

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosana Cathya Ragazzoni Mangini

JUSTIÇA RESTAURATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR:
UMA ALTERNATIVA PARA A SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Sorocaba/SP
2010

Rosana Cathya Ragazzoni Mangini

JUSTIÇA RESTAURATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR:
UMA ALTERNATIVA PARA A SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Sorocaba/SP
2010

Rosana Cathya Ragazzoni Mangini

JUSTIÇA RESTAURATIVA NO COTIDIANO ESCOLAR:
UMA ALTERNATIVA PARA A SOLUÇÃO DE CONFLITOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass. _____

Presidente

Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado

Universidade de Sorocaba

Ass. _____

1º Examinador:

Prof. Dr. Arlindo da Silva Lourenço

Universidade Bandeirante de São Paulo

Ass. _____

2º Examinador:

Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes

Universidade de Sorocaba

Ao escrever uma dissertação para obtenção do título de mestre, ritos e rituais devem ser obedecidos, e, segundo estes, dedicá-la é opcional. Exercendo meu direito de escolha, dedico a vocês, minhas queridas filhas.

Gabriela e Giovana, razão de minha busca pela PAZ, eu as amo.

AGRADECIMENTOS

Realizar esta dissertação é motivo de muita satisfação para mim; embora escrevê-la, por sua natureza, tenha sido uma atividade individual, o iluminar das ideias é coletivo e se deu nas trocas realizadas com tantas pessoas que compartilharam momentos de minha e de suas vidas. Não é tarefa fácil elencar tantas contribuições, mas gostaria de destacar algumas que são *especiais*.

Meu querido Sal, que sempre me encheu de elogios quando minha autocrítica era implacável e devastadora, e que soube entender as noites e madrugadas que compartilhei com o computador.

Meus queridos pais, que representam tudo o que me serviu de base para buscar a PAZ sem fronteiras.

Meu orientador, prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado, que sempre foi um amigo coerente com seus princípios e que jamais impôs seu modo de pensar, discutindo com nossas ideias e tendo uma tolerância fantástica com meus “sumiços”.

Aos profs. Drs. Arlindo da Silva Lourenço e Luiz Fernando Gomes, pelas inestimáveis considerações por ocasião da banca de qualificação.

Aos colegas com os quais tive oportunidade de conviver na universidade, cada encontro foi especial.

Aos companheiros do Sindicato dos Psicólogos e do Conselho Regional de Psicologia que, em nossa caminhada coletiva e, mesmo sem ter este escopo, muito contribuíram para consolidar em mim a crença de que um mundo melhor é possível, no qual, conviver com a diversidade é o exercício pleno da cidadania.

E, com *destaque*, a todos que me inspiraram e partilharam suas histórias e conflitos em minhas experiências profissionais, nos cursos em que lecionei e nas mediações de conflitos que realizei.

*“Quem não se movimenta,
não sente as correntes que o prendem”.*

Rosa Luxemburgo

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo discutir a aplicação da justiça restaurativa nas instituições escolares. Os pressupostos norteadores deste estudo são a seguir delineados. Preliminarmente, destaque-se que violências devem ser consideradas a partir de múltiplos fatores, que guardam, entre si, complexas interrelações e que são produzidas em qualquer espaço e a qualquer tempo, não existindo uma relação direta entre locais e momentos em que se concretizam, assim, o protagonismo dessas ações vai além dos atores instituídos na escola, para incluir aqueles que a circundam. Desse modo, contextualização é fator primordial para esta análise, remetendo a um olhar interdisciplinar, capaz de romper com a fragmentação do conhecimento e das ações, para inserir a riqueza do pensamento dialético combinado com as possibilidades perceptivas de variadas especializações. A hipótese apresentada é de que se possa empregar a justiça restaurativa como método de pacificação das lides produzidas no contexto escolar. Metodologicamente utilizamos a produção científica que evidencia as privações afetivas e sociais. Com base em Winnicott, Foucault, Ariès, Bourdieu, Kafka, e outros, contextualizamos as relações sociais, sem privilegiar determinada linha de pensamento, com duplo propósito, de evitar posições herméticas e de promover o diálogo entre ideias, sentidos e saberes diversos. Os conceitos apresentados têm ênfase no modo como se dão as relações interpessoais e nos sistemas sociais que privilegiam estratégias retributivas ou restaurativas, problematizando o conceito de justiça e educação. A metodologia adotada valeu-se ainda de questionário, com o objetivo de perscrutar a percepção social acerca dos conceitos de justiça e de mediação e, também, da análise da música A Vingança, do grupo Face da Morte, para explicitar as privações. Depreende-se da pesquisa realizada, que “Justiça Restaurativa” é um conceito em construção e experiências, ainda embrionárias, realizadas nas instituições escolares, têm obtido resultados satisfatórios. Identificamos a gênese da maioria das iniciativas realizadas em parceria com o judiciário; entretanto, arriscamos dizer que isso é fruto da visão adversarial adotada e aceita pela sociedade. Estes dados, alinhados com as perspectivas apontadas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, nos fazem arriscar certezas provisórias de que o emprego das estratégias restaurativas para a solução de conflitos é factível nas instituições escolares.

Palavras-chave: Justiça restaurativa. Mediação. Conflitos. Violência escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the application of restorative justice in schools. The assumptions guiding this study are outlined below. Preliminarily, one should stress that violence must be considered from multiple factors, which keep among themselves complex relationships and that are produced in any place and at any time, without a direct relationship between places and moments they happen. So, the role of these actions go beyond the established players in school, to include those who surround it. Thus, contextualization is main factor for this analysis, referring to an interdisciplinary perspective, capable of disrupting the fragmentation of knowledge and actions, to insert the richness of dialectical thinking combined with the perceptual possibilities of various specializations. The hypothesis presented is that one can employ restorative justice as a method of pacification of labors produced in the school context. Methodologically, we use the scientific production that points the affective and social deprivation. Based on Winnicott, Foucault, Ariès, Bourdieu, Kafka, and others, we contextualize the social relationships, without favoring a particular line of thought, with the dual purpose of avoiding closed positions and to promote the dialogue of ideas from different meanings and knowledge. The concepts presented have an emphasis on how the interpersonal relationships take place and on social systems which emphasize retributive or restorative strategies, questioning the concept of justice and education. The adopted methodology also used questionnaires, in order to probe the social perception of the concepts of justice and mediation, and also the analysis of the music “A Vingança”, by “Face da Morte” group, to explain the deprivations. We can conclude, from the survey performed, that "Restorative Justice" is a concept under development and experiences, still embryonic, performed at schools, have obtained satisfactory results. We identify the origin of most of the initiatives undertaken in partnership with the judiciary; however, we must say that this is the result of adversarial view adopted and accepted by society. These data, aligned with the perspectives outlined by the Graduate Program in Education at University of Sorocaba, makes us risk some provisional certainties that the use of restorative strategies for conflict resolution is feasible at schools.

Keywords: Restorative justice. Mediation. Conflict. School violence.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTOS INICIAIS	16
2.1 O Método	16
2.2 A Justiça	20
2.2.1 Justiça Restaurativa	29
2.2.2 Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos	37
3 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	44
3.1 Educação Formal	44
3.2 Educação não Formal	51
3.3 Família e Comunidade	56
3.3.1 A Comunidade – Privação Social e Afetiva	56
3.3.2 A Família – Privação Afetiva e Social	62
4 QUANDO AS DIVERGÊNCIAS SE INSTALAM	76
4.1 Direitos e Garantias Fundamentais	77
4.2 Poder	79
4.3 Conflitos e Violências	81
4.4 Justiça Restaurativa Aplicada	85
5 CERTEZAS PROVISÓRIAS	97
REFERÊNCIAS	100
ANEXO A - Carta de Brasília	108
ANEXO B - Questionamentos que podem facilitar o diálogo em mediação	111
ANEXO C - Letra da música “A Vingança”	112

ANEXO D - Quadro demonstrativo de Direitos e Garantias Fundamentais	114
ANEXO E - PL 4827/98	116
ANEXO F - Código de Ética para Mediadores	118
ANEXO G - Mensagem da Associação de Mediadores de Conflitos em Portugal	119

1 INTRODUÇÃO

“o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”
Guimarães Rosa¹.

É na travessia da vida que compartilhamos com o outro e fazemos nossas escolhas. Nos encontros, superamos a noção de ser isolado, para, sem perder a identidade individual, dar lugar à observação do “nós”. É a partir dessa perspectiva plural, que escolhemos o tema desta dissertação.

As inquietações suscitadas a partir de nossa trajetória pessoal e profissional movimentaram o desejo de pesquisar e dissertar sobre o tema eleito, especialmente:

- nas ações desenvolvidas como psicóloga do sistema prisional paulista;
- nas mediações de conflitos realizadas na Câmara de Mediação do município de Sorocaba, geralmente em desacordos comerciais, e na Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em geral, nas lides de família;
- na atuação como professora universitária nos cursos de Direito e Psicologia e nos cursos de extensão e Pós-Graduação com foco no estudo da violência e,
- nas capacitações comunitárias sobre temas relacionados a violência, educação e conflitos; o que, muito nos incitou, a incluir nesta, a educação não formal.

Também nos influenciaram, as instigantes discussões travadas com os pesquisadores do PODIS – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Violências nas Escolas, da linha Cotidiano Escolar do Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba, o que fomentou a análise dos conceitos de violências concretas, simbólicas e intermediárias; e as práticas institucionais como diretora do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e, mais recentemente, como Conselheira no Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo, as quais nos levaram a militar com afinco nas ações para afirmação e preponderância dos Direitos Humanos em todos os contextos sociais; norte que identifica essas instituições.

Essa perspectiva, intrínseca a nossa trajetória e a nossos valores pessoais, forjados no percurso de nosso desenvolvimento, mostrou-se determinante no despertar do interesse em aprofundar o estudo sobre as violências e identificar modos de solução negociada para os conflitos, posto que somos parceiros e partícipes da construção social.

¹ Grande Sertão Veredas, 1976, p. 52.

Citamos a seguir um trecho da obra de Clarice Lispector (19--), intitulado “O Recrutamento”, que evidencia essa íntima relação pessoal com o cotidiano:

Os passos estão se tornando mais nítidos. Um pouco mais próximos. Afora soam quase perto. Ainda mais. Agora perto do que poderiam estar em mim. No entanto continuam a se aproximar. Agora não estão mais perto, estão em mim. Vão me ultrapassar e prosseguir? É a minha esperança. Não sei mais com que sentido percebo distâncias. É que os passos agora não estão apenas próximos e pesados. Já não estão apenas em mim. Eu marcho com eles.

Em estudo anterior de nossa autoria, enquanto pesquisadora do PODIS, focamos na análise da violência nas escolas; nesta oportunidade, porém, não nos limitamos a essa categoria, mas procuramos identificar, como hipótese a ser verificada, ações de prevenção à violência com o aporte da visão não adversarial, que apontou a justiça restaurativa como possibilidade estratégica para solucionar os conflitos vivenciados nas instituições escolares.

O tema alinha-se com uma perspectiva historicamente determinada, conforme a área de concentração Educação Escolar, do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba, especificamente na linha de pesquisa Cotidiano Escolar, que tem enfoque nas múltiplas dimensões do cotidiano, e que sustenta nossa concepção de que a violência deve ser contextualizada, vez que não se constitui em fato isolado do social, rompendo com uma visão focal e revelando as intersecções com o meio.

Analisaremos o tema privilegiando o modo de pensar, de ser, de agir e a autonomia dos indivíduos, conforme se poderá depreender do arcabouço teórico adotado.

Superamos a noção de violência focada naqueles rotulados como criminosos ou bandidos; entendemos que práticas violentas podem ser empregadas por pais, amigos, irmãos, superiores hierárquicos e, também nas relações intrainstitucionais na escola, entre alunos e entre estes e professores. Tais práticas, não necessariamente, configuram ações tipificadas no Código Penal Brasileiro como crimes.

Para tanto, nossos objetivos comportam análises da influência da dinâmica social e familiar, que transcende o sujeito individual e encontra lastro nos relacionamentos que se formam nas instituições escolares.

Noé (2000), referindo Durkheim, diz que a educação é considerada um fato social e dessa maneira, a ação educativa permite uma integração do indivíduo e também uma forte identificação com o sistema social. Consequentemente, uma intervenção sobre violência

escolar não pode assentar-se somente sobre alunos e professores; a visão deve ser sistêmica e incluir, além da comunidade do entorno da escola, o modo de vivenciar o social a partir de referências globalizadas, sem o que, correríamos o risco de prescindir da análise de fatores sociais e eliminar a visão interdisciplinar que empregamos.

Assim, inicialmente focaremos na interdisciplinaridade, como método eficaz na leitura dos fenômenos e na prática das ações, à maneira de um caleidoscópio que revela imagens em intercâmbio e em contínuas transformações, ganhando novos contornos e formatos a cada giro.

Conjugando, portanto, saberes de ciências afins como Direito, Psicologia, Educação, Sociologia e Antropologia, analisaremos aspectos subjacentes ao tema central. A metodologia privilegiou a pesquisa bibliográfica e documental, na qual, não nos sujeitamos a determinada linha teórica, mas, de modo dinâmico, aproveitamos o que de mais significativo se apresentou em cada obra consultada; apesar disso, o material se mostrou escasso quando nos debruçamos sobre a especificidade da aplicação da justiça restaurativa nas escolas – o que, de todo, não nos causou estranheza, dada a incipiência dessa aplicação pela sociedade brasileira.

Em nossa concepção e, coerente com nosso estilo, as fontes de estudo não poderiam se restringir somente ao diálogo com as ideias escritas; para nós, o diálogo com as pessoas é fundamental, assim, entrevistamos pessoas e permitimo-nos inserir a manifestação artística, na forma de música.

A música *A Vingança*, do grupo Face da Morte, foi basilar para estabelecermos referências para a análise das privações afetivas e sociais. Por sua vez, as entrevistas realizadas revelaram-se fundamentais para, sem refutar a academia, estabelecer vínculo efetivo com a percepção social, especialmente, em relação à noção de justiça e de aplicação da justiça restaurativa, esta última, indelevelmente, um conceito em construção, conforme se depreenderá mais a frente.

No capítulo Educação e Comunidade, analisaremos as estratégias e abordagens de ensino adotadas pelas instituições escolares e a aproximação com a educação não formal, considerando a possibilidade de convergência com a aplicação da justiça restaurativa.

Na sequência, apontaremos que família e sociedade são fatores que devem ser especialmente considerados, posto que se acomodam ou incomodam na escola; além disso, fornecem elementos fundamentais para a compreensão dos mecanismos de constituição das relações interpessoais e que podem encontrar-se no cerne da geração, manutenção ou solução de conflitos. Nesse sentido, com base em Winnicott, o estudo da privação afetiva inicia-se na

família, criando correlatos com a internalização de valores morais e problematizando a autoridade e as normas sociais.

Entendendo o indivíduo como um ser em franca interação com o meio, conjugaremos a privação afetiva e a social. A sociedade, portanto, será contemplada sob suas múltiplas perspectivas e ideologias que banalizam os direitos de cidadania, buscando na comunidade local, indicadores sobre como o modo de organização social influi nas relações entre o indivíduo, a comunidade e a escola.

A privação social, neste estudo, tanto se refere à aquisição de bens de consumo, quanto à dificuldade, ou mesmo, à impossibilidade, de acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e lazer; tais restrições abrangem, por outro lado, aspectos quantitativos e, não menos importantes, qualitativos que se combinam de maneira complexa para produzir carências e frustrações importantes. Inseridos nesse contexto, os indivíduos acostumam-se ou conformam-se às vicissitudes da vida, o que nos remete à noção de violência simbólica, cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), a qual não se constitui em coerção física, mas, em relações de dominação que se perpetram com o consentimento de quem a sofre e, exercem inexorável influência na construção identitária e na internalização de obrigações morais e de ética social.

A internalização dessas obrigações requer que todos participem ativamente do processo de construção e estabelecimento das normas sociais, as quais constituirão um padrão esperado de funcionamento social; assim, cuidar de modo repressivo e punitivo das transgressões a estas normas em relação a sujeitos que entoam mera submissão às mesmas, nos parece estabelecer uma relação social absolutamente precária.

Para Arendt (1973, p. 165):

Todo homem nasce numa comunidade com leis pré-existentes às quais ele obedece em primeiro lugar, porque não há outro meio de ele entrar no grande jogo do mundo. Posso querer mudar as regras do jogo como fazem os revolucionários, ou abrir uma exceção para mim, como fazem os criminosos; mas negá-las, em princípio, não significa 'desobediência', mas a recusa em entrar para a comunidade humana.

Assim, negar as regras implica em não convivência? Touraine (1999), indaga: Poderemos viver juntos iguais e diferentes?

Parece-nos possível responder afirmativamente a ambas as questões, mas reconhecendo ao outro o direito a sua subjetividade, como um ser dotado de vontade, direitos e deveres. É preciso reconhecer que a cada um é dada a possibilidade de escolha, que deve ser

usada no sentido de que possamos viver juntos, como uma sociedade coesa e trabalhando por ideais diversos, os quais devem ser garantidos pelo respeito a direitos fundamentais.

No capítulo final, indicaremos direitos e garantias fundamentais, sem os quais, fragiliza-se todo o processo de relacionamento social; consideraremos o poder com suas estratégias repressivas e punitivas ou restaurativas, segundo uma visão crítica do ordenamento social e apresentaremos as experiências de justiça restaurativa nas escolas, colhidas ao longo deste estudo.

Trata-se, portanto, de qualificar o fenômeno da violência e a aplicação da justiça restaurativa, contextualizando as relações no mundo, no espaço e no tempo em que ocorrem, reconhecendo a diversidade, e, praticando o exercício nas diferenças, o que supera a visão disciplinar de respeito às diferenças, reconhecendo o outro, com suas idiossincrasias e fomentando relações de reciprocidade.

A atualidade e contemporaneidade do tema *violências* em contraposição, mas não de forma excludente, à sua perenidade, requer um modo de encarar o fenômeno que contemple essa diversidade. Em qualquer momento da história da humanidade, o conflito se fez e faz presente, sendo inerente às relações humanas. O que se alterna é o grupo social e os recursos disponíveis e eleitos para lidar com os conflitos, subsistindo a preocupação com a violência e com os valores éticos e morais inerentes a cada sociedade.

Finalizando a pesquisa, delimitaremos que um dos principais desafios a ser enfrentado é cultural; não encontramos obstáculos significativos em relação a recursos físicos, materiais ou humanos; mas sim, na visão adversarial que imputa ao conflito uma conotação negativa e que, para solução deste, deve haver vencedores e vencidos.

É, nesse cenário, que consideramos a possibilidade de aplicação da justiça restaurativa no ambiente escolar para, de modo contextualizado e empoderando os sujeitos, colaborar na reflexão sobre a prevenção da violência no cotidiano escolar, de modo que os conflitos possam ser solucionados na própria instituição.

2 FUNDAMENTOS INICIAIS

2.1 O Método

Iniciamos esta dissertação com os fundamentos da interdisciplinaridade, o que se justifica em função do tema escolhido, o qual deve ser compreendido à luz de ciências afins como Direito, Psicologia, Sociologia, Antropologia e Educação, as quais formam o arcabouço teórico desta pesquisa. Não nos restringimos a uma única linha, mas a um conjunto de saberes que, intercambiados, constituem um novo olhar que começa a tomar forma, para sustentar o emprego da justiça restaurativa nas escolas.

A metodologia empregada comporta nossa visão de mundo, vasta, ampla, que procura oportunizar a liberdade de compor com referenciais teóricos diversos, pois, é no cotidiano e na aplicação dos conceitos aos casos concretos, que poderemos alcançar os desideratos de cada sujeito envolvido em um conflito.

Considerando que os atores da instituição escolar sofrem influências do ambiente e o influenciam, notamos um sistema complexo com face pessoal, institucional e ambiental, requerendo para sua análise, um arcabouço teórico dinâmico, que não aprisiona conceitos, e se aproxima dos princípios da justiça restaurativa aplicada ao cotidiano escolar.

Quanto à forma de abordagem, optamos pela pesquisa qualitativa, na qual, segundo Silva (2001, p. 20), “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, e exploratória, envolvendo levantamento bibliográfico, com pesquisa de conceitos que sustentassem a hipótese de que é possível aplicar o método da justiça restaurativa nos conflitos intraescolares; e, documental, a partir de relatos de práticas restaurativas nas escolas.

Considerando-se que o tema eleito, se insere em um contexto social, e que a subjetividade das pessoas envolvidas impõe relevante influência na solução dos conflitos e na prevenção da violência, incluímos estrategicamente, o levantamento junto a pessoas do cotidiano, em uma amostra escolhida espontaneamente, para verificar o entendimento sobre justiça e mediação de conflitos.

Tal levantamento foi realizado com roteiro definido e perguntas abertas, em que os entrevistados foram estimulados a falar livremente, sobre suas concepções a respeito das indagações propostas, utilizando-se o método fenomenológico, preconizado por Edmund

Husserl (1859–1938), no qual, a realidade é construída socialmente e não é única: “existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento” (GIL apud SILVA, 2001, p. 27).

Finalizando a delimitação das estratégias metodológicas eleitas, indicamos ainda, que buscamos na arte, significados do cotidiano, elegendo, para tanto, a música como uma das expressões que retratam esse cotidiano. A música “A Vingança”, do grupo de Rap Face da Morte, serviu de estímulo para analisarmos o simbolismo dos conflitos vivenciados pelos personagens ali caracterizados em sua interface com os conflitos gerados nas relações pessoais e sociais.

Para sublinhar essa metodologia, com base em Fazenda (1999), relatamos a seguir, breve histórico do movimento da interdisciplinaridade, relacionando, no que couber, à aplicação da justiça restaurativa nas escolas.

“O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e Itália, em meados da década de 1960, época em que insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidade e escola” (FAZENDA, 1999, p. 18). Buscava-se, portanto, superar a excessiva especialização da ciência e a fragmentação do conhecimento. Transportado para o Brasil, na década de 1970, o conceito denota alguns modismos, passando a ser palavra de ordem na educação, sem atentar para as dificuldades de sua realização. Por outro lado, proporciona a oportunidade de estudo, com que pesquisadores como Fazenda, Japiassú, Jantsch e Bianchetti se ocuparam.

Esses pesquisadores, especialmente Fazenda, identificaram as dificuldades em apresentar uma nova postura, que minimizasse as barreiras entre as disciplinas, onde se estimularia a pesquisa coletiva e a inovação no ensino, ante um sistema educacional e social que sofria com a ditadura, o quadro político da época e a cassação dos direitos de cidadania. Apesar disso, algumas características já despontavam como peculiares aos professores dedicados à interdisciplinaridade, quais foram, o gosto especial por conhecer e pesquisar, o grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos e a ousadia na utilização de novas técnicas e procedimentos de ensino.

A evolução do conceito e do movimento da interdisciplinaridade revela buscas: na década de 1970, por uma definição; na década de 1980, por um método e na década de 1990, pela construção de uma teoria. Arriscamos dizer que na primeira década do século atual, o que sobressai é a busca pela efetivação da interdisciplinaridade, enquanto teoria e técnica, no ensino, no movimento social e nas políticas públicas, incluindo aqui, a justiça restaurativa.

Por tratar-se da reunião de diversas ciências, todas concorrem e contribuem para construir e modificar o saber, como em um caleidoscópio, no qual, ocorre um intercâmbio de imagens que confere novos contornos aos estímulos, de forma a poder desfrutar da interface proporcionada pelo movimento de cada quadro, cambiando sensações e impressões, regulando e desregulando o foco, de acordo com a contribuição de cada ator envolvido no processo.

Continuando a trajetória de investigações, Fazenda (1999) aponta para o quanto estão arraigados os conceitos de professor, escola e aluno; no sentido de que: o professor é aquele que ensina, a escola é onde se aprende e o aluno é aquele que aprende. Relacionando tal conceito para as questões envolvendo conflitos e justiça formal: o agressor é aquele que deve receber uma punição, a vítima suporta os prejuízos da ação e o Estado detém o poder de processar e julgar.

Esse modo estanque de estabelecer as relações combina com a maneira tradicional de conceber o ensino e de solucionar conflitos. Na justiça tradicional, as relações supõem-se necessárias até que se esclareça o autor do fato delitivo e efetive-se a punição; feito isso, se desfaz o frágil elo de interdependência entre as pessoas envolvidas; no caso da educação, visa-se o acúmulo de conhecimento e a obtenção de resultados nas avaliações propostas, mesmo que essas nada tenham a ver com a realidade do aluno; feito isso, também se desfaz o frágil elo de interdependência que unia professor e aluno.

Fazenda alerta, que é com o método montessoriano² que a idéia de ensino se altera, buscando uma maior autonomia do aluno ante a perspectiva de construção e produção do conhecimento:

Em contraposição ao imobilismo, decreta a busca da autonomia – aluno é quem verdadeiramente conduz o processo do conhecimento. Ao professor cabe a atitude da espera [...] ensinar é aprender, porque ensinar é sobretudo pesquisar, e por isso é também construir, é aprender. (FAZENDA, 1999, p. 40)

Surge então, uma nova perspectiva nas questões de identidade: a interdisciplinar, na qual, o que importa, não é tentar explicar a causa das ações e representações dos indivíduos sobre determinada situação de vida, mas, compreendê-la a partir da forma como ocorrem, entendendo ainda, que a construção da identidade pessoal é um processo que não pode ser

² Método de trabalho individual, embora tenha também um caráter social, uma vez que as crianças, em conjunto, devem colaborar para o ambiente escolar. Seus principais objetivos, são as atividades motoras e sensoriais visando, especialmente, a educação pré-escolar, mas que pode ser estendido também à segunda infância. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per02.htm> >. Acesso em: 10 out. 2010.

dissociado do grupo, nem de suas origens. Idêntico raciocínio pode se estabelecer em relação à justiça restaurativa, a qual deve estar integrada ao contexto e à história dos atores envolvidos nos conflitos escolares.

Tanto na interdisciplinaridade aplicada no processo educacional, quanto nas práticas restaurativas, é fundamental o engajamento de todos os atores envolvidos, superando a fragmentação e favorecendo o diálogo. Em um e outro caso, se busca a intervenção objetivando a transformação social.

Jantsch e Bianchetti (1995) observam que a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade, como princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência e da compreensão dos seus limites, e, acima de tudo, como princípio da diversidade e da criatividade.

Utilizar a interdisciplinaridade é trabalhar com o exercício nas diferenças, o que compreende não negá-las, nem aceitá-las, mas, atuar na diversidade, neutralizando o engessamento que o cotidiano provoca, não tendo preocupação com fórmulas prontas para questionamentos que ainda estão por vir; nesse sentido, ressalta-se Freire (1996), com o entendimento de que a leitura de mundo precede a leitura da escrita.

Assim, na esteira dessa concepção, a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999), indica que a expressão de um conteúdo de pensamento está diretamente ligada ao relacionamento com o outro e que, o reconhecimento das diferentes percepções e idiossincrasias humanas elimina a relação de causa-efeito, que reduz a compreensão sobre o sujeito, considerando que um mesmo estímulo pode produzir respostas diferentes, ou mesmo, resposta alguma.

A interdisciplinaridade não surge pronta e acabada, influencia e sofre influência do contexto em que se dá; é uma permanente construção pelas pessoas envolvidas no processo, onde as atenções não podem estar baseadas somente nas experiências individuais, mas sim, nestas à luz de um contexto construído coletivamente.

Apreciar o ensino e as relações institucionais, a partir de uma perspectiva única, acarretaria sérias limitações; seja no que se refere às análises realizadas, seja em relação às sínteses enunciadas. As instituições são multifacetadas e identificá-las unilateralmente fragiliza e dificulta a evolução de todos os participantes da instituição. É preciso, portanto, ter uma atitude interdisciplinar, possibilitando que, diante de várias alternativas, encontre-se aquela mais adequada ao objetivo das pessoas inseridas na instituição escolar.

A interdisciplinaridade pressupõe uma pauta que contempla atitude e postura, ruptura da fragmentação do conhecimento, integração das disciplinas e olhares, e relacionamento interpessoal tendendo à liberdade; envolve a reação individual diante das vicissitudes, a intersecção do conhecimento e o papel social de cada um.

2.2 A Justiça

A legislação brasileira e o modo de funcionamento das instituições que a representam, é estática, no sentido da precária comunicação entre os atores envolvidos nos conflitos; vítimas, agressores, aqueles que acusam e os que defendem, bem como aqueles que julgam. O aparato judicial à disposição da população que necessita de providências judiciais é pouco flexível; segue ritos próprios e independentes do desejo de cada um, com um conjunto de princípios, regras e instituições rigidamente estabelecidos. Além disso, é pouco acessível ao cidadão comum, que acaba por assumir o papel de coadjuvante daqueles que representam seus interesses (seus procuradores).

Tal modelo funcional parece preservar características que visam manter a eficácia das garantias processuais, mas distam, sobremaneira, do âmago daqueles que buscam a justiça; com sua linguagem demasiadamente técnica, permanece acessível apenas aos *experts*, excluindo a comunidade de seus meandros.

Se, por um lado, esse excessivo rigor traz garantias e busca atingir a todos de modo uniforme, por outro, evidencia-se o clamor social por um modelo de justiça com uma face mais sensível e que garanta o acesso, formal e cognitivo, de todos à justiça; assim, de quais recursos dispomos para lidar com aquilo que é aclamado legalmente como injusto, e o que é percebido como injusto por cada um?

Fantasias e percepções, manifestações íntimas e subjetivas, desencadeiam reações diversas; assim, a percepção sobre justiça e sobre aquilo que é justo, pode assumir significados diferentes conforme a subjetividade³ individual, relativizando o conceito de justiça, principalmente quando se está envolvido em um conflito ou sentindo que seus direitos estão sendo ameaçados ou negados, suscitando fantasias de estar sendo perseguido pela ira do outro.

³ Aspectos que identificam o ser humano e sua realidade psíquica. A subjetividade manifesta-se no pensamento e nas emoções, produtos da constante interação com o ambiente, por meio do relacionamento interpessoal e de tudo o que decorre do encontro entre os seres humanos (FIORELLI; MANGINI, 2010, p. 361).

O cotidiano é eivado de preocupações, insatisfações e sentimentos de pertencimento ou exclusão, os quais modulam a percepção individual em relação ao mundo, às relações interpessoais e à justiça.

Nesse sentido, para atender à finalidade deste estudo, onde não se pretende estabelecer parâmetros formais e legais sobre o conceito de justiça, identificamos seu significado para aqueles que de modo direto ou indireto valem-se dessa e de suas instituições; antes, porém, de recorrer a estratégias que validem essa concepção, buscamos em Weiszflog (2008), o significado de justiça: “Virtude que consiste em dar ou deixar a cada um o que por direito lhe pertence. Ação de reconhecer os direitos de alguém a alguma coisa, de atender às suas reclamações, às suas queixas etc”. Tal noção parece universal, mas vejamos como pode se distanciar ou aproximar conforme o emissor da mensagem.

Valendo-nos do referencial da maiêutica⁴ e aproximando a pesquisa do cotidiano, buscamos identificar qual percepção as pessoas têm de justiça; para tanto, recrutamos pessoas no cotidiano social sem a preocupação de que formassem uma categoria específica. Essas pessoas foram estimuladas a falar espontânea e livremente, sem preparação prévia e sem que houvesse consulta a fontes de pesquisa, buscando chegar o mais próximo possível da percepção individual acerca do conceito de justiça.

As mesmas pessoas foram indagadas sobre o conceito de justiça e de mediação de conflitos⁵. As entrevistas foram realizadas entre os dias dez de setembro e oito de outubro de 2010.

Homem, 39 anos, graduação em Direito – diretor de Penitenciária:

O que é justiça para você?

É direito para todos, são os direitos constitucionais, mas que não ocorrem para todos devido a políticas mal formuladas. No Direito aprende-se a praticar a Justiça, o direito de se defender, de brigar pelo que é justo, de ter um julgamento justo, com pena proporcional.

⁴ A Maiêutica Socrática tem como significado "Dar a luz", "Parto intelectual" da procura da verdade no interior do Homem. A maiêutica baseia-se na idéia de que o conhecimento é latente na mente de todo ser humano, podendo ser encontrado pelas respostas a perguntas propostas de forma perspicaz. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mai%C3%AAAutica>>. Acesso em: 04 out. 2010.

⁵ Não se pretende ampliar o debate sobre estes conceitos, mas sim, fundamentalmente convergir conceitos que, se por um lado se distanciam da academia, por outro se aproximam da cidadania.

O que é mediação de conflitos para você?

A mediação poderia ser um norte para solucionar os conflitos, mas na área criminal é mais difícil, funciona melhor no Direito Civil e Trabalhista. Quando está na mídia, não sei se esse resultado é positivo. A relação vítima – autor do delito é muito delicada.

O sujeito acima demonstra como sua noção de justiça e de mediação de conflitos está atrelada a seu fazer profissional, em detrimento de suas relações e ações como membro social; por outro lado, reconhece que a justiça é relativizada, pois o que deveria ser igual para todos comporta graus e variações, atingindo mais a uns do que a outros⁶.

Mulher, 41 anos, ensino médio – agente de segurança penitenciária:

O que é justiça para você?

Acho que não é só em relação aos crimes e à prisão, mas também reconhecimento daqueles que estão próximos. A justiça criminal diz que tem que ser punidos, mas quando penso em justiça a palavra que mais fala é igualdade. E também nem sempre a palavra justiça é justiça, porque vemos muitas coisas erradas que não chegam ao desfecho que deveriam chegar, principalmente quando a pessoa é de posses. Imagina-se que quem está julgando tenha uma visão parecida com a da gente, mas nem sempre é assim.

Interessante o modo como a entrevistada se posiciona, iniciando com visão mais parcial, também impregnada pelo cotidiano de trabalho, mas, ampliando sua resposta ao final. Instiga à reflexão de que a noção de igualdade deve ser entre todos aqueles envolvidos no conflito e entre estes e aquele que julga, o que ressalta, o quanto os julgamentos são realizados para obedecerem mais aos ritos processuais do que às necessidades das pessoas envolvidas no conflito e que fica bem explicitado em Kafka (1997, p. 64): “Seus vagabundos – exclamou -, podem ficar com seus inquéritos”, revelando a indignação do protagonista ante os segredos que envolvia a acusação contra si.

O inquérito é do Estado, não da pessoa que deveria figurar como ator principal. Quando o Estado chama para si a responsabilidade de processar e julgar - ação pública

⁶ Ressaltamos que as correntes críticas da criminologia, especialmente em Baratta (1999), evidenciam que o significado dessa relativização sofre influências de acordo com o *status social* do sujeito, o que sem dúvida, deve ser considerado ao utilizar o modelo restaurativo.

incondicionada⁷ - passa a ser o ator principal. Na justiça restaurativa, inverte-se esse conceito, para dar às pessoas envolvidas o protagonismo de suas ações, reações e decisões.

O que é mediação de conflitos para você?

Me lembro do programa do Fantástico – o mediador – acho legal, a pessoa tenta chegar a um consenso, antes da justiça final, a mediação ajuda pois na justiça pode demorar muito e na mediação a solução está mais próxima daquilo que você deseja, é um ponto de concordância.

A noção de conflitos apresentada coloca a mediação distante da justiça formal, ainda que muitos dos conflitos tenham seu termo final só nos tribunais. Destaque-se ainda, que a noção de mediação tem como base somente, ou especialmente, um programa de televisão, indicando o quanto ainda têm de ser difundidas práticas de pacificação da lide e cultura de paz. Subentende-se ainda de seu depoimento, que na prática da mediação, há uma postura mais ativa dos atores envolvidos e “a solução está mais próxima”.

Mulher, 46 anos, ensino médio – divulgadora:

O que é justiça para você?

Na justiça financeira há muita falha, já na justiça cultural é melhor, sendo um diferencial para a educação de minhas filhas. Na faculdade alguns só adquirem conhecimento e não sabedoria. Até as crianças têm raiva dos políticos que não cumprem suas promessas. Acredito mesmo é na justiça divina, que com bom coração não faz mal ao próximo, é a lei do retorno. Veja, o pai das minhas filhas tem cinco mandados de prisão contra ele e eu não consigo receber a pensão das meninas.

O que é mediação de conflitos para você?

Quando quero resolver um problema eu rezo, mas é também um acordo. Eu não sou de mediação, não sou média, ou sou ou não sou. Às vezes a gente recebe abraço de tamanduá, parece envolver, mas depois crava as unhas nas costas.

A percepção da entrevistada apresenta-se muito próxima daquilo que toma lugar de figura⁸ em sua vida, denotando que o conceito pode alterar-se de acordo com alguma situação

⁷ Art. 100 do Código Penal Brasileiro: “a ação penal é pública, salvo quando a lei expressamente a declara privativa do ofendido”. Delmanto (1991, p. 150) acrescenta que por via de regra a ação penal é pública incondicionada, sendo exercida pelo Ministério Público, independentemente da iniciativa de qualquer pessoa.

⁸Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Kofka, no início do século XX, formulam a teoria de que o *campo psicofísico* em que o indivíduo encontra-se inserido, influenciado pela *percepção*, determina o comportamento. Nele, a *figura* dominante destaca-se em relação ao *fundo*. Experiências anteriores (aprendizagem) e pensamento somam-se ao resultado da percepção para produzir o comportamento. (FIORELLI e MANGINI, 2010, p. 61)

especial que vivencia naquele momento, e, ainda, critica o modo como o Estado estabelece suas ações e políticas públicas, recorrendo a uma instância superior como a única salvação. Parece destacar uma noção ora resignada, ora revoltada com a ausência de justiça.

Nesse sentido, relevante destacar Rawls, citado por Forte (In: Estudos Avançados, 1987, p. 199):

A justiça é a primeira virtude das instituições sociais, assim com a verdade é dos sistemas filosóficos. Assim como as teorias devem ser rejeitadas se não forem verdadeiras, as leis injustas devem ser abolidas. Uma injustiça é tolerável somente quando é necessária para impedir uma injustiça maior.

Mulher, 15 anos, ensino médio, estudante:

O que é justiça para você?

É como algo que é correto, tem a ver com as leis. É como se houvesse uma comparação, dentro de uma sociedade a justiça tem que ser igual para todos, tem que ter direitos iguais, tem que ter um padrão, mas não tem que ser exatamente igual porque as pessoas são diferentes, quero dizer, pode influenciar a idade da pessoa, por exemplo.

O que é mediação para você?

É chegar a um acordo para poder viver em harmonia, porque as pessoas discordam em alguns pontos. Ter paciência é importante. Acho que mediação e justiça se relacionam, porque um acordo tem que ser bom para ambas as partes.

A entrevistada sugere que justiça está atrelada a ética e àquilo que é bom, mas que isso deve estar determinado por leis, ressaltando a fase de desenvolvimento que vive, buscando referências e diferenciação em busca de identidade: “mas não tem que ser igual, porque as pessoas são diferentes [...] a idade, por exemplo”.

Correlaciona ainda, mediação e justiça, ao que parece, desprezando a noção de justiça formal, para aproximá-la daquilo que a própria entrevistada entende por justiça, ao considerar que deve ser bom para ambas as partes, atentando, portanto, para o reconhecimento das diferenças com garantia de igualdade.

Os depoimentos revelam a noção de justiça para cada um desses sujeitos e, tendo sido escolhida aleatoriamente a amostra, indicam fases da vida, distância cronológica, de oportunidades e de sentimentos de pertencimento social. Indicam ainda, a busca de uma plenitude baseada na noção de igualdade, a qual nos parece dificilmente atingível, pois, se

tomarmos como referência a psicanálise freudiana, diríamos que isto só é possível momentaneamente e na mais tenra infância, quando o bebê tem suas necessidades satisfeitas e pode gozar de seu estado de paz e equilíbrio total na plenitude. Ou ainda, tomando por norte uma visão mais crítica do ordenamento social, podemos evidenciar que há na sociedade camadas sociais mais e menos privilegiadas, criando categorias de cidadania que impedem a igualdade.

Na esteira do conceito de justiça segue-se o conceito de punição. Invariavelmente a afronta às regras sociais que definem o que é correto, acarreta correspondente punição.

Em criminologia, há correntes que defendem o recrudescimento das sanções aplicáveis, e outras, que indicam que a sociedade dividida em classes, hierarquiza seres humanos e os etiquetam, punindo mais uns, os menos privilegiados socioeconomicamente, do que outros.

A natureza da sociedade é conflituosa, por suas regras nem sempre internalizadas e definidas a partir do clamor social, e muitas vezes eivadas de tendências narcísicas, egocêntricas e econômicas que provocam conflitos entre pessoas e entre grupos, flexibilizando o conceito de justiça.

Assim, se adotamos a corrente que prega o recrudescimento das penas, como a Teoria das Janelas Quebradas e Direito Penal do Inimigo, propostas por Keling e Wilson (apud RUBIN, 2003) e Jakobs respectivamente, apontamos na direção de políticas públicas punitivas e repressivas, construção de estabelecimentos prisionais e judicialização da vida. Mas, se adotamos correntes mais progressistas como o Direito Penal Mínimo e o Abolicionismo Penal, arroladas por Baratta (1999), Zaffaroni (1998) e Wacquant (2006), criamos espaço para a justiça restaurativa.

Em relação ao Direito Penal do Inimigo, Jakobs e Cancio Meliá (2005), postulam que há pessoas que devem ser consideradas como inimigos sociais e que a reprovação não se estabelece em função da gravidade do crime praticado, mas do caráter do agente. Ora, quem é o inimigo social em uma sociedade acentuadamente hierarquizada em classes sociais? Arriscamos dizer que é aquele que suporta a desigualdade na base da pirâmide social, e também, que há linchamentos em nome da justiça, sem procedimento legal e, em nome de uma assepsia social, que combinam perplexidade, curiosidade e gozo, provocando emoções de prazer para uns e de dor para outros.

Em alguns casos, pune-se de tal modo que não basta a atual existência, é preciso *punir bem punido* (itálicos nossos), como que a garantir que o fato não se repita em futuras existências (considerando-se o aspecto espiritual) e que todas as vidas do mesmo sujeito

sejam igualmente destruídas. Este será, portanto, o bode expiatório⁹ e então, por intermédio dele, será fácil expiar a culpa de todos.

Assim exclui-se uma face (de dor), para dar a outra à reprovação social, trata-se os conflitos de modo paliativo, sem chegar às suas origens. Essa ideologia da assepsia social, definitivamente, não combina com a proposta deste estudo.

Marcondes Filho (1986, p.10) diz que:

[...] o social é conservador, sua função é manter as coisas como estão e não ver com bons olhos as mudanças (as formas mais tradicionais desse controle social estão nas leis, nos regimentos e nas constituições [...] aquilo que num momento era apenas regra de comportamento se tornou, com a evolução da jurisprudência, lei.

Não se pode, portanto, conjugar sociedade tradicional e justiça controladora e defensiva, com mediação, restauração, diálogo e emancipação; aliás, Adorno (1995, p. 169), refere que, “a exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia”.

Na justiça formal, o tempo do processo, com todos os seus ritos e procedimentos, não é o mesmo das partes; as pessoas envolvidas no conflito reclamam providências imediatas, aceitando controles e punições como imanentes às relações humanas em nome da solução de seus conflitos, o que, segundo o rito processual, podem concluir-se tardiamente. Nesse cenário, observa-se a preferência pelo depósito dos conflitos nas mãos judiciais, em detrimento de tomá-los com as rédeas nas próprias mãos.

Não temos a pretensão, nem o desejo, de desqualificar a justiça formal. No estágio em que se encontra a sociedade, há casos em que, por características pessoais dos envolvidos ou pela natureza do conflito, a justiça restaurativa não atinge, e estes necessitarão do amparo legal e judicial. Não se pode perder de vista, porém, que, tanto os conflitos, quanto o modo como são solucionados, produzem reflexos nas pessoas envolvidas diretamente, com importantes representações sociais, haja vista o sem número de jurisprudências¹⁰ utilizadas para nortear e fundamentar decisões judiciais.

Ademais, na esteira das palavras de Del Vecchio mencionado por Forte (1987, p. 197) “o que está no Código é o direito; mas, nem todo direito está no Código”, sublinhando que

⁹ Conceito proposto por Pichon-Rivière e que indica o membro do grupo que expressa a ansiedade deste. Sua opinião porém, não é aceita pelos demais, configurando, portanto, um depositário de todas as dificuldades e fracassos do grupo. (PICHON-RIVIÈRE, 1994).

¹⁰ Consiste na decisão irrecorrível de um tribunal, ou um conjunto de decisões dos tribunais ou a orientação que resulta de um conjunto de decisões judiciais proferidas num mesmo sentido sobre uma dada matéria e proveniente de tribunais da mesma instância ou de uma instância superior. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jurisprud%C3%Aancia>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

“um ordenamento jurídico que fecha os olhos aos hábitos e usos de um povo está fadado a gerar mais conflitos do que pacificar as relações sociais”.

A distinção essencial que deve ser ressaltada é que na justiça tradicional o término do processo representa uma providência judicial que tem como finalidade atribuir a cada um aquilo que é seu, mas comporta a noção de vencidos e vencedores, e na justiça restaurativa, as soluções gravitam em torno de composição e consenso, com vistas à restauração das relações interpessoais. Nesse quesito, a sociedade nos parece um tanto conservadora e pouco aberta a novas formas de composição dos conflitos.

[...] desse modo, o social não aceita divergências, posturas e comportamentos estranhos, ‘ousadias’ individuais, em suma reprime manifestações espontâneas de indivíduos, manifestações desconhecidas e não costumeiras. (MARCONDES FILHO, 1986, p. 11)

Nesse cenário, parece faltar tolerância para a diversidade e, não a tolerando, é mais confortável buscar na conduta adaptativa a uma ordem social imposta, a solução dos conflitos. Mas, nesse mesmo grupo, aparentemente acrítico, há uma dimensão não revelada: a que descarrega suas angústias ao execrar publicamente aquele considerado como o inimigo social.

Historicamente, há inúmeros casos que demonstram isso: a intolerância racial, com o emblemático nazismo, o modo como as torcidas organizadas de times de futebol repelem os adversários, o clamor social pela punição ao casal Nardoni¹¹. Basta alguém destacar-se por algo considerado cruel socialmente que a população expõe seu ódio com as histerias coletivas e linchamentos.

Destaque-se, segundo nosso estudo, o absurdo da seguinte notícia que aponta valores extremos de intolerância e discriminação:

Uma cena macabra dentro do Cemitério da Consolação, na Vila Haro, em plena tarde de domingo. A violação de uma sepultura, com os ossos tirados para fora, levou para a prisão o *skinhead* Felipe José Dias, 22 anos. O túmulo era de um homem morto em 1996 e que, segundo Felipe, seria punk. Os *skinheads* e *punks* são rivais.¹²

¹¹ O casal, pai e madrasta da menina Isabela Nardoni, foi acusado de tê-la jogado pela janela do sexto andar do edifício onde moravam em 29/03/2008, tendo o caso ganhado grande repercussão na mídia.

¹² Fonte: Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 20 set. 2010.

Pode-se confiar na massa e em seus clamores? Segundo Marcondes Filho (1986), a massa é instável, mudando rapidamente de estado, tem memória curta e não trabalha os erros do passado, não aspira igualdade, mas diferenciação.

Por outro lado, há que se libertar a massa da noção de que deve haver comando, e que este deve guiar suas vidas solucionando seus problemas. Kafka (1997, p. 66) oferece uma resposta contundente: “Ah, sim – disse K. meneando a cabeça. – Com certeza os livros são códigos e é típico dessa espécie de tribunal que se condene não só quem é inocente, mas também quem não sabe nada” (grifo nosso).

Os documentos e peças processuais são públicos, à exceção daqueles que tramitam em segredo de justiça; porém, permanecem inacessíveis ao réu; este necessita de um advogado para intervir e entender o trâmite processual, não só por desconhecê-lo, mas também pela criptolinguagem¹³ de que se revestem os termos judiciais. A acessibilidade física, não leva necessariamente à acessibilidade cognitiva. O acusado está confuso e às voltas com todas as preocupações possíveis que o dispersam.

Na história contada por Kafka, os fatos parecem muito soltos, sem qualquer vinculação aos procedimentos legais, se é que estes existem. Um advogado amigo de seu tio, um pintor, uma vizinha de pensão, todos se tornam parte de seu processo, o qual só o personagem principal parece não conhecer. Fatos e situações se sucedem sem que o personagem possa ter controle algum sobre estes. Como se o próprio acusado devesse ser poupado, vez que ele jamais poderia falar no processo a não ser por intermédio de seu advogado e no estrito rigor processual.

Na justiça restaurativa, estimula-se exatamente o contrário, a exposição dos sentimentos e interesses relativos ao processo¹⁴ e a participação ativa de cada um dos envolvidos. Não se evita o confronto, mas se procura administrar as sensações experimentadas por cada uma das partes em direção à pacificação da lide.

A evitação, enquanto mecanismo de defesa, pode ser estratégica em determinados momentos, com o objetivo de reorganização interna para enfrentamento posterior do problema, mas jamais deve ganhar *status* de eficácia no enfrentamento dos problemas; esta, a evitação, também é um mecanismo empregado por aqueles que atribuem todo o processo ao juiz e aos advogados, imaginando que assim serão poupados das agruras que os conflitos lhe trazem, observando-os à distância, como pudemos constatar em nossa experiência profissional nas

¹³ Trata-se de um neologismo com o qual indicamos o quanto a linguagem constante nos processos soa cifrada àqueles que não são peritos na área do Direito.

¹⁴ No sentido de sucessão dos fatos.

situações envolvendo conflitos nas escolas: aciona-se o Conselho Tutelar¹⁵ e que este siga seu curso previsível e previsto nas normas legais.

Tal conduta se coaduna com a noção tradicional de justiça que, muitas vezes, sugere antes uma disputa entre acusação e defesa, com seus egos e o brilhantismo de quem tem a melhor retórica, em detrimento dos desejos e sentimentos dos protagonistas principais do conflito, os quais ficam relegados a segundo plano.

À justiça tradicional é conferido um *status* de supremacia em que se apóia uma sociedade resignada, pouco crítica e participativa, onde cada indivíduo está preocupado com suas idiossincrasias, obscurecendo a noção de conjunto e de coletivo, a qual, deveria nortear o processo legal.

2.2.1 Justiça Restaurativa

Preliminarmente destaque-se que justiça restaurativa, em contraposição a justiça retributiva¹⁶, é um conceito novo e inovador nas relações sociais e no modo como os indivíduos resolvem seus conflitos, representando uma mudança de paradigmas alicerçados no condicionamento social, o qual deposita no judiciário, toda a expectativa em relação à solução de seus conflitos, estabelecendo invariavelmente uma visão adversarial. A justiça restaurativa prima pela utilização de estratégias de mediação e conciliação que serão explicitadas mais a frente.

Benedetti (2008, p. 277) descreve que a expressão *Justiça Restaurativa* foi cunhada pelo psicólogo americano Albert Eglash, em 1977, no texto *Beyond restitution: creative restitution*¹⁷, em que, fundado na idéia de restituição criativa, propunha que estimular o ofensor a pedir perdão pelos seus atos, pudesse ser um mecanismo apto a promover a sua reabilitação.

Buscando fundamentação que sustente teoricamente a justiça restaurativa, encontramos em Morrison¹⁸ o seguinte:

¹⁵ O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei (art. 131 do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90).

¹⁶ Justiça retributiva é a justiça convencional, baseada no modelo formal de justiça criminal, dissuasório e deficientemente ressocializador (PINTO, 2005, p. 24).

¹⁷ Além da restituição: restituição criativa.

¹⁸ Texto extraído do artigo: *Justiça Restaurativa nas Escolas*. Disponível em: <http://200.169.22.139/justica21orgbr/webcontrol/upl/bib_196.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2010.

Enquanto não houver um único modelo teórico que especifique o mecanismo pelo qual a justiça restaurativa deve funcionar, a prática tem conexões teóricas fortes com várias teorias de muitas disciplinas (veja Braithwaite, 2002). As duas realçadas aqui, a teoria da vergonha reintegradora de Braithwaite (1989) e a teoria da justiça processual de Tyler (veja Tyler e Blader, 2000), são importantes para a análise da intimidação e para a justiça restaurativa em escolas.

Nota-se, portanto, que justiça restaurativa é um conceito em construção identificado mais com a prática do que com a teoria. Além disso, tais teorias não são oriundas da área da educação, mas se prestam a fundamentar a aplicação da técnica nas escolas. Conforme Jaccoud (apud ILANUD/BRASIL, 2006), há dificuldade em se encontrar uma concepção clara e única sobre justiça restaurativa, sendo um conceito amplo inserido em um contexto sociopolítico de emergência desta concepção de justiça e tributária dos movimentos de contestação das instituições repressivas; é uma das respostas dadas à crise da legitimidade da justiça criminal.

Subjacente à teoria da justiça processual, Benedetti (2008) revela que há uma preocupação em relação ao *status* social do sujeito em que, o nível de prestígio que este goza em seu grupo social, demanda ações que possam preservar esse *status*, favorecendo o estabelecimento de compromissos restaurativos. Já a teoria da vergonha reintegradora aponta que o indivíduo deseja permanecer no grupo institucional e, portanto, a vergonha em relação à prática reprovável, pode se tornar uma barreira à manutenção de relações que ele deseja preservar, levando o indivíduo a assumir a responsabilidade por seu comportamento, e a indenizar apropriadamente as pessoas lesadas.

Concretamente, a origem da Justiça Restaurativa remonta a uma experiência ocorrida, em 1974, na província de Ontário, no Canadá, na qual, por sugestão de um oficial de *probation*¹⁹, que integrava um grupo de discussão sobre alternativas à prisão, um juiz determinou que dois jovens que haviam sido acusados de depredar 22 propriedades, se encontrassem com suas vítimas e, desse encontro, resultou um acordo de reparação dos danos causados (ZEHR, 1995)²⁰. O episódio descrito, é considerado como o evento precursor da implantação de uma série de programas de reconciliação entre vítimas e ofensores, tanto no Canadá, quanto nos Estados Unidos. Tal movimento levou a institucionalização da Justiça Restaurativa em alguns países, sendo destaque a Nova Zelândia que, em 1989, com o *Children, Young Persons and Their Families act*, adotou a Justiça Restaurativa como procedimento padrão no âmbito infracional da Justiça da Infância e Juventude.

¹⁹ Provação.

²⁰ O enfoque dado por Zehr é jurídico, porém, observa-se que tais princípios podem ser aplicados em qualquer espaço onde se pretenda preservar ou restabelecer relações entre indivíduos em conflito.

O paradigma proposto pela justiça restaurativa indica, como o próprio nome diz, a restauração das relações, prescindindo da punição e em direção ao estabelecimento de relações sociais que as preserve. No entanto, é um instituto que encontra forte resistência nos meios mais conservadores que concebem a justiça como algo que põe fim à lide apenas.

Em termos de Direito Penal, para Roxin (apud BENEDETTI, 2008) o único fim da pena racionalmente admissível é a prevenção do delito, qualquer que seja sua forma, e, muitas vezes, a reparação está em contradição com esse fim, não sendo suficiente para prevenir o delito.

Ora, se a expectativa da justiça restaurativa é contribuir para a pacificação da lide e a manutenção das relações sociais, pouco se coadunaria com as expectativas mais conservadoras que primam pelo recrudescimento da intervenção penal e pela segregação daquele que infringe suas leis. Entretanto, há correntes em criminologia que adotam posições menos conservadoras e mostram-se mais abertas para outras intervenções que não a privação da liberdade.

Aduzindo a uma linha moderada, que pode ser considerada como próxima das possibilidades da justiça restaurativa, encontramos os que defendem a reformulação da justiça penal e conseqüentemente da aplicação da pena, indicando ajustes que prezam uma intervenção crítica, ampliando a responsabilização do indivíduo transgressor e, da própria sociedade, nas relações sociais que mantêm. Trazemos, portanto à colação, uma conceituação de criminologia proposta por García-Pablos de Molina (1997, p. 33):

Ciência empírica e interdisciplinar, que se ocupa do estudo do crime, da pessoa do infrator, da vítima e do controle social do comportamento delitivo, produzindo uma informação válida, contrastada, sobre a gênese, dinâmica e variáveis principais do crime, contemplado este como problema individual e como problema social.

Essa conceituação parece acomodar-se nas estratégias direcionadas à ampliação de conceitos criminológicos, apontando quatro objetos de estudo: o crime, o criminoso, a vítima e o controle social do comportamento delitivo e, indicando que as estratégias de intervenção devem primar por um papel ativo de todos os atores envolvidos no processo, posto que o crime não é uma manifestação exclusiva da individualidade e subjetividade daquele que o pratica, mas algo em constante intercâmbio com as pressões sociais.

Seguindo a uma linha mais radical sobre o entendimento da criminalidade, encontramos outra perspectiva, que comporta graus e variações que vão desde a implantação mais eficaz das chamadas penas alternativas à prisão até a própria abolição do sistema penal,

visto que seu funcionamento estaria absolutamente adstrito e comprometido com a reprodução das desigualdades sociais. Para os adeptos dessa linha, a reintegração social do apenado é algo que fica comprometida ante a própria violência estrutural, assim, enquanto persistirem as prisões, a reintegração social do apenado deve ser buscada apesar destas, mas jamais se poderá prescindir da aproximação sociedade-cárcere (BARATTA, 1999).

Observa-se que não é possível, portanto, a aplicação da justiça restaurativa em todas as situações de conflito, seja pela limitação em relação às características pessoais dos envolvidos, como no caso de alienação mental momentânea (obnubilação da consciência consequente ao uso de substâncias entorpecentes) ou crônica (transtorno mental ou desenvolvimento mental incompleto que impeça o discernimento necessário para a assunção de responsabilidades e estabelecimento de acordos), seja pela ainda aclamada justiça punitiva, seja pela natureza da lide, como no caso dos bens indisponíveis, ou ainda pelo próprio sistema de justiça e orientação de política criminal estruturado de modo tradicional.

Como assevera Benedetti (2008) um caminho possível é inserir a justiça restaurativa no marco do chamado Direito Penal Mínimo, que propõe uma intervenção mínima do ordenamento jurídico formal, restrito às situações de maior gravidade, onde bens jurídicos indisponíveis sejam assegurados.

Oportuna a citação de Radbruch (apud PINTO, 2005, p. 19), “Não temos que fazer do Direito Penal algo melhor, mas sim que fazer algo melhor do que o Direito Penal”, apontando de modo crítico a necessidade de adotar outros métodos na solução de conflitos.

O pioneiro da justiça restaurativa no Brasil é Pedro Scuro Neto, mencionado por Pinto²¹ e que conceitua justiça restaurativa como segue:

[...] “fazer justiça” do ponto de vista restaurativo significa dar resposta sistemática às infrações e a suas conseqüências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com sistema de Justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir; de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo.

²¹ Renato Sócrates Pinto, no artigo Justiça restaurativa – o paradigma do encontro. Disponível em: <http://www.idcb.org.br/documentos/artigos3001/just_resta_paradigmaencontro.doc>. Acesso em: 08 out. 2010.

Nossa pesquisa aponta que ainda são tímidas as experiências de justiça restaurativa no Brasil, podendo-se destacar a implantação dessa estratégia pela Vara da Infância e Juventude de São Caetano do Sul/SP²² que, apesar de jurisdicional, integra a rede escolar. Na vertente jurisdicional, assistentes sociais fazem o círculo restaurativo, que foca as necessidades atuais dos envolvidos, provocando a compreensão mútua; as necessidades ao tempo do fato, provocando a auto-responsabilização, e o termo de acordo com a respectiva fiscalização de seu cumprimento; na vertente educacional, professores e diretores são convidados a participar, sempre com vistas a assunção de responsabilidades por todos os envolvidos. Interessante notar que o trabalho funciona de modo sistêmico, integrando as células comunitárias e institucionais o que, sob todos os aspectos, é preferível a uma atuação isolada.

Em São Caetano do Sul, além dos órgãos jurisdicionais, integram a rede de apoio: a Diretoria Regional de Ensino, o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e duas organizações não governamentais. São critérios para a seleção de casos, a assunção de responsabilidade pelo adolescente e sua disposição em acolher a vítima, a fim de que não haja perigo de revitimização, colocando novamente o ofendido em situação de sofrimento. Na escola, qualquer caso, a princípio, pode ser encaminhado para o círculo restaurativo, mesmo que não configure infração penal.

Na Bahia²³, uma experiência piloto, indica a eficiência da justiça restaurativa. O projeto piloto foi instalado no bairro do Largo do Tanque, em Salvador. Cerca de 30% das ações que tramitam pelos Juizados Especiais são escolhidas pelo Ministério Público para passarem por práticas restaurativas. O processo consiste em promover encontros entre a vítima e o ofensor para identificar os danos ocorridos, com vistas a uma solução com base no consenso. Desde sua criação, em 2005, o Núcleo de Justiça Restaurativa já conseguiu resoluções consensuais para 70% dos casos abordados.

Todo o processo é supervisionado por uma equipe multidisciplinar, com psicólogos e assistentes sociais voluntários. Caso as partes não aceitem usar o método, ou não se consiga chegar a um acordo homologado pelo juiz, a ação volta a tramitar pelas vias tradicionais. O Núcleo é uma ação colegiada entre o Sistema de Juizados Especiais, o Ministério Público do

²² Disponível em:

<http://www.justica21.org.br/webcontrol/upl/bib_343.pdf?PHPSESSID=cfa3a10444aa2f3b75e075a32f02930b>. Acesso em: 24 set. 2010.

²³ Notícia veiculada no portal do Ministério da Justiça em 19/04/2010, disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/main.asp?View={7CBDB5BE-654D-4BA8-8A49-8FC8AA654ECE}&BrowserType=NN&LangID=pt-br¶ms=itemID%3D%7B692BD904%2DE4D6%2D4BE3%2DB890%2DCC81F4801A74%7D%3B&UIParUID=%7B2218FAF9%2D5230%2D431C%2DA9E3%2DE780D3E67DFE%7D>>. Acesso em: 14 set. 2010.

Estado, a Ordem de Advogados do Brasil, seção Bahia, a Defensoria Pública e a Secretaria de Segurança Pública, com coordenação do Tribunal de Justiça do Estado.

As práticas alternativas de solução de conflitos devem contar, essencialmente, com ações interdisciplinares, em que não se disciplinariza, nem se busca identificar vítimas e algozes. Tais práticas devem ser construídas por meio de políticas públicas coordenadas, com o envolvimento do poder público, da sociedade civil e dos organismos internacionais ligados aos direitos humanos.

Essa é uma das conclusões da Conferência Internacional “Acesso à Justiça por meios alternativos de solução de conflitos”, realizada em Brasília, em junho de 2005, pela Secretaria de Reforma do Judiciário, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)²⁴.

Ao final do evento, painelistas e participantes assinaram a Carta de Brasília (Anexo A), contendo princípios e valores de justiça restaurativa, onde destacam 18 princípios que devem nortear as práticas restaurativas e suas respectivas políticas públicas, entre os quais o envolvimento da sociedade civil, o desenvolvimento de ações integradas e a transformação de padrões culturais. Especialistas do Brasil, Chile, Argentina, Canadá e Nova Zelândia, trocaram experiências sobre questões relacionadas a práticas alternativas de solução de conflitos, como a justiça participativa – que prevê a participação direta da comunidade, técnicas de mediação civil e penal, e experiências comunitárias, do ponto de vista da aplicação e dos resultados.

Destaque-se ainda, que há ações do Ministério da Justiça na capacitação de profissionais e magistrados em mediação de conflitos e financiamento de projetos em mediação de conflitos e justiça restaurativa.

Quanto ao Estado de São Paulo, há iniciativas de mediação e conciliação em várias comarcas que atuam na composição dos conflitos na área de família, como disputa por guarda de filhos e definição de valor de pensão alimentícia e em municípios que mantêm núcleos, chamados Câmaras de Mediação, como em Sorocaba/SP, mantidos pelo governo local, que atuam principalmente na área de desacordos comerciais. Há ainda, instituições privadas com potencial para exercer a mediação, mas que, em geral, realizam a prática da arbitragem²⁵.

²⁴ Programa global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas presente em 166 países com o objetivo central de combate à pobreza. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/home/>>. Acesso em: 31 out. 2010.

²⁵ A arbitragem é um meio extrajudicial de solução de conflitos em que as partes elegem um juiz arbitral, estranho à causa para decidir sobre o conflito já instalado. Não há trâmite judicial e a decisão tem força de lei para as partes.

É de se ressaltar, que tais iniciativas seguem no escopo da valorização do ser humano em detrimento de medidas repressivas; nesse sentido, é relevante indicar o que as diferencia:

JUSTIÇA RETRIBUTIVA	JUSTIÇA RESTAURATIVA
Conceito jurídico-normativo de crime. Ato contra a sociedade, representada pelo estado. Unidisciplinaridade.	Conceito realístico do crime. Ato que traumatiza a vítima, causando-lhe danos. Multidisciplinaridade.
Primado do interesse público.	Primado do interesse das partes envolvidas e comunidade.
Culpabilidade individual voltada para o passado. Estigmatização.	Responsabilidade pela restauração numa dimensão social, compartilhada coletivamente e voltada para o futuro.
Indiferença do estado em relação às necessidades do infrator, vítima e comunidade afetados	Comprometimento com a inclusão e justiça social.
Ritual solene e público.	Comunitário com as pessoas envolvidas.
Contencioso e contraditório.	Voluntário e colaborativo.
Linguagem, normas e procedimentos formais e complexos.	Procedimento informal com confidencialidade.
Foco no infrator para intimidar e punir.	Foco nas relações entre as partes para restaurar.
Vítima e infrator isolados, desamparados e desintegrados. Ressocialização secundária.	Prioridade na reintegração do infrator e da vítima.
Paz social com tensão.	Paz social com dignidade.
Infrator considerado em suas faltas e má formação.	Infrator visto no seu potencial de responsabilizar-se pelos danos e consequências do delito.
Infrator comunica-se com o sistema por seu advogado.	Infrator interage com a vítima e com a comunidade.

Quadro 1: Diferenças entre Justiça Retributiva e Justiça Restaurativa
Fonte: Adaptado de Pinto (2005)

Nota-se que, sob o manto da justiça restaurativa, acolhe-se o que postulamos como uma possibilidade de análise crítica da sociedade ante sua participação e, especialmente, condena-se a segregação. Nas escolas, esses parâmetros são indispensáveis, pois se vislumbra a manutenção da convivência.

Nos procedimentos da justiça restaurativa, outro fator que se destaca é a participação da vítima, onde verificamos seu redescobrimento com maiores possibilidades de ter seus

prejuízos (sociais, econômicos e emocionais) considerados, desencadeando a restauração. Na justiça tradicional a vítima é neutralizada, servindo na maioria das vezes apenas como informante.

Como assevera Melo (2005, p. 59):

[...] nesta discussão que travamos, se o sofrimento causado para a vítima não pode nunca ser amparado por inteiro, porque a experiência vivida não se apaga, ao agressor tampouco é possível ter querido algo distinto daquilo que quis no momento de sua ação. O direito e a justiça, num tal modelo retributivo, portanto, funda-se apenas na sucessão de imposições de sofrimento, mantendo o homem, com isso, sempre preso a uma situação passada [...]. Ante estes contornos do modelo retributivo, se pretendemos fazer a revolução do pensar para instituir modos outros de resposta à violência, temos de atentar para as tensões várias que se fazem presentes em nossas vidas, em nossa história e procurar lidar de um modo diverso com as diferenças, com as singularidades, com a mudança, com a transitoriedade, enfim, com estes conflitos, com o medo que temos destes conflitos. Então sim, no lugar de um sistema alienante, poderíamos pensar outros modos de estruturação política que possa nos conduzir à emancipação.

Na sessão de mediação, vítima e agressor têm a oportunidade de avaliar e reavaliar a si próprios e as relações que estabelecem; cada um comparece com sua verdade, sem haver apelo a *uma* verdade, superior, alheia e impessoal. A percepção de cada um será colocada em pauta, devendo emergir o compromisso de restauração e o poder dos indivíduos, concebido este, na acepção de empoderamento transformador, como ensinou Paulo Freire (1992) e não como repressão conforme nos diz Foucault (2007), aludindo que a instituição de um órgão que decida sobre as partes litigantes, sobre o que é justo, torna-se um terceiro em relação ao conflito, subtraindo das pessoas envolvidas a possibilidade de efetiva autonomia.

Oportuno discutir o conceito de autonomia a que nos referimos. Encontramos em França e Setton, ambas em Aquino (1999), reflexões que têm como paradigma, Arendt e, Durkheim e Giddens, respectivamente.

França (op.cit., p. 157 e sgs.) realiza estudo sobre autoridade e autonomia, definindo ambas como ato de vontade. No caso em apreciação, nos deteremos mais especificamente à autonomia. A autora refere que, no cotidiano, essas palavras parecem representar experiências antagônicas. A autoridade é percebida como aquela que nos submete a desígnios e a autonomia à emancipação de toda e qualquer sujeição a essa autoridade; mais a frente, a autora estabelece uma relação entre autonomia e liberdade, pontuando que esta última, quando vivida como um “sentir interior” (aspas no original), não tem realidade tangível no mundo, portanto, não tem nenhuma significação política e não pode ser compartilhada com outros homens, e que, as opiniões são livres, as ações nem tanto. Nesse sentido, podemos ter

uma série de leis e regulamentos inócuos, vez que não garantem a ação. A justiça restaurativa nega a passividade e submissão, contribuindo para que a liberdade e a participação conduzam à autonomia.

Setton (apud AQUINO, 1999, p. 71), pondera que a família e a escola são espaços privilegiados de socialização, tradicionalmente vistos, como produtores de valores morais que sedimentam e estruturam as relações sociais e que, é na troca indivíduo-sociedade, que o sujeito encontra os meios para respeitar os pactos estabelecidos, sentindo-se responsável por sua continuidade; sendo na obediência a esses pactos, que o indivíduo encontra a possibilidade de autonomia e a conquista da liberdade. A autora refere-se ainda a Durkheim, aludindo que, para ele, a moralidade é constituída de três elementos fundamentais: a disciplina, a adesão aos grupos sociais e a autonomia da vontade. Em relação a esta última, Durkheim refere que teria um papel fundamental ao equilibrar a condição de passividade imposta pela obediência cega às regras do social, mas que, a consciência moral deve ser aceita e amada livremente pelos sujeitos para lhes garantir autonomia, no entanto, contemporaneamente, Giddens ressalta o caráter transitório dos conhecimentos, como elemento-chave para a reflexão sobre autonomia.

Sintetizando, encontramos em Melo (2005), significativas referências a respeito do encontro entre vítima e agressor, ponderando que este encontro é a oportunidade de realmente nos conhecermos, porque é sempre no opositor, no outro e no diferente, que se revela a nós mesmos aquilo que somos e, ao mesmo tempo, nos incita a querer nos conhecer melhor, a superarmos aquilo que nos limita, e sermos capazes de afirmar com maior plenitude aquilo que pretendemos ser: o justo que queremos para nós, que envolve outros aspectos além da mera expressão da existência individual. É a oportunidade de elaboração do conflito, de avaliação das condutas praticadas, de perscrutação do que nelas está implicado e, só então, da celebração de compromissos.

2.2.2 Métodos Extrajudiciais de Solução de Conflitos - MESCS

Sua origem se deu no Curso de Direito da Universidade de Harvard, na década de 70 do século passado, configurando-se como uma alternativa extrajudicial para a solução de conflitos com fundamentos da justiça restaurativa. Baseia-se na lógica da parceria e, por isso, representa um novo paradigma. Na teoria, parece simples: quantos de nós já aconselhamos outros sobre como resolver seus problemas? Certamente, é uma prática cotidiana, mas só isso

não basta; muitos dos sujeitos em conflito ainda enxergam o mundo com a visão adversarial, ou seja, como se o outro fosse inimigo, sem conseguir separar os problemas das pessoas.

São três os principais métodos extrajudiciais de solução de conflitos: arbitragem, conciliação e mediação.

A arbitragem é um método alternativo à justiça formal e tradicional em que as partes estabelecem contratualmente que elegerão um árbitro para dirimir conflitos que por ventura venham a existir em sua relação. A decisão desse árbitro deverá ser acatada.

A conciliação é indicada quando o litígio versa sobre questões pontuais entre as partes, quando não há perspectiva de manutenção da relação. A decisão em geral, é proposta pelo conciliador, que ante as posições e interesses manifestos pelas partes, propõe a melhor alternativa possível, deixando aos participantes o poder de escolha.

Propositamente, elegemos a mediação, como estratégia que melhor atende à justiça restaurativa e à possibilidade de composição harmoniosa e menos violenta dos conflitos nas instituições escolares.

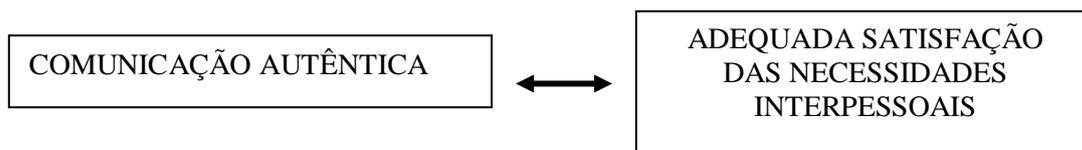
A mediação é indicada para conflitos que versem sobre relações que se prolongam no tempo, aquelas de trato sucessivo, em que o mediador não decide, mas, facilita a comunicação e a percepção das partes, com o objetivo de que estas encontrem seus verdadeiros interesses, como no caso de guarda de filhos, relacionamento entre colegas de classe, discórdia entre vizinhos, entre outros. O acordo é consequência, mas não o objetivo principal da mediação.

Para dimensionar sua importância, a hipótese que propomos é a possibilidade de sua utilização nos conflitos escolares. Para tanto, alguns aspectos merecem destaque, como a comunicação, enquanto recurso teórico-metodológico de contemplação de ideias e interesses e não meramente o ato de comunicar-se.

O modo como as pessoas se expressam e se relacionam tem relevante valor na mediação. Assim, cabe mencionar aspectos que podem facilitar ou dificultar o diálogo.

Mailhiot (1991) refere que as relações interpessoais não podem tornar-se mais positivas, mais socializadas e o grupo integrar-se de modo definitivo, enquanto subsistirem entre os membros fontes de bloqueios e de filtragens em suas comunicações e, que a gênese de um grupo e sua dinâmica, são determinadas, em última análise, pelo grau de autenticidade das comunicações que se iniciam e se estabelecem entre seus membros.

O esquema abaixo indica que os sistemas se retroalimentam em torno do modo como o indivíduo se expressa e de acordo com suas necessidades.



A priori, em mediação, observamos o quanto é difícil estabelecer uma comunicação autêntica. Nas mediações realizadas na Defensoria Pública, por inúmeras vezes, observamos a dificuldade das pessoas envolvidas em ouvir o outro e em expressar ideias e sentimentos, a fim de identificar seus reais interesses, muitas vezes ocultos pela mágoa suscitada pelos conflitos.

Pessoas que mantêm posições fechadas em torno de percepções individuais e individualizantes serão, obviamente, mais resistentes para o contato autêntico e autônomo. Apontamos, portanto, aspectos que obstaculizam a escuta como, barulho interior expressado por preconceitos e crenças arraigadas e barulho exterior, indicando ruídos externos que dificultam manter o foco naquilo que está sendo comunicado. Há ainda, barreiras ambientais, considerando-se o espaço físico, a distância cultural que pode tornar a linguagem pouco compreensível, estimulando juízos precipitados e falta de interesse no contato com o outro.

Os ruídos sobre os quais nos reportamos, referem-se à comunicação que se estabelece mal, ou não se estabelece, resultando fenômenos psíquicos com os quais, mediador e mediados, terão de lidar. Os bloqueios, conforme ensina Mailhiot (1991) ocorrem quando a comunicação é completamente interrompida; podem ser provisórios, comprometendo menos a comunicação e obrigando os interlocutores a questionar seu modo de comunicar-se; ou permanentes, os quais erguem barreiras psicológicas entre os interlocutores e muitas vezes são provocados por fontes inconscientes, como os mecanismos de defesa²⁶, nestes casos, a habilidade do mediador é colocada à prova.

Reportando-nos à experiência como mediadora na Defensoria Pública, observamos que os conflitos vivenciados intensamente fomentam mais dificuldades em torno do ato de escutar. Um casal, companheiros há doze anos, entende que não há mais bases para a convivência comum, eles têm uma filha e procuram o órgão institucional para discutir o valor da pensão alimentícia. O procedimento inicial, antes do ingresso da ação em juízo, é a tentativa de mediação para que o ex-casal possa, em corresponsabilidade, decidir sobre a guarda da filha, à época com oito anos, as visitas e o valor da pensão alimentícia. Foram realizadas duas sessões de mediação, em que observamos acentuadas barreiras à

²⁶ Estratégias que o ego usa inconscientemente para reduzir a ansiedade, distorcendo a percepção da realidade. (HUFFMAN; VERNON; VERNON, 2003, p. 505).

comunicação, provenientes de conflitos forjados ao longo da convivência comum e que mantinham ambos firmes e agarrados a suas posições, impedindo a comunicação autêntica. Nesse caso, a demanda teve de ser encaminhada ao judiciário.

Outros fatores também podem comprometer a autenticidade da comunicação, como as filtragens, que ocorrem quando é comunicada uma parte do que os interlocutores sabem, pensam ou sentem, e que podem tornar a comunicação superficial, dificultando o contato autêntico que a mediação requer. Esse artificialismo corre o risco de tornar-se irreversível se o mediador não intervém.

É importante o mediador dominar técnicas de linguagem que permitam elaborar questionamentos de modo a facilitar a compreensão dos participantes a respeito das emoções despertadas no conflito. Pela relevância do tema na mediação, convém destacar ainda que, tanto o emissor da mensagem quanto o receptor, podem atuar com inibições interiores, traumas passados, tabus, temas proibidos, indiferença, insensibilidade, preconceito, determinismos, frustrações e cobranças de expectativas e fantasias construídas na relação; fatores estes, que podem contribuir para a incapacidade de dialogar de modo autêntico.

A distância psicológica e sociocultural pode provocar distorções e incompatibilidade para o diálogo e a interação, requerendo do mediador habilidade para facilitar o relacionamento interpessoal, vez que, sob determinadas circunstâncias, a maneira como cada um pensa pode estar eivada de influências que comprometem o modo como captam os estímulos e reagem a estes, facilitando, então, o aparecimento de fantasias, que indicam personalidades passivas que pensam com o pensamento dos outros, especialmente aqueles que se mostram mais dependentes na relação.

Ou ainda, personalidades com tendências paranóides, sempre achando que o perseguem, agindo contra o pensamento do outro. Há também, tendências obsessivas, que focam determinado tema e dificultam o debate organizado de ideias ou, narcísicas, acreditando que toda a atenção deve voltar-se aos próprios interesses, sem o que, pouco colaborará, podendo abandonar o processo antes de seu final.

É nesse intrincado panorama que tem lugar a mediação, pois esta não anula os desiderativos individuais, considerando-os fundamentais no processo das ações negociadas. Nos modelos tradicionais de composição de conflitos se discipliniza e fragmenta; a mediação interdiscipliniza e contextualiza, não há uma mera sobreposição de conceitos e julgamentos ao caso concreto.

Na mediação, um terceiro, o mediador, atua para promover a solução do conflito por meio do realinhamento das divergências entre os mediandos. Para isso, o mediador explora o

conflito para identificar os interesses que se encontram além, ou ocultos, pelas queixas manifestas (as *posições*). O mediador não decide, não sugere soluções, mas trabalha para que os mediandos as encontrem e se comprometam com elas.

Mediação é uma prática cidadã, que comporta novas perspectivas para a solução dos conflitos, envolvendo cooperação, diálogo e respeito entre as pessoas envolvidas no conflito. Nesse método, a aceitação da alternativa restaurativa não pode ser imposta, nem direta, nem indiretamente; os participantes devem estar de acordo com o método e, nas escolas, integrar preferencialmente a política destas. As partes devem ser informadas, de forma clara, sobre o método e os objetivos, e sua participação deverá ser sempre voluntária e espontânea.

Como assevera Pinto (2005, p. 133):

Os mediadores ou facilitadores devem ser preferencialmente psicólogos ou assistentes sociais, mas nada impede – e quiçá possa ser melhor – que sejam pessoas ligadas à comunidade, com perfil adequado, bem treinadas para a missão, pois mediadores ou facilitadores que pertençam à mesma comunidade da vítima e do infrator, que tenham a mesma linguagem, certamente encontrarão maior permeabilidade nos protagonistas para a construção de um acordo restaurativo [...] vítimas e infratores que se sentem estigmatizados, traumatizados, fragilizados [...] têm que ter sua condição considerada e serem assistidos em sua condição de desvantagem e desamparo, para que sua fragilidade e vulnerabilidade não levem à costura de acordos contrários à ética e aos princípios restaurativo.

Outro fator importante, que será tratado mais a frente, se refere ao poder: grande disparidade de poder pode comprometer o equilíbrio das partes de tal maneira que aquele mais submisso não fala e o que detém o poder não ouve; a má comunicação é, em grande parte, responsável pelo recrudescimento dos conflitos. Reconhecer o ponto de vista do outro é fundamental e o mediador empenha-se para que isso aconteça. A cooperação facilita o deslocamento de emoções negativas para positivas, concentrando-se nestas últimas.

Hipoteticamente, apresentamos a seguinte situação: duas alunas disputam o papel da personagem X na peça que será encenada na escola; amigos e amigas tomam partido colocando-se a favor de uma ou outra e estimulando a disputa, o que traz sérios conflitos para a comunidade escolar. Inicialmente essa é a posição. Decide-se realizar a mediação entre elas. Emerge o real interesse: a comunicação autêntica revela que sentimentos de inveja permeavam a relação entre ambas, a disputa não era pelo papel da personagem X, mas visava aniquilar o papel de destaque que uma delas tinha sobre o grupo de amigos. Ressalte-se que se focaliza o potencial para a transformação; o resultado esperado é o apaziguamento, o que não significa reconciliação ou reatamento de relações interpessoais. A permanência de uma

inimizade não implica na continuidade de um conflito, desde que exista cooperação para superá-lo em benefício das partes.

Deve-se, portanto, observar a complexidade do fenômeno a fim de considerá-lo junto a possíveis parceiros, realizando os encaminhamentos pertinentes. A mediação nas escolas, portanto, deve abranger a comunidade de seu entorno. Obviamente, não se trata de publicizar o conflito a toda a comunidade, mas ter em conta que há conflitos que, contextualizados, trazem à lide terceiros interessados, e outros que, fruto do diálogo das pessoas envolvidas, requerem encaminhamentos para outros equipamentos, pelos desdobramentos surgidos. Os benefícios da mediação de conflitos são notórios em termos de fortalecimento da cidadania e prestação de serviços públicos; é um processo célere, confidencial e de baixo custo.

David Armstrong²⁷ aponta uma revolução silenciosa que tem tomado conta das cortes americanas ao longo dos últimos dez anos:

O sistema judicial de Los Angeles, por exemplo, tem designado cada vez mais casos a mediadores, o que significa que menos gente dá entrada em processos e, por consequência, o sistema fica menos sobrecarregado e pode dar mais atenção a problemas maiores.

O primeiro levantamento feito pelo instituto fundado por Armstrong indicou que a ausência de burocracia do método funciona: 97% dos acordos foram mediados em menos de quatro horas e 91% foram cumpridos pelas partes. Em contraposição, apenas 20% das ordens judiciais tiveram o mesmo destino.

O estudo aponta ainda, desafios que devem ser superados nas práticas comunitárias, como a baixa representatividade das instituições; a cultura da participação em instituições representativas das comunidades não é significativa, dificultando a existência de interlocutores institucionais com legitimidade deliberativa; a essa fragilidade somam-se interesses em controlar as instituições de representação oficial, seja por razões eleitorais, sustentadas por políticos tradicionais, seja por estratégias de coerção, impostas por grupos locais.

Na mediação, deve-se adotar um modo relacional e de linguagem que ajude a quebrar resistências e a atingir o real interesse das pessoas envolvidas, para além da posição marcada inicialmente, e normalmente, eivada de ressentimentos, utilizando questionamentos²⁸ que

²⁷ Mediador há 15 anos e fundador do Instituto LLC para Gerenciamento de Conflitos, em Los Angeles. Disponível em <<http://www.comunidadessegura.org.br/pt-br/node/33935>>. Acesso em: 21 set. 2010.

²⁸ Ver. anexo C quadro demonstrativo de perguntas que podem ser utilizadas em mediação de conflitos.

facilitem o emprego da técnica e que podem ser mais ou menos direcionados, orientados para o futuro ou para o passado, explorando dados e situações, ou sintetizando o pensamento e o sentimento exposto pelos interlocutores; é possível ainda estabelecer hipóteses que facilitem a percepção dos envolvidos quanto às consequências de seus argumentos e propostas. Na hipótese sugerida anteriormente, em um conflito escolar, encontramos a disputa pela liderança na turma, o que pode inclusive, levar a ações de violência concreta ou simbólica, com consequências nefastas para todos.

A utilização das estratégias de mediação parece ser uma via confiável para minimizar tais efeitos. A reportagem “Professores resolvem conflitos no DF na base da conversa”²⁹, corrobora nossas reflexões, referindo-se a uma pesquisa encomendada pela Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal, indicando que, 69,7% dos alunos da rede pública, afirmam já ter visto algum tipo de agressão física no colégio e, 65% dos professores dizem já ter sofrido ou testemunhado alguma ameaça. Ao todo, 22,4% deles, dizem já ter visto alunos portando armas de fogo dentro da escola.

Segundo a reflexão dos próprios envolvidos:

Os pais muitas vezes saem cedo para trabalhar e esses meninos se criam sozinhos nas ruas”, diz Leísa Sasso, diretora do Centro Educacional São Francisco [...] em São Sebastião, no Distrito Federal, casos extremos assim estão cada vez mais restritos ao lado de fora. Do portão para dentro, algo mudou. Ninguém imaginou que a escola pudesse um dia levar os conflitos na conversa. [...]. Foi o que fez a professora Camila Almeida quando assumiu a turma que ninguém conseguia controlar. Ela garante que agora consegue levar uma aula até o fim. “Antes eu não conseguia. Esse curso de mediação faz a gente enxergar o quanto é importante parar para ouvir”, diz. [...] A façanha de conter a violência num contexto de pobreza, tensão social e hormônios explosivos talvez se explique mesmo pela descoberta do afeto cada vez que um conflito chega ao fim.

Em que pese o tom e a linguagem midiática, o relato indica o valor da mediação, como estratégia transformadora, em que não se busca a paz a qualquer preço, nem aponta para a necessidade de homogeneização, mas que valoriza as diferenças e o dinamismo social, repudiando a violência.

²⁹ Trecho de reportagem exibida no programa “Fantástico” em 19/09/2010. Disponível em: <<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,,MUL1619654-15605,00.html>>. Acesso em: 20 set. 2010.

3 EDUCAÇÃO E COMUNIDADE

3.1 Educação Formal

Para estabelecer uma análise em relação ao modo como a educação se pronuncia e denuncia no contexto atual, aludimos preliminarmente às origens sociais e filosóficas que sustentam tal prática.

Um homem do século 16 ou 17 ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade. Ficamos muito orgulhosos quando Paulinho, ao ser perguntado sobre sua idade, responde corretamente que tem dois anos e meio. De fato, sentimos que é importante que Paulinho não erre: que seria dele se esquecesse sua idade? Na savana africana a idade é ainda uma noção bastante obscura, algo não tão importante a ponto de não poder ser esquecido. Mas em nossas civilizações técnicas, como poderíamos esquecer a data exata de nosso nascimento, se a cada viagem temos de escrevê-la na ficha de polícia do hotel, se a cada candidatura, a cada requerimento, a cada formulário a ser preenchido, e Deus sabe quantos há e quantos haverá no futuro, é sempre preciso recordá-la. Paulinho dará sua idade na escola e logo se tornará Paulo N. Da turma x, quando arranjar seu primeiro emprego, junto com sua carteira de trabalho, receberá um número de inscrição que passará a acompanhar seu nome. Ao mesmo tempo e até mesmo mais do que Paulo N., ele será um número, que começará por seu sexo, seu ano e mês de nascimento. (ARIÈS, 1978, p. 29)

Interessante o modo como se naturaliza a identificação por determinado meio. A complexa sociedade em que vivemos exige a descaracterização da verdadeira identidade ao atribuir signos e códigos para identificar pessoas. A justiça restaurativa busca resgatar a sensibilidade oculta por esses códigos e números.

Nota-se que, quanto mais excluído for determinado grupo social, menor a possibilidade de manutenção de referenciais. Em nosso trabalho como psicóloga de uma instituição prisional, no diálogo diário com a população carcerária, buscamos ativar esses referenciais; invariavelmente, porém, percebemos que as urgências da realidade concreta atual deixam cada vez mais recônditas as lembranças que os identificam, como datas de aniversários e outras comemorações; essa realidade os transforma em números necessários para atender à lógica administrativa e burocrática. Com isto, emerge a noção de que crianças e adolescentes nas escolas, muitas vezes também são tratados como números.

Ainda em Ariès (1978) vemos que, a escola e o colégio, que na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um

espírito de liberdade de costumes, se tornou, no início dos tempos modernos, um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral, quanto intelectual; de adestrá-las, graças a uma disciplina autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Tal segmentarismo impede o exercício pleno da cidadania, quando desconsidera que crianças e adolescentes estão em constante interação com o meio; a escola, deve estar atenta às influências que esses alunos recebem, principalmente, pela mídia, penetrando precocemente no mundo adulto.

Ariès (1978, p.180) ensina ainda, que a partir do século 15, se estabelece um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, em que se distinguem três características principais: “a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos corporais, o chicote ao critério do mestre e a espionagem mútua em benefício do mestre”.

Atualmente, revela-se um momento paradoxal: ao mesmo tempo em que se prega maior liberdade de pensamento, de expressão e de ação, mais se vigia. Câmeras são espalhadas por todos os lugares e captam a vida em todos os ângulos, com pessoas resignadas ante à vigia constante em nome de uma suposta segurança.

Estabelecendo um paralelo com práticas desse tipo, trazemos à reflexão os suplícios, tão bem relatados por Foucault (1987): a exibição em praça pública do condenado e sua execução deveriam servir de prevenção a futuros delitos. Tanto não foi factível atingir tal objetivo, quanto se extinguiram tais suplícios. Mas a vigia constante não acabou; a tecnologia se incumbiu de lhe dar novos contornos, mantendo a falsa impressão de eficácia. O panóptico³⁰, de Bentham (século 18), cumpria esse papel. Hoje, o cumprem as câmeras das instituições financeiras, dos edifícios comerciais e residenciais e das escolas, corroborando a noção de poder que uns devem ter sobre outros e perscrutando a privacidade alheia, com o consequente disciplinamento das relações sociais.

Ariès (op. cit., p. 180) continua:

[...] restou uma diferença essencial entre a disciplina das crianças e dos adultos – diferença que não existia nesse grau na Idade Média. Entre os adultos, nem todos eram submetidos ao castigo corporal: os fidalgos lhe escapavam, e o modo de aplicação da disciplina contribuía para distinguir as condições sociais. Ao contrário, todas as crianças e jovens, qualquer que fosse sua condição, eram submetidos a um regime comum e eram igualmente surrados [...] A preocupação em humilhar a infância para distingui-la e melhorá-la se atenuaria ao longo do século 18, e a história da disciplina escolar nos permite acompanhar a mudança da consciência

³⁰ Composição arquitetônica que por sua estrutura permitia a vigia constante, levando ao ser humano a solidão necessária de seu corpo e sua alma. O poder disciplinar se exerce tornando aquele que vigia invisível e impondo aos que se submetem uma visibilidade obrigatória. (FOUCAULT, 1987, p. 167).

coletiva nessa questão. Aos doze anos os destinos de meninos e meninas se separavam, assim como os destinos dos ricos e dos pobres. Somente os meninos se pertencem a uma família abastada, continuam a estudar [...] aos doze anos uma menina estava na idade núbil, que algumas eram dadas em casamento nessa tenra idade e que o casamento se consumava; em todo caso, aos catorze anos a menina era adulta.

Ressalte-se que, nem todos tinham a oportunidade de estudar, muitos meninos e meninas sequer adentravam a instituição escolar, a infância era curta e designava precocemente a assunção de responsabilidades do mundo adulto, o que era mais patente ainda para as meninas.

Essa noção de precocidade na emancipação infantil, e de disciplina e vigia constante, formam um conjunto que provoca, atualmente, tênue revolução em que se prega mais liberdade e respeito às características individuais e grupais daqueles que integram a comunidade escolar.

Assim, considerando a educação formal e seus pressupostos advindos de diretrizes estatais, entendemos necessário indicar, ainda que brevemente, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, que ratifica o princípio do direito universal da educação para todos, com características que asseguram a gestão democrática do ensino. No artigo 3º da referida lei, encontramos os princípios básicos que devem reger o ensino. Dentre os onze princípios elencados, destacamos cinco que mantêm afinidade com a prática da mediação para a solução de conflitos nas instituições educacionais: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Afirma Noé (2000), que a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens e representações), cuja função principal é a reprodução do sistema social. Assim, ao vincular práticas peculiares à educação a práticas sociais, indica-se a necessidade de contextualizar aquilo que ocorre na escola em relação ao local e tempo onde esta está inserida.

Valorizar a experiência extraescolar denota não ser possível adotar esquemas rígidos e estruturas fechadas, pelo contrário, há necessidade de manter tolerância à diversidade histórica, de pensamento e de ação. O pluralismo de abordagens e concepções é garantido no texto legal, entendemos, porém que não é possível introduzir a mediação em qualquer método, sob pena de modificar a técnica a ponto de não reconhecê-la.

Buscamos encontrar na LDB propostas que indicassem estratégias sobre conflitos e violências nas escolas; não as encontramos, queremos crer que à data da promulgação da referida lei, ainda sequer se cogitava o emprego da justiça restaurativa nessas instituições.

Considerando-se que a aprendizagem é dinâmica, sua metodologia reveste-se de diversas características; conforme a abordagem adotada, algumas estarão mais próximas dos fundamentos da mediação, outras, mais distantes, conforme se discorre a seguir³¹.

Para esse estudo, ao conjugar estratégias de mediação para solução de conflitos no ambiente escolar, é necessário refletir sobre as abordagens do processo ensino-aprendizagem e os métodos utilizados nesse processo, vez que a aquisição do conhecimento humano varia conforme os referenciais que o sustentam, condicionando ou ampliando relações. Algumas das abordagens enfatizam o momento social, político e econômico, outras, mantêm uma visão mais parcial e centrada no próprio sujeito.

Aludindo às principais abordagens utilizadas nas escolas, gradualmente pontuamos a interface e as possibilidades de efetivação da mediação de acordo com cada uma delas. Esse estudo não pretende ser exaustivo e nem é seu foco discutir metodologias de aprendizagem, procuramos discutir ideias e métodos, apontando reflexões que podem contribuir para o emprego da mediação, como estratégia de justiça restaurativa; construindo provocações e certezas provisórias, evidenciando que não optamos por uma ou outra linha, ainda que algumas se prestem melhor à prática da mediação.

O ensino tradicional, defendido por Émile Chartier (1868-1951), é centrado no professor, conferindo ao aluno certa passividade, moldando-o de acordo com aquilo que lhe chega pronto e acabado e com certezas absolutas. A realidade é algo que deve ser transmitida ao indivíduo, perpetuando conceitos que, por sua natureza, deveriam ser dinâmicos. No processo da educação, durante o período em que o aluno frequenta a escola, este se confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer da vida³².

Nessa abordagem não observamos a valorização de habilidades pessoais; o método de ensino é basicamente expositivo, inibindo a participação do aluno; a aprendizagem é considerada um produto com modelos pré-estabelecidos. Aspectos de mediação podem ser observados somente na vertente em que o professor é o mediador entre os alunos e os modelos. Segundo Mizukami (1986, p. 13), este modelo pode favorecer a formação de reações estereotipadas, automatismos e hábitos isolados, o que deve ser evitado na aplicação

³¹ A base teórica para analisar as diversas abordagens foi extraída principalmente de Mizukami (1986) em que a autora faz um estudo das diversas estratégias e abordagens do ensino.

³² Argumento defendido por Durkheim em Mizukami (op. cit, p. 11).

da mediação de conflitos. A sistematização de conceitos aprisiona a autonomia necessária para a pacificação das lides e solução dos conflitos.

A abordagem comportamentalista tem, em Skinner (1904-1990), um de seus principais representantes e, por conceito basilar, que o conhecimento é o resultado direto da experiência e implica recompensas e controle, bem como, o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, a sequência das atividades e a modelagem do comportamento humano. O ensino é composto por padrões de comportamento que podem ser mudados com treinamento, segundo objetivos pré-fixados. No nascedouro dessa abordagem considerou-se que a realidade é um fenômeno objetivo; o mundo já era construído e o homem produto deste; mas, pouco a pouco, esse sentido foi sendo modificado para, nos dias atuais, entender o comportamento como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde seu “fazer” acontece, conforme ensinam Bock, Furtado e Teixeira (2006, p. 46).

Um contraponto com a mediação é que, nesta última, não há caminhos óbvios a percorrer, o ponto de partida e de chegada, com todas as nuances de seu percurso, é definido gradualmente pelas pessoas em contato e pode tomar rumos imprevistos; aliás, previsão não é seu foco, conquanto somente, a pacificação da lide interessa como termo final, ainda que não haja acordo. Para Skinner, é o comportamento observável que interessa; já na mediação, concorrem posições e interesses; estes últimos, nem sempre declarados ou manifestos.

A abordagem humanista, com fundamento principalmente na proposta de Carl Rogers (1902-1987), representa o ensino centrado no aluno, dando ênfase a vida psicológica e emocional, com autoconceito e desenvolvimento de uma visão autêntica de si, orientada para uma realidade individual e grupal, utilizando método não diretivo, que fomenta atitudes básicas de respeito e confiança. Nesse sentido, concebe o indivíduo como um ser único, em contínuo processo de descobertas. Não existem modelos prontos com regras a seguir, mas um processo de “vir a ser”, o que se aproxima das estratégias de mediação, em que há estímulo para que cada um se reconheça na relação com o outro, atribuindo significado aos encontros, à sua ressonância interior e assumindo responsabilidade pelas decisões tomadas. Nesse contexto, a educação assume um significado mais amplo, não estando restrita ao conhecimento disciplinar, proporcionando a progressiva autonomia.

Na abordagem cognitivista, que tem como um de seus maiores expoentes Jean Piaget (1896-1980), nota-se a preocupação com as relações sociais, mas a ênfase é dada na capacidade de o aluno integrar informações e processá-las. Tal integração deve ser concebida em conexão com os problemas sociais, não se isentando assim, as relações intramuros

escolares dos fenômenos externos, como, por exemplo, a chacina que ocorreu no bairro ou a precariedade dos serviços de saúde e coleta de lixo e a exposição midiática.

Áreas emocionais e cognitivas sofrem impactos diretos desses fatores e a articulação com o conhecimento pode estar eivada dessas influências. Para os cognitivistas, o desenvolvimento está em considerar o indivíduo em progressivo processo de adaptação entre o homem e o meio; para esses, o ser humano progride de estádios mais primitivos, menos plásticos e menos móveis, em direção ao pensamento hipotético-dedutivo, onde passa a formular hipóteses para explicar os fenômenos e adquirir instrumentos de adaptação que lhe possibilitarão enfrentar qualquer perturbação do meio, passando do simbólico à atividade real, do egocentrismo à reciprocidade, da indiferenciação caótica no grupo, à diferenciação baseada na organização disciplinada.

Com fundamento nos estudos de Piaget, La Taille (2006) refere que o desenvolvimento da moral se dá da anomia, ausência de qualquer juízo moral, na primeira infância, para a heteronomia, por volta dos onze anos, e chega à autonomia na idade adulta; além disso, as normas morais não são apenas interiorizadas, mas construídas; sendo a aprendizagem um processo de construção que passa por várias etapas sucessivas e hierarquizadas; assim, moral e ética, devem corresponder a um nível superior de desenvolvimento pessoal e social, e que somente em torno dos dez ou onze anos é que a criança começa a conceber a si mesma como possível agente do universo moral, capaz de, mediante relações de reciprocidade com outrem, estabelecer e defender novas regras.

Essa abordagem considera ainda, que há fases caracterizadas pela anomia e que ao longo do desenvolvimento chega-se, ou deveria chegar-se, à heteronomia e possivelmente à autonomia. É esta última que mais interessa à mediação, vez que os sujeitos envolvidos devem estar abertos para a autonomia. Ainda que na mediação, possa estar estabelecida uma relação em que seus atores demonstrem desigualdade e um deles maior poder, caberá ao mediador facilitar às partes a oportunidade de equilíbrio relacional e, portanto, o exercício da autonomia. Sob este aspecto, a abordagem parece aproximar-se da prática da mediação, a liberdade implicaria na participação ativa para a elaboração de regras comuns para o grupo e, na mediação, participação ativa na elaboração e solução do conflito, levando em consideração o estágio de desenvolvimento em que se encontram as pessoas envolvidas; cabe destacar ainda que, se o objetivo da educação não é o de transmissão de verdades e modelos, deverá o aluno conquistar essas verdades, face aos pontos de desequilíbrio que se instalam quando exposto a novos conteúdos que se interrelacionam com suas próprias verdades.

Há, porém, aspectos que se distanciam: Piaget postula que a aquisição do conhecimento se dá em, pelo menos duas fases, sendo uma delas a exógena, que leva o indivíduo à constatação pela cópia e repetição. Cópia e repetição não são esperadas na mediação, não se busca o equilíbrio nas relações por ensaio e erro.

Por outro lado, La Taille (2006), afirma que Piaget teria postulado que se deve verificar o tipo de relação interpessoal por meio do qual o patrimônio cultural é transmitido, coercitiva ou cooperativamente.

Relevante ressaltar os conceitos de coerção e cooperação propostos pelo próprio Piaget (1932) mencionado por La Taille (op. cit): “A coerção impõe um conjunto de crenças, de símbolos, de regras, etc, fixadas em seu conteúdo: o indivíduo não tem nada a fazer senão aceitá-las, donde a submissão heterônoma, ou a resistir, donde o reforço do egocentrismo”.

E em relação à cooperação:

A cooperação é fonte de regulação, além da simples regularidade percebida pelo indivíduo da regra heterônoma imposta pela coerção nos campos do conhecimento e da moral, ela instaura a regra autônoma, ou regra de pura reciprocidade, fator de pensamento lógico e princípio do sistema das noções dos signos.

Apontamos ainda a abordagem sociocultural, cujo expoente é Paulo Freire (1921-1997); nesta, destacam-se influências do humanismo e da fenomenologia, observando-se ainda, preocupação com a cultura popular inerente às relações sociais. Os alunos não recebem informações prontas e acabadas, mas, as constroem, contando com a realidade, com o outro e com seus próprios valores. É o interacionismo que sustenta a relação homem-mundo e sujeito-objeto, em que a pessoa reflete sobre o ambiente, e sua posição neste, para poder intervir na realidade. Assim também ocorre na mediação, as pessoas envolvidas não se colocam desprovidas de seus valores, suas histórias, desejos e necessidades; esses fatores devem ser considerados porque estarão colocados no campo de forças que atuará direcionando as pessoas para a elaboração dos conflitos.

Nesse sentido, Freire (1996), assevera que o opressor mitifica a realidade e o oprimido a capta de maneira mítica e não crítica e que o trabalho humanizante deve ser antes, um trabalho de desmitificação e reconhecimento dos mitos que cercam o processo e a tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela progressivamente. Os mitos ajudam a manter a realidade da estrutura dominante; já a crítica é essencial à mediação e às práticas de justiça restaurativa, vez que esta visa desconstruir a relação oprimido-opressor.

Há outro ponto de proximidade que se pode destacar tanto nessa abordagem quanto na mediação; não há receitas ou modelos prontos de respostas, vez que estas se darão no momento do encontro entre as pessoas e serão tantas quantos forem os desafios, sendo possível encontrar respostas diferentes para um mesmo desafio; os sujeitos, sensíveis ao ritmo das transformações do mundo, têm a percepção dos fenômenos guiada pela realidade propriamente dita e, sobretudo, por sua subjetividade. Nessa abordagem explicita-se ainda, que o indivíduo não participará ativamente da história, da sociedade ou da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade para transformá-la.

Contudo, as abordagens apontadas, como o emprego desta ou daquela nas estratégias de ensino deve ser eleita considerando-se que:

a idealização de uma ‘natureza infantil’ e de uma função socializadora da educação, destituída de seu caráter histórico e socialmente determinado, reduz a teoria a uma finalidade pragmática e profundamente ideológica: promover a integração de uma criança abstrata a uma sociedade harmônica, via processo de escolarização, essencialmente neutro. (MIRANDA, 1999, p. 125)

Determinar as estratégias considerando-se a historicidade das relações construídas socialmente é contextualizá-las, o que indica a pertinência de apontar neste estudo às privações sociais e afetivas que podem influenciar nas relações institucionais, promovendo conflitos ou compondo soluções.

3.2 Educação Não Formal

Este tópico aborda a educação que não está restrita à instituição escolar formal. Sendo mais flexível, a educação não formal, pode abranger crianças, adolescentes ou adultos, compreendendo vasto campo de atuação em relação ao conhecimento, desenvolvimento e aquisição de competências, podendo ocorrer na família, na comunidade, nos cursos extracurriculares, nas reuniões de associações de bairro, nas capacitações profissionais promovidas por empresas e até mesmo assistindo passivamente a um programa de televisão.

Para Gadotti (apud GOHN; FERNANDES, 2007, p. 14), “a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática do que a educação tradicional” e refere ainda, que tal modelo educacional é mais voltado para o cotidiano das pessoas, e que não deve

ser entendida como uma proposta alternativa ou contra a educação formal, mas, “um espaço concreto de formação para a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade”.

Nesse sentido, saberes para a vida coletiva, podem compreender aspectos objetivos e subjetivos; estes últimos podem estar relacionados ao modo como as pessoas se comunicam e compõem seus conflitos, já os primeiros, referem-se às competências e habilidades que podem ser adquiridas nesses espaços, fora das salas de aula convencionais.

Tomamos a reflexão de Ariès (1978, p. 228) para indicar a amplitude desse conceito:

[...] o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre a profissão e a vida particular; a participação na vida profissional – expressão bastante anacrônica, aliás – acarretava participação na vida privada com a qual se confundia aquela. Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir [...] contudo, esses casos foram excepcionais. De modo geral, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos.

Ponderando, portanto, que a aprendizagem pode ocorrer em espaços privilegiados, de acordo com suas especificidades, e não exatamente com a estrutura física da instituição escolar, entendemos que cabe neste estudo, explicitar a formação dos grupos e o modo como estes se relacionam, facilitando ou não a aprendizagem, a educação e a mediação de conflitos.

As pessoas inseridas em um grupo de trabalho, de amigos ou familiar, tendem a manter comportamentos de acordo com os propósitos deste, muitas vezes sem questioná-los. A parábola dos cinco macacos ilustra bem o tema:

Um grupo de cientistas colocou cinco macacos em uma jaula. No meio da jaula uma escada e sobre ela um cacho de bananas. Quando um macaco subiu na escada para pegar um cacho de bananas, um jato de água fria era disparado nos que estavam no chão. Depois de certo tempo, quando um macaco ia subir a escada, os outros o pegavam e enchiam de pancadas, sem deixá-lo tocar nas bananas. Com mais algum tempo, nenhum macaco subia mais a escada, apesar da tentação das bananas. Então, os cientistas substituíram um dos macacos por um novo. A primeira coisa que ele fez foi subir as escadas, sendo tirado de lá pelos outros que o surraram, depois de algumas surras, o novo integrante do grupo não subia mais a escada. Um segundo macaco foi substituído e o mesmo ocorreu, tendo o primeiro substituto participado com entusiasmo da surra do novato. Um terceiro macaco foi trocado e o mesmo ocorreu. Um quarto macaco e, ao final, o último dos veteranos. Os cientistas então ficaram com um grupo de cinco macacos, que mesmo nunca tendo tomado um banho frio continuavam batendo naqueles que tentassem pegar as bananas. Se possível perguntar a algum deles, porque batiam em quem tentasse subir a escada, possivelmente

a resposta seria: não sei, mas as coisas sempre foram assim por aqui. (Autor desconhecido, s/d)

O grupo fala por todos, pela boca, pelo olhar e pelos gestos. É esta sociedade acrílica que precisa ser desconstruída para que os conflitos sejam vistos com um olhar menos adversarial.

Sociedade e indivíduos estão intrinsecamente ligados; Morin (2007, p. 163 e sgs.), revela em seus estudos sobre identidade social, que a organização de partes diferentes num todo estabelece injunções sobre as partes e produz qualidades próprias ou emergências, as quais retroagem sobre as partes. A diferença entre as sociedades e os organismos não está na divisão do trabalho nem na especialização, nem na hierarquia, nem na comunicação das informações, presentes em ambos, mas na complexidade dos indivíduos. Uma sociedade necessita de indivíduos evoluídos, pois uma sociedade arcaica não possui Estado; comporta algumas centenas de membros vivendo da caça e da coleta; estes dispõem de múltiplos *savoir-faire*³³, obedecem a regras e normas de repartição, de parentesco, praticam rituais, magias, cerimônias de vida e morte, artes, danças, cantos e festas. Magia, mito e rito sacralizam as regras de organização da sociedade; as suas injunções e interdições possuem tal força e estão tão profundamente introjetadas que tornam acessórias, ou mesmo inúteis a coerção e a punição.

Decorre disso que, ao propor estratégias de justiça restaurativa, é preciso romper com a autoridade constituída e, por esse fato, é que a mediação se apresenta como uma alternativa à autoridade imposta e às relações punitivas e repressivas. Se essa autoridade se mostra inócua, há que se usar outras estratégias para atingir exatamente aquilo que de fundamental permeia os conflitos. Os mitos, a magia e os rituais em que cada um dos indivíduos está envolvido e, como grupo, se perpetua como na parábola dos cinco macacos.

Importante, portanto, caracterizar a complexidade social:

Sociedade de alta complexidade	Sociedade de baixa complexidade
Indivíduos autônomos e não auto-suficientes	Forte hierarquia dominação e controle
Pouco passíveis de coerção	Forte coerção
Predominância da estratégia sobre o programa – espontaneidade, criatividade, riscos e liberdades	Predominância do programa sobre a estratégia
Grande autonomia dos indivíduos	Fraca autonomia dos indivíduos

³³ Saber como agir, ter conhecimento sobre algo.

Otimização complexa – incertezas, liberdades, desordens, antagonismos e concorrências	Otimização simplificadora – funcionalidade e racionalização
Intensa comunicação entre os grupos e indivíduos	Fraca comunicação entre os grupos e indivíduos

Quadro 2: Características das sociedades de alta e baixa complexidade
 Fonte: Adaptado de Morin (2007)

Depreende-se, portanto, que para aplicação da justiça restaurativa se requer sociedades de alta complexidade, em que, responsabilizar *um* indivíduo quando ele está inserido em um grupo soa um tanto contraditório. Se inserido em um grupo, os atos já não são individuais; resultam das ações organizadas e praticadas pelo grupo que tem comportamentos próprios, os quais diferem de ações praticadas isoladamente pelos indivíduos.

Ao grupo social implica a noção de pertencimento e de sentimentos de inclusão e exclusão. O olhar interdisciplinar aponta uma série de fatores que garantem a sensação de pertencimento ou não, principalmente ao voltar-se para a questão da privação afetiva e social.

Schultz, mencionado por Mailhiot (1991), revela interessante reflexão sobre grupos e maturidade social, conjugando esta, com as necessidades fundamentais do ser humano, essencialmente inclusão, controle e afeição, que podem ser influenciadas pelo grau de maturidade social. Assim, sintetizando, apresentamos o quadro abaixo com as principais ideias contidas no referido texto:

Grau de maturidade	Necessidade de inclusão	Necessidade de controle	Necessidade de afeição
Indivíduos menos socializados	Atitudes de dependência e contra-dependência	Atitudes infantis e autocráticas – não assunção de responsabilidades	Relações privilegiadas, exclusivas e geralmente possessivas
Indivíduos mais socializados	Atitudes de autonomia e independência	Atitudes democráticas com responsabilidades compartilhadas	Relacionamentos autenticamente interpessoais

Quadro 3: Necessidades sociais
 Fonte: Adaptado de Schultz (In: Mailhiot, 1991)

Ao apontar atitudes esperadas pelos indivíduos mais ou menos socializados, destaca-se que essa complexidade social e, conseqüente socialização do indivíduo, se dá não só por determinismos biológicos ou psicológicos, mas principalmente, pelas relações sociais que se formam, influenciando e sendo influenciado pelo grupo social, no qual a sociedade desigual e

as relações sociais calcadas no consumo e no poder de consumo afetam sobremaneira o modo como os indivíduos têm e mantêm sentimentos de pertencimento social e, portanto, manifestam-se no meio.

Morin (2007) revela que em cada sociedade, os indivíduos são, ao mesmo tempo, sujeitos egocêntricos e elementos de um todo sociológico, e que o egocentrismo do indivíduo inscreve-se no sociocentrismo da sociedade e vice-versa, postulando que a sociedade controla e regula interações, estabelecendo, portanto, indivíduo e sociedade, relações antagônicas, que podem ensejar emancipação ou subjulgamento, resistência colaboracionista ou ainda obediência absoluta, mas também, relações complementares e ambivalentes, que podem estar presentes nas relações constituídas no processo de mediação.

Fiorelli e Mangini (2010, p. 178 e sgs.), reforçam que, se há influência de valores sociais vistos como um todo, não se deve desconsiderar o efeito do microcosmo, pois os fenômenos de comportamento em grupo encontram-se presentes nas reuniões íntimas e nos espaços abertos. Um líder autoritário e preconceituoso consegue polarizar as interpretações dos acontecimentos para conduzi-las ao encontro de suas próprias crenças e preconceitos; uma pessoa dependente e indecisa aguardará a opinião dos demais; o indivíduo fortemente polarizado para valores religiosos dará um peso maior a comportamentos que infringirem sua orientação e assim sucessivamente.

Nesse sentido, Mangini (2008, p.100) observa que:

O controle social não formal é mais eficaz no controle de condutas indesejadas, quer sejam delitos ou não, mas condutas que de alguma maneira colocam em risco a manutenção e o equilíbrio do grupo [...] a desaprovação do grupo se revela muito mais real, coercitiva e imediata.

Lidar com conflitos, segundo essa concepção, implica em que, na educação formal ou não formal, o grupo impõe forte influência sobre seus membros, podendo mostrar-se mais coercitivo do que as regras instituídas legalmente.

Admitindo pois, a opção pelo grupo de colegas, surgem forças que contribuem para manter o indivíduo no grupo, assegurando inclusive, a transformação de linguagem, para assumir aquela que melhor o identifica com os colegas e que será adicionada ao próprio repertório.

A primeira dessas forças é, justamente, a força do líder, alimentada pelo grupo. Seu poder deriva de várias fontes. Três delas destacam-se: a econômica, a física e o carisma. O

líder corrompe e compra vantagens, pode acenar com benefícios futuros ou favorecer interesses do lado de fora do grupo.

Outra fonte de poder é de natureza física. O líder possui força ou cerca-se de pessoas capazes de exercê-la em benefício dele (o exército de Hitler é emblemático).

O carisma resulta de qualidades do líder, como as intelectuais (inteligência, capacidade de articulação das ideias, argumentação e convencimento) e interpessoais (empatia e habilidades de relacionamento), que lhe consolidam a posição de comando. Na mediação é necessário problematizar o papel e o desempenho da liderança, pois não se atingirá o objetivo pacificador se não houver equilíbrio de poder.

A segunda força notável é a coesão. O grupo desenvolve relação de fidelidade, inicialmente ao líder, depois ao grupo em si. A força de coesão aumenta quando os integrantes evidenciam que ela lhes confere benefícios e diferenciais em relação aos colegas que não participam do grupo. O aumento da coesão fortalece a liderança e, com isso, se estabelece um mecanismo de *feedback*. As experiências de mediação de conflitos nas escolas e comunidades têm demonstrando a importância de se valorizar o grupo, identificando como mediadores membros do próprio grupo, que gozam de credibilidade e favorecem a coesão, pois compartilham valores e linguagem semelhantes.

Evidencia-se, portanto, na educação não formal, a força do grupo em termos do papel que cada um desempenha e a coesão deste, principalmente pelas características já aludidas de menor hierarquização e maior possibilidade de trocas em relação ao cotidiano de todos os envolvidos.

3.3 Família e Sociedade

3.3.1 A Comunidade – Privação Social e Afetiva

Família e sociedade são fatores especialmente considerados ao analisarmos o modo como as relações se dão nas instituições escolares. A mídia também mantém forte conexão com estes fatores. Especialmente em determinadas épocas do ano, como o Natal, tudo gira em torno do consumo, em grande parte estimulado pelas informações midiáticas e, manter-se fora, ou ficar de fora dessa maratona de compras é algo que não exclui somente o indivíduo do mundo do consumo, mas também do mundo das ideias. E aquele que não consegue, não pode ou não quer consumir, que não se lança, e não se projeta ou é projetado nessa infindável catarata de ofertas de produtos, invariavelmente, experimenta o sentimento de exclusão.

Reclamar atenção e respeito aos direitos conquistados também pode levar à violência, ainda que simbólica, pela impossibilidade de gozo e fruição destes, e pela violência que faz calar a voz daqueles que ousam manifestar-se, quer seja na vida privada, quer na vida pública, ao deixar de lamentar-se com o vizinho e manifestar-se nos grupos organizados da sociedade civil.

Ariès (1978, p. 164) diz que:

[...] privado em oposição a público é um dos adjetivos mais empregados da língua latina, porém não delimita positivamente a vida privada; seu sentido é negativo: qualifica o que um indivíduo pode fazer sem atentar contra seus deveres e suas atitudes de homem revestido de uma função pública; não erige um santuário no interior do direito privado, que não se sentia obrigado a respeitar o que respeitava de fato. Mera nuance formal, explicável pelos acasos históricos (nossas liberdades e direitos de homem nasceram de uma revolta contra o soberano)? Sem dúvida, porém essa ausência de garantia deixava a porta aberta a todos os perigos; semelhantes a tempestades, estes fizeram instruções momentâneas, das quais as mais sangrentas foram a perseguição dos cristãos [...]

Outros tempos, outros modos de coerção, mas igualmente mantenedores de uma sociedade com grupos antagonistas em que se privilegiam aqueles que detêm o poder.

Ao destacar a privação social é necessário que a noção de grupo e sociedade esteja presente. Refletindo sobre sociedade, buscamos no meio social mais próximo identificar o relacionamento das pessoas entre si e entre grupos; o que pode distanciar-se substancialmente quando suas pautas valorativas são diferentes. Essa diferença pode advir da cultura e dos costumes mas, invariavelmente, é no *status* socioeconômico que mais se evidencia, não por sua essência, mas por seus reflexos no mundo do consumo. La Taile (2006) refere que herança cultural é tudo aquilo que foi acumulado por uma determinada sociedade durante sua evolução histórica, mas adverte: “nascer em determinada sociedade não significa necessariamente – e infelizmente – ter acesso a todas as suas riquezas. A socialização das riquezas costuma ser muito malrepartida”.

Falamos de desigualdade social, produzida em um país que adota a política neoliberal, privilegiando a demanda de mercado e mantendo marcantes diferenças sociais, fomentando a violência estrutural³⁴, histórica e socialmente produzida, afetando cidadãos com reduzida capacidade de defesa (CRUZ NETTO; MOREIRA, 1999), provocando, miséria, desemprego,

³⁴ Refere-se tanto às estruturas organizadas e institucionalizadas da família como aos sistemas econômicos, culturais e políticos que conduzem à opressão de grupos, classes, nações e indivíduos, aos quais são negadas conquistas da sociedade, tornando-os mais vulneráveis que outros ao sofrimento e à morte (MINAYO, 1994).

baixa remuneração para muitos e privilégios para poucos, corrupção, injustiças sociais e grupos vulneráveis.

A denominação, grupos vulneráveis, tem como fundamento uma visão holística, não está conectada a orientação teórica específica, encontrando em indicadores sociais, como o IDH, Índice de Desenvolvimento Humano³⁵, sustentação para apontar a vulnerabilidade em que se encontra significativa parcela da população brasileira e mundial.

Nesse sentido, a justiça restaurativa tem o condão de propiciar a diminuição da vulnerabilidade, conduzindo ao equilíbrio social, conforme destacam Slakmon e Oxborn (2005, p. 196), referindo que as iniciativas de micro-justiça, na forma de programas de justiça restaurativa, têm um imenso potencial para reduzir desigualdades estruturais, tornando a justiça mais democrática em termos de acessibilidade, universalidade e legalidade. Referem ainda os autores, que em democracias altamente desiguais como o Brasil, o sistema de justiça tende a refletir e perpetuar as desigualdades socioeconômicas existentes. Como resultado, os cidadãos na parte de baixo da escala social, que se sentem excluídos do sistema de justiça formal, podem acreditar que têm o direito de fazer justiça com as próprias mãos, frequentemente por meios ilegais e violentos, criando um ciclo vicioso de crime e insegurança.

Ocorre que muitas pessoas, sequer imaginam, que possa existir qualquer alternativa ao momento de exclusão social que suportam, desconhecendo práticas extrajudiciais de solução de conflitos, bem como, desconhecendo seu potencial cidadão de fazer garantir seus direitos, o que, em longo prazo, acentua a desigualdade social com importantes reflexos nas relações estabelecidas, inclusive nas instituições escolares.

A implantação de políticas públicas deve estar em absoluta sintonia com a necessidade da população a ser beneficiada. Gestores públicos devem identificar as reais necessidades da população a partir dos referenciais desta, sob pena de tais iniciativas fracassarem e manterem o grupo social vulnerável e carente de serviços essenciais, como saúde, educação, transporte e saneamento básico.

Tais privações provocam consequências que têm reflexos na cidadania. Santos (1996/1997) as conceituam como cidadanias mutiladas; no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas; na remuneração, melhor para uns do que para outros; nas

³⁵ Medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e expectativa de vida ao nascer. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população. O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no seu relatório anual. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano>. Acesso em: 04 nov. 2010.

oportunidades de promoção; na localização dos homens; na sua moradia; no direito de circulação; na educação e na saúde, entre tantas outras.

Para Gonçalves Filho (1988), nas grandes cidades industriais foi carreada uma multidão de despossuídos, herdeiros sem herança, vítimas da expropriação que se abateu sobre seus avós roceiros, sobre seus avós negros, sobre seus avós mulatos, os avós indígenas e os avós caboclos. Agora, nos bairros pobres, a espoliação prossegue seu curso, desta vez não tanto destruindo cultura, como tolhendo a construção cultural, retendo as iniciativas populares num estado de inanição por privação de bens essenciais.

Estamos em uma época em que a sociedade é cada vez mais chamada a participar, ainda que de forma restrita nas instâncias de controle social, mas de forma ampla, quando se trata de fazer frente à demanda e às necessidades que o governo não consegue suprir, haja vista o grande número de Organizações Não Governamentais (ONGs) que surgem cotidianamente. Isto pode denotar substituição às responsabilidades estatais, mas também, maturidade social; é a sociedade buscando soluções e compartilhando sentimentos. Há um sentimento coletivo no qual se baseia a sociedade para estabelecer seus padrões de comportamento. Há em todo indivíduo, fruto de condicionamentos e experiências sociais, um sentimento acerca do certo e do errado, do bom e do mau, do justo e do injusto.

Chauí (1996/1997), lembrando Sartre, diz que não há nada mais triste do que os provérbios. Estes são âncoras na formação do sentimento coletivo, e muitas vezes eivados de preconceitos; por exemplo, quando desconfiam dos outros “*diga-me com quem andas e eu te direi quem tu és*”, ou condenam a ambição “*mais vale um pássaro na mão do que dois voando*”, ou desconfiam da linguagem “*em boca fechada não entra mosca*”, ou elogiam a moderação “*nem tanto ao mar nem tanto à terra*”. Esses provérbios traduzem o senso comum, são moralistas e apregoam antinomias entre o bem e o mal, o justo e o injusto, exatamente porque não são questionados, aceitam a realidade tal como ela é, ou como aparenta ser, generalizando tudo e todos, exigindo comportamentos e sentimentos esperados e apropriados de acordo com os próprios estereótipos.

Ao analisar a privação social sob o ponto de vista do status socioeconômico, percebemos cobranças ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo, assim, enquanto crianças, os alunos se vêm envolvidos em questões como: Minha mochila é desta artista ou deste personagem! E a sua? Qual brinquedo você tem? Mais tarde a questão do status e da competição fica mais evidente e surgem questões como: Que carro você tem? Tem casa própria? Viajou nas férias ? Qual é sua profissão? Somos o que possuímos?

É preciso existir para além dos bens materiais a fim de não ser coisificado³⁶. A ideia de posse parece presente no inconsciente coletivo³⁷ e, desta forma, norteia em grande parte nossas ações, com a finalidade de atingir o poder e ser reconhecido, numa sociedade em que a elevação da autoestima muitas vezes está relacionada à desvalorização do outro, o que se pode observar, cotidianamente, também no ambiente escolar.

Esse conjunto de fatores denota a sensação de estar incluído ou excluído de determinado contexto social. Ter bens não significa necessariamente estar incluído, é necessário que se possa usufruir desses bens. Cardoso (1996/1997), em palestra proferida sobre o preconceito coloca que:

Hoje, claramente, cidadania quer dizer inclusão de populações excluídas, ou seja, todos numa sociedade devem tornar-se cidadãos. O conceito de cidadania ortodoxo implicava em que sempre há pessoas fora do mundo da cidadania. Atualmente esse conceito não é mais definido por seus limites. Deve ser um instrumento de inclusão de todos os segmentos da população que estão excluídos.

O sentimento que o indivíduo terá frente a essas questões de pertencimento ou não, de gozo e fruição de direitos ou não, poderá produzir ansiedade, carência, frustração e cobrança social proporcionando ao indivíduo sentimentos de estar sendo privado ou contemplado em relação a seus direitos, e assim, produzindo comportamentos mais ou menos ajustados diante da sociedade.

É necessário ainda, analisar as relações de poder. Há pessoas que tomam o poder em suas mãos e o exercem lastreados em convicções individualizadas e pouco socializadas.

Foucault (1987), menciona as relações de poder ponderando que os suplícios³⁸ não reestabeleciam a justiça, pelo contrário, reativavam o poder e quem assumia uma postura passiva frente ao poder, acabava sendo escravizado por ele. Na época em que os suplícios eram espetáculos públicos, a população aquiescia frente a tamanha violência, pois esta era institucionalizada e, portanto, parecia legítima. Nesse sentido indaga-se: pode a violência ser funcional ou será sempre patológica?

³⁶ Conversão de sujeitos em objetos, segundo Adorno (1988).

³⁷ Termo criado por Carl Gustav Jung (1876-1961), que consiste em imagens primitivas e padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos, que Jung chamou de arquétipos. É a memória ancestral da raça humana. (HUFFMAN; VERNON; VERNON, 2003, p. 511).

³⁸ Espetáculos punitivos, onde se executava o condenado em praça pública das maneiras mais perversas que se pode imaginar. Foi somente no final do século XVIII e início do século XIX que a punição deixou de ser uma cena, onde, a certeza de ser punido é que deve desviar o homem do crime e não o mais abominável teatro.

Com fundamento em Foucault (1987), se a entendermos funcional, não poderá ser patológica e, portanto, os atores envolvidos não necessitarão de tratamento, mas sim, de ações negociadas onde possam atuar. Analisando-a como um todo, ainda que a consideremos inaceitável, podemos perceber que há uma funcionalidade, por exemplo, gera empregos para juízes, advogados, policiais e empresas de segurança privada, que movimentam valores elevadíssimos; é um custo muito alto, embutido em tudo que consumimos e do qual não se fala.

A funcionalidade da violência também pode ser observada nos meios de comunicação que a utilizam para atrair público, afetando a percepção dos indivíduos. Por vezes, distorcem a realidade e expõem pessoas a situações vexatórias, e, ainda que não seja seu escopo, e em detrimento de importantes contribuições, o que a mídia acaba por produzir é um clima propício para o experimento da ridicularização e a banalização da violência.

A televisão está presente na grande maioria dos lares brasileiros, basta sintonizar o televisor em determinados noticiários para ver acidentes, espancamentos e mortes, carregados de um jornalismo opinativo que torna até o mais banal dos acontecimentos, um grande espetáculo. A mídia e a indústria cinematográfica movimentam vultosas quantias, produzindo e comercializando filmes que tratam da violência e a utilizam, ora escancarando mazelas sociais produtoras de violência, ou a própria violência, nua e crua, com cenas estarrecedoras; ora mostrando a violência de modo a fascinar o espectador com belas cenas de sedução como no filme “A Armadilha” (1999)³⁹, em que os protagonistas são belos, inteligentes e criam no espectador a perspectiva de sucesso.

A criança e o adolescente também sofrem influências do meio, inclusive das artes; ingressam na escola com um código interno formado de acordo com as experiências vividas, portanto não nos cabe analisar o fenômeno da violência nas instituições escolares somente a partir de seus próprios referenciais, é necessário analisar as privações sofridas, afetivas e sociais, e com qual intensidade elas se instalaram.

³⁹ Filme dirigido por Jon Amiel, estrelado por Sean Connery e Catherine Zeta-Jones, onde, no sofisticado mundo das artes plásticas, um refinado ladrão de quadros, participa de um jogo de inteligência e sedução ao enfrentar uma famosa investigadora de seguros. Os dois se envolvem numa intriga internacional, com muitos bandidos e a polícia à espreita. Todos com o mesmo objetivo: o lucro. Os protagonistas acham que estão preparados para qualquer surpresa. Surge entre eles um complicado esquema de trapaças e traições que deixa personagens e espectadores em constante suspense. Disponível em: <http://www.interfilmes.com/filme_12647_armadilha.html>. Acesso em: 21 nov. 2010. Pela descrição do filme, em que pese o apelo comercial, se vê que o ladrão é refinado, que o status da intriga é internacional e que todos visam lucro, inclusive a polícia. Enfim, um mundo realmente fascinante.

Estabelecendo um paralelo com algo mais concreto, é possível compreender que, quanto mais cedo a carência se instala mais danos ela poderá causar. Em relação à desnutrição, por exemplo, se um bebê não é alimentado adequadamente durante os primeiros dois anos de vida, a carência nutricional, produzirá consequências que vão, desde a susceptibilidade a doenças, baixa estatura e diminuição da capacidade intelectual, até a hospitalização e morte.

A privação interfere na construção do código de valores pessoais. No interior das unidades escolares é possível encontrar estudantes que banalizam as relações interpessoais e a vida, praticando atos de violência e vandalismo; nota-se porém, que o grupo fortalece e influencia, levando-os a atos que sozinhos não praticariam, usando manifestações coletivas para externar sua energia negativa e destrutiva, além disso, o modo como a instituição lida com essa manifestação, é fundamental para reforçá-la ou reorganizá-la, canalizando-a de modo mais salutar.

Ao negociar com os atores envolvidos nas manifestações de violência, a escola pode assumir o papel de violadora ou respeitadora dos Direitos Humanos, e neste campo, ressaltamos o senso comum que diz: *Direitos Humanos são só para os presos*.

Ouvimos isso insistentemente, mas se Direitos Humanos são para todos, porque essa percepção tão acentuada? Tal percepção provavelmente está relacionada mais à prática do que à teoria, assim, percebemos que, de fato, as pessoas que repetem essa frase se sentem desamparadas e desassistidas em suas necessidades e seus direitos. Falar que direitos humanos só existem para aqueles privados de liberdade pelo cometimento de um crime, é falar das privações sentidas, é clamar por um olhar e ao mesmo tempo negar a necessidade do outro porque há muito de necessidade em si mesmo.

As oportunidades vivenciadas nas escolas se misturam às influências já recebidas e às privações suportadas, constituindo importante referencial para a aplicação de políticas públicas que tenham o condão de explicitar crenças como a descrita acima e conduzir alunos e profissionais a práticas restaurativas, compartilhando ideias e ideais.

3.3.2 A Família – Privação Afetiva e Social

A função da família para o desenvolvimento humano é fundamental. Morin (2007), refere que família é uma sociedade histórica, uma unidade básica com um núcleo de

autonomia e complexidade, ligando o arcaico, o histórico e o contemporâneo. Tem dimensões biológica, econômica, cultural, educativa e psíquica, em que os nomes diferenciam seus membros e o sobrenome os iguala.

As considerações a respeito de indivíduos não podem prescindir da ampla contextualização que se inicia na família, a qual, além de provocar o processo inicial de socialização, também pode ser fonte de patologias e sofrimentos, regras e valores, indiferença e possessividade.

Percebe-se que diversos fatores influenciam o modo como as pessoas se comportam e se relacionam na família, contribuindo para isso, o fato de que a composição familiar não segue, atualmente, o padrão típico da sociedade patriarcal, mas ainda comporta seus mitos de desigualdade de gênero com papéis institucionais próprios para homens e mulheres. A composição familiar mostra-se aberta a novos arranjos influenciados pela economia e cultura midiática, comportando conflitos, limitações, desejos, fantasias e relações clandestinas e subterrâneas.

Falamos da família que pode adotar contornos mutáveis e difusos; para Corrêa (1993), a família patriarcal, baseada na manutenção da propriedade e de interesses políticos, bem como na constituição de um núcleo homogêneo, onde predominava a dominação masculina, a submissão da mulher, o casamento entre parentes e a negação das diferenças, foi, ao logo do tempo, substituída pela família conjugal moderna, na qual predomina a satisfação de impulsos sexuais e afetivos. E, talvez por isso mesmo, a família continua a ser importante, sobretudo porque inclui a transmissão da subjetividade relacionada ao controle e à expressão dos sentimentos.

Para os que mantêm uma visão mais tradicional, os novos contornos familiares descaracterizam a família, que deveria necessariamente, ser formada por um núcleo que compreenda pai, mãe e filhos em co-habitação. Os novos arranjos familiares podem revelar mais autonomia na sua composição, com uniões homoafetivas, famílias compostas por mãe e filhos, pai e filhos, avós e netos, enfim, o que atualmente tem se chamado de família extensa, termo empregado pelo ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, e que está previsto legalmente com a reforma desse Estatuto, advinda com a Lei 12.010/09:

Art. 25: Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (grifo nosso)

Ao utilizar conceitos como esses, e denunciar os novos contornos familiares como, a família monoparental e a família extensa, questionamos o papel que cada um desempenha no núcleo familiar, destacando que a primazia do poder familiar já não mais pertence ao pai.

Mas nem sempre foi assim. Nas famílias greco-romanas, o papel do pai era absolutamente importante, sendo este, o principal ícone identificatório da família. Interessante a noção que se tinha e o valor que se atribuía à infância e adolescência nos primeiros séculos da era cristã:

[...] aos doze anos o pequeno romano de boa família deixa o ensino elementar, aos catorze abandona as vestes infantis e tem o direito de fazer tudo o que um jovem gosta de fazer; aos dezesseis ou dezessete, pode optar pela carreira pública, entrar no exército [...] Não existe “maioridade” legal nem idade de maioridade; não há menores, e sim impúberes, que não mais o são quando o pai ou o tutor considera que estão na idade de tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode. (ARIÈS, 1978, p. 34 e 35)

Nessas sociedades, o gênero masculino dominava, e um adolescente somente assumia a autoridade após a morte de seu pai.

Destaca-se ainda, que a infância era relegada a um segundo plano; aliás, sequer reconhecida durante muitos séculos, sendo pouco particularizada em suas vestimentas, inquietações e peculiaridades, ganhando *status* privilegiado somente após o século 16; ainda assim, por muito tempo reinou uma certa ambiguidade entre o que se consideraria infância e o que era adolescência.

Estariamos revivendo essa situação em que crianças e adolescentes não têm lugar próprio para se desenvolver segundo a fase psicossocial em que se encontram? Nas escolas, há um olhar diferenciado, ou exige-se dessas crianças e adolescentes, atitudes, comportamentos e respostas do mundo adulto?

Não há respostas fáceis, parece-nos que uma dicotomia se impõe; nas classes sociais com melhores oportunidades socioeconômicas, crianças se vestem, se maqueiam e agem como adultos. Nas classes sociais menos privilegiadas estas assumem precocemente o lugar de auxiliares na manutenção do lar⁴⁰, ou mesmo iniciando a automanutenção em idade em que ainda deveriam estar sendo protegidas. A escola deve cuidar para, nesse sentido, não exigir destas, aquilo que ainda não estão preparadas para compromissar-se. A justiça restaurativa

⁴⁰ “Crianças vivem a mercê das ruas, enquanto acompanham os pais que trabalham na coleta de materiais recicláveis para o sustento familiar. Meninos e meninas ou bebês não têm tempo de ser apenas crianças”. Notícia de capa, veiculada no Jornal Cruzeiro do Sul da cidade de Sorocaba/SP, por ocasião do Dia das Crianças. Edição de 10 de outubro de 2010.

permite que cada um se coloque na relação, de acordo com suas possibilidades e maturidade, colaborando na construção de sua subjetividade.

O estudo da privação afetiva tem como apoio essencial, fundamentos postulados por Winnicott (1999)⁴¹, implicados no conceito de que a família, em consonância com o meio, é a instituição privilegiada para o desenvolvimento da criança.

Em relação à família, o entendimento deve se dar quando o bebê estiver inserido em um contexto familiar com os próprios pais ou em lar substituto que lhe possibilite trocas, o “dar e receber psíquicos”. Sem esse referencial, impossibilita-se que se instale o ambiente favorável para o desenvolvimento do indivíduo, diminuindo as possibilidades de trocas e de construção de uma imagem do todo favorável e que possa ser continente a seus anseios e proporcionar limites.

Winnicott refere que a agressividade, de todas as tendências humanas, é a mais escondida, disfarçada, desviada e atribuída a agentes externos e quando se manifesta é sempre uma tarefa difícil identificar sua origem. Ela é inata e inerente ao ser humano, que poderá empregá-la de modo produtivo em atividades lúdicas ou laborativas, ou de modo destrutivo, produzindo violências. Os conflitos vivenciados pela comunidade escolar são reflexos de relações interpessoais, e não constituem um instinto de violência. Como nos ensinou Freud (1930), existe um instinto de agressividade que pode coexistir perfeitamente com a possibilidade de o homem desejar a paz e com a possibilidade de empregar a violência. Assim, a renúncia à satisfação dos instintos e ao prazer, é que deveria ser trabalhada em nome do convívio social, consubstanciada no princípio da realidade, e não a violência em si.

O autor dirigiu seus estudos para a compreensão do indivíduo a partir da normalidade e não da patologia, relacionando a agressividade à motilidade, ou seja, referindo, por exemplo, que o bebê não morde por violência, mas sim, por estar relacionado à sua motilidade e ao modo de explorar o mundo; é a agressividade sem culpa, como expressão de energia. A raiz da agressividade está em ir ao encontro de alguma coisa, e esse encontro é constitutivo, vai contornando os limites de acordo com a subjetividade da mãe ou de quem lhe faça as vezes e, sobretudo, como o ambiente acolhe essa motilidade, facilitando ou não a integração de sua personalidade ao mundo exterior.

⁴¹ Winnicott iniciou seus estudos durante a Segunda Guerra Mundial, quando pôde verificar a desintegração maciça da vida familiar e teve de vivenciar o efeito da separação e perda – e da destruição e morte. Algumas crianças eram mandadas para lares substitutos em cidades do interior da Inglaterra, outras, que já vinham sofrendo os efeitos da privação não podiam ser colocadas em lares comuns, sendo assim, instaladas em lares onde poderiam receber cuidados e manutenção necessários. A partir dessa situação é que desenvolveu seus estudos sobre privação e delinquência.

O ambiente influencia na forma como o bebê integra as partes de seu eu, por exemplo, um bebê que tenha um ambiente acolhedor, uma mãe suficientemente disponível, ou seja, que esteja suprido e não privado afetivamente, ao chutar sua mãe poderá ter como retorno: “ah, esse menino vai ser jogador de futebol!”, em outro caso, com uma mãe pouco disponível ou aos cuidados de terceiros, privado afetivamente, poderá receber, como retorno ao mesmo gesto, palavras ásperas e grosseiras, em retaliação a seu movimento.

Outro momento importante para o desenvolvimento humano refere-se a como o bebê é apresentado ao mundo e como este é apresentado a ele. O bebê está pronto para conhecer e dependerá dos adultos para facilitar a assimilação desse conhecimento e das experiências vividas; do mesmo modo que nomeamos as coisas para ele, dizendo isto é um carro, isto é seu pé etc, demonstramos sentimentos de amor e ódio, de angústia e de serenidade. A “mãe ambiente” vai dando um sentido para tudo o que está a seu redor. Interpreta seu choro e dá um sentido a ele, devolvendo seus sentimentos num contexto mais organizado.

Para crianças mais velhas e adolescentes, a comunidade também tem o papel de funcionar como um suporte para suas excitações e conduzi-las a um contexto social ético, o que poderá variar, de acordo com o grupo social no qual o indivíduo estiver inserido. Nas realidades extrafamiliares a representação é diferente daquela experimentada no contexto familiar, e então, o sentimento de exclusão e de não pertencimento, poderá ser mais sentido e notado; o tratamento dado estará condicionado por critérios objetivos, tais como, aparência física, forma de se vestir etc.

Quando o grupo comunitário não funciona como continente, é tudo muito excitante e parece ser tudo possível, a criança ou adolescente fica entregue a seus desejos e limites. Sérias privações podem diminuir a capacidade de administrar os próprios impulsos, os quais podem manifestar-se livremente, prejudicando as relações sociais, ou serem reprimidos por um superego severo, o que, segundo Klein (apud SÁ, 2000, p. 131) associado a uma forte ansiedade pode alimentar condutas antissociais.

Quando um bebê não encontra ambiente favorável, privado afetiva e socialmente em suas experiências de motilidade, de expressividade e reparadoras, ele terá mais dificuldade para integrar todas as partes de seu eu, o que pode originar uma alteração patológica da agressividade. Esse processo, no qual a mãe auxilia o bebê, é o processo de subjetivação, que ocorre desde o nascimento até a morte; é processar a nível emocional tanto os estímulos internos quanto externos. Desde o nascimento, vão se formando impressões do ambiente;

primeiramente o inconsciente materno, depois o ambiente familiar e a escola e, assim por diante, conforme se desenvolvem as relações.

Se o indivíduo não está inserido num contexto familiar, mas está institucionalizado, pode expor mais mecanismos de resistência para garantir sua sobrevivência e sua identidade. Na adolescência, se o jovem recusa a família e se afasta dela, será o mundo que o auxiliará no processo de subjetivação, isto pode ser alternado com bons momentos de independência e maus momentos, com sentimentos de perda de referencial ou com referencial difuso que dificulta a percepção da realidade.

Na adolescência pode ocorrer de as defesas não estarem bem estruturadas e o jovem apresentar problemas de comportamento na escola, ou ter poucos amigos, elevada timidez etc. Se pais e professores explicam, mas o olhar é de reprovação, de susto, de medo ou de violência, são estes olhares que ficarão marcados, assim como a criança pequena não registra na memória fatos ou falas, registra sensações e impressões, de ser bem cuidada ou não. É importante perceber qual a representação que esse jovem tem na escola e da escola, recebendo rótulos e etiquetas de ajustado ou não. Todos esses fatores devem ser considerados na análise dos conflitos que têm espaço nas escolas.

Sob o ponto de vista emocional, a delinquência e os atos antissociais podem significar esperança, algo está sendo comunicado; é importante, pois, que pais e educadores percebam as comunicações silenciosas de seus filhos e de seus alunos. Quando o controle se instala as crianças podem ficar muito agressivas para testar o quanto esse controle pode suportar. Segundo Sá (2000), ao manifestar no ambiente sua agressividade, a criança estará buscando nele um controle para a mesma, uma autoridade benigna, confiável, confiante e legítima.

Ainda em Sá (op. cit.), a tendência antissocial pode se manifestar através da enurese⁴², da avidez ou da mentira, até chegar a práticas efetivamente delinquentes. Se a mãe-ambiente falha, num momento primário, pode gerar uma psicose e então menos esperança de integração; se a falha ocorre mais tardiamente, após os seis meses de vida, pode-se falar em outras manifestações menos desintegradoras como a tendência antissocial, que leva o indivíduo a fazer pedidos de socorro e a agressividade é canalizada para o ambiente. A criança ou o adolescente que consegue expressar tais sentimentos, talvez seja aquela que será rotulada como problemática e difícil na escola. As ações de justiça restaurativa podem

⁴² Transtorno caracterizado por micção involuntária (diurna e/ou noturna) anormal levando-se em conta a idade mental da criança, e que não está ligada a um transtorno do controle vesical de origem neurológica, crises epiléticas ou anomalia orgânica do aparelho urinário. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/cid.php?busca=enurese>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

provocar oportunidades reintegradoras e reparadoras, vez que permitem relações que ampliam a percepção de si e dos demais.

A convivência familiar, e mais tarde a convivência escolar e social, vão determinar a internalização do superego, o qual segundo Freud (apud CABRAL; NICK, 1988, p. 371), “é o representante de uma natureza superior no eu, atuando no sentido de evitar punições por transgressões morais ou de fomentar a realização de ideais moralmente aceitos”. É o que constitui, na estrutura psíquica, uma instância julgadora representada por nosso código moral internalizado.

Para discutir essa temática e com base em estudos anteriores de nossa autoria (MANGINI, 2008), analisamos a seguir a música “A Vingança” do Grupo de Rap Face da Morte (1998)⁴³:

*O tempo passa e o sol se esconde e a lua não vem
Terça-feira muita chuva, a embaçado pra sair
Tá muito cedo pra dormir
No quarto da empregada um tesouro está guardado
Uma virgem treze anos, um tremendo mulherão
Isca fácil, presa fácil para o filho do patrão
Um playboy folgado, só dá valor ao BMW que o pai lhe deu
Resolveu tirar o atraso com aquela inocente*

Nessa primeira estrofe, pode-se observar o quanto o *status* socioeconômico privilegia uns em detrimento de outros; o poder socioeconômico em oposição à falta de oportunidades da vítima, predestinada a servir de objeto de gozo do outro; um retrato da coisificação, apontando a história da privação social.

*Maria veio de outro Estado, ninguém tá do seu lado,
Sem família, educação, sem escola, sem um lar,
Dependia do emprego, o fulano abriu a porta, ela começa a rezar
Por favor me deixe em paz, tinha um sonho de se casar
Ter seus filhos e seu lar, ele manda ela se calar,
Diz que no final ainda vai gostar
Violentou-a sem dó, seus sonhos viraram pó
Não podia reclamar, tinha medo de perder o emprego*

O trecho acima expõe o percurso típico de migrantes que partem de sua cidade natal, deixando para trás família, cultura e valores, despojando-se de referenciais, em busca de um

⁴³ Para atender a finalidade deste estudo, fragmentamos a letra da música estabelecendo as reflexões pertinentes a cada trecho, a qual pode ser consultada na íntegra no anexo C.

ideal, aventurando-se pela “cidade grande” a fim de conseguir melhores condições de subsistência, e também, de estabelecer um projeto de vida, baseado em condições sociais melhores do que as que vinha suportando. *Maria* tem sonhos, pensa em se casar, ter filhos e ter um lar. É ainda uma menina, mas tão precocemente, vê-se compelida a garantir a própria subsistência, privada da família e que tudo cala para não perder o emprego. O *playboy* age de acordo com seus instintos e valores em busca do gozo imediato, sequer considera a idade de *Maria* e a violência de seu ato. Podemos observar uma internalização defeituosa dos valores fundamentais para a vida em sociedade, pois busca satisfação de suas necessidades acima de tudo, e neste caso, não só sexuais, mas também para afirmar sua superioridade e poder.

*Passado algum tempo o resultado é evidente,
Sua barriga cresce e a verdade aparece
O patrão diz: Maria pega essa grana e vê se desaparece
Atitude normal, pra nós é muito natural,
Ver rico dando esmola como se fosse hora extra,*

A gravidez acaba sendo o desfecho dessa violência. Nesse trecho, percebemos o quanto é desvalorizada não só a vinda do bebê, fruto da violência, mas também a própria *Maria* que se vê despojada de seu emprego e de seus sonhos. Essa violência, física, sexual e psicológica, experimentada por *Maria* aos 13 anos, vai se traduzir, mais tarde, na conduta desta frente a seu filho e à sociedade.

Azevedo e Guerra (1989), apoiadas em estudos de Mrazek e Kempe de 1981, elaboraram uma lista sobre possíveis efeitos do abuso sexual, da qual transcrevemos os seguintes:

- Em curto prazo: preocupação com assuntos sexuais, doenças venéreas, gravidez, promiscuidade, homossexualidade, abuso sexual de crianças menores, confusão referente às relações sociais, pavor no contato com adultos, fugas do lar, idealização do homicídio, dificuldades de aprendizagem, vadiagem, perda da autoestima, culpa ou vergonha, obesidade, distúrbios do sono, comportamento impulsivo e autodestrutivo, sintomas de nervosismo (roer unhas), depressão e idealização do suicídio e homicídio;
- Em longo prazo: aversão à atividade sexual, relações sexuais insatisfatórias, promiscuidade, geração de filhos ilegítimos, prostituição, abuso sexual de crianças, conflito com pais ou padrastos, isolamento social, baixa autoestima, obesidade, desordens de caráter, masoquismo, neurose, idealização do suicídio e homicídio.

As autoras relatam que a maioria das consequências é de ordem psicológica e de um modo geral, muito grave, com reflexos em diversas áreas de contato, inclusive na educacional. As autoras constataam que:

[...] embora não seja absolutamente evidente que as vítimas de abuso sexual na infância e adolescência enfrentem mais problemas emocionais quando comparadas à população de não vítimas, não há dúvida de que as vítimas que procuram tratamento costumam enfrentar três problemas intimamente ligados, sentimento de culpa; sentimento de auto-desvalorização; depressão (p. 153).

Esses sintomas, aliados à história de *Maria*, fornecem pistas de futura dificuldade de adaptação afetiva, interpessoal e sexual.

*Nem pensou na consequência, o filho que vai nascer
Na rua sem assistência, Maria agora está só
Sem auxílio ou clemência deixa rolar, o mundo gira
Até as pedras podem se encontrar
não, não chore mais, menina não chore assim,
não, não chore mais
Procure a Deus seu verdadeiro Pai
não, não chore mais, menina não chore assim,
não, não chore mais
Procure a Deus seu verdadeiro Pai*

No trecho acima, o autor coloca a situação muito difícil em que *Maria* se encontra, de solidão e desamparo, mas também a possibilidade de reencontro: ‘*até as pedras podem se encontrar*’, mostra-nos uma face muito cruel, da dureza e rudeza de sentimentos.

*Faz sete anos que o moleque nasceu, pela idade é normal
Vai para a escola e tal, já no primeiro intervalo
A brincadeira no pátio era polícia e ladrão,
Agora tente adivinhar de que lado ele está.*

O autor sugere que o menino inicia seguindo uma trajetória esperada para crianças de sua idade, *vai para a escola*, mas essa mesma escola que poderia funcionar como continente para seu comportamento e suas necessidades, lá mesmo, já desde o começo, sua brincadeira é *polícia e ladrão*⁴⁴, e quando nos convida a adivinhar de que lado ele está, sugere uma

⁴⁴ Brincadeira infantil em que os participantes se dividem em dois grupos: policiais e ladrões. Os primeiros procuram os segundos, quando estes são presos, os grupos se revezam. Os participantes usam objetos representando armas, revólveres de brinquedo ou o próprio dedo com os quais podem prender ou atirar no inimigo. Disponível em: <<http://www.jangadabrasil.com.br/janeiro53/ca53010e.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2010.

trajetória desfavorável em vista da constituição familiar que experimenta e das oportunidades sociais que dispõe, mas mostra também acentuado preconceito, instigando o leitor a fazer um julgamento prévio sobre o comportamento do menino e seu futuro, como se tal desfecho fosse o único possível.

*Lá na favela não existe empresário para ele se espelhar
A polícia vai lá, somente pra matar
Só vê miséria, tristeza e lamento
E se contrastam com os carros importados que descem na quebrada
É sabadão e os botecos estão todos lotados
Ele vê uma cena que o deixa chocado
O pai tomando uma cerva com o filho do lado
Ele não se conforma, não sabe quem é seu pai,
Só tem a mãe e mais nada, que aliás vive ausente,
Se tornou dependente do famoso mesclado⁴⁵*

A privação social se torna evidente ante do status socioeconômico vivido, a ausência de referenciais salutareis e o poder público que exerce um papel deturpado, de poder e autoridade, que não o protege. O menino vê oportunidades que não fazem parte de seu cotidiano, as assiste de longe e experimenta sentimentos de exclusão. Além disso, evidencia-se a privação afetiva. Não tem o pai por perto, sequer sabe quem ele é; não é dono de sua própria história. Ver pai e filho no boteco lhe desperta sentimentos de desamparo, e o choque que leva, o torna indignado com toda a situação. Quanto à mãe, parecem se confirmar os efeitos do abuso sexual que sofrera e a dificuldade de adaptação nesse novo contexto, diferente daquele que sonhara. É ausente e dependente de substâncias entorpecentes. Ela foi capaz de suprir sua carência de alimento, mas não suas necessidades afetivas. A privação afetiva que o menino passa é nefasta para a formação de sua personalidade.

*Não muito longe dali, seis tiros são disparados
Dois corpos são encontrados, ele se revolta com tudo a sua volta
Na madrugada ele ainda está em claro, ouve um barulho de carro
Sua mãe chega em casa vinda da balada,
Bem louca não diz nada, abriu a porta e desbundou
Parece um filme de terror, mas é a dura realidade
Talvez dura demais para um moleque dessa idade*

⁴⁵ O crack é uma droga produzida por traficantes com o resto da cocaína. São pedras fumadas em cachimbos improvisados ou misturadas ao cigarro de maconha, criando uma droga chamada mesclado. Disponível em: <<http://artigosedwardsouza.blogspot.com/2009/01/drogas-uma-catstrofe-social.html>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

A indignação que sentia, transforma-se em revolta. Passa noites em claro, sente a privação afetiva e social e precisa comunicá-la de alguma forma. Onde estarão seus heróis? Com quem irá se identificar? O herói é aquele que enfrenta e mata todos os dragões, transpõe todas as barreiras e consegue resgatar a jovem donzela que estava em apuros. Quem irá matar os dragões que atormentam o menino?

*Agora já é tarde, conselhos não adiantam, não matam sua fome
Ele prefere a cola, não quer saber de escola*

No trecho acima aparece a comunicação de seus sentimentos. Ele abandona a escola e entra “na cola”. A escola, com seus métodos e regras é frágil, não tem o poder de acolhê-lo.

*Entrar no mundo do crime virou sua obsessão
Começou como avião, moleque é sangue bom
Se roda, segura a bronca, não cagueta o patrão
Com doze anos de idade ganhou o primeiro oitão*

Desde criança é reconhecido no mundo do crime, em um grupo social onde se destaca e é valorizado, onde se sente alguém.

Em nossa experiência profissional como psicóloga do sistema prisional paulista, tivemos oportunidade de observar, por inúmeras vezes, na fala explícita da população carcerária adulta, a privação socioeconômica, mas, implicitamente, por tantas vezes, observamos a privação afetiva; o crescer sem família, sem parâmetros, sem um norte que agisse como facilitador, tanto expondo a realidade, quanto propiciando a compreensão da mesma à luz de princípios éticos e morais, formadores do superego. Por inúmeras vezes nos deparamos com adultos, que mesmo sem perceber, nos indicavam a privação afetiva pela qual passaram, com relações familiares pouco harmoniosas, antecedentes familiares para a criminalidade, drogadicção, alcoolismo e desemprego; fatores estes, que representam não só comprometimento do *status* socioeconômico, mas também do afeto. A criança, cujo lar não forneceu referenciais e sentimentos de segurança, busca fora de casa, com parentes ou amigos, na escola ou nas drogas, enfim, nos mais diversos caminhos, conforme seja a idade do agente e a possibilidade de obter esse ganho de forma lícita.

*Não, não chores mais, menina não chore assim,
não, não chores mais,
procure a Deus seu verdadeiro Pai
não, não chores mais, menina não chore assim,*

*não, não chores mais
Procure a Deus, seu verdadeiro Pai*

Parece que o menino desenvolve-se num ambiente que ele sabe não será possível encontrar consolo para suas angústias, tudo é superficial e efêmero. A crença em um ser superior é que traz a esperança.

*Rápido como um disparo, passou do 12 ao 57,
Com menos de 17, ele já estava legal,
Deu uma força pra mãe se libertar do vício
Comprou sua própria caranga, tem uma mina ponta firme
É respeitado no crime
No 57 nervoso o mano é linha de frente
Já derrubou muita gente pra se levantar*

Passou do 12 ao 57⁴⁶. Deixou de ser aquele que apenas recebe e repassa para ser *linha de frente*. O crime parece ser a saída viável para sua situação. Foi “adotado” por traficantes e, aparentemente, resolveu sua carência, encontrando seu herói. Desenvolveu-se e pôde então, assumir o protagonismo da incumbência criminosa. Resolveu também seus problemas econômicos, ajudou a mãe, comprou seu próprio carro, tem uma namorada; enfim, é respeitado. Identifica-se com a vida do crime e assim realiza parcialmente seus objetivos. Ganha o respeito do grupo ao qual pertence.

*A noite cai a luz acaba, ele começa a pensar
Lembranças boas e más, seu raciocínio é confuso, ele se lembra
Do pai, o ódio que ele carrega, um fardo muito pesado
Mais uma vez se revolta, com tudo a sua volta,
Mas tem um pressentimento que está perto o momento
De sua vingança,*

Desde criança lhe foram designados papéis que ele recusa assumir. Ainda que no crime tenha encontrado continência para suas angústias e espaço para colocar-se, isto não lhe conforta. Tem lembranças e seu raciocínio é confuso. Parece querer romper com o papel que lhe foi designado, de filho rejeitado, de criança sem recursos, de jovem criminoso; sugere querer ressignificar tudo isso. Essa ruptura pode levá-lo a perder sua própria identidade, que foi construída a partir das situações que viveu e das privações sentidas. Mas ele deseja vingança; seu sentido moral move-se para a vingança, como se estivesse perpetuando o mito

⁴⁶ Artigo 12 da extinta lei 6368/76 que tipificava o delito de tráfico de drogas e artigo 157 do Código Penal Brasileiro que tipifica o delito de roubo.

familiar. Seu pai mostrou-se poderoso e insensível ao rejeitar o filho e sua mãe, assim também este jovem quer mostrar seu poder. Zimerman (1999, p. 135) cita Anna Freud que concebeu o conceito de “identificação com o agressor”, que de certa forma complementa uma afirmativa do próprio Freud (apud ZIMERMAN, 1999, p. 135) de que “o superego da criança se forma à imagem do próprio superego desses pais, de modo que essa criança torna-se o representante da tradição, de todos os juízos de valor que subsistem, através das gerações”.

*Ao meio-dia, horário marcado, plano bolado, vigia enquadrado
Abriu a porta do escritório, o engravatado atrás da mesa
Parecia conhecê-lo mas não tinha certeza
Uma arma apontada para sua cabeça
O covarde abriu o cofre, tremendo igual vara verde,
Por favor não atire, eu acho que eu te conheço, o mano olha
Bem pra ele, tem a mesma impressão
O engravatado pergunta se sua mãe é Maria
Ele responde que sim, pode levar o que quiser, mas não me mate
Eu sou seu pai*

Ele encara isso como mais um “trabalho”, um serviço que tenha preparado e esquematizado. Mas ao avistar-se com o homem, uma surpresa: ele é seu pai. O jovem depara-se, então, não com o pai idealizado, valente e poderoso, como quando violentou sua mãe, mas com aquele que não é capaz de assumir sua paternidade. As palavras que diz, mostram que não assumiu o filho, está tão voltado para a própria sobrevivência que não consegue enxergá-lo, e procura usar a situação a seu favor, implorando para não morrer.

*Nem quero mais seu dinheiro, seu sangue é meu pagamento
Vou cumprir meu juramento e vingar minha mãe
Sete tiros disparados, de um cano de oito polegadas,
Calibre 357, foram 5 na cabeça e mais dois no peito
O serviço está feito*

Descarrega a arma, precisa aplacar sua raiva, o ódio que carrega. Precisa “matar bem matado” e devolver a felicidade para sua mãe. O homem roubou a felicidade de sua mãe, tirou seus sonhos e agora o menino acredita que pode devolvê-los a ela.

*Ele chega em casa, chama a mãe e diz
Mãe, guarde essas armas pra mim,
Com elas não preciso mais atirar, pois o fulano que um dia te usou
E nos abandonou eu acabei de matar*

O menino resolveu sua situação. Resolveu de modo concreto e não por elaboração. Não lhe adiantaria matar o pai simbolicamente. Para ele, só o concreto serviria, uma vez que este pai não foi internalizado, assim como não foram internalizados instrumentos para lidar de modo diverso com suas frustrações. As privações suportadas não lhe permitiram outro repertório de respostas. Poderia ter elaborado, se a capacidade de simbolização não tivesse sido prejudicada pela urgência em enfrentar a rudeza da vida, o que lhe aconteceu precocemente.

Fim da saga do menino. Parece ter aliviado o peso que carregava. Não precisa mais das armas concretamente colocadas, pode dar um rumo para sua vida, mesmo com seus modelos, condicionamentos e crenças arraigadas; agora conhece sua história e pode ser capaz de reescrevê-la. Há luz no fim do túnel.

*Não, não chores,
não, não chores mais, menina não chore assim
não, não chores mais...
(refrão)*

A descrição da trajetória desse menino é fictícia, mas poderia revelar o destino de milhares de outras crianças que sofrem privações. Os atos antissociais que o levaram à delinquência são sintomas de privação, como pedidos de socorro, que nem sempre o grupo percebe e, portanto, não acolhe. Em um lar estável, a criança pode encontrar condições para exercitar sua excitação e agressividade, sem, no entanto, fazer sintomas como esses.

A solução para as privações sofridas, comportará variações conforme o indivíduo, dependendo de sua história, do tipo e intensidade da privação sofrida e dos facilitadores ambientais que encontrará, o que poderá conduzir a decisões tomadas com maior maturidade e ajuste social, ou a desfechos mais desajustados.

Principalmente na infância e na adolescência, a delinquência é um sinal de esperança, pois o indivíduo não escolheu o luto ou a melancolia; ele sente que perdeu o objeto mas empreende uma busca por acreditar ser capaz de reconquistá-lo. A possibilidade de vivenciar situações que facilitem essa busca é fundamental, encontrando nas relações interpessoais forjadas nas escolas possibilidades para a solução de conflitos.

4 QUANDO AS DIVERGÊNCIAS SE INSTALAM

4.1 Direitos e Garantias Fundamentais

Trata-se de tema transversal que está ou deveria estar presente quando se discute violências, conflitos, justiça restaurativa e educação, posto que deve alicerçar as práticas sociais.

O termo *direitos fundamentais* tem sido usado para justificar uma série de práticas legislativas e sociais, mas não se trata de uma panacéia; há pessoas invocando direitos, alicerçados na adjetivação fundamentais, mas que se referem somente a garantir interesses individuais; assim, entendemos ser importante trazer para este estudo, uma conceituação sobre o que sejam tais direitos, segundo proposta de Marmelstein (2009, p. 20):

Direitos fundamentais são normas jurídicas, intimamente ligadas à idéia de dignidade da pessoa humana e de limitação do poder, positivadas no plano constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico.

Traz ainda o autor, importante lição para esclarecer que “normas... positivadas” não são somente aquelas escritas no texto constitucional, já que normas podem estar positivadas implicitamente, ou seja, não escritas, por serem decorrentes do sistema constitucional como um todo.

Assim, encontramos implicitamente na Constituição Federal menção a práticas restaurativas para a solução dos conflitos. Ao dispor, logo no preâmbulo, que:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (1988).

E no *caput* do art. 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]

Expõe-se, portanto, princípios de uma sociedade plural e de um Estado comprometido com valores e ideais de fraternidade, igualdade e solidariedade para a harmonia social. A justiça restaurativa favorece a efetivação desses princípios.

Ante a ainda hipossuficiente fundamentação teórica sobre justiça restaurativa e mediação, especialmente quando aplicada nas escolas, os argumentos dos documentos de direitos humanos e cidadania constituem-se em importantes diretrizes que autorizam o estudo e a implantação de técnicas e estratégias alternativas ao modelo tradicional de justiça, primordialmente retributivo e punitivo, em direção a um modelo mais participativo e igualitário.

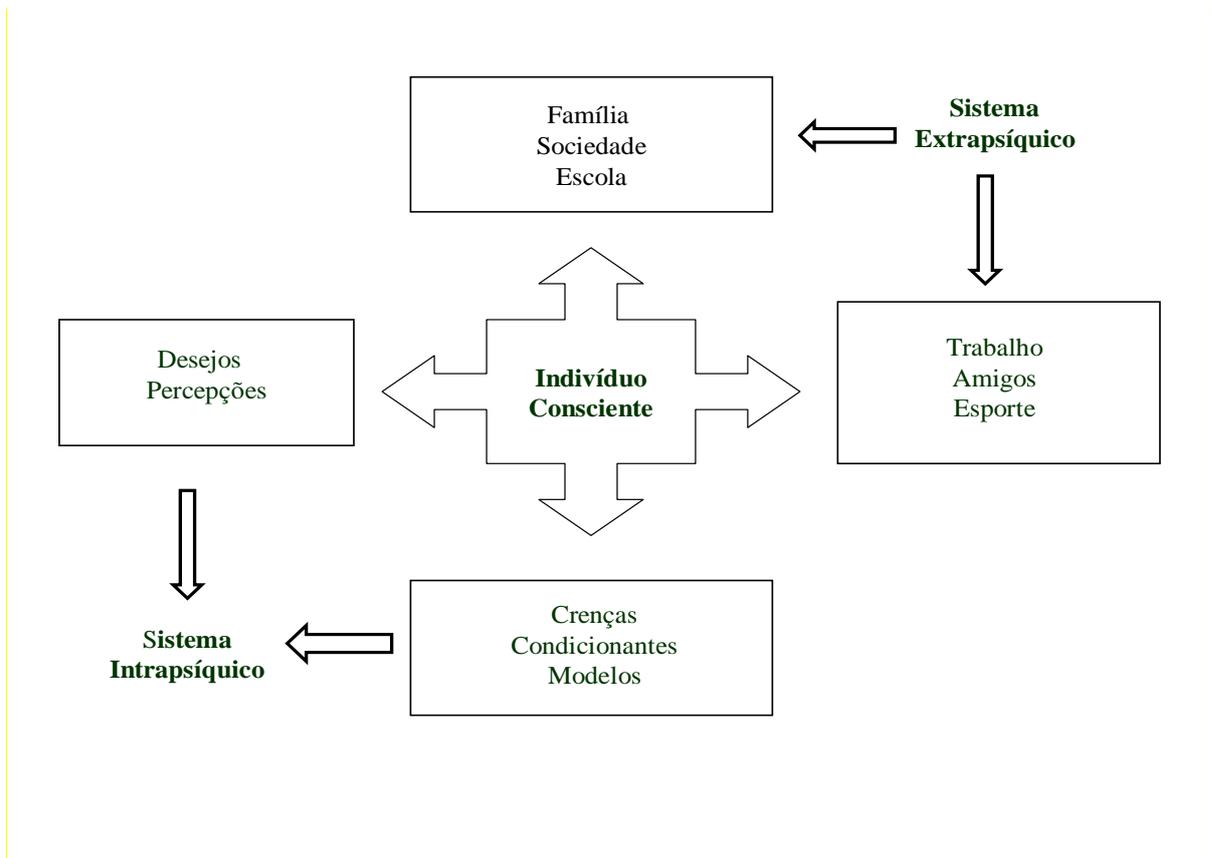
Anexamos ao final (Anexo D), quadro comparativo dos chamados instrumentos de cidadania, com indicação das garantias constitucionais brasileiras e de pactos internacionais ratificados pelo Brasil que, entre outros, visam garantir a vida, a integridade e a liberdade, fundamentos essenciais para a garantia do exercício pleno da cidadania.

É fundamental aludir ao conceito de cidadania, que por outros vieses, já foi mencionado nos capítulos anteriores. Aliás, conceituar aquilo que é complexo por sua própria natureza não é tarefa fácil. Ao mencionar “justiça”, recorreremos à maiêutica, indagando a percepção que as pessoas têm a respeito do tema. Quanto à cidadania, arriscamos dizer, que há um fundamento que une as mais variadas formas de expressá-la; porém, acreditamos que se perguntássemos: o que é cidadania pra você?, ouviríamos relatos diversos, pois, como já aludimos anteriormente, o ser humano tende a interpretar a realidade de acordo com sua percepção e não exatamente com a realidade em si; optamos, portanto, por indicar duas frases que nos tocam de maneira especial quanto à conceituação de cidadania: *Direito a ter direitos* de Hanna Arendt e *Inclusão de todos na sociedade* de Ruth Cardoso.

Depreende-se, portanto, que deve haver uma responsabilidade coletiva para que se garanta a cidadania. Sua prática refere-se ao relacionamento do indivíduo com o mundo ao seu redor; no ambiente familiar, de trabalho e nas relações de vizinhança, com a cidade e com o país. Buscamos regular a vida em sociedade de modo ético e com respeito aos valores humanos; os quais são referenciais pessoais e coletivos presentes em toda relação humana.

Os direitos nascem das necessidades de cada povo em seu tempo e da luta empreendida por cada sociedade para efetivá-los. Assim como a ética, os primeiros registros de documentos que tinham por objetivo garantir direitos datam da antiguidade, como o Código de Hamurabi, o primeiro de que se tem notícia, datado do século 18 a.C.

Esquematisamos abaixo a dimensão dos valores humanos:



Mencionando valores humanos e relações sociais, tratamos de inclusão e exclusão de pessoas no acesso a bens e serviços, na realização e satisfação das necessidades básicas em todos os aspectos da vida e ao direito de participar da coletividade. Pertencer ou não, decorre em parte da desigualdade social e de aspectos (des) regulados pelo Estado e, em parte, do modo como as pessoas agem em sociedade, cristalizando ou não preconceitos e discriminações, com impacto em seu psiquismo, que pode se manifestar objetivamente (sinais) e subjetivamente (sintomas), influenciando na construção da identidade e no modo relacional.

É possível identificar violências estruturais, com políticas públicas mal formuladas que acentuam a vulnerabilidade, dificultando a autodeterminação e diminuindo a capacidade de autonomia, conseqüentemente, facilitando a exploração de uns sobre outros e constituindo relações assimétricas de oportunidades e de poder.

Cumprir a lei nem sempre garante a equidade necessária, mas pode ajudar a diminuir a vulnerabilidade. Aliás, no ordenamento jurídico brasileiro, nos deparamos com o paradoxo em relação àquilo que está no texto constitucional e o que efetivamente é praticado. Nas palavras do professor Marmelstein (2009, p. xix):

Apesar de o Brasil ter uma das Cartas Constitucionais mais avançadas em matéria de direitos fundamentais, ele ocupa a vergonhosa 69ª colocação no *ranking* elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que mede o índice de desenvolvimento humano (IDH).⁴⁷

Essa falta de sintonia entre o que está assinalado como ético, moral e legal, e o que é efetivamente praticado, conduz a uma distância que a justiça restaurativa não suporta.

4.2 Poder

Conflitos e violências estão intimamente ligados ao poder.

Desde a antiguidade, percebe-se que o poder está aliado a elites; estas podem representar o poder legitimamente outorgado, como no caso dos mandatos parlamentares, ou aquele tomado por ações ditatoriais. Pode-se dizer ainda, que se exerce o poder nos equipamentos públicos e privados. A sociedade patriarcal é contundente amostra disto.

Ariès (1978, p. 103), refere que nas cidades romanas, o poder cabia legitimamente à elite governante, diferenciada por sua opulência: só ela estava qualificada a julgar que família deveria ser recebida em seu seio. Os critérios legais, como a eleição ou a posse de determinada fortuna, não passavam de um engodo, uma condição necessária mas totalmente insuficiente; para um único senador, havia milhares de proprietários que poderiam ambicionar ingressar no senado, se fortuna fosse o verdadeiro critério. A realidade da vida pública estava na cooptação: o clube, que era o senado, decidia se um homem tinha o particular perfil social que o tornava admissível em seu seio, e se traria sua quota ao prestígio coletivo que os membros desse clube dividiam entre si. Só que a cooptação não era efetuada diretamente pelo corpo de senadores; passava por uma das numerosas redes do clientelismo político. As funções públicas eram tratadas como dignidades privadas e o acesso a tais dignidades passava por um elo de fidelidade privada e com valor monetário.

⁴⁷ O autor não indicou no texto original o ano do mencionado *ranking*. A 69ª posição ocupada pelo Brasil se refere ao ano de 2006. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2006/11/09/286580626.asp>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

Para ascender a um cargo público, não se tratava de ser íntegro, mas de ter tato, como um comerciante que não deve deixar a clientela perceber que vende apenas em seu próprio interesse. Ora, enquanto os governantes se servem, servindo ao imperador, as populações oprimidas querem poder acreditar que esses senhores paternais as oprimem para seu próprio bem. Essa crença persiste nos dias atuais, quando vemos pessoas, candidatas a cargos públicos prometendo ao povo benefícios com o condão de indicar sua benesse, e não como um direito do povo de receber pelos serviços públicos garantidores de cidadania.

Conforme assevera Medrado:

São características dos grandes ditadores que empregam o “intermediário” para consagrar a dominação. Stalin também poderia ser agregado à lista, recoberto com uma espessa camada de esmalte brilhoso [...] requintes de crueldade que transitam entre o simbólico e o concreto, seu poder só pode ser, adequadamente explicado a partir da concepção de violência intermediária. (2010, p. 16)

A violência intermediária tem componentes de ambas as violências, concretas e simbólicas, e é interdisciplinar; não é apenas uma passagem de uma a outra forma de violência e jamais poderá estar desvinculada do contexto em que se dá. É um termo criado pelo PODIS e indica que a análise do fenômeno da violência jamais pode estar desvinculada do contexto em que se manifesta. Esse tipo de violência, não se basta na atualidade e nem na historicidade, pode preceder uma violência concreta ou simbólica, ou projetá-las, e estar presente no exercício do poder que se manifesta também nas relações intrafamiliares e institucionais.

Bourdieu (1998) refere que o poder simbólico se afirma enquanto instrumento estruturado e estruturante de comunicação e de conhecimento, e que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, contribuindo para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica), contribuindo assim, segundo a expressão de Max Weber (1864-1920) para a domesticação dos dominados; nesse sentido, estes acreditam que aquilo que os oprime seria o que os salva, sem que uma gota sequer de sangue seja derramada, além do mais, quanto mais um poder dura, maior será a parte irreversível com a qual terão de contar aqueles que conseguirem derrubá-lo.

Alude ainda Bourdieu (op.cit.), que ninguém pode lucrar com o jogo, nem mesmo os que o dominam, sem se envolver no jogo, sem se deixar levar por ele; isto significa que não haveria jogo sem a crença neste e sem as vontades, as intenções e as aspirações que dão vida

aos agentes e que, sendo produzidas pelo jogo, dependem da sua posição no jogo. O poder simbólico é um poder em que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce um crédito, com o qual ele o credita pondo nele a sua confiança. É um poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. É próprio da eficácia simbólica, não poder exercer-se senão com a cumplicidade, tanto mais certa quanto mais inconsciente, e até mesmo mais sutilmente extorquida, daqueles que a suportam.

A correlação de forças que se estabelece no ambiente escolar faz com que alunos creiam que professores têm poder e lhe creditam isso, alimentando nesses uma superioridade que deveria estar colocada somente em relação ao cabedal de conhecimentos científicos que possuem, entretanto, o poder não fica circunscrito a esse fator, mas, extrapola esse limite, inferindo que se possa determinar, inclusive, o *modus operandi* de cada um.

Quando os dominados, nas relações de forças simbólicas, entram na luta em estado isolado, como é o caso das interações da vida cotidiana, não tem outra escolha a não ser a da aceitação, resignada ou provocante, submissa ou revoltada. Nas escolas, essa resignação nem sempre é tão evidente; expressão típica da fase de desenvolvimento, especialmente da adolescência, a rebeldia e a ânsia por mudanças, pode provocar ações mais ou menos ajustadas e, segundo o referencial adotado que admite uma visão crítica do ordenamento social, a interpretação dessas ações jamais poderá estar descontextualizada. A rebeldia pode ser sinal de reivindicações ao social e não traz em seu cerne o enfrentamento desse poder simbólico, muitas vezes real, de que se reveste a instituição escolar. Os estudantes podem estar aliados contra uma ordem do diretor, mas estudantes e diretores podem estar aliados contra o fechamento de uma escola pública, por exemplo.

A prática restaurativa, seja na escola ou em qualquer outro espaço, deve servir-se desses desideratos que compreendem história, tempo e processo social. Nas escolas não se pode atribuir responsabilidades isoladas a este ou aquele professor, a este ou aquele aluno. Todos são partícipes de um conjunto construído coletivamente.

4.3 Conflitos e Violências

A presença de conflitos e violências nas relações interpessoais motiva a aplicação da justiça restaurativa para o restabelecimento do diálogo e a possibilidade de pacificação da lide. Persegue-se esse objetivo nos casos de adolescentes em conflito com a lei, nas mediações de conflitos realizadas nas varas de família, nos desacordos comerciais e nas disputas comunitárias.

Dedicar um item ao tema conflitos e violências revitaliza a esperança de minimizar seus efeitos, fundamentalmente quando tais fenômenos são contextualizados e a violência praticada encontra espaço em uma cultura violenta.

Há alguma dificuldade em conceituar violência, encontramos muitos conceitos e definições, posto estar inserida na sociedade de modo dinâmico e com certa plasticidade; a interpretação do ato sofre influência da percepção individual, principalmente quando se trata de violência simbólica; entretanto, todos têm uma percepção acerca do que seja violência, significando-a de maneira particularizada.

Não é possível falar em violência no singular; normalmente trata-se de um conjunto de violências subjacentes aos conflitos perpetrados na convivência humana, os quais, nem sempre desencadeiam violências. Falar de conflito é falar de vida, os conflitos fazem parte da evolução do ser humano, quando este é canalizado para a violência é que assume formas e tons preocupantes.

Os conflitos são intrapsíquicos, quando o indivíduo deve realizar uma escolha entre duas ou mais alternativas possíveis; interpessoais, nas relações envolvendo duas pessoas que manifestam interesses contrários e ainda, intergrupais, quando estão em jogo interesses inerentes a determinados grupos sociais.

Alguns fatores contribuirão para que os conflitos sejam solucionados, reconduzindo a relação a um *status* de equilíbrio e as pessoas envolvidas ao bem-estar; outros, porém, poderão acentuar divergências, conduzindo a relação a um patamar insustentável.

O desfecho possível para um conflito não é identificado e constituído preliminarmente, mas alicerçado em múltiplos fatores, como a natureza do conflito em si. Uma discussão sobre o valor a ser pago por uma janela quebrada pela bola do vizinho poderá ter um desfecho, se a discussão girar em torno desse valor, ou outro, se na discussão estiverem em jogo disputas anteriores entre esses vizinhos. O mesmo pode ocorrer no ambiente escolar: um conflito entre dois alunos pode tomar rumo pacificador, restaurando o relacionamento, ou pode intensificar rivalidades. O modo como o conflito será conduzido, as características pessoais dos envolvidos, o ambiente em que se encontram e a urgência em sua solução, são aspectos interdependentes e indissociáveis que determinarão seu desfecho.

Nesse cenário, a influência de terceiros também deve ser considerada. Essa influência pode intensificar divergências, ou colaborar para saná-las, sobretudo nas escolas.

Nas instituições escolares, assim como em espaços públicos, é possível que o grupo que assiste ao conflito exerça influências negativas, manifestando-se de modo a reforçar condutas estereotipadas. Uma plateia apaziguadora, por exemplo, trará perspectiva de solução

aos envolvidos no conflito, outra, poderá reforçar condutas negativas. Assim, adotada a estratégia de mediação nos moldes da justiça restaurativa, visando a pacificação da lide e a restauração das relações, deverá o mediador cuidar para neutralizar influências negativas de terceiros e garantir a interlocução dos envolvidos, de modo que possam expressar-se livremente.

Para Zampa (apud CHRISPINO, 2007) os conflitos que ocorrem com maior frequência nas escolas se dão entre docentes: por falta de comunicação, questões de poder, valores diferentes, divergências em posições políticas ou ideológicas e interesses pessoais; entre alunos e docentes: não entendimento sobre o que foi explicado, notas tidas como arbitrárias, não serem ouvidos, divergência sobre critérios de avaliação; entre alunos: mal entendidos, brigas, rivalidades, discriminação, assédio sexual, perda ou dano de bens escolares, viagens e festas e, entre pais, docentes e gestores: agressões ocorridas entre alunos e professores, perda de material de trabalho, falta de assistência pedagógica pelos professores, critérios de avaliação, uso de uniforme escolar e não atendimento a requisitos administrativos e burocráticos da gestão.

Observa-se, portanto, que há uma variedade de fatores que podem favorecer o aparecimento de conflitos na instituição escolar. É interessante notar, que até mesmo situações que envolvem perspectivas salutaras como viagens e festas, podem gerar conflitos.

Em síntese, a solução de conflitos requer métodos adequados à sua natureza, às características pessoais dos envolvidos, às experiências anteriores dessas pessoas e a outros fatores que se combinam, pois quando não solucionado satisfatoriamente, o conflito pode dar lugar à violência.

Apesar de muitos entenderem a violência como questão de segurança pública, optamos por conceituá-la com fundamento no aspecto da saúde. Nesse sentido, valemo-nos da conceituação proposta pela OMS, Organização Mundial de Saúde:

Uso intencional de força física ou poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 5).

No percurso desta dissertação, consultamos livros, jornais, revistas e a web, em busca de reportagens sobre violência com vistas a fundamentar nossas reflexões. Obviamente encontramos, sem qualquer esforço, inúmeros casos envolvendo pessoas em situação de violência, bem como, catástrofes naturais que ensejam violência com consequências nefastas

para o ser humano; em determinado momento, porém, elucidou-se que não havia necessidade de evidenciar os sinais físicos da violência, como o corpo esmurteado, para criar empatia com o sofrimento do outro; portanto, há olhares para os hematomas e há outros em direção a vida, optamos por este último.

O que nos incita a ação, mais do que analisar violências, é discuti-la, buscando nortes para seu enfrentamento e distanciando a discussão das correntes causalistas. Assim, dialogamos com Direitos Humanos, relações sociais, criminologia, personalidade, família, sociedade e instituições escolares, a fim de não incorrer em casuísmos e reducionismos, destacando um enfoque contextualizado para fenômenos que permeiam as relações humanas desde seu nascedouro.

O tema está acentuadamente relacionado à violência estrutural que demanda estratégias de enfrentamento que necessariamente devem ser criadas por meio de políticas públicas⁴⁸. Toda política pública é fruto de uma demanda da sociedade. A implantação dessas políticas permite, e exige, estudar o espaço social, contribuindo para sua eficácia.

Programas de justiça restaurativa nas escolas é política pública, que se justifica diante do número de ocorrências de conflitos intraescolares e pela proposta cidadã de facilitar a autonomia e o diálogo entre as pessoas.

Propositamente, o tema que norteia esta discussão ganha o *status* de item de capítulo somente ao final da dissertação. As reflexões sobre violência, porém, norteiam todos os temas aqui tratados, razão pela qual, especificá-la ao final do texto é dar *um* destaque e não *todo* o destaque.

4.4 Justiça Restaurativa Aplicada

A palavra mediação vem do latim *mediatio* ou *mediationis* que significa intervenção com que se busca produzir um acordo ou processo pacífico de acerto de conflitos cuja solução é sugerida, não imposta às partes (NAZARETH, 2009, p. 23).

Referida autora, relata que os primeiros registros do uso da mediação remontam a 3.000 a.C., na Grécia antiga, mas que, apesar de ter sido utilizada ao longo de milênios, não

⁴⁸ Políticas Públicas são ações articuladas pelos governos municipais, estaduais e federal com recursos financeiros e humanos próprios. Envolvem uma dimensão temporal e se propõem a ter alguma capacidade de impacto sobre determinados problemas demandados pela população, desde a implantação de serviços até projetos de natureza ética. Disponível em: < <http://conjuve.org/wp-content/uploads/2010/10/12-Juventude-e-Pol%C3%ADticas-P%C3%ABlicas-no-Brasil.pdf> >. Acesso em: 05 dez. 2010.

era reconhecida como uma possibilidade legal, mas sim, mera cortesia. O reconhecimento legal da técnica se deu, nos anos 1970, ao ser incorporada no sistema jurídico norteamericano.

No Brasil, seu uso ocorre judicialmente, principalmente pelo entendimento de magistrados sobre as sutilezas que cercam as ações de família e as relativas a crianças e adolescentes, reconhecendo que nestas áreas, cuida-se de questões e sentimentos mais refinados, sobre os quais o direito e suas instituições tradicionais não conseguem empregar a melhor técnica. Apesar destas indicações, tal instituto ainda carece de regulamentação legal. O Projeto de Lei nº 4827, da então deputada Zulaiê Cobra, tramita no Congresso Nacional desde 1998, com a seguinte ementa: institucionaliza e disciplina a mediação, como método de prevenção e solução consensual de conflitos.

Na proposta legislativa (Anexo E), observa-se que os termos são voltados para a prática da mediação no âmbito jurisdicional, não disciplinando sua aplicação em outras áreas. Entendemos, portanto, que a aplicação da mediação em situações de conflitos não requer ordenamento jurídico, especialmente se aplicada nas instituições escolares, vez que nesses espaços, devem ser privilegiadas, relações formadas sob a ótica educacional e psicossocial, evitando a judicialização dos casos ocorridos nas escolas.

O artigo 2º, do Projeto de Lei mencionado, explicita que “pode ser mediador qualquer pessoa capaz e que tenha formação técnica ou experiência prática adequada à natureza do conflito”. Para Nazareth (2009, p. 117), o mediador pode ter qualquer profissão de origem e, em alguns casos, nem mesmo precisa ter título universitário, como no caso daqueles que trabalham em comunidades. Ressaltamos, porém, que ao mediador são exigidos determinados requisitos que facilitem sua atuação.

Fiorelli, Fiorelli e Malhadas Junior (2008, p. 151 e sgs.), elencam o perfil do mediador, analisando as características típicas que facilitam sua atuação. Conjugando o estudo dos autores à perspectiva de aplicação da técnica nas escolas, apontamos a seguir nossa reflexão a respeito, vislumbrando que cada relacionamento é único e que não há uma receita pronta com padrões rígidos de comportamento, devendo-se analisar as sutilezas de cada caso concreto com a perspectiva de que o facilitador deve contar, a princípio, com uma postura mais defensiva das partes:

- Idade: um mediador com idade superior à dos envolvidos no conflito pode representar vivências anteriores que facilitem o entendimento deste a respeito da situação e, por outro lado, pode distanciá-lo do universo daqueles envolvidos no conflito; assim, capacitar os próprios alunos para atuar como mediadores significa criar vínculos que simbolizam uma maior identificação, com linguagem mais apropriada ao universo escolar;

- Graduação em nível superior: facilita o raciocínio em níveis mais abstratos com capacidade de análise e síntese mais presentes; por outro lado, a cognição não é fator essencial, devendo esta ser conjugada com a sensibilidade e afinidade com o caso e com os mediandos;

- Competência interpessoal: os apontamentos nos capítulos anteriores indicam fatores relacionados à comunicação e à compreensão sobre valores grupais que o mediador deve reunir, facilitando a administração de comportamentos indesejados, como mágoa, desprezo e raiva, reforçando o empoderamento e o diálogo, com sintonia cultural e resistência ao estresse emocional;

- Conhecimento a respeito da mediação e suas técnicas: este quesito deve estar presente em qualquer espaço onde se desenvolva a mediação, seja no contexto judicial, escolar ou comunitário.

Além desses aspectos pessoais, toda atividade profissional e social requer uma ação pautada na ética (Anexo F)⁴⁹, compreendendo um conjunto de valores e padrões de conduta vigentes em uma comunidade que garantem a convivência social. Tais valores podem indicar o modo como as pessoas pensam e se relacionam nos grupos dos quais participam; a percepção individual, porém, sofre vieses de acordo com as possibilidades de cada um; assim é necessário verificar a sintonia cultural do mediador em relação aos participantes do processo de mediação. A concepção que o mediador tem sobre violências, concreta, simbólica ou intermediária e sua expectativa pessoal, também podem influenciar na aplicação das estratégias restaurativas. Caso este não identifique como violência aquilo que o é para o envolvido no conflito, poderá ensejar consequências que inviabilizariam a prática da mediação.

Olhares individuais, individualizados e individualizantes não têm lugar aqui, contudo, não se espera que mediador e mediandos formem um conjunto homogêneo e absolutamente consensual, mas, sobretudo, harmônico. Devemos perscrutar o passado e as estruturas fundantes das relações presentes para qualificar a estratégia de modo crítico, reconhecendo assim, o protagonismo de seus agentes, não só aqueles apontados como os produtores da violência, mas todos os implicados na situação.

O papel social da escola aproxima-se da justiça restaurativa sob uma perspectiva de neutralização das forças retributivas e punitivas, privilegiando outras formas de composição

⁴⁹ Código de Ética para Mediadores proposto pelo CONIMA – Conselho Nacional das Instituições de Mediação e Arbitragem. Disponível em: < http://www.conima.org.br/etica_mediadores.html>. Acesso em: 09 out. 2010.

dos conflitos e estabelecendo compromissos que transcendem o espaço formal da mediação, para tornarem-se práticas cotidianas no ambiente escolar.

Jaccoud (apud SLAKMON; De VITTO; PINTO, 2005, p. 168) refere que:

Segundo nossa opinião, podem ser identificados três modelos dentro do modelo da justiça restaurativa. Levemos em conta o exemplo de um professor que veja seu carro destruído (pneus furados), no estacionamento público da universidade, por um estudante insatisfeito com uma nota atribuída a seu exame. As duas partes concordam em se encontrar para uma sessão de mediação. No decorrer do encontro, as trocas entre o estudante e o professor podem ser direcionadas para:

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).

Situações como essa são típicas nas instituições escolares e, soluções como as apontadas acima, ainda que utópicas para alguns, representam uma ferramenta valiosa de intervenção social e um objetivo a ser perseguido, indicando a possibilidade de reparação, de solução de conflitos e de conciliação e reconciliação. O foco principal é o conflito subjacente à relação interpessoal que provoca o dano; por conseguinte, a responsabilidade tem mais oportunidade de ser compartilhada pelas duas partes e o processo é centrado na comunicação.

Uma das primeiras experiências com a prática de justiça restaurativa na escola data de 1994, na Austrália. Margareth Thorsborne, conselheira escolar, conduziu a primeira sessão de mediação entre alunos que haviam praticado uma agressão séria. Essa mediação, chamada inicialmente de conferência, expôs a possibilidade de utilizar aquele tipo de intervenção em casos de *bullying*⁵⁰ e, posteriormente para outros casos como dano ao patrimônio, à imagem pública da escola, atos de vandalismo, comportamentos inadequados em sala de aula e até mesmo, ameaça de bomba.

Esse tipo de intervenção se torna mais eficaz quando há uma aplicação sistêmica, incluindo a comunidade do entorno da escola, sobretudo porque muitas das situações de conflito não se restringem ao comportamento individual do aluno, como muitos querem crer, desconsiderando as influências já mencionadas do corpo docente, demais funcionários e o meio em que todos estão inseridos. Interessante notar que grande parte das iniciativas de aplicação da justiça restaurativa não se deu nas escolas, mas foram impulsionadas por ações

⁵⁰ Termo de origem inglesa que qualifica comportamentos agressivos no âmbito escolar. Os atos de violência, física ou não, ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos. Em última instância, significa dizer que os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas. (SILVA. 2010, p. 7).

do judiciário; nossa proposta é que essas ações, que têm por método principal a mediação e a prática de círculos restaurativos, sejam práticas cotidianas nas escolas.

Ainda que as ações de justiça restaurativa tenham seu ponto de partida essencialmente no judiciário, encontramos no trabalho desenvolvido em Heliópolis, bairro do município de São Paulo/SP, relatado por Penido (2008, p. 199), fundamental parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), firmada em 2006 para que ocorresse a implantação de práticas restaurativas em dez escolas públicas de ensino médio no segundo semestre daquele ano.

A Secretaria Estadual da Educação assim justificou a iniciativa: acreditando que a violência é um fenômeno que decorre não apenas de fatores, mas também de determinantes culturais e psicossociais, a SEE-SP vem buscando formas de apoiar as escolas para que elas possam transformar-se em espaços democráticos de construção de uma cultura de não violência e de uma educação para a sustentabilidade. A parceria entre a Justiça e a Educação pode contribuir na realização dessa meta, desfazendo a associação entre jovens e violência, e capacitando atores sociais na escola e comunidade para lidar de forma produtiva com situações de conflito envolvendo alunos, educadores e membros da comunidade.

O projeto relatado desenvolveu-se também na cidade de Guarulhos/SP, com recursos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, e da Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo, COGSP, em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento e o Ministério da Educação e Cultura; o CECIP, Centro de Criação de Imagem Popular, organização não governamental, também foi parceiro nesse projeto. Utilizou-se a metodologia dos círculos restaurativos⁵¹ para a consecução do projeto, capacitando professores, alunos, integrantes do corpo diretivo da unidade escolar, funcionários, representantes dos pais e das mães dos alunos, integrantes da equipe técnica das Varas Especiais da Infância e Juventude da Capital (assistentes sociais e psicólogas), e lideranças comunitárias atuantes no entorno da escola⁵².

Experiências realizadas no exterior também indicam a viabilidade da justiça restaurativa para a solução de conflitos nas escolas, conforme se depreende em Morrison (apud SLAKMON; De VITTO; PINTO, 2005):

⁵¹ Em vez de repetir o procedimento usual, de julgar e punir, culpabilizando uma determinada pessoa e deixando uma ferida aberta na comunidade, o Círculo Restaurativo, como diz o nome, procura reconstituir relações. Para isso, convida todos os envolvidos em um conflito a refletirem e se responsabilizarem pelo fato ocorrido, buscando, com diálogo e escuta, restaurar as condições para que se estabeleça uma convivência harmoniosa. Disponível em: <http://www.cecip.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=181&Itemid=279>. Acesso em: 12 out. 2010.

⁵² Pelo ineditismo do projeto, importância de sua implantação e pertinência em relação ao tema aqui analisado, o retomamos ao final deste item com especificidades observadas e resultados obtidos.

Foram realizadas na Austrália, em uma comunidade de Queensland, oitenta e nove reuniões restaurativas em resposta a: agressões sérias (43), vitimizações sérias (25), dano de propriedade e roubo (12), gazeteiros, problemas em salas de aula, danos a reputação de escola, e intimidação (18), drogas (2) e uma ameaça de bomba (1).

Em geral os resultados foram positivos para todos os participantes: 96% informaram que tiveram voz no processo; 87% ficaram satisfeitos com o modo com que o acordo foi feito; 95% sentiram que foram tratados com respeito; 99% sentiram-se compreendidos pelos outros e 91% sentiram que as condições de acordo foram justas. Quanto às vítimas, 89% delas conseguiram o que precisavam da conferência e 94% se sentiram mais seguras após o procedimento.

Já para os infratores, os dados apontaram que: 98% se sentiram bem cuidados durante a reunião; 95% se sentiram amados pelas pessoas mais próximas a eles; 80% perceberam-se capazes de ter um novo começo e 70% experimentaram o perdão. Além disso, os infratores concordaram com a maior parte ou com todo o acordo (84%) e não reincidiram no período do processo (83%). Toda a comunidade escolar informou que eles sentiram que o processo reforçou os valores escolares e 92% sentiram que tinham mudado seu pensamento sobre administrar comportamento de uma forma punitiva em direção a uma abordagem mais restaurativa. Os membros das famílias que participaram, expressaram percepções positivas da escola e manifestaram-se confortáveis para buscar a escola para outros assuntos (94%). Estes resultados têm sido reproduzidos, em larga escala, em várias outras experiências na Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos.

Interessante notar que as respostas de autores de violência, vítimas e comunidade escolar, são, em geral, manifestações subjetivas, sendo estas, fatores fundamentais no processo restaurativo, diferentemente do que ocorre nos procedimentos tradicionais, pois, como disse o personagem de Kafka (1997) os processos não são das pessoas envolvidas, são da máquina burocrática do Estado.

Além disso, a prática restaurativa pode provocar tensões, uma vez que rompe com modelos, paradigmas e estereótipos de comportamentos repressivos e de modelos punitivos. Modificar essa visão é, sem dúvida, um dos grandes desafios a empreender, pois, adotar modelos restaurativos nas escolas implica em construir novos referenciais, desenvolver habilidades e praticar o exercício nas diferenças.

Em países da Europa a implantação da prática de mediação nas escolas tem sido muito estimulada, inclusive com a promoção de cursos para capacitar aqueles que devem reforçar habilidades para desenvolvê-la nas instituições escolares, com a idéia principal de estimular

uma atmosfera pacífica a partir da criação do hábito do diálogo. Encontramos em Portugal uma proposta de intervenção nos conflitos escolares com a prática da mediação. Nesse país, parecem estar avançados os estudos sobre o tema e sua aplicação. Anexamos, ao final, correspondência virtual recebida do presidente da Associação de Mediadores de Conflitos daquele país (Anexo G).

Sales e Alencar (2004) referem que no Brasil, o desenvolvimento de projetos em mediação escolar ainda é tímido, contudo, pode ser destacada a experiência do Projeto Escola de Mediadores, desenvolvido em parceria com o Instituto NOOS⁵³, o Viva Rio Balcão de Direitos⁵⁴, a Mediare⁵⁵ e a Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

Tal iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos e contém proposta de construção de uma cultura de paz no ambiente escolar, por meio da mediação, na tentativa de transformar o quadro de crescente violência observado em várias escolas do Rio de Janeiro.

O projeto trabalhou com os diversos atores da comunidade escolar, formando uma equipe de jovens mediadores para atuar no cotidiano da escola. As atividades tinham por fim, incentivar a criação de uma nova mentalidade de colaboração e de não violência nas resoluções de conflitos por meio da mediação, contribuindo para uma formação cidadã dos alunos na escola.

As autoras informam ainda que, na Argentina, a mediação escolar já é utilizada há algum tempo, com resultados positivos. Professores capacitados auxiliam os alunos a resolverem as divergências que surgem pelos mais diferentes motivos e contribuem para a difusão das técnicas de resolução pacífica dos problemas, estimulando os alunos a aplicarem a mediação em sua vivência.

Para Chrispino (2007, p. 23) um dos pontos que justifica a introdução do modelo de mediação de conflitos na escola é assumir que existem conflitos nesta e que tais conflitos devem ser superados, a fim de que a escola cumpra melhor suas reais finalidades. Reconhecer a existência dos conflitos é uma atitude que revela maturidade, estimula o diálogo e o

⁵³ Instituto de Pesquisas Sistêmicas e Desenvolvimento de Redes Sociais - fundado em 1994, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos. Está sediado na cidade do Rio de Janeiro e, desde 2001, é considerado de Utilidade Pública Federal. Disponível em: <<http://www.noos.org.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2010.

⁵⁴ Projeto montado pela ONG Viva Rio em 1997 para facilitar o acesso a justiça para as comunidades de baixa renda. Disponível em: <www.iadb.org/document.cfm?id=920460>. Acesso em: 07 nov. 2010.

⁵⁵ Instituição privada, fundada em 1997, que tem como objetivo a divulgação, capacitação, consultoria e prática de mediação e outros instrumentos não adversariais destinados à administração de conflitos. Disponível em: <http://www.mediare.com.br/02mediare_apresent.htm>. Acesso em: 07 nov. 2010.

exercício nas diferenças; negá-los, é utilizar-se de mecanismos de defesa mais primitivos do ponto de vista da evolução psíquica do ser humano.

As vantagens da aplicação do modelo de mediação nas escolas podem ser apontadas a partir do estudo de Chrispino (op. cit, p.13 e sgs.), quais sejam:

- o conflito faz parte da nossa vida pessoal e está presente nas instituições;
- apresenta uma visão positiva do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo;
- constrói um sentimento mais forte de cooperação e fraternidade na escola;
- cria sistemas mais organizados para enfrentar o problema: divergências, antagonismos, conflitos e violências;
- o uso de técnicas de mediação de conflitos pode melhorar a qualidade das relações entre os atores escolares e melhorar o “clima escolar”;
- o uso da mediação de conflitos terá consequências nos índices de violência contra pessoas, vandalismo, violência contra o patrimônio e incivildades;
- melhora as relações entre alunos, facultando melhores condições para o bom desenvolvimento da aula;
- desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer parte da solução do conflito;
- permite que a vivência da tolerância seja um patrimônio individual que se manifestará em outros momentos da vida cultural.

A seguir, apresentamos estudo que demonstra a eficácia da aplicação da mediação nas escolas, e, apesar dos dados serem da década de 1990, é importante trazê-los à colação, posto que retratam a implantação do sistema, no caso em tela, em escolas norteamericanas. Por analogia, entendemos ser útil em relação ao momento em que a mediação se encontra no Brasil, ainda em sua fase inicial⁵⁶.

Nome	Ano do Estudo	Estado	Nº de Mediações	Êxito
The Ohio Comission on Dispute Resolution	1990/93	Ohio	256	100%
Model School	1993/94	Geórgia	126	96,8%

⁵⁶ Quiçá tenhamos oportunidade de, no futuro, nos referir a dados regionais tão promissores que justifiquem a implantação da mediação como política pública de solução de conflitos incorporada ao cotidiano escolar.

Jones e Carlin	1992/94	Pennsylvania	367	90,0%
Judge	1989/90	Ohio	125	100%
Hamlin	1993/94	Illinois	47	94,0%
Hart	1993/94	Indiana	350	97,0%
Carpenter e Parco	1992/94	Nevada	347	86,5%
Carruthers	1993/94	C. do Norte	841	92,7%
Crary	1989	Califórnia	96	97,0%
Kmitta e Berlowitz	1993/95	Ohio	248	82,2%
Totais			2.803	88,5%

Quadro 4: Porcentagem de êxito na aplicação da mediação
 Fonte: Chrispino (2007, p. 24)

Cabe ainda ressaltar que a justiça restaurativa, conforme já apontado anteriormente, não atende a qualquer situação de conflitos ou violências; a maior probabilidade de sucesso se dá nos casos que tratem de relações que terão continuidade no tempo e que envolvem afeto; o que, sem dúvida, se experimenta nas escolas.

Concluimos, enfim, que a justiça restaurativa, por mobilizar emoções íntimas, funciona bem quando aplicada a conflitos penais protagonizados por pessoas próximas, vinculadas por traços do tipo comunitário. No entanto, quando se trata de conflitos envolvendo estranhos, típicos da modernidade, a estratégia tende a ser mal-sucedida (BENEDETTI, 2009, p.6).

No Brasil, além das experiências já apontadas anteriormente, especialmente em relação aos resultados obtidos no projeto implantado no Estado da Bahia, com o significativo índice de 70% de sucesso nas mediações realizadas; o projeto “Justiça e Educação”, já mencionado, desenvolvido em Heliópolis, bairro do município da cidade de São Paulo e no município de Guarulhos, ambos do Estado de São Paulo, merece destaque.

Referido projeto⁵⁷ se desenvolveu no prazo de oito meses, entre os anos de 2006 e 2007, obtendo resultados significativos que revelaram o avanço representado pela vontade que Justiça e Educação manifestaram de unir forças para sensibilizar e chamar a atenção para

⁵⁷ O projeto pode ser encontrado na íntegra em: <<http://www.cecip.org.br/cecip/arquivos/JE.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2010.

outras formas de resolução de conflitos que atingem crianças, jovens e adultos em escolas e comunidades e a parceria que se estendeu para além do Projeto Justiça e Educação, consolidando uma cultura de paz. Apresentamos a seguir, uma análise dos dados mais relevantes indicados pelo projeto.

Para os representantes da Justiça, a percepção foi de que:

Durante as mobilizações e capacitações do Projeto, foi sensível a apreciação da comunidade escolar considerada como um todo, especialmente professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos e pais, pelo fato de haver atuação conjunta das instituições da Educação e da Justiça, o que nunca antes havia sido registrado em Guarulhos e Heliópolis. Era perceptível a enorme necessidade de que isso ocorresse, pois o elevado grau de violência na comunidade, dentro e no entorno das escolas, leva à perda de referências de valor [...]

Para a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:

Sob forma reflexivo-participativa, procurou-se fazer com que todos fossem tocados pela questão de como cada um poderia restaurar as relações no cotidiano [...] Este é um Projeto ousado e inovador. Um respiro, numa situação de medo, uma esperança, num momento em que acreditar na capacidade do ser humano de dialogar e restaurar as relações, não existe mais. Nunca antes, nas redes públicas estadual ou municipal, houve uma aproximação efetiva ou diálogo entre conselheiros tutelares, juízes e promotores das Varas da Infância e da Juventude, professores, que favorecesse os alunos, principalmente contemplando crianças e adolescentes.

Para a coordenadora do projeto, apresentado a Diretoria de Projetos Especiais da FDE: “[...] rede de proteção à criança e ao adolescente, incluindo a participação da comunidade no exercício efetivo dos seus deveres e direitos de cidadania, semeando a cultura da paz, em busca da melhoria da convivência”.

Para as Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o projeto:

Propõe uma nova postura que nos auxilia a viver em comunidade; a fazer parcerias em vez de dominar; a resgatar os laços de família. Restaura o senso de dignidade, de segurança e de justiça. Estimula uma melhor interação com o outro e o desenvolvimento de estratégias de comunicação para que, diante da ruptura da norma, ocorra a restauração da harmonia e não a punição. Tudo isso tem a ver com a Educação que queremos, baseada não em punição, mas no compromisso e na responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de dar condição ao outro de crescer, conhecer e respeitar o diferente.

Para a diretoria de ensino de Heliópolis, o projeto:

[...] veio ao encontro de uma grande necessidade atual: reverter a situação de insegurança do Brasil contemporâneo. Temos que lutar por escolas justas e restaurativas. Para isso, é necessária uma parceria efetiva entre a Educação e Justiça, por meio da qual poderemos tornar a justiça mais educativa e a educação mais justa. Dessa parceria emerge a esperança de reverter a violência, restaurando interações danificadas pelo conflito [...] Apesar de estarmos no projeto há tão pouco tempo, já temos resultados indicando que realmente vale a pena insistirmos em sua continuidade.

Indicadores do impacto da capacitação, sobre os participantes⁵⁸ do Curso de Formação de Facilitadores de Práticas Restaurativas:

“Participei da capacitação de um projeto de Justiça Restaurativa que nos ensina a lidar de forma diferente com os conflitos. Reforçou tudo em que acreditava sobre a capacidade dos jovens de repensarem os seus próprios atos. Vou entrar de cabeça”.

“Esse curso me fez lembrar de uma capacidade que eu havia esquecido: a de encontrar o outro”.

Constatação dos coordenadores do projeto:

Um resultado importante dessas capacitações foi a criação, no grupo, de novos termos para substituir os utilizados em contextos punitivos/retributivos para designar pessoas em conflitos. No Sistema Judiciário e, com menos ênfase e formalidade, também no Educacional, essas pessoas são denominadas “agressor” ou “ofensor” e “vítima”. No grupo de aprendizes de facilitadores de Práticas Restaurativas essas palavras foram substituídas por “autor do ato” e “receptor do ato”.

No Fórum de Guarulhos houve tempo hábil para a realização de dez Círculos Restaurativos pela Vara da Infância, sendo sete casos de agressão e três de ofensa contra a honra obtendo-se sete acordos até o momento [...] embora os números ainda não sejam estatisticamente significativos, houve acordo. Este fato, aliado à percepção da alta satisfação das pessoas envolvidas em conflitos e que participaram dos Círculos, indica não só a viabilidade da iniciativa como forte potencial pacificador social, no enfrentamento da violência e conflitos interpessoais.

Em relação aos desafios gerais, os coordenadores do projeto e as dirigentes de ensino, destacaram alguns problemas que puderam ser percebidos, tais como, a dificuldade em vencer o paradigma dominante da cultura retributiva e punitiva que contraria os princípios da inovação restaurativa, revelando que, quando algumas pessoas escutam pela primeira vez sobre práticas restaurativas e justiça restaurativa, a reação é de desconfiança e ou descrédito.

⁵⁸ Os autores não foram identificados no texto original.

As resistências e dificuldades em se lidar com as diferenças fazem parte do processo, mas não deixam de ser um desafio, que exige serenidade, perseverança e determinação. Segundo Monica Mumme, coordenadora de facilitação de mudanças educacionais: “Todos, que apostam na ideia de restaurar em vez de punir, estão expostos as mais diversas reações, nem sempre acolhedoras e estimulantes, é claro que desta vez não foi diferente”.

Outro ponto importante foi destacado pela dirigente de ensino Maria Izabel:

É difícil assumir um Projeto que toca em um ponto bastante delicado, a questão da violência, e traz um novo olhar quanto aos relacionamentos, à valorização do outro, propondo o refletir antes de agir, em um momento em que há um grande descrédito em todo sistema, em que se acredita que a impunidade impera. O novo assusta! A tendência, de modo geral, é esperar resultados antes de aderir àquilo que não conhecemos. Acreditamos que esses foram os principais fatores que, de certa forma, impediram que houvesse adesão do número de escolas inicialmente previsto.

Quanto aos desafios específicos, os coordenadores do projeto apontaram, que o Sistema Educacional, representado pelos Dirigentes da FDE, estabeleceu uma relação de interdependência e complementaridade técnica e financeira com o Sistema Judiciário, representado pelos juízes das Varas da Infância e da Juventude de Guarulhos e Heliópolis. O sistema educacional possuía a verba para a implementação de um projeto-piloto para disseminar em 20 escolas uma tecnologia social que lhe interessava, construída pelo judiciário: a abordagem restaurativa.

Em relação às experiências desenvolvidas no Estado de São Paulo, encontramos, ainda, no Diário Oficial do Estado, informações a respeito de seminário sobre Justiça Restaurativa na Educação: uma proposta de cultura de paz, realizado na cidade de Presidente Prudente (D.O. de 11 de julho de 2008, p. 19); além disso, no ano de 2010, foram publicados vários editais para seleção de professor mediador escolar e comunitário, desde que já fossem titular de cargo na própria escola: Jundiaí, D.O. de 15 de abril, p. 86; Pindamonhangaba, D.O. de 16 de abril, p. 94; São Carlos, D.O. de 17 de abril, p. 103; Ribeirão Preto, D.O. de 06 de outubro, p. 69, entre outros.

Ante tal perspectiva, foi realizado em junho do corrente ano, o 1º Encontro sobre Mediação Escolar e Comunitária, promovido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação e a Secretaria Estadual de Educação. Esta última, por intermédio da FUNDAP, Fundação do Desenvolvimento Administrativo, publicou edital selecionando profissionais

para atuar em equipes multidisciplinares junto aos professores mediadores⁵⁹. Tal credenciamento visa compor equipes multiprofissionais para o Projeto “Proteção na Área Escolar”, com a perspectiva de atuação junto aos professores, que estariam realizando mediação nas escolas, indicando a intenção do poder público em promover ações de justiça restaurativa para solução dos conflitos nas escolas.

As experiências relatadas ao longo deste estudo indicam que a justiça restaurativa nas escolas é tema instigante, cujas investigações teóricas e práticas merecem ser ampliadas como forma de divulgar e implantar novos conhecimentos e experiências que possam auxiliar na prevenção da violência e dos conflitos que se manifestam nas escolas públicas e privadas do país.

⁵⁹ Edital de Credenciamento 002/2010. Credenciamento de profissional para exercer atividades de diagnóstico, capacitação, disseminação de experiências e apoio, no âmbito do projeto-piloto na área de proteção escolar, a ser realizado pela Fundap. Disponível em: <http://www.fundap.sp.gov.br/cred/prot_escolar/credenciamento_PROTECAO-ESCOLAR_06%2007%202010%20FINAL.pdf>. Acesso em 27 set. 2010.

5 CERTEZAS PROVISÓRIAS

Motivada em grande parte pelo trabalho que desenvolvemos em relação a ações de prevenção à violência e a instigante possibilidade de romper com padrões de solução de conflitos que se baseiam na tradicional justiça retributiva, a pesquisa sobre o tema escolhido revelou que é possível estabelecer, no âmbito das escolas, ações de pacificação das lides e prevenção à violência, ainda que um dos maiores entraves seja romper com paradigmas que apontam como modelo a justiça retributiva e punitiva.

O que de início nos parecia algo utópico, ante a sociedade conservadora, com sérias violações de direitos humanos e graves questões de segurança pública, comprometendo a cidadania, foi, pouco a pouco, se desvelando, da lucubração intelectual à descoberta de experiências concretas de aplicação da justiça restaurativa, especialmente no cotidiano escolar.

Há poucos anos, sequer havia pesquisa sobre o emprego da justiça restaurativa no país, quiçá experiências como as apontadas neste estudo. Uma proposta crítica em relação à justiça penal mostrava-se incipiente. Presentemente, porém, entendemos que a prática, ainda embrionária, está tomando forma e projetando-se dentre os mais progressistas como uma estratégia factível e eficaz na solução dos conflitos, uma mudança de paradigmas singulares e coletivos.

No início da pesquisa, cada passo dado, cada texto lido e cada reflexão realizada, correspondiam a avanços e recuos quanto à escolha do tema, pois a busca se mostrava idealizada e a idealização pode ser um caminho perigoso, nos permitindo construir certezas negando a realidade, e, de certo modo utópico, indicar respostas. Talvez por isso mesmo, é que ficava cada vez mais seduzida em continuar a pesquisa. A cada consulta a estatísticas, artigos, estudos sobre violências nas escolas, políticas públicas, origens e consequências da violência, justiça e educação, a justiça restaurativa se mostrava como um caminho, ainda “alternativo” (alternativo ao modelo repressivo, que minguava potencialidades e marca indelevelmente as relações) a ser trilhado.

Foi com o desenvolvimento da pesquisa que conseguimos nos distanciar da idealização para acomodar nossas ideias naquilo que ora chamamos de procedimentos de cidadania.

A pesquisa revelou-se profícua quanto à confiança que se atribui ao sucesso das experiências; a fonte de dados, porém, ainda se mostra limitada. Pesquisando em busca de

confrontações e estudos sobre experiências no Brasil, buscamos referências no banco de dados de dissertações e teses de universidades brasileiras⁶⁰, no site de artigos científicos *Scielo*⁶¹, na BVS-PSI⁶², no Google Acadêmico⁶³ e em livros que tratam do tema. Encontramos artigos com as palavras-chave: “escolas”, “violências”, “conflitos”, “mediação”, “justiça” e “restaurativa”, mas ainda de modo fragmentado. Os estudos mais específicos foram encontrados em artigos jurídicos e, em geral, tendo por base as mesmas fontes de referências. Os que mais se aproximaram da temática estudada, tinham por referencial teórico Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), o qual não fundamenta este estudo, mas nos incita o desejo de averiguar tal correspondência em futuras análises.

Queremos crer que existam experiências com foco mais direcionado às instituições escolares, mas que ainda não foram relatadas e divulgadas, sendo este um norte para a continuidade do presente estudo. As experiências desenvolvidas em parceria com o judiciário mostraram-se bem documentadas; entretanto, as instituições escolares e as relações estabelecidas nestas, comportam outros horizontes, podendo revelar diferenças culturais fundamentais que influenciam na compreensão sobre o modo como as relações humanas se estabelecem, provocando muitas vezes ações baseadas na disciplina e disciplinaridade.

Ao encontrarmos documentos indicando que a aplicação da justiça restaurativa nas escolas se deu por iniciativa do judiciário, entendemos, heurísticamente, que a comunidade escolar e social, ainda demonstra tendência a entender os conflitos com a visão adversarial que encontra no judiciário a possibilidade de solução. Com isto, não desvalorizamos a correponsabilidade judicial e suas valorosas iniciativas, mas apontamos que o olhar deve estar atento para não judicializar a vida.

A estrutura física da escola revela grades e muros que logo são reconhecidos, mas, há outros muros; muros que não se divisam a olho nu; para vê-los, o olhar deve estar revestido de densa camada de sensibilidade, solidariedade e empatia, a fim de que se notem os sujeitos; pessoas e sua diversidade, sem o que, se fortalece o distanciamento interpessoal, acirrando divergências e fomentando conflitos, colocando em lados opostos alunos, professores e comunidade.

⁶⁰ Delimitamos a pesquisa em relação às seguintes universidades: USP, PUC/SP, UNICAMP, UFSC e UNB.

⁶¹ Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.php>, acessado em vários dias ao longo deste estudo.

⁶² Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia que objetiva facilitar o acesso à informação de forma rápida e precisa, assegurando ao psicólogo e pesquisador da Psicologia o acesso eficiente, online e equitativo aos produtos e serviços de qualidade disponibilizados na Internet. Disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>, acessado em vários dias ao longo deste estudo.

⁶³ Disponível em: <http://scholar.google.pt/>, acessado em vários dias ao longo deste estudo.

A justiça restaurativa representa uma mudança de paradigmas e não se pode esperar que, em curto prazo, seduza a todos, principalmente os mais conservadores e aqueles que ainda preferem depositar na justiça tradicional a solução de seus problemas.

Depreende-se da pesquisa realizada, que a participação nas ações de justiça restaurativa nas escolas não deve restringir-se a alunos e professores; familiares e comunidade são elementos importantes na construção desse modo de negociar com a violência, ainda mais porque se pretende que a pacificação das lides a partir do diálogo repercuta nas relações sociais.

Outro fator que merece destaque é a importância de identificar cronologicamente o grupo envolvido e o desenvolvimento psíquico e social típico de sua faixa etária, o que ajudará a compreender as possibilidades de cooperação. Se, para crianças mais novas, o lúdico é importante canal de comunicação, para o adolescente deve-se considerar a fase típica de contradições em busca de sua própria identidade.

Esperamos com este estudo contribuir para a construção de propostas de enfrentamento das violências a partir da cultura de pacificação das lides e restabelecimento das relações interpessoais de modo a garantir a expressão de sentidos e sentimentos de todos os envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Psicanálise da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- ACHCAR, R. (coord.). **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação** – 2. ed. – vários autores – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- ADORNO, S. **Violência e educação**. In: V Simpósio Municipal de Educação. Caxias do Sul, 1988.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Maar, W. L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA JUNIOR, A. **Lições de medicina legal**. 20. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1991.
- AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARENDT, H. Da violência. In: **Crises da república**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. (orgs.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu, 1989.
- BARATTA, A. **Criminologia crítica e crítica ao direito penal**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1999.
- BARROSO, C. T. B. **O idoso no direito positivo brasileiro**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.
- BENEDETTI, J. C. **Tão próximos, tão distantes: a justiça restaurativa entre comunidade e sociedade**. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Direito Penal) - Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Justiça restaurativa: contribuições para seu aprimoramento teórico e prático. In: SHECAIRA, S. S.; SÁ, A. A. (orgs.). **Criminologia e seus problemas na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2008.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer alguma coisa**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. 6. ed. São Paulo: Campus, 1992.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOWBLY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: UNICEF, 1998.

BRASIL. **Novo Código Civil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2003.

CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1988.

CAFFÉ, M. **Psicanálise e direito**. São Paulo: Quartie Latin, 2003.

CARDOSO, R. (et al.) **O preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça/Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

CASTRO, L. R. F.. **Disputa de guardas e visitas**: no interesse dos pais ou dos filhos? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CERVENY, C. M.O. **Família e ...**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHAUÍ, M. (et al.) **O preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça/Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos ao modelo de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.** Rio de Janeiro, v.15 n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CONTINI, M.L.J.; KOLLER, S.H.; BARROS, M.N.S. **Adolescência e psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144 p.

CORRÊA, M. Repensando a família patriarcal brasileira. In: ARANTES, et al. **Colcha de retalhos: estudos sobre a família no Brasil**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. 3. ed. São Paulo: Graal, 2003.

CRUZ NETTO, O.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Cadernos de ciência e saúde coletiva**. Rio de Janeiro, v.4, n. 01, 1999.

DELMANTO, C. **Código penal comentado**. Atualizado por Roberto Delmanto. 3. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 1991.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FACE DA MORTE. **Espaço Rap**. CD Duplo. v. 2. RDS Fonográfica, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FERNADES, N.; FERNANDES, V. **Criminologia integrada**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

FIORELLI, J.O.; FIORELLI, M. R.; MALHADAS JUNIOR, M. J. O. **Mediação e solução de conflitos**. São Paulo: Atlas, 2008.

FIGLIOLI, J.O.; MANGINI, R.C.R. **Psicologia jurídica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FOLEY, C. **Combate à tortura**. Reino Unido: Human Rights Centre, University of Essex, 2003.

FORTE, F. A. P. Racionalidade e legitimidade da política de repressão ao tráfico de drogas. **Estudos avançados**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. vol. 1, n. 1. São Paulo: IEA, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2007.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. IX.

_____. O mal-estar na civilização. In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Vol. XXI.

FROMM, E. **Anatomia da destrutividade humana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GARCÍA-PABLOS DE MOLINA, A.; GOMES, L. F. **Criminologia: introdução a seus fundamentos teóricos**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.

GONÇALVES FILHO, J. M. **Humilhação social** – um problema político em psicologia. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1988.

GOHN, M. G.; FERNANDES, R. S. **Não fronteiras**: universos da educação não formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/000323.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2010.

HENRY EY; BERNARD, P.; BRISSET, C. **Manual de psiquiatria**. 5. ed. Rio de Janeiro, Masson – Atheneu, 1993.

HUFFMAN, K; VERNROY, M; VERNROY, J. **Psicologia**. São Paulo: Atlas, 2003.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JAKOBS, G.; CANCIO MELIÁ, M. **Direito penal do inimigo**: noções e críticas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

KAES, R. et al. **A instituição e as instituições**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

KAFKA, F. **O processo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KEPP, M. A mania nacional da transgressão leve. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 26 ago.2004, Folha Equilíbrio, p.9.

KRUG, E. G. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2002.

LA TAILLE, Y. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget**. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p075-082_c.pdf>. Acesso em: 28 out. 2010.

MAFESOLLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987.

MAILHIOT, G. B. **Dinâmica e gênese dos grupos**. São Paulo: Ed. Duas Cidades, 1991.

MANGINI, R. C. R. Privação afetiva e social: implicações na escola. In: MEDRADO, H. I. P. et al. **Violência nas escolas**. Sorocaba: Minelli, 2008.

MARCONDES FILHO, C. **Violência das massas no Brasil**. São Paulo: Global, 1986.

MARMELSTEIN, G. **Curso de direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDRADO, H. I. P. **Violências: do cotidiano à instituição escolar: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Porto de Idéias, 2010.

MELO, J. R. Justiça Restaurativa e seus desafios históricos culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, C. R. V.; DE VITTO, R.C.P.; PINTO, R. G. (orgs.). **Justiça restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MEZAN, R. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MINAYO, M. C. de S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de saúde pública**, São Paulo, n. 10, suplemento 1, 1994.

MIRA Y LOPÉZ, E. **Manual de psicologia jurídica**. Sorocaba: Minelli, 2007.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: **Psicologia social o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MOSER, C.; RECH, D. **Direitos humanos no Brasil: diagnóstico e perspectivas**. 2. ed. Rio de Janeiro: CERIS/Mauad, 2003.

MUSKAT, M. E. **Guia prático de mediação de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 2005.

NAZARETH, E. R. **Mediação o conflito e a solução**. São Paulo: Arte Paubrasil, 2009.

NOÉ, A. A relação educação sociedade. **Avaliação**, Campinas, v. 5, n.3, p. 17, set. 2000.

OLIVEIRA, R. C. S. (coord. pela AASPTJ-SP). **Quero voltar para casa**: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo. São Paulo: AASPTJ-SP, 2007.

PENIDO, E. A. Justiça e educação: parceira para a cidadania. **Revista IOB de direito penal e processual penal**. Porto Alegre, v. 9, n. 50, jun/jul 2008, p. 196-204.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O processo grupal**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa: É possível no Brasil? In: SLAKMON, C. R. V.; DE VITTO, R.C.P.; PINTO, R. G. (orgs.). **Justiça restaurativa**: coletânea de artigos. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

RUBIN, D. S. **Janelas quebradas, tolerância zero e criminalidade**. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/3730/janelas-quebradas-tolerancia-zero-e-criminalidade>>. Acesso em: 11 nov. 2010.

SÁ, A. A. Privação e delinquência. **Revista brasileira de ciências criminais**, Ano 8 n. 30 – Abril / Junho 2000.

SALES, L. M. M.; ALENCAR, E. C. O. Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, Fortaleza, CE, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004.

SANTOS, M. (et al.) **O preconceito**. São Paulo: Secretaria da Justiça/Imprensa Oficial do Estado, 1996/1997.

SERENY, G. **Gritos no vazio**. Belo Horizonte: Gutenberg, 2002.

SILVA, A. B. B. **Bullying**. Cartilha 2010 – Projeto Justiça nas Escolas. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2010.

SILVA, D. M. P.. **Psicologia jurídica no processo civil brasileiro**: a interface da psicologia com direitos nas questões de família e infância. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, T. A. D. **Liberdade de expressão e direito penal no Estado democrático de direito**. São Paulo: IBCCRIM, 2000.

SILVEIRA, N. **Jung vida e obra**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SLAKMON, C. R. V.; DE VITTO, R.C.P.; PINTO, R. G. (orgs.). **Justiça restaurativa: coletânea de artigos**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, 20. Edição Especial: 70-77, 2008.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

WACQUANT, L. **Guerra urbana: mais dos sistemas paralelos**. 2006. Disponível em: <www.folhadesãopaulo.com.br>. Acesso em: 11 nov. 2010.

WEISZFLOG, W. **Michaelis moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

WINNICOTT, D.W. **Privação e delinquência**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 1999.

YOUNG, J. **A sociedade excludente**. Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

ZEHR, H. **Changing lenses: a new focus for crime and justice**. Waterloo: Herald Press, 1995.

ZAFFARONI, E. R. **Criminología: aproximación desde um margen**. Santa Fé de Bogotá: Temis, 1998.

ZIMERMANN, D. E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANEXO A – Carta de Brasília.

CARTA DE BRASÍLIA

PRINCÍPIOS E VALORES DE JUSTIÇA RESTAURATIVA

Documento ratificado pelos painelistas e participantes da Conferência Internacional: Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos, realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal, nos dias 14, 15, 16 e 17 de junho de 2005, com base na carta produzida, em abril do corrente ano, no I Simpósio Brasileiro de Justiça Restaurativa, realizado em Araçatuba – SP, em abril de 2005.

Considerando que o século XXI pode ser o século da justiça e da paz no planeta, que a violência, as guerras e toda sorte de perturbações à vida humana e ao meio ambiente a que temos estado expostos são fruto de valores e práticas culturais e, como tal, podem ser transformados; o poder de mudança está ao alcance de cada pessoa, de cada grupo, de cada instituição que se disponha a respeitar a vida e a dignidade humana; o modo violento como se exerce o poder, em todos os campos do relacionamento humano, pode ser transformado, mudando-se os valores segundo os quais compreendemos e as práticas com as quais concebemos a justiça em nossas relações interpessoais e institucionais; reformular nossa concepção de justiça é, portanto, uma escolha ética imprescindível na construção de uma sociedade democrática que respeite os direitos humanos e pratique a cultura de paz; essa nova concepção de justiça está em construção no mundo e propõe que, muito mais que culpabilização, punição e retaliações do passado, passemos a nos preocupar com o restabelecimento e a restauração de todas as relações que foram afetadas, em uma perspectiva focada no presente e no futuro; só desse modo será possível resistir às diversas modalidades de violência que contaminam o mundo, sem realimentar sua corrente de propagação. Será necessário, por isso, recomendar que cada pessoa, família, comunidade e instituição promovam reflexões e diálogos acerca dos temas da justiça e da paz, em especial acerca das alternativas para implementar valores e práticas restaurativas; Estas mudanças devem ser paulatinas e que, portanto não podem prescindir do modelo institucional de justiça tal como hoje estabelecido, sobretudo das garantias penais e processuais asseguradas constitucionalmente a todos aqueles que têm contra si acusações de práticas de atos considerados como infracionais, bem como a irrestrita observância dos direitos humanos garantidos pela ordem jurídica doméstica e internacional; as práticas restaurativas não implicam em uma maximização da área de incidência do direito penal,

mas, pelo contrário, uma reformulação do modo como encaramos a resolução dos conflitos; as práticas restaurativas devem ser objeto da construção de uma política pública coordenada capaz de fomentar, fortalecer e difundir as boas experiências e devem ser objeto da reflexão específica diante do atual estágio da democracia na América Latina, devendo incluir necessariamente o poder público, a sociedade civil e organismos Internacionais do sistema global e regional de proteção dos direitos humanos; as práticas restaurativas preconizam um encontro entre a pessoa que causou um dano a outrem e aquela que o sofreu, com a participação eventualmente de pessoas que lhe darão suporte, caso assim o desejarem, inclusive de advogados, assistentes sociais, psicólogos ou profissionais de outras áreas; O envolvimento da comunidade é fundamental para a restauração das relações de modo não violento; o encontro é a oportunidade dos afetados de compartilharem suas experiências e atenderem suas necessidades, procurando chegar a um acordo.

Os painelistas e participantes da Conferência Internacional “Acesso à Justiça por Meios Alternativos de Resolução de Conflitos”, realizada na cidade de Brasília, Distrito Federal, nos dias 14, 15, 16 e 17 de junho de 2005, registram que as práticas restaurativas e respectivas políticas públicas de apoio, devem se nortear pelos seguintes princípios e valores:

- 1. plenas e precedentes informações sobre as práticas restaurativas e os procedimentos em que se envolverão os participantes;*
- 2. autonomia e voluntariedade na participação em práticas restaurativas, em todas as suas fases;*
- 3. respeito mútuo entre os participantes do encontro;*
- 4. co-responsabilidade ativa dos participantes;*
- 5. atenção às pessoas envolvidas no conflito com atendimento às suas necessidades e possibilidades;*
- 6. envolvimento da comunidade, pautada pelos princípios da solidariedade e cooperação;*
- 7. interdisciplinariedade da intervenção;*
- 8. atenção às diferenças e peculiaridades sócio-econômicas e culturais entre os participantes e a comunidade, com respeito à diversidade;*
- 9. garantia irrestrita dos direitos humanos e do direito à dignidade dos participantes;*
- 10. promoção de relações equânimes e não hierárquicas;*
- 11. expressão participativa sob a égide do Estado Democrático de Direito;*

12. *facilitação feita por pessoas devidamente capacitadas em procedimentos restaurativos;*
13. *direito ao sigilo e confidencialidade de todas as informações referentes ao processo restaurativo;*
14. *integração com a rede de políticas sociais em todos os níveis da federação;*
15. *desenvolvimento de políticas públicas integradas;*
16. *interação com o sistema de justiça, sem prejuízo do desenvolvimento de práticas com base comunitária;*
17. *promoção da transformação de padrões culturais e a inserção social das pessoas envolvidas;*
18. *monitoramento e avaliação contínua das práticas na perspectiva do interesse dos usuários internos e externos.*

Brasília, 17 de junho de 2005.

Disponível em:

<<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/MJ3E7F8FF4ITEMID77ADD22CB77949E1B28F30CD54B435CDPTBRIE.htm>>. Acesso em: 14 set. 2010.

ANEXO B – Questionamentos que podem facilitar o diálogo em mediação.

Tipo de pergunta	Objetivo	Exemplo
Aberta	Aponta para uma resposta de natureza geral ou ampla	Quais suas principais preocupações vindo a uma mediação?
Fechada	Restringe a informação que pode ser dada em resposta. Mantém controle do processo	Que tipo de medida foi tomada na situação X?
Não direcionada	Permite a ambas as partes responderem	Quais são os arranjos feitos neste contrato? O que foi combinado?
Direcionada	Feita a uma das partes, em geral para cada uma de cada vez	Você fez o levantamento dos preços? Sr. X...? Sr. Y?
Orientada para o passado	Recolhe informações sobre o passado quando for necessário	Vocês puseram o dinheiro da venda do apartamento na compra da casa?
Orientada para o presente	Clarifica acordos do momento	Qual a frequência das reuniões?
Orientada para o futuro	Feitas a uma das partes, em geral para cada uma de cada vez	Como vocês gostariam de ver as coisas funcionando, digamos daqui a um ano?
Teste	Focaliza nos possíveis modos de se fazerem as coisas funcionarem	Como vocês acham que essas coisas vão funcionar na prática?
Explorativa	Procura mais informações	Você pode me falar mais sobre esse assunto?
De síntese	Recapitula, pontua, foca	Vocês têm preocupações similares, a questão é como vocês vão fazer?
Estratégica	Serve para mudar a direção, coloca o argumento de lado	Será que podemos deixar isso de lado e olhar os outros assuntos?
Hipotética	Permite explorações sem pedir às pessoas que se comprometam	Caso a alternativa A seja implementada, como vocês acham que...?
Circular	Ajuda a entender percepções e relações nos grupos	Se o X estivesse aqui, o que vocês acham que ele diria?

Fonte: Apostila do curso sobre Mediação e Conciliação de Conflitos da Escola Paulista de Magistratura – Lika Parkinson, realizado em 2007.

ANEXO C

AVINGANÇA

Grupo Face da Morte

O tempo passa o sol se esconde a lua não vem
 Terça-feira muita chuva tá embaçado pra sair
 Tá muito cedo pra dormir
 No quarto da empregada um tesouro está guardado
 Uma virgem de 13 anos um tremendo mulherão isca fácil
 Presa fácil para o filho do patrão
 Um playboy folgado só dá valor ao BMW que o pai lhe deu
 Resolve tirar o atraso com aquela inocente
 Maria veio de outro estado, ninguém tá do seu lado
 Sem família educação, sem escola sem um lar
 Dependia do emprego, o fulano abriu a porta
 Ela começa a rezar por favor me deixa em paz
 Tinha um sonho de se casar ter seus filhos e seu lar
 Ele manda ela se calar diz que no final ainda vai gostar
 Violento-a sem dó seus sonhos viraram pó
 Não podia reclamar, tinha medo de perder o emprego
 Passado algum tempo o resultado é evidente
 Sua barriga cresce e a verdade aparece
 O patrão diz: Maria, pegue essa grana e vê se desaparece
 Atitude normal pra nós é natural
 ver rico dando esmola como se fosse hora extra
 Nem pensou na consequência o filho
 Que vai nascer na rua sem assistência
 Maria agora está só sem auxílio pede clemência deixa rolar
 O mundo gira e até as pedras podem se encontrar
 Não, não chores mais
 Menina não chore assim
 Não, não chores mais
 Procure á Deus seu verdadeiro pai

Faz 7 anos que o moleque nasceu
 Pela idade é normal ir pra escola e tal
 Já no primeiro a brincadeira no pátio era policia e ladrão
 Agora tente adivinhar de que lado ele está?
 Lá na favela não existe empresário pra ele se espelhar
 A polícia vai lá somente pra matar
 Só vê miséria tristeza e lamentos
 Que se contrastam com os carros importados
 Que descem na quebrada é sabadão e os botecos estão todos lotados
 Ele vê uma cena que o deixa chocado
 O pai tomando uma cervia com o filho do lado
 Ele não se conforma, não sabe quem é seu pai
 Só tem sua mãe e mais nada, que aliás vive ausente
 Se tornou dependente do famoso mesclado

Não muito longe dali três tiros são disparados
 Três corpos são encontrados ele se revolta com tudo a sua volta
 Na madrugada ele ainda está em claro ouve um barulho de carro
 Sua mãe chega em casa vinda da balada bem louca não diz nada
 Abriu a porta e desmandou parece um filme de terror
 Mais é a pura realidade
 Talvez dura demais para um moleque dessa idade
 Agora já é tarde conselhos não adiantam
 Não matam sua fome ele prefere a cola
 Não quer saber de escola entrar no mundo do crime virou sua obsessão
 Começou como avião, moleque é sangue bom
 Se roda segura bronca não cagüetar o patrão
 Com 12 anos de idade ganhou o primeiro oitão

Refrão

Rápido com o disparo passou do 15 ao 57 com menos de 17 ele já estava legal
 Deu uma força pra mãe se libertar do vício
 Comprou sua própria caranga, tem uma mina ponta firme e respeitado
 O crime 57 nervoso o mano é linha de frente
 Já derrubou muita gente pra se levantar
 A noite caia a luz acaba ele começa a pensar
 Lembranças duras demais seu raciocínio é confuso ele se lembra do pai
 O ódio que ele carrega é um fardo muito pesado mais uma vez se revolta
 Com tudo á sua volta, mais tem um pressentimento
 Está perto o momento de sua vingança
 Ao meio dia horário marcado cano enrolado
 Vigia enquadrado, abriu a porta do escritório
 Engravatado atrás da mesa parecia conhecê-lo mas não tinha certeza
 Uma arma apontada para sua cabeça
 O covarde abre o cofre tremendo igual vara verde
 Por favor não atire eu acho que eu te conheço
 O mano olha bem pra ele e tem a mesma impressão
 O engravatado pergunta se sua mãe é Maria
 Ele responde que sim, pode levar o que quiser mas não me mate eu sou seu pai
 Nem quero mais seu dinheiro seu sangue é o meu pagamento
 Vou cumprir meu juramento e vingar minha mãe
 7 tiros foram disparados de um cano de 8 polegadas
 Calibre 357 foram 5 na cabeça e mais 2 no peito
 O serviço está feito
 Ele chega em casa chama a mãe e diz: Mãe guarde essas armas pra mim
 Com elas não preciso mais atirar
 Pois o fulano que um dia te usou e nos abandonou, eu acabei de matar
 Refrão

Fonte: <<http://avingana.facesdamorte.letrasdemusicas.com.br/>>. Acesso em: 24 jun. 2010.

ANEXO D – Quadro demonstrativo de Direitos e Garantias Fundamentais.

Principais Direitos consubstanciados na Constituição Federal e no Direito Internacional

Direito	Declaração Universal dos Direitos Humanos (v. nota 1)	Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (v. nota 2)	Pacto Intern. de Dir. Econômicos, Sociais e Culturais. (v. nota 3)	Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (v. nota 4)	Constituição da República Federativa do Brasil (v. nota 5)
Vida	art. 3	art. 6*		4* art.	art. 5º, caput
Integridade Pessoal	art. 3 e 5	art. 7* e 10		art. 5*	art. 5º, III
Proibição da Escravidão	art. 4 art.	8(1-2)*		art. 6*	art. 1º,II e 5º, XLVII
Proteção à Família e à Criança	art. 16	art. 23, 24 e 25	art. 10	art. 17* e 19*	art. 5º, LXXVI; 6º, 226, 227 e 229
Garantias Judiciais	art. 10 e 11	art. 14 e 15*		art. 8, 9* e 10	art. 5º, incisos XXXV, XXXVIII,XXXIX, LIII, LV,LVII, LXXIV
Igualdade Perante a Lei	art. 7	art. 14 e 26		art. 24	art. 3º, IV e 5º, caput e inc. I
Acesso ao Judiciário	art. 8 e 10	art. 14 e 26		art. 8.1 e 25	art. 5º, XLI, XXXV
Liberdade Pessoal	art. 3, 9 e 11.2	art. 9, 11*, 14.6 e 15*		art. 7, 9 e 10	art. 5º, caput, inc. LXI, LXVII e LXXV
Liberdade de Consciência e Crença	art. 18	art. 18* e 27		art. 12*	art. 5º,VI e VIII
Liberdade de Pensamento e Expressão	art. 19	art. 19		art. 13	art. 5º, inc. IV, VII e IX
Direito de Resposta		art. 19.3(a)		art. 14	art. 5, inc. V
Liberdade de Reunião	art. 20	art. 21		art. 15	art. 5º, XVI
Direito de Petição					art. 5º, XXXIV(a)
Liberdade de Associação	art. 20	art. 22		art. 16	art. 5º, incisos XVII a XX
Direitos Políticos	art. 20 e 21	art. 25		art. 23*	art. 1º, § único; 5º LXXIII; 14; 15 e 37,I
Direito à Honra e Dignidade Pessoal	art. 12	art. 17		art. 11	art. 1º, III e 5º, X
Liberdade de Locomoção	art. 9 e 13	art. 12, 13 e 24.3		art. 22	art. 5º, XV e LXVIII
Inviolabilidade do Domicílio	art. 12	art. 17		art. 11	art. 5º, XI
Inviolabilidade de	art. 12	art. 17		art. 11	art. 5º, inc. XII

continua

continuação

Correspondência e Comunicações					
Proteção da Maternidade e Infância	art. 25.2	art. 24		art. 19	art. 5º, I; 6º; 227, §1º, inc. I
Liberdade de Trabalho e Direitos Sociais	art. 23		art. 6, 7, 8	art. 26	art. 5º, XIII e art. 7º a 9º
Direito à Seguridade Social	art. 22 e 25		art. 9	art. 26	art. 3º, I a IV; art. 4º, IX ; 194 a 204
Direito à Saúde	art. 25		art. 12	art. 26	art. 196
Direito à Moradia	art. 25		art. 11	art. 26	art. 7º, IV
Direito à Educação	art. 26 e 27		art. 13 e 15	art. 26	art. 205
Ambiente Saudável	art. 25		art. 12	art. 26	art. 5º, LXXIII; 225; 170, VI
Direito dos Índios		art. 27			art. 231

- *Estes Direitos não podem ser derogados sob nenhuma circunstância, mesmo em Estado de exceção*

Notas:

- 1- adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 e assinada pelo Brasil em 10 de dezembro de 1948.
- 2 - adotado pela Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de Janeiro de 1992.
- 3 - adotado pela Resolução nº 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966 e ratificado pelo Brasil em 24 de Janeiro de 1992.
- 4 - Adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, em San Jose da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969 e ratificada pelo Brasil em 25 de setembro de 1992 (Pacto de San Jose da Costa Rica).
- 5 - promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte em 5 de outubro de 1988.

Fonte: <www.dhnet.org.br>. Acesso em: 04 mar. 2010.

ANEXO E – Projeto de Lei nº 4827/98.

Projeto de Lei nº4827,de 1998

(Dra. Sra. Zulaiê Cobra)

Institucionaliza e disciplina a mediação, como método de prevenção e solução consensual de conflitos.

(A comissão de Constituição e Justiça e de Redação -Art.24, II)

O Congresso Nacional Decreta

Art.1º. Para os fins desta lei,mediação é a atividade técnica exercida por terceira pessoa, que escolhida ou aceita pelas partes interessadas, as escuta e orienta com o propósito de lhes permitir que, de modo consensual previnam ou solucionem conflitos.

Parágrafo único - É lícita a mediação em toda matéria que admita conciliação, reconciliação, transação, ou acordo de outra ordem, para os fins que consinta a lei civil ou penal.

Art. 2º. Pode ser mediador qualquer pessoa capaz e que tenha formação técnica ou experiência pratica adequada a natureza do conflito.

§1º. Pode sê-lo também a pessoa jurídica que nos termos do objeto social, se dedique ao exercício da mediação por intermédio de pessoa físicas que atendam as exigências deste artigo.

§2º. No desempenho de sua função, o mediador devera proceder com imparcialidade, independência, competência, diligencia e sigilo.

Art. 3º. A mediação é judicial ou extrajudicial, podendo versar sobre todo o conflito ou parte dele.

Art. 4º. Em qualquer tempo e grau de jurisdição, pode o juiz buscar convencer as partes da conveniência de se submeterem a mediação extrajudicial, ou com a concordância

delas,designar mediador,suspendendo o processo pelo prazo de ate 3(três) meses, prorrogável por igual período.

Parágrafo Único - O mediador judicial esta sujeito a compromisso, mas pode recusar-se ou ser recusado por qualquer das partes, em cinco dias da designação.

Aplicam-se-lhe, no que caibam, as normas que regulam a responsabilidade e a numeração dos peritos.

Art. 5º. Ainda que não exista processo, obtido acordo, este poderá, a requerimento das partes, ser reduzido a termo e homologado por sentença, que valerá como titulo executivo judicial ou produzira os outros efeitos jurídicos próprios de sua matéria.

Art. 6º. Antes de instaurar processo, o interessado pode requerer ao juiz que, sem antecipar-lhe os termos do conflitos e de sua pretensão eventual, mande intimar a parte contraria para comparecer a audiência de tentativa de conciliação ou mediação. A distribuição do requerimento não previne o juízo,mas interrompe a prescrição e impede a decadência.

Art 7º.Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Zulaiê Cobra Ribeiro

Deputada Federal - PSDB/SP

Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=21158>. Acesso em: 22 jul. 2010.

ANEXO F – Código de Ética para mediadores.

Código de Ética para Mediadores

A credibilidade da MEDIAÇÃO no Brasil como processo eficaz para solução de controvérsias vincula-se diretamente ao respeito que os Mediadores vierem a conquistar, por meio de um trabalho de alta qualidade técnica, embasado nos mais rígidos princípios éticos.

A Mediação transcende à solução da controvérsia, dispondo-se a transformar um contexto adversarial em colaborativo. É um processo confidencial e voluntário, onde a responsabilidade das decisões cabe às partes envolvidas. Difere da negociação, da conciliação e da arbitragem, constituindo-se em uma alternativa ao litígio e também um meio para resolvê-lo.

O MEDIADOR é um terceiro imparcial que, por meio de uma série de procedimentos próprios, auxilia as partes a identificar os seus conflitos e interesses, e a construir, em conjunto, alternativas de solução visando o consenso e a realização do acordo. O Mediador, no desempenho de suas funções, deve proceder de forma a preservar os princípios éticos.

A prática da Mediação requer conhecimento e treinamento específico de técnicas próprias. O Mediador deve qualificar-se e aperfeiçoar-se, melhorando continuamente suas atitudes e suas habilidades profissionais. Deve preservar a ética e a credibilidade do instituto da Mediação por meio de sua conduta.

Nas declarações públicas e atividades promocionais o Mediador deve restringir-se a assuntos que esclareçam e informem o público por meio de mensagens de fácil entendimento.

Com frequência, os Mediadores também têm obrigações frente a outros códigos éticos (de advogados, terapeutas, contadores, entre outros). Este CÓDIGO adiciona critérios específicos a serem observados pelos profissionais no desempenho da Mediação. No caso de profissionais vinculados a instituições ou entidades especializadas somam-se suas normativas a este instrumento.

Disponível em: <http://www.conima.org.br/etica_mediadores.html>. Acesso em: 24 jul. 2010.

ANEXO G – Mensagem da Associação de Mediadores de Conflitos de Portugal.

----- Original Message -----

From: [Bruno Caldeira](#)

To: [rosana](#)

Sent: Monday, June 08, 2009 8:02 AM

Subject: Mediação Escolar

Cara Rosana,

Meu nome é Bruno Caldeira e sou presidente da Associação de Mediadores de Conflitos (AMC). Agradeço o seu contacto e terei todo o gosto em dar-lhe a informação que solicita.

O nosso trabalho nas escolas tem como base o pressuposto de que a escola é um espaço relacional organizado e estruturado em que a intervenção só faz sentido se for integral, ou seja, se incluir todos os elementos dessa "comunidade educativa".

O projecto que desenvolvemos é pensado a 3 anos, findos os quais se pretende que a escola tenha desenvolvido as estruturas e as competências necessárias para manter o projecto com os seus próprios meios, tendo a AMC uma função de supervisão e apoio.

As acções do projecto são:

- 1 - Sensibilização de Direcção, professores, auxiliares, alunos e pais;
- 2 - Formação aprofundada para professores, auxiliares e pais que demonstrem vontade de exercer as funções de Mediador no Gabinete de Mediação da Escola;
- 3 - Integração da Mediação nos currículos escolares em que tal seja adequado;
- 4 - Formação de alunos para Mediação entre pares;
- 5 - Consolidação de estruturas de Mediação para adultos e para as crianças (gabinete e mediação entre pares).

O principal objectivo deste projecto é mudar a cultura e a comunicação da escola sobre (e perante) o conflito.

As maiores dificuldades advêm do momento conturbado que se vive nas escolas em Portugal (especialmente na relação Ministério-Professores). Sente-se nas pessoas uma vontade de agarrar novos modelos de intervenção mas um desejo de respostas imediatas que este tipo de projecto não pode dar.

Aspecto muito positivo é a consciência que temos de que para as crianças o modelo da Mediação é uma coisa intuitiva... eles apreendem os conceitos com grande facilidade e integram-nos com mais profundidade que os adultos, o que significa que lhes faz sentido! Isso é meio caminho andado!

Fica esta primeira abordagem. Se quiser mais informação não hesite em contactar-me. Deixo-lhe o meu endereço de msn para, se achar adequado, podermos conversar de forma mais "bilateral" ...

Com os melhores cumprimentos e desejos de bom trabalho.

Bruno Caldeira