justiça 21”, em Porto Alegre/RS, ministrando workshops durante as capacitações.

Brancher²³, quem iniciou os estudos sobre a paz através de encontros que denominava ‘Em Paz com a Lei’, os quais nossa Entrevistada (E7) disse ter participado quando as escolas públicas eram convidadas.

Mais adiante, informou que a escola investigada, não ela, recebeu um convite para participar do ‘1º Curso de Formação em JR’. Disse que *“ninguém quis ir porque tinham aulas aos sábados. Mas aí eu fui (risos). ‘Não, deixa que eu vou’. E foi um curso de seis meses. Naquela época era um ano. O Estado autorizava a fazer o curso. Quem pagava era o Criança Esperança tá. Todos esses anos que o Leoberto foi o coordenador, era através da Unesco”* (E7).

Quando da implementação da JR a escola recebeu a visita de diversas autoridades interessadas no assunto, como os mencionados Dr. Leoberto e Dominic. Esse último, inclusive, aplicou aos professores *“uma formação até lá na sala do bem-querer”* (E7). Somado a isso, a escola recebia o apoio da Secretaria de Educação do Estado que *“liberava pra, se tu tinhas aulas tu estavas liberada pra fazer o teu curso, sem... botava no livro ponto lá ‘Curso JR’, sem o menor problema”* (E7).

A motivação é muito importante no processo de implementação da JR nas escolas. Uma de nossas Entrevistadas comentou que a Restauradora proporcionou aos professores assistir palestras sobre o assunto, motivo pelo qual acabou participando da capacitação e depois fez um curso de 03 meses para Coordenador de Círculos Restaurativos. Em razão disso, afirmou: *“sempre fui apaixonada. Por mais que o pessoal dissesse que não funciona eu ficava na minha, pro meu aluno funciona. Então eu vou continuar fazendo com o meu aluno aquilo que eu acredito”* (E5).

Recebida a prática da JR na escola, que também teve a colaboração da Secretária da Educação do estado Gaúcho na época, Nelnie Lorenzoni, foi inaugurada a Sala do Bem-Querer (Figura 6), onde são realizados os encontros Restaurativos na escola. Nessa época, disse uma Entrevistada, *“a gente tentou envolver, inclusive, a comunidade num dia de festa na escola. Inauguramos a sala pra toda a comunidade entender que aqui agora... inclusive ouvimos pais dizer que trouxe o filho pra cá porque ouvi dizer que aqui vocês trabalham com JR”* (E1).

Percebemos que a adesão da JR na escola não ficou restrita aos que participaram do processo de implementação e dos cursos que a equipe escolar recebeu no ano de 2005.

²³ O Dr. Leoberto Brancher é Juiz de Direito, pessoa que impulsionou a temática da Justiça Restaurativa no Estado do Rio Grande do Sul quando, em 2005, o Ministério da Justiça e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) patrocinaram o Projeto “Justiça 21” em Porto Alegre/RS.

Vejamos o que nos informou uma das professoras investigadas, quando questionada como teve acesso a JR:

eu aceitei e fui aprendendo. Eu fiz alguns cursos. Fiz uma, algumas palestras ali na... eu fiz uma na OAB. Fiz no Ministério Público. Aliás, hoje tem com a Kay Pranis ali no... as seis horas, ali no Ministério Público. Hoje de manhã, o Simpósio Internacional de Justiça. [...] Quando vai surgindo e elas mandam, a Restauradora sempre me comunica. O que dá pra fazer... E, geralmente, e isso é o legal daqui da escola, assim ó, a direção sempre libera né. Eu tenho sala de aula, mas aí de manhã uma colega fica não é. Pra que eu possa assistir, participar. Quando tem essas... (E5).

Com isso, resta demonstrado que as professoras da escola ainda buscam aprender sobre o tema e aplicar as práticas restaurativas em suas atividades escolares. Isso é importante porque, “além das atividades preventivas que lhes permitam a reflexão, os educadores precisam desenvolver meios e estratégias que lhes permitam trabalhar com o conflito de forma construtiva, cujos resultados produzam efeitos mais duradouros” (NUNES, 2011, p. 45).

Para tanto, buscamos verificar o que as Entrevistadas entendem sobre Justiça Restaurativa. A temática, no geral, trata de resolver conflitos, mas não possui uma roupagem universal de métodos práticos. Para alguns, a JR é aplicada como alternativa aos conflitos judiciais, conquanto, para outros, ela é compatível com diversos seguimentos sociais, o que inclui a escola.

Por Justiça Restaurativa entende-se a “*resolução de conflitos através da responsabilização. [...] do agressor, mas que evidencia a vítima né porque antes, a gente vai lá, culpava a vítima, dava a sanção pro agressor aliás e a vítima era esquecida. Agora não. Agora a gente vai tentar resgatar a dignidade da vítima*” (E1).

Enquanto na Justiça Restitutiva a vítima tem pouca ou nenhuma consideração, sem participação no processo, sem proteção e mal sabe o que se passa sobre a situação conflituosa, na Justiça Restaurativa a vítima ocupa posição central. Tem papel e voz ativa e participa de tudo o que se passa no enfrentamento do conflito violento (PINTO, 2006, p. 26).

A Justiça Restaurativa, portanto, se trata da “*resolução de problemas, de conflitos né. Sempre de uma forma que tu abranja todos os envolvidos e dali nós vamos conversar. Vai surgir um acordo que vai ser feito com os envolvidos e esse acordo tem que ser cumprido né*” (E2).

Além disso, “*é a possibilidade de restaurar laços né. Os conflitos da escola especificamente porque as pessoas continuam convivendo. Então a ideia não é que se crie animosidade entre as pessoas e sim que os laços sejam restaurados*” (E4). O que, para a

Entrevistada, é possível quando *“se senta em Círculo e se tenta conversar com todos. Se tenta ouvir de maneira, escutar de maneira empática o que cada um diz. Compreender com o outro se sente pra ter um novo olhar sobre o outro. Sobre si mesmo. Um novo agir”* (E4).

Para Jaccoud (2005, p. 169). *“a justiça restaurativa é uma aproximação que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito”*. Baseia-se em um procedimento através do qual vítima, agressor, por vezes membros da comunidade, participam de forma ativa e coletiva na construção das soluções para o conflito violento.

Ademais, a pesquisa demonstrou que a capacitação para atuar com a JR nem sempre proporciona sua aplicação na escola. Na prática, nem sempre é possível aplicá-la *“tecnicamente, exatamente como aprendemos né, com todas as etapas, com todos os diálogos, com todas as reuniões”* (E1). As professoras costumam aplicá-la em parte, pois não conseguem *“fazer o Círculo Restaurativo em função de tempo né. Se eu tô em sala de aula eu não posso deixar todos os alunos sozinhos e levar pra sala, chamar a mãe e perguntar. Essas todas... eu não consigo fazer todos esses passos”* (E2).

Em razão disso, se usam *“as técnicas nas resoluções rápidas, nos Círculos rápidos. Fazendo Círculos com a própria turma. Quando um professor vem dizendo que tem um conflito com ele na sala de aula nós aconselhamos ele a fazer na própria sala de aula um Círculo, com as técnicas da JR né”* (E1).

Os Círculos Restaurativos são costumeiramente utilizados na prática Restaurativa das escolas, desde que o Projeto “Justiça 21”, quando da sua implementação em Porto Alegre/RS no ano de 2005, orientou e capacitou os atores escolares para a prática restaurativa mediante a realização de Círculos Restaurativos. Isso porque, proporcionam o envolvimento completo dos envolvidos no conflito, com seus amigos, familiares, professores e demais sujeitos do contexto escolar. O diálogo entre esses sujeitos torna possível se obter uma visão completa da vida social dos envolvidos em determinado conflito. Dessa forma, é possível identificar necessidades que nem sempre estão vinculadas ao ambiente escolar, mas que transpassam os muros da escola e refletem nas relações entre os alunos.

O Círculo se completa por três momentos: o Pré-Círculo, o Círculo – propriamente dito, e o Pós-Círculo – por vezes dispensável. Para tanto, é preciso mobilizar todos os interessados e envolvidos no conflito violento ocorrido, o que depende disponibilidade e tempo dos professores. Por esse motivo, tornar-se necessário *“que cada escola introduza as*

práticas restaurativas de forma alinhada com os costumes, as práticas, os valores e as crenças daquela respectiva comunidade” (NUNES, 2011, p. 49).

Uma de nossas Entrevistadas ressaltou esta problemática, *“se eu não estivesse em sala de aula, se eu pudesse fazer todas as etapas, fazer o relatório, ia funcionar, até, bem melhor. Mas eu tenho que ver aquilo que eu tenho condições de fazer, dentro da minha realidade é o que eu posso fazer. Mas bastante coisa eu aprendi”* (E2).

Outras se limitaram a dizer que aplicam o conhecimento sobre JR *“dentro da minha prática. Da maneira como eu me comunico com o meu aluno. Como eu me comunico com as outras pessoas. [...] é mais do que um agir profissional”* (E4). Porquanto, é possível aplicá-la *“todos os dias. Todos os momentos de quando eu estou aqui dentro né. Todos os momentos né. Isso aí é um exercício né. De tu poder conseguir enxergar as pessoas de uma forma diferente né. Jamais julgando. Sempre enxergando ela como um ser humano. É um exercício”* (E6).

A escola já realizou diversos Círculos Restaurativos, especialmente nos primeiros anos de implementação da JR na escola – de 2005 a 2007. Ainda os tem realizado, mas em menor quantidade e maior espaço de tempo. Contudo, a diminuição na realização dos Círculos não se demonstrou vinculada a diminuição dos conflitos ocorridos na escola.

As Entrevistadas disseram que a diminuição de Círculos se deu em consequência à diminuição de conflitos violentos mais graves – com violência física, por exemplo. Além disso, elas procuram intervir logo após o acontecimento do conflito e, geralmente, o fazem através do que chamam de ‘práticas restaurativas’. Trata-se de uma intervenção feita pelo diálogo, enfatizando a empatia e o respeito mútuo, tudo em um único encontro que pode ser em qualquer lugar da escola, não necessariamente na Sala do Bem Querer. Pode ser feita até mesmo no local onde ocorreu o conflito e/ou a intervenção.

Segundo elas, já foram feitos Círculos tanto com alunos como com professores. Entre os alunos, um dos casos relatados tratou-se de uma aluna (chamaremos de Isa) que brigava muito com os colegas, *“a gente sentava e conversava. A gente sentava e conversava. E não adiantava. Até que um dia o irmão de uma das meninas pegou na frente da escola”* (E7). Conta a professora que Isa apanhou muito e parou no Pronto Socorro. O caso foi parar na Delegacia da Criança e do Adolescente, pois o agressor era maior de 18 anos e de fora da escola (E7).

A irmã do menino agressor (quem chamaremos de Dora) era colega de Isa. Portanto, a escola passou a conversar com Isa e Dora, *“até que se fez o Círculo. e, nesse Círculo, saiu a necessidade maior da Isa. Ela morava com os tios. Ela não queria tá com os tios. Ela queria*

tá com a mãe e a irmã. A mãe dela deu ela pros tios porque não podia ficar com as duas”. A mãe de Isa participou do Círculo e a menina passou a morar com ela. Contou a investigada que *“nunca mais a Isa brigou na escola [...] a menina se modificou assim que foi uma coisa séria”* (E7).

Ademais, por meados de 2007/2008 foram realizados Círculos Restaurativos para casos de *bullying*, de pichação no muro da escola – quando os autores foram identificados pelas câmeras de vídeo, bem como de uma menina que chegou a levar faca para escola e proferiu ameaças, nunca chegou a usá-la (E7).

No ano passado, por exemplo, a escola realizou uma prática restaurativa, no formato de Círculos de Diálogo²⁴, quando se juntou o EJA, o CATE e a Área para uma interação. Eles achavam que cada turno representava uma escola diferente quando, na verdade, fazem parte do mesmo ambiente de ensino. O Círculo envolveu professores e alunos, cerca de 40 pessoas. A prática partiu da leitura do livro da Kay Pranis (E7). Esse outro modelo de Círculos foi escolhido por que

JR assim como foi feita naqueles modos eu acho que já não retornaria mais porque as coisas avançaram né. Tem outros estudos. A gente fala agora muito em Cultura de Paz e Círculos de Paz. E se fala mais em mediação de conflitos [...] as pessoas vão estudam. Vão se apropriando das coisas e vão reformulando. Eu acho que pra retornar essa questão dessa... dessa forma de resolução de conflito a gente teria que fazer tudo que foi feito, que se começou a se fazer há nove anos atrás (E7).

Verificamos que os professores têm conseguido aplicar os ensinamentos recebidos nos cursos de capacitação e formação, através dos princípios que fundamentam a Justiça Restaurativa, quais sejam *“do diálogo, da horizontalidade. De falar no mesmo patamar né. Antes de eu ser a professora ou quem, eu sou uma pessoa como todo mundo. Isso eu sempre faço. De respeitar a pessoa como ser humano. De tentar entender do porque, do que foi...”* (E7).

Apesar disso, atualmente, a adesão a prática Restaurativa é minoria na escola. Cerca de 10 professores – do total de 48, acreditam na JR, realizaram cursos de formação e/ou capacitação, participaram e participam de palestras, portanto, buscam aplicar os ensinamentos restaurativos no decorrer das suas práticas escolares. A não adesão dos demais professores nos chamou a atenção e foi questionada as Entrevistadas.

²⁴ “Num Círculo de Diálogo os participantes exploram uma questão ou tópico específico a partir de muitas perspectivas diferentes. Os Círculos de Diálogo não buscam consenso sobre a questão. Permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes diversas visões para estimular sua reflexão. O Círculo de Diálogo não está voltado para um participante em especial. Em geral não requer preparação individual nem muito trabalho de bastidores” (PRANIS, 2012, p. 14).

Inicialmente, achávamos que a palavra Justiça havia causado esse estranhamento pelos não adeptos, o que foi confirmado. Uma delas aduziu que a palavra Justiça “*assusta. Assusta porque, inclusive, foi bem claro assim quando os professores que não gostaram dessa introdução do projeto na escola, eles disseram que isso era coisa da Justiça que ganham um dinheirão né e querem passar pra nós que já temos tarefas árduas resolver isso daí*” (E1).

Após a implementação da JR na escola e a realização dos cursos de formação e capacitação no ano de 2005, “*com o passar do tempo, as pessoas ficaram arredias né, achando inclusive que o projeto era um projeto inventado pelos juízes para diminuir o trabalho deles e mandar para as escolas resolver conflitos*” (E1). Houve o caso de um professor, que não mais atua na escola, dizer “*que os juízes estavam querendo nos passar o trabalho que era deles tá. Que não tem nada a ver*” (E7).

Os turnos da manhã e da tarde na escola foram os mais adeptos a JR. Em contrapartida, os professores que atuam com o EJA “*não quiseram*” (E7), nem os alunos, aos quais “*não se questionou. Se questionou os professores. Porque quem tem que implantar isso são os professores né. Então nunca foi feito. Nunca nenhum fez treinamento. Nunca nenhum fez nada*” (E7).

Até porque, quando os alunos estão envolvidos em um conflito violento na escola, “*quando as pessoas não conseguem dialogar e chegar a um acordo, é plenamente possível e viável que uma terceira pessoa interceda para ajudá-los a solucionar a pendência*” (NUNES, 2011, p. 16).

Dessa forma, verificamos que a palavra ‘Justiça’ nem sempre é entendida como um valor. Assim sendo, “*as vezes a gente não usa muito. Eu, pelo menos, quando converso com os meus colegas [...] uso mais assim conversa restaurativa, práticas. A conversa com os alunos em Círculo. Eu procuro não colocar tanto a palavra Justiça*” (E2).

Além do mais, os professores não adeptos são aqueles que desejam punições mais severas aos alunos, “*elas querem que seja resolvida a situação não sei de que forma. Elas querem que pegue o aluno e bote pra fora da escola. Suspensão*” (E2). Algumas professoras, que ingressaram há pouco no ambiente escolar, portanto, ainda não tem conhecimento sobre a prática exercida pela escola,

chegam a dizer que não querem mais que o aluno entre na aula. [...] Segundo porque o aluno tem que tá em sala de aula. Esse professor é muito resistente quando tu diz ‘então vamos conversar’, ‘vamos fazer uma JR’... ‘nããã, isso daí não funciona, ele é assim, ele vai fazer de novo’. Principalmente os professores mais novos, que entraram de outras escolas, que ainda não conhecem a dinâmica (E2).

Contudo, para Tognetta (2005) a violência entre os alunos pode surgir da convivência com adultos que não proporcionam momentos de expressar o que pensam ou o que sentem. Por esse motivo “usam de punições, sarcasmos, indiferenças, gritos, ameaças, muitas vezes com boas intenções de formar moralmente os pequenos, humilham e provocam apenas a diminuição de chances de superação de seus problemas. (La Taille, 1992)” (TOGNETTA, 2005, p. 12).

Ocorre que, a ausência de participação completa do corpo docente na escola não dificulta a aplicação da JR por aqueles que nela acreditam, a chamada “*gangue da JR*” (E6), os quais se utilizam do que aprenderam como ferramenta de enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos da escola. O professor “*mesmo que não acredite, ele passa o aluno pra gente né. Pra nós resolvermos. [...] Eu acho que o caminho do mundo é esse, não tem outra forma. O caminho da humanidade é esse, a CNV e a JR porque se não onde vamos parar?*” (E1).

Por vezes, o professor tem medo “*de conversar com o aluno*” (E6). Alguns se consideram em um pedestal, na opinião de uma Entrevistada, porquanto não querem se “*mostrar como uma pessoa, como gente [...] a gente se mostrando como gente é que tu consegue ajudar o aluno né. Se não, tu fala pra ninguém. Dá aula pra ninguém. O aluno finge que aprende. O professor finge que tá dando aula. Acontece isso daí?*” (E6).

Ocorre que, a dissipação da prática pelas professoras na escola já demonstra resultados, “*os maiores solicitam já ir pra salinha do bem-querer. Solicitam ir pra li pra conversar. Pedem auxílio. A gente tem um caderno na escola na Secretaria que quando eles querem agendar esse tipo de conversa eles vão lá e solicitam esse tipo de agendamento*” (E3).

Os reflexos, na mudança de postura dos professores após o conhecimento e aplicação da JR na escola, são visíveis no que tange aos conflitos violentos de *bullying*, os quais, na concepção das nossas Entrevistadas, diminuíram na escola. Antes da JR, houveram

[...] épocas que nos tínhamos quase todos os dias brigas ali na frente do portão. Na saída, no recreio, atirando pedra do pessoal de fora pra dentro. Os corredores eram muito tumultuados. Principalmente no turno da tarde que são adolescentes. Depois que a gente começou a fazer essa prática melhorou, pra mim, muito. Acho que uns 80%. Apesar dos colegas as vezes não concordarem ‘aconteceu de novo’. Aconteceu de novo e vai acontecer porque o conflito não é estranho. Aquele conflito acabou, as vai surgiu outro e outro, mas a gente tá conseguindo aliviar. Eles estão entendendo que podem vir conversar conosco e que gente vai amenizar aquela... (E2).

Enfrentar os conflitos violentos de *bullying* na escola torna-se uma oportunidade “de tomada de consciência das próprias dificuldades de dizer o que pensamos, de nos defendermos das agressões, de perceber o ponto de vista do outro e reconhecer que as

palavras que dizemos podem feri-lo” (TOGNETTA, 2005, p. 3). E isso é possível a partir do momento em que as práticas Restaurativas proporcionam o respeito e a horizontalidade dos envolvidos, através do diálogo e da escuta empática. Esses valores, comumente esquecidos, são revividos e fortalecidos nas relações afetadas pelo conflito.

Os alunos “*começaram a falar mais né e agredir menos*” (E3). Dessa forma, os conflitos na escola investigada

diminuíram muuuuito. Muito mesmo né. Ammm... brigas que era horríveis, horríveis. [...] Agora não existe mais isso. Simplesmente, esse tipo de violência terminou com a JR. Se a gente sabe, os próprios alunos sabem, amm, ‘fulana, vão brigar na saída’. A gente já chama eles antes. ‘olha, fulano com fulano’. Então a gente já corre antes, ‘o que que tá havendo?’ (E6).

Em especial, “*os de agressão física. Os outros conflitos são corriqueiros do dia-a-dia. Isso eles podem... até diminuiu um pouco, a questão do respeito. Mas eles não acabam. Isso aí não vai acabar nunca porque isso faz parte das pessoas, como eu já disse lá no comecinho. Conflito é até sadio. Ter conflito*” (E7). Isso porque, “quando começamos a trabalhar os conflitos através das práticas restaurativas, passamos a vê-los como fatos inerentes à vida social, dos quais podemos extrair muitos aspectos positivos” (NUNES, 2011, p. 17).

Uma de nossas investigadas disse não ter tido “*esse antes da JR né. Quando eu entrei já tinha a JR. Pelos vídeos que eu assisti, do pessoal aqui da escola, eu acho que os conflitos diminuíram bastante. Tanto assim, eu não presenciei nenhum fato, amm, grave, mesmo, assim, como tu vê assim...*” (E5).

Atualmente, na escola, o envolvimento das professoras é “*natural (risos). Automaticamente a gente já...*” (E1). Por vezes se consideram “*aprendiz*” (E5). Buscam trabalhar diretamente com o aluno. Deixá-lo preparado. Assim, as práticas restaurativas ajudam os alunos aprender

a assumir a responsabilidade por seus comportamentos e por suas vidas; elas desenvolvem no indivíduo o pensamento crítico, as habilidades para solucionar problemas, a assertividade e a empatia pelos outros; ensinam as crianças e os jovens a lidarem pacificamente com os conflitos e, em suma, contribuem para a paz e a harmonia no ambiente escolar e na vida social (NUNES, 2011, p. 11).

A professora nos afirmou sempre levar seus alunos “*na sala do bem-querer pra mostrar*”. Ensina aos alunos que na escola “*a gente conversa. Que assim que a gente resolve os problemas. Que assim a gente deixa de brigar*”. No entendimento dela, assim agindo, prepara o aluno “*pra mais tarde o pessoal dá continuidade. Então quando chega lá no 6º, 7º ano, vão fazer um Círculo e ele já sabe o que que é ‘ah sim, aquele que a gente vai lá naquela*

salinha né profe, que a gente vai conversar se a gente briga'. Eles adoram ir pra salinha" (E2).

Diante desses comportamentos por parte das professoras da escola nota-se que a *"escola é aberta pra tudo isso"* (E6). Os envolvidos com a JR têm *"livre acesso livre acesso a todas essas formações. A participar de seminários e tudo isso sabe? [...] Para que os alunos sejam atendidos a todas as suas necessidades"* (E6).

Esse olhar diferente para os conflitos violentos de *bullying*, que na escola investigada dá-se pelas práticas Restaurativas, é muito importante *"para refletir sobre essa questão, que depende indubitavelmente de um olhar muito mais aprofundado de quem educa"* (TOGNETTA, 2005, p. 02).

Contudo, aplicar os ensinamentos restaurativos é tarefa árdua. Requer muita leitura, exercício prático e força de vontade dos que buscam trocar as lentes que enxergam os conflitos. Especialmente porque há muitos anos temos concebido a escola nos moldes da Justiça Retributiva, onde os conflitos são resolvidos somente com a punição do seu causador. Porém, *"as práticas restaurativas dão um destaque especial ao desenvolvimento de valores essenciais às crianças e aos jovens, tais como o respeito, a empatia, a responsabilidade social e a autodisciplina"* (NUNES, 2011, p. 46).

Os atores da escola sentem a necessidade de estar sempre se alimentando sobre o assunto. Em alguns momentos *"a gente esmorece. Tem horas que a gente 'ai meu Deus'. Aí de repente algo, a gente se alimenta de novo e vai à luta"* (E7). Uma Entrevistada aduziu que sente

essa falta. Seria bem melhor se eu fosse a cada três, quatro meses. Um encontro que a gente pudesse trocar. Porque antes nós tínhamos muito, inclusive na escola. Reunia, vinha a Nelnie. Fazia essa dinâmica e as colegas que estavam chegando novas começavam a entender. Agora chegam colegas novas e tu fala de JR, ou elas não querem nem saber ou acham que é uma utopia, 'isso não existe' (E2).

Somado a isso, *"as coisas vão mudando, de ano pra ano, de mês pra mês e tu tem que tá sempre atualizada. Claro que aprendi não vou esquecer, mas tem outras pessoas que tem outras ideias e participam da palestra"*. Essa troca de ideias é fundamental (E2). No começo, tudo era custeado *"pela Unesco tá. E a SEC. [...] O Dr. Leoberto saiu. A SEC mudou o governo né. E aí começou as coisas, a se perderem. Aí começou a surgir a mediação. Começaram a falar em mediação e a JR foi ficando... foi indo, foi indo... e esmoreceu. Mas os princípios da JR permanecem porque são os princípios de uma Cultura de Paz né"* (E7).

Antigamente, disse a Entrevistada, *“eu participava de quinhentas coisas que eu fazia. Até porque esmoreceu muito também né. É bem o caso do Estado né. O Estado parou de fomentar as coisas pra gente. O Dr. Leoberto foi embora, que é quem coordenava o projeto que morreu também sem ele né”* (E7). Mais que isso, *“ele apostava mesmo na escola. Por quê? [...] Aqui é o ponto de partida. A escola é o ponto de partida. É obvio né, porque tu educa pra paz. Onde tu vai educar?”* (E7).

Nesse sentido porque *“quando se fala em paz nas escolas, fala-se em aprendizagem cooperativa, em educação multicultural, em redução de preconceitos e na criação de uma cultura de prevenção de violência”* (NUNES, 2011, p. 9).

De qualquer forma, ainda são realizados Círculos Restaurativos na escola. As professoras alimentam a ferramenta do diálogo com seus alunos, *“sempre que eu vejo que tão, alguma coisa que tá surgindo, algum desrespeito, alguma coisa... até na passada assim. Eu busco sentar, conversar, orientar né”* (E7).

Pelos fundamentos até aqui expostos, as Entrevistadas entendem que a JR é uma ferramenta útil no enfrentamento dos conflitos violentos de *bullying* na escola, *“faz tempo que estamos trabalhando com isso e eu tenho visto, tenho notado que a escola anda muito melhor”* (E2). Uma investigada afirmou que *“tem auxiliado muito. Não posso te dizer que, do contrário não teria sentido a gente trabalhar com isso. E segue há tanto tempo exatamente porque tem trazido bons frutos né”* (E4).

Através da prática Restaurativa a pessoa *“consegue se colocar um pouco no lugar do outro. Eu acho que isso é muito válido [...]”* (E5). Do contrário, se a escola

não trabalhasse dessa forma, não tivesse esse olhar a respeito de tudo isso, a gente estaria de novo, dentro da nossa escola, na idade da pedra. Da Polícia, do pai, da mãe aqui tentando resolver os nossos problemas aqui dentro da escola. Do Conselho Tutelar, do, da FASE. De todas essas coisas aí sabe. Estariam aqui dentro, entendeu? Resolvendo os problemas que são nossos. Se não tivesse isso aí nós estaríamos na idade da pedra, onde muitas escolas estão. E que nós, graças a Deus, estamos (estalo nos dedos) muito além, disso tudo (E6).

Para tanto, é necessário *“que mais professores aderissem. Que mais professores entendessem. E que mais professores fossem fazer a capacitação”* (E1). Isso porque, *“os educadores, ainda que se sintam despreparados no começo, deverão aos poucos conviver e aplicar as práticas e as reuniões restaurativas, em razão das vantagens que elas possuem se confrontadas com os meios tradicionais”*. Assim agindo, torna possível que, cada vez mais, se crie *“uma cultura para as práticas restaurativas, pois elas inequivocamente em muito*

contribuem para a melhoria do ambiente de convivência na comunidade escola e para a vida de todos os atores escolares” (NUNES, 2011, p. 47).

No caso específico dos conflitos violentos de *bullying* “o que que o sujeito que pratica *bullying* quer? Alguma necessidade ele tem pra fazer aquilo né. Então ele precisa ser ouvido. O que aquele coitado que sofre *bullying* precisa? Ele também precisa ser ouvido né. Então... e a base da JR é o diálogo” (E7). Nesse tipo de violência, o agressor atua

de forma prepotente e tenta dominar a vontade do outro. Ele tem domínio da vontade, exatamente porque reconhece, pela astúcia, quais são as maiores dificuldades do ponto de vista afetivo, e do ponto de vista físico, muitas vezes, das suas vítimas. Eles conseguem identificar quais são os maiores problemas que essa vítima sofre (TOGNETTA, 2005, p. 6).

Apesar da pequena amostra de professores utilizada neste estudo percebemos que a escola tem conhecimento sobre a existência e a prática da JR. Ao mesmo tempo, utiliza dessa ferramenta para o enfrentamento e a prevenção dos seus conflitos violentos. A Justiça Restaurativa, portanto, se trata de ferramenta útil no enfrentamento dos conflitos violentos de *bullying*. Portanto, “*imprescindível à prática das pessoas que lidam com a JR que tem dado certo. Eu acho que é interessante. E depois quem fica restaurativa ou quem já era restaurativa e nem sabia [...] não volta mais atrás. A gente vê o mundo diferente. As pessoas diferente*” (E1).

Com a investigação verificamos que as professores reconhecem a existência dos conflitos violentos de *bullying* no cotidiano escolar. Essa percepção é essencial para o enfrentamento e a prevenção desses conflitos violentos e, conseqüentemente, desmistificar a naturalização da violência na escola, especialmente por parte dos alunos, os quais consideram os conflitos violentos como ‘*gandaia*’ e ‘*arreganho*’ (E5). Quando na verdade, a violência transparece pelas incivildades, pelo meio verbal, pelas humilhações, bem como pelas exclusões sociais vivenciadas pela nossa sociedade e levadas ao contexto escolar (ABRAMOVAY, 2002).

Nesse sentido, diante dos conflitos violentos que ocorrem na escola investigada, as professoras buscam intervir diretamente com os envolvidos, estabelecendo o diálogo e oportunizando momentos, mesmo que breves, para enfrentar os conflitos violentos advindos das relações interpessoais na escola. Nesse sentido, verificamos que nenhuma delas busca a ajuda de terceiros de fora da escola, como a Polícia e/ou o Poder Judiciário, para intervir em busca de uma solução aos conflitos violentos.

Por esses motivos, as entrevistas realizadas demonstraram que os conflitos violentos diminuíram após a implementação da Justiça Restaurativa na escola. A prática da JR, muito embora pouca aderida pelo corpo docente, desde a sua implementação, passou a ser utilizada como ferramenta de enfrentamento e prevenção dos conflitos violentos da escola. Portanto, constatamos se tratar de uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola.

CONCLUSÃO

As pessoas são diferentes, no sentido *latu* do termo. Desde a estrutura física, como a psíquica, bem como as crenças, princípios éticos e morais, até nas atitudes e nas concepções. Portanto, toda a relação interpessoal, entre dois ou mais seres humanos, está sujeita a divergência de ideias e comportamentos. Para essas situações dá-se o nome de conflitos.

A escola, composta por seres humanos que se estruturam socialmente, passa a configurar uma comunidade onde pessoas convivem na busca por objetivos comuns. Espera-se que nela professores ensinem, alunos aprendam e todos sejam felizes e realizados, em um ambiente tranqüilo, equilibrado e de paz. Poderia ser uma utopia? Talvez.

A realidade fática se apresenta diversa do que se deseja. Frequentemente, a escola tem sido palco de conflitos violentos, em especial o *bullying*. Em razão dessa demanda, os atores da escola tendem a naturalizar esse tipo de conflito, mascarando-os como situações corriqueiras, ‘arreganho’ ou ‘gandaia’. Com isso, acabam repetindo a concepção “de que a violência é difusa por toda a sociedade e que repercute nas escolas, omitindo-se a reflexão crítica sobre a instituição e o lugar da educação, da comunicação para modelar cultura contra violências” (ABRAMOVAY, 2002, p.68).

Ocorre que, os conflitos são inerentes à condição humana, “fruto de percepções e posições divergentes quanto a fatos e condutas que envolvem expectativas, valores ou interesses comuns” (VASCONCELOS, 2008, p. 19). Deixam transparecer a diversidade entre os indivíduos, conquanto sempre conduzam a um determinado resultado, seja ele positivo ou negativo para os conflitantes.

Diante dessa ponderação, os atores escolares buscam ferramentas para enfrentar os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar, a começar pela consciência de que conflitos existem, não vão se extinguir e precisam ser solucionados. Os sujeitos dessa pesquisa demonstraram essa percepção. As professoras reconhecem os resultados positivos advindos dos conflitos, quando enfrentados na escola, juntamente com seus envolvidos, através do respeito mútuo e do diálogo.

Além disso, reconhecem que os conflitos nem sempre conduzem a atos de violência. Algumas professoras ainda confundem esse dois conceitos – conflito e violência, o que não impede qualquer atuação para o seu enfrentamento. Tampouco que consigam, na prática, evidenciar a diferenciação de conflitos violentos isolados no cotidiano escolar, dos conflitos violentos pelo *bullying*.

O enfrentamento dos conflitos, em especial o *bullying*, requer atenção e sensibilidade perceptiva de quem os observa. Costuma se espalhar silenciosamente entre os envolvidos, em razão da imposição hierárquica de vontade do agressor sob sua vítima, que estabelece uma relação intencionalmente cruel e de sofrimento. Tanto que, na grande maioria, o *bullying* somente é percebido quando estampado nos noticiários e meios de comunicação – quando seus resultados acarretaram consequências graves ou irreparáveis.

A presente pesquisa evidenciou que o *bullying* se diferencia por estar associado às agressões, tornando-se doloroso e muito sério, pois “quem agride – o agressor– e quem sofre a agressão estão envolvidos neste embate e na maioria das vezes, um dos grandes envolvidos cujas perdas são mais sentidas é quem sofre o bullying, visto que se sente perseguido, humilhado e intimidado” (TOGNETTA, 2005, p. 4).

Da mesma forma, os alunos demonstraram o reconhecimento das violências nas escolas. Evidenciaram que atitudes como agredir, chutar, apelidar, tapear, desrespeitar, somadas aos xingamentos, humilhações, ofensas, entre outras, são vistas como conflitos violentos. Destacaram-se indícios da banalização de algumas dessas atitudes, por parte dos próprios alunos. Contudo, o contexto geral da escola demonstrou que seus atores não agem de forma natural diante desses conflitos, eis que mais de 80% dos discentes que participaram da pesquisa afirmaram existir violência na sua escola.

O conhecimento da temática por parte dos alunos é essencial para o enfrentamento e a prevenção dos conflitos violentos que ocorrem na escola. Quando os próprios envolvidos nos conflitos dão-se conta da gravidade da violência é possível que busquem ajuda para se obter uma solução favorável a todos. Assim, as vítimas de *bullying* passarão a enxergar um caminho de amenizar o seu sofrimento. Os autores encontrarão caminhos para perceber que suas atitudes são violentas e causam sofrimento ao outro. A plateia movimentar-se-á da inércia.

Nesse sentido, a escola, apesar da pouca adesão por parte dos seus atores sejam eles professores e/ou alunos, tem se utilizando das práticas de Justiça Restaurativa para enfrentar e prevenir os conflitos violentos de *bullying*. Para tanto, criou e disponibiliza “espaços que viabilizam a reabertura de caminhos que definem a vida de um jovem, ao tratar dos desequilíbrios de status e poder que afetam a sua vida, particularmente no resultado de comportamentos prejudiciais, como a intimidação e outros atos de violência” (MORRISON, 2005, p. 298).

Assumir essa postura vai de encontro a muitas outras escolas, que buscam resolver seus conflitos através de intervenções da Polícia ou do Poder Judiciário. Essa judicizalização de

relações da escola “ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2008, p. 11).

O que não é o caso das 07 (sete) professoras investigadas, em uma escola que comporta 48 (quarenta e oito) docentes e 09 (nove) funcionários. As Entrevistadas afirmaram buscar rotineiramente qualificação e capacitação para atuar com os conflitos da escola, a partir do momento em que oportunizaram a aplicação da JR nas suas práticas diárias com os alunos. Segundo, afirmaram nunca buscar a ajuda da Polícia ou da Justiça, exceto em situações que se dão na frente da escola ou envolvam condutas tipificadas em lei como crime. O que é totalmente acertado. Não se deve exigir que recaia aos professores a responsabilidade de enfrentar conflitos que não lhe pertencem, especialmente quando se trata de crimes, os quais necessitam da intervenção mediante diversos aparatos, inclusive o uso da força.

Somado a isso, com a utilização da JR na escola, alunos e professores perceberam uma diminuição significativa dos conflitos violentos. A escola não apresenta mais conflitos como antigamente, afirmaram as investigadas. Portanto, a Justiça Restaurativa, muito embora aplicada por uma minoria de professoras da escola vem sendo utilizada com ferramenta útil e favorável no enfrentamento de conflitos escolares, uma vez que desde a sua implementação se percebeu a diminuição dos conflitos na escola investigada.

Nesse contexto, muitos alunos não sabem da existência e aplicação da Justiça Restaurativa na escola. Da mesma forma, a maioria do corpo docente não se interessa pela temática. Repassam os conflitos para os ‘restauradores’ resolverem. Essas problemáticas foram visualizadas por diferentes enfoques.

Primeiro, a Justiça Restaurativa na escola não veste sua roupagem inicial, especialmente quando se tratam de Círculos Restaurativos – modalidade utilizada inicialmente pela escola investigada. Os professores, portanto, não têm disponibilidade para encaminhar e realizar todas as etapas de um Círculo. Acabam por fazer intervenções restaurativas, logo após a ocorrência do conflito, ao buscar uma solução através de uma conversa informal com os envolvidos.

Conseqüentemente, resta prejudicado o conhecimento dos alunos sobre a JR, uma vez que a prática é utilizada de forma simplificada pelos professores que, inclusive, não mais se utilizam do termo ‘Justiça’, mas sim como práticas ou intervenções restaurativas.

Somado a isso, a aplicação da JR na escola ocorreu em 2005 – há oito anos atrás. Tratando-se de uma escola de Ensino Fundamental, os alunos que participaram da

implementação do projeto já saíram do ambiente de ensino. Novos alunos entraram na escola. Ao mesmo tempo, houve diminuição do corpo discente em virtude da realocação de moradores locais.

Nesse contexto, os professores pouco dão/deram continuidade nos trabalhos com os alunos. Muito disso por falta de motivação. Antes eram motivados pela Secretaria de Educação do Estado ou pelos estudiosos da causa. Recebiam a possibilidade de justificar as faltas em razão dos cursos de capacitação, bem como recebiam palestras, cursos e formações no próprio ambiente de ensino.

Isso tudo se torna um obstáculo potente da JR, em todos os setores em que ela se aplica, não somente na escola. Restou única e exclusivamente aos professores darem continuidade ao trabalho. O que é extremamente difícil. São seres humanos com inúmeras atividades. Trabalham em torno de 40 horas semanais, se não 60 horas. Fora os momentos de descanso, leituras, correção das provas, preparação das aulas. Por esses motivos, a adesão no corpo docente ainda é minoria.

Contudo, nunca se afirmou que seria tarefa fácil trocar as lentes retributivas por lentes restaurativas. Os professores, “ainda que se sintam despreparados no começo deverão aos poucos conviver e aplicar as práticas e as reuniões restaurativas, em razão das vantagens que elas possuem se confrontadas com os meios tradicionais”. Somente assim será possível que se perpetue “uma cultura para as práticas restaurativas, pois ela inequivocamente em muito contribuem para a melhoria do ambiente de convivência na comunidade escola e para a vida de todos os atores escolares” (NUNES, 2011, p. 47).

Diante das violências, somente “através do diálogo conseguimos a tomada de consciência do problema” (TOGNETTA, 2005, p. 15). Assim agindo, se torna possível encontrar ferramentas para enfrentar e prevenir os conflitos de *bullying* na escola, a fim de que sua incidência diminua gradativamente. Como educadores, “precisamos ensinar às nossas crianças e aos nossos jovens, desde cedo, que é normal enfrentarmos conflitos, pequenos ou grandes, ao longo da vida, e que isso não é negativo” (NUNES, 2011, p. 17).

A Justiça Restaurativa está disposta a isso. Trata-se de uma ferramenta favorável no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos de *bullying*. Atua diretamente no conflito, através do diálogo com todos os envolvidos, demais atores escolares e da comunidade em que a escola está inserida. Tem demonstrado resultados positivos, especialmente na diminuição desses conflitos.

Para que essa prática tenha continuidade no cotidiano escolar, é preciso que os atores da escola estimulem sua ocorrência no ambiente de ensino, o que se torna difícil uma vez que

a escola está em constante transformação – alunos e professores entram e saem, por inúmeros motivos. Portanto, cabe a escola motivar e fortalecer os vínculos que semeiam as práticas da Justiça Restaurativa.

Isso pode ser praticado através de cursos, palestras, grupo de estudos, os quais podem ser realizados pelos próprios professores, com a colaboração da Direção e as Coordenadorias de Educação Estaduais para disponibilizar espaço e tempo para essas atividades. Além disso, podem ser realizados eventos dentro da própria escola, envolvendo os alunos e a comunidade onde a escola está inserida, a fim de que todos tenham conhecimento sobre a disponibilidade da escola de uma ferramenta de resolução de conflitos, através do diálogo e não da violência.

Assim agindo, os profissionais da escola passam a ter conhecimento sobre a ferramenta e passam a utilizá-la no enfrentamento e na prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola. Ao mesmo tempo, disponibiliza aos alunos a oportunidade de buscar essa ferramenta sempre que sentirem a necessidade. Trata-se de oportunizar a todos outra lente para o enfrentamento e a prevenção dos conflitos violentos de *bullying* na escola, através do respeito, do diálogo e do fortalecimento das relações interpessoais afetadas pelo conflito, semeando a cultura de paz, que tanto se deseja nas escolas.

Educar para a paz e agir restaurativamente é “desbarbarizar a resposta coercitiva e punitiva, voltando-se ao estabelecimento de compromissos sobre aquilo que se pode viver e como se pode viver” (MELO, 2005, p. 71).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/Ministério da Educação, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas Inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano nas escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO/Observatório de Violências nas Escolas/Ministério da Educação, 2006.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ana Paula. Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora? In: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Cultura de Paz**: Restauração e Direitos. Recife: Universitária, 2010. p. 103-126.

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do Bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. Tradução: D. G. Isidoro. 2. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

BELMAR, Alejandro Muñoz. O jogo de papéis: recurso metodológico para a resolução de conflitos escolares. In: VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do Conflito**: Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-112.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 mai. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei 3.689, de 03 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 out. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 9 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 set. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nºs 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12594.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Brasília: Palácio do Congresso Nacional. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=323785>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

BURGUET, Marta. Diante do Conflito... uma aposta na Educação. In: VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do Conflito: Conflitologia e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41-50.

CARVALHO, Luiza Maria S. dos Santos. Notas sobre a promoção da equidade no acesso e intervenção da Justiça. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 213-226.

CHARLOT, Bernard. **Violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Ed. Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Rio Comprido: v. 16, n. 58, jan./mar. 2008. p. 9-30.

CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola**: conflitos e violências. Santa Maria: UFSM, 2008.

CURY, C. R. J; FERREIRA, L. A. M. **A judicialização da educação**. Revista CEJ. Brasília: n. 45, abr./jun. 2009. p. 32-45.

DANI, Lúcia Salete Celich. Conflitos, Sentimentos e Violência Escolar. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná, vol. 9, n. 28, p. 571-586, set./dez. 2009.

_____. **Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral**. 2010. 36f. Relatório de Projeto de Pesquisa (PROLICEN) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

_____. **Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral**. 2011. 15f. Relatório de Projeto de Pesquisa (FIPE) – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

DANTÍ, Fina. Vida e Conflito: Narração de uma experiência com resolução de conflitos e mediação em uma escola de ensino médio. In: VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do Conflito**: Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 85-98.

DEL REY, R. ; ORTEGA, R. Programas para la prevención de la violencia escolar en España : la respuesta de las comunidades autónomas. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, n. 41, p.133-145, ago. 2001.

FAGET, J., 1997. La médiation – Essai de politique pénale. (Ramonville Saint-Agne : éditions Erès).

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Joe. Indisciplina e Cidadania na Escola. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola**: conflitos e violências. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas Públicas de Redução da Violência Escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar., 2002.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JACCOUD, Mylène. Princípios, Tendências e Procedimentos que Cercam a Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 163-186.

JUSTIÇA PARA O SÉCULO 21. Porto Alegre, 2011. Disponível em:
<<http://www.justica21.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução: M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KOZEN, Afonso Armando. **Justiça Restaurativa e Ato Infracional**: Desvelando sentidos no itinerário da Alteridade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

_____. **Moralidade e violência**: a questão da legitimidade de atos violentos. Revista: Temas em Psicologia, Vol. 17, nº 2, 329-341, 2009.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-29.

_____. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, Nelson; JUSTO, José Sterza. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LISBOA, C. S. M. **Comportamento agressivo, vitimização e relações de amizade de crianças em idade escolar**: fatores de risco e proteção. 2005. 145 f. (Doutorado em Psicologia)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LOPES, A. A. N. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

LORENZONI, Nelnie Viali. **Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas**. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Programas e Projetos Especiais, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R. M. A; BOMFIM, M. C. A. **Violências na escola**. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2836&dd99=view>> Acesso em: 20 abr. 2011.

MACHADO, Cláudia; BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto. **Manual de Práticas Restaurativas**: justiça para o Século 21, instituindo práticas restaurativas. Porto Alegre: AJURIS, 2008, 44p.

MACHADO, Cláudia (Org.). **Cultura de Paz e Justiça Restaurativa nas escolas municipais de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/Secretaria Municipal de Educação, 2008.

MARSHALL, Chris; BOYACK, Jim; BOWEN, Helen. Como a Justiça Restaurativa Assegura a Boa Prática? Uma Abordagem Baseada Em Valores. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 269-290.

MARTINS, M. J. **Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar**: Um estudo empírico. 2005. Disponível em:
< <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a05.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2011.

MAYA, Beatriz Muñoz. Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do Conflito**: Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 75-84.

MELO, Eduardo R.; EDNIR, M.; YAZBEK Vânia C. **Justiça restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: CECIP, 2008.

MELO, Eduardo Rezende. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais: Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 53-78.

MICHAUD, Yves. **A violência**. Tradução: L. Garcia. São Paulo: Ática, 1986.

MIDDELTON-MOZ, J; ZAWADSKI, L. M. **Bullying**: estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Tradução: R. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORAIS, Régis de. **Violência e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

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

NORDENSTAHL, Ulf Christian Eiras. Contribuições da Vitimologia à Justiça Restaurativa. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar (Org.). **Justiça Restaurativa e Mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21-40.

NUNES, Antonio Ozório. **Como Restaurar a Paz nas Escolas: Um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde.** 2002. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf>>. Acesso: 5 jul. 2011.

OXHORN, Philip; SLAKMON, Catherine. Micro-justiça, Desigualdade e Cidadania Democrática: A Construção da Sociedade Civil através da Justiça Restaurativa no Brasil. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 189-212.

PARKER, L. Lynette. Justiça Restaurativa: Um Veículo para a Reforma? In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 249-268.

PAZ, Silvana Sandra; PAZ, Silvina Marcela. Justiça Restaurativa - Processos Possíveis. Mediação Penal - Verdade - Justiça Restaurativa. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 125-134.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade:** um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2011.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa:** coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 189-212.

PRANIS, Kay. **Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude.** Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.justica21.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

PRUDENTE, Neemias Moretti. Justiça Restaurativa e Experiências Brasileiras. In: SPLENGER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar (Org.). **Justiça Restaurativa e Mediação:** políticas públicas no tratamento de conflitos. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 41-72.

REBOUÇAS, Gabriela Maia. Justiça, mediação e Subjetividade: o que esperamos de nós mesmos? In: PELIZZOLI, Marcelle (Org.). **Cultura de Paz: Restauração e Direitos**. Recife: Universitária, 2010. p. 33-50.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.
SALES, Lília Maia de Moraes. **A mediação de Conflitos**: mudanças de paradigmas. Disponível: <http://www.mediacaobrasil.org.br/artigos_pdf/4.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2012.

SANTANA, Clovis. **Justiça Restaurativa na Escola**: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. 2010. 337 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SHARIFF, S. **Cyberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Tradução: J. E. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SOUZA, Robson Sávio Reis. **Políticas Públicas e Violência**. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/dv33_artigo3.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.

TOGNETTA, L. R. **Violência na escola**: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. 2005. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20e%20o%20olhar%20necess%C3%A1rio%20aos%20sentimentos.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich (Org.). **Escola**: conflitos e violências. Santa Maria: UFSM, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa. **Estrutura e Apresentação de monografias, dissertações e teses**: MDT. 8. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VINYAMATA, Eduard. (Org.). **Aprender a partir do conflito**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VITTO, Renato Campos Pinto de. Justiça Criminal, Justiça Restaurativa e Direitos Humanos. In: SLAKMON, C.; R. DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília: PNUD, 2005. p. 41-52.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012**: Crianças e Adolescentes do Brasil, 2012. Disponível em:
<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/mapa_da_violencia_baixa1.pdf> Acesso em: 20 ago. 2009.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: Um novo foco sobre o crime e a Justiça. Tradução: T. V. Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

APÊNDICE

Apêndice – Dados utilizados na análise da investigação e não colacionadas no desenvolvimento do texto

Tabela 1 – Rol de palavras indicadas pelos alunos na Questão 1 em ordem crescente de indicações:

Palavras	Meninos	Meninas	Total
Medo		1	1
Ódio		1	1
Raiva		3	3
Falta de Confiança		1	1
Feio	4	2	6
Gordinho/Gordo	1	1	2
Palito de Dente	1		1
Pixaim	1		1
Carvão	1		1
Preto	1		1
<i>Bullying</i>	5	5	10
Desrespeito	1	3	4
Diferença		1	1
Sufrimento		1	1
Briga(s)/Brigar	13	17	30
Agressão/Agredir	1	5	6
Chato	2	2	4
Veado		1	1
Puto		1	1
Nojento/Nojo	2	2	4
Ruim	6	4	10
Péssimo	1	1	2
Horrível		1	1
Horror		1	1
Não gosto/Desagradável	1	1	2
Apelido	3	1	4
Palavrão/Nomes	2	1	3
Deboche	1		1
Sobre o nome	1		1
Tristeza		2	2
Mágoa	1	1	2
Inimigos		1	1
Discussão/Discutir	3		3

Chutes/Pontapés	2	2	4
Conflito		1	1
Morte/Matar	1	4	5
Tiroteio		1	1
Xingar	1	2	3
Tapas	2	3	5
Mal/Maldade/Maldoso	2	4	6
Incorreto	1	1	2
Falta de educação		2	2
Falta de diálogo/Diálogo	1	1	2
Vergonha		1	1
Intriga	1	1	2
Fofocas	1	2	3
Roubar		1	1
Sangue	2	2	4
Violência/Violentar	2	3	5
Roxo	1		1
Criticar	1		1
Bater	2		2
Pedrada	1		1
Ofender/Ofensas	1	3	4
Racismo		1	1
Inveja	1	1	2
Nariz	1		1
Hospital	1		1
Medicação	1		1
Caixão	1		1
Insensibilidade		1	1
Comunicação		1	1
Revolta		1	1
Preconceito	1		1
Ódio	1	1	2
Mentiras	1	1	2
Distúrbio	1		1
Discriminação		2	2
Forçar	1		1
Não cumprir regras	1		1
Não ouvir professores	1		1
Machucar	1	1	1
Socos	1	3	4
Puxão de Cabelo	1	2	3
Arranhar		1	1
Ferir	1		1

Beliscão	1	1
Cruel	1	1
Prejudica		1 1
Empurrar		1 1

Tabela 2 – Resultados em porcentagem para a Questão 2: Existem casos de violência na sua escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	82,14%	17,85%	46,67%
Meninas	81,25%	18,75%	53,33%
	81,66%	18,33%	100%

Tabela 3 – Questão 3: Você já presenciou algum conflito violento nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	21	7	28
Meninas	19	13	32
	40	20	60

Tabela 4 – Resultados em porcentagem para a Questão 3: Você já presenciou algum conflito violento nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	50,00%	43,90%	45,76%
Meninas	50,00%	56,10%	54,24%
	30,51%	69,49%	100%

Tabela 5 – Resultados em porcentagem para a Questão 4: Esses casos de violência costumam se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying*?

	SIM	NÃO	TOTAL
Meninos	44,44%	55,56%	45,76%
Meninas	53,12%	46,88%	54,24%
	49,15%	50,85%	100%

Tabela 6 – Questão 5: Você já foi vítima de violência nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	9	18	27
Meninas	9	23	32
	18	41	59

Tabela 7 – Resultados em porcentagem para a Questão 5: Você já foi vítima de violência nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	33,33%	66,67%	45,76%
Meninas	28,12%	71,88%	54,24%
	30,51%	69,49%	100%

Tabela 8 – Resultados em porcentagem para a Questão 8: Você sabe da existência e aplicação da Justiça Restaurativa (JR) nesta escola?

	SIM	NÃO	TOTAL
Meninos	29,63%	70,37%	47,76%
Meninas	21,88%	78,12%	54,24%
	25,42%	74,58%	100%

Tabela 9 – Resultados em porcentagem para a Questão 9: Você saberia as providências a serem tomadas caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa (JR) nesta escola?

	Sim	Não	Total
Meninos	40,74%	59,26%	47,76%
Meninas	21,88%	78,12%	54,24%
	30,51%	64,49%	100%

Tabela 10 – Resultados em porcentagem para a Questão 10: Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa (JR) é:

	Meninos	Meninas	Total
Pequeno	33,33%	66,67%	5%
Médio	55,56%	44,44%	15%
Grande	14,29%	85,71%	11,67%
Nunca ouvi falar da JR	51,22%	48,78%	68,33%
	46,67%	53,33%	100%

Tabela 11 – Resultados em porcentagem para a Questão 11: Na sua opinião, após a implementação da Justiça Restaurativa (JR) nesta Escola, os casos de violência:

	Meninos	Meninas	Total
Diminuíram	50%	50%	33,90%
Ficaram na mesma	40%	60%	25,42%
Aumentaram	50%	50%	3,39%
Nunca ouvi falar da JR	50%	50%	37,29%
	47,46%	52,54%	100%

Tabela 12 – Quando os casos de violência aumentaram:

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)	1		1
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)		1	1
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	1		1
Não saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)		1	1

Tabela 13 – Quando nunca ouviu falar em Justiça Restaurativa (JR):

	Meninos	Meninas	Total
Sabe da existência da JR na escola (Q8)		1	1
Não sabe da existência da JR na escola (Q8)	10	10	20
Saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	4	3	7
Não saberia as providências para acionar as pessoas capacitadas (Q9)	6	8	14
Não respondeu (Q8 e Q9)	1		1

ANEXOS

Anexo A – Carta de apresentação do pesquisador à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Santa Maria, 03 de maio de 2012.

Para: Direção da Escola <*nome completo da escola*>

De: Profª Drª Lúcia Salete Celich Dani

Prezado(a) Senhor(a),

A aluna Marcelle Cardoso Louzada, acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, está desenvolvendo o trabalho de Dissertação abordando os conflitos violentos na escola pelas práticas de *bullying* e seus entrelaçamentos com as práticas restaurativas.

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola sob sua direção, solicito a sua colaboração para que a aluna possa realizar questionários com professores e alunos desta escola.

Desde já, agradeço a sua compreensão.

Atenciosamente,

Profª Drª Lúcia Salete Celich Dani

Anexo B – Autorização da Direção da Escola para a realização da pesquisa

AUTORIZAÇÃO

Santa Maria, 17 de maio de 2012.

Prezada Sra. Diretora da Escola <nome completo da escola>,

Eu, Marcelle Cardoso Louzada, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, estou desenvolvendo uma pesquisa no meu trabalho de Dissertação, envolvendo os seguintes temas:

“Os conflitos violentos na escola pelas práticas de *bullying* e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa”

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola, peço sua autorização para aplicar questionários com os alunos, realizar entrevistas semiestruturadas com os professores, ter acesso aos materiais envolvendo os referidos temas, bem como fazer fotos, cópias de documentos, entre outros meios necessários e pertinentes para o desenvolvimento do estudo.

Esclareço que o nome da escola, dos alunos e dos professores serão totalmente ocultados, bem como toda e qualquer informação que possa identificar a escola e os envolvidos com a pesquisa.

Desde já, agradeço muito sua compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Marcelle Cardoso Louzada

De acordo,

Diretora da Escola

Anexo C – Questionário aplicado aos alunos (sujeitos da pesquisa)

QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS ALUNOS DA ESCOLA, COMO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS PARA PESQUISA DE MESTRADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS – UFSM

1) Escreva até 05 palavras sobre o que lhe vem à mente em relação às violências nas escolas.

2) Existem casos de violência na sua escola? ()SIM ()NÃO

3) Você já presenciou algum conflito violento nesta escola? ()SIM ()NÃO

3.1) Quais os casos de violência que você já presenciou nesta escola?

4) Esses casos de violência costumam se repetir entre as mesmas pessoas, caracterizando o *bullying*? ()SIM ()NÃO

4.1) Cite de que forma isso ocorre nesta escola _____

5) Você já foi vítima de violência nesta escola? ()SIM ()NÃO

5.1) Se você já foi vítima de violência nesta escola, qual o tipo de violência você sofreu? _____

6) Na lista abaixo, quem seria mais eficaz para solucionar conflitos violentos na escola (**marque apenas um**)?

() Professor () Diretor de Escola () Assistente Social () Coordenação Pedagógica

() Policial Civil ou Militar () Juiz de Direito () Outros

() Delegado de Polícia () Promotor de Justiça () Psicólogo

7) Se você fosse vítima de um conflito violento nesta escola, quem você procuraria para solucionar o caso? _____

8) Você sabe da existência e aplicação da Justiça Restaurativa(JR) nesta escola? ()SIM ()NÃO

9) Você saberia as providências a serem tomadas caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a Justiça Restaurativa(JR) nesta escola? ()SIM ()NÃO

9.1) Por quê? _____

10) Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da Justiça Restaurativa(JR) é:

pequeno médio grande nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa(JR)

11) Na sua opinião, após a implantação da Justiça Restaurativa(JR) nesta Escola, os casos de violência:

diminuíram ficaram na mesma aumentaram nunca ouvi falar da Justiça Restaurativa(JR)

12) Você já participou de um Círculo Restaurativo na sua escola? SIM NÃO

13) Qual a sua idade? ____ anos 13.1) E sexo? MASCULINO FEMININO

14) Em qual ano você estuda atualmente? ____ano

*** Antes de devolver, não se esqueça de pegar a assinatura dos seus pais e/ou responsáveis na folha de trás.**

Anexo D – Autorização dos pais e/ou responsáveis para participação dos alunos na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO

Santa Maria, 17 de maio de 2012.

Senhores pais e/ou responsáveis pelo (a) aluno(a)

Eu, Marcelle Cardoso Louzada, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, estou desenvolvendo uma pesquisa em meu trabalho de Dissertação, envolvendo os seguintes temas:

“Os conflitos violentos na escola pelas práticas de *bullying* e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa”

Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola, peço a autorização para a realização de um questionário, a ser respondido pelo(a) seu(ua) filho(a).

Esclareço que o nome do seu(ua) filho(a) e o nome da escola serão totalmente ocultados, bem como qualquer informação que possa identificá-lo.

Desde já, agradeço a compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Marcelle Cardoso Louzada

De acordo,

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

Anexo E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os professores (sujeitos da pesquisa)

Bloco 1 – Qualificação pessoal

Nome Completo

Idade

Formação profissional

Atuação profissional nesta escola

Há quanto tempo trabalha nesta escola

Bloco 2 – Conflitos Violentos de *Bullying*

O que você entende por CONFLITO? Exemplo?

Você acha que um conflito sempre tem resultados negativos?

Para você, há conflitos nesta escola? Por quê? Exemplo? Se SIM, como você agiu?

Como você conceitua VIOLÊNCIA? Exemplo?

Para você, há violência nesta escola? Por quê? Exemplo? Se SIM, como você agiu?

O que você entende por *BULLYING*?

Como você diferencia uma situação corriqueira de uma situação de *bullying*?

Você acha que *bullying* é um conflito violento?

Para você, existem conflitos de *bullying* nesta escola? Por quê? Exemplo? Se SIM, como você agiu?

Você já sofreu alguma violência nesta escola? Qual? Representou uma situação de *bullying*?

Durante a sua formação profissional, você participou de alguma disciplina sobre conflitos/violência escolar?

Você se sente capacitado para enfrentar os conflitos violentos de *bullying* nesta escola? Por quê?

Bloco 3 – Resoluções dos Conflitos Violentos de *Bullying*

Como você costuma agir quando está diante de um conflito violento na sua escola?

No geral, como sua escola atua diante dos conflitos violentos que nela ocorrem?

Quando você está diante de um conflito nesta escola, quem você chama para resolvê-lo?

Em que tipo de situação que ocorre na escola você busca a ajuda da Polícia/Poder Judiciário?

Você sabe o que é ato infracional? Como poderia diferenciá-lo da indisciplina? Exemplos?

Você tem conhecimento sobre as leis que protegem os seus direitos e os direitos dos seus alunos? Cite-as.

Para você quem é a pessoa capacitada para resolver os conflitos que ocorrem nesta escola?

E de dentro da escola quem?

Bloco 4 – Justiça Restaurativa (JR)

Você sabe o que é JR?

Qual seu envolvimento com a JR nesta escola?

Sabe como funciona a JR? Poderia explicar?

Como você teve acesso a JR?

Você participou de algum curso de capacitação? Como vem aplicando o que aprendeu nesta escola?

No seu entendimento, você aplica a JR nesta escola? De que forma?

Você saberia as providências a serem tomadas caso sentisse a necessidade de acionar as pessoas capacitadas para atuar com a JR nesta escola?

Você considera que seu conhecimento sobre o funcionamento da JR é: pequeno, médio ou grande?

Em sua opinião, após a implementação da JR nesta escola, os conflitos violentos: diminuiram, ficaram na mesma ou aumentaram?

Você já participou de um Círculo Restaurativo nesta escola? Poderia contar como foi?

Você acha que a JR é uma ferramenta útil de resolução dos conflitos violentos de *bullying* nesta escola? Por quê? Como isso pode ser feito?

Anexo F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores (sujeitos da pesquisa)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Santa Maria, 29 de outubro de 2012.

Senhor(a) professor(a)

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do projeto de pesquisa do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que busca investigar sobre **“Os conflitos violentos de *bullying* na escola e seus entrelaçamentos com a Justiça Restaurativa”**.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem que isso traga nenhum prejuízo. Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização de uma entrevista e registro escrito das minhas considerações, na certeza de que se manterá o caráter confidencial das informações registradas, bem como serão ocultados os nomes dos participantes da pesquisa e o nome da escola na qual ela está sendo realizada. A pesquisadora responsável pela pesquisa (Dissertação) é a aluna Marcelle Cardoso Louzada, que poderá ser contatada pelo telefone <número do telefone>.

Diante dessas considerações, **concordo** em participar deste estudo.

Assinatura do professor