

Justiça restaurativa na escola: uma alternativa para consolidação de uma convivência ética e desenvolvimento da autonomia moral das crianças

Evanilde Patrícia Lima Figueira
Patrícia Helena da Silva
Rosângela Cândida da Silva Santos

Como citar: FIGUEIRA, Evanilde Patrícia Lima; SILVA, Patrícia Helena da; SANTOS, Rosângela Cândida da Silva . Justiça restaurativa na escola: uma alternativa para consolidação de uma convivência ética e desenvolvimento da autonomia moral das crianças. *In:* BENETTI, Eduardo Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa; LOPES, Lígia Serrano (org.). **Práticas Morais na Escola: a Construção da Autonomia Moral.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 51-68.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p51-68>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Justiça restaurativa na escola: uma alternativa para consolidação de uma convivência ética e desenvolvimento da autonomia moral das crianças

*Evanilde Patrícia Lima FIGUEIRA*¹

*Patrícia Helena da SILVA*²

*Rosângela Cândida da Silva SANTOS*³

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, cujos eixos norteadores do currículo são brincadeira e interação (Brasil, 2010), concebe que o desenvolvimento da criança enquanto sujeito integral deve contemplar as dimensões física, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural por meio de práticas que se efetivam a partir de “[...] relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Brasil, 2009, p. 6).

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós- Graduação em Educação na UNESP/ Câmpus Marília. Membro do GEPEDEME. Exerce, atualmente, o cargo efetivo de Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. evanilde.lima@unesp.br.

² Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. rosangela.candida@educacao.riopreto.br

³ Graduada em Pedagogia e Educação Especial. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atualmente, é Professora de Educação Básica I na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. phsilva@educacao.riopreto.br.

Do mesmo modo, a dimensão moral compõe a integralidade da criança e deve ser acolhida no desenvolvimento do trabalho educativo, pois o professor nas relações estabelecidas com as crianças, assim como na aplicação de sanções aos comportamentos, transmite mensagens sociais e morais e influenciam de forma significativa a sua formação moral (Menin, 1996).

Porém, apesar do desenvolvimento moral comparecer nas práticas educativas como um currículo implícito ou mesmo oculto, restrito na maioria das escolas ao cumprimento de normas e regras vinculados ao controle dos comportamentos das crianças (DeVries; Zan, 1998), este deve assumir intencionalidade e planejamento, pois tal aspecto vincula-se à formação de sujeitos autônomos moralmente, com capacidade de governar a si próprio (Piaget, 1994), considerando o outro em suas decisões, sendo este o sujeito almejado pelas escolas na construção de uma sociedade justa e democrática. Tais considerações reflete as ideias defendidas por Oliveira (2012) quando dispõe sobre o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas à formação para cidadania:

[...] ser cidadão significa ser tratado com urbanidade e aprender a fazer o mesmo em relação às demais pessoas, ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e aprender a enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos. Isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos. A educação para cidadania inclui aprender a tomar perspectiva do outro [...] e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (Oliveira, 2002, p. 50).

Assim, a criança ao ingressar na escola, amplia sua rede de relações e interações, o que faz com que esse espaço educativo assuma um papel importante no desenvolvimento da autonomia moral, haja vista que “as interações sociais, possibilitadas pela convivência cotidiana na escola, fortalecem o estabelecimento de relações interpessoais fundamentais para a construção da moralidade” (Lepre, 2023, p. 222). Nessas condições, a escola se apresenta como o primeiro espaço coletivo a ser vivenciado pela criança, favorável à convivência com seus diferentes pares, e participação

em situações-problema necessárias para que construam valores, princípios e normas (Piaget, 1994).

A interação, segundo DeVries e Zan (1998), tem um papel preponderante no desenvolvimento moral da criança, pois é através dela que adquire a consciência sobre as regras, assim como constroi a consciência e a diferenciação de si mesma e dos outros, a depender da qualidade do ambiente sociomoral em que estão inseridas. Por ambiente sociomoral, este consiste na “rede de relações interpessoais composta pelo relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com as regras” (DeVries; Zan, 1998, p. 17). Conforme as autoras:

Dependendo da natureza do ambiente sociomoral geral da vida de uma criança, ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou perigoso, carinhoso ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório. No contexto das atividades interpessoais, a criança aprende a pensar em si mesma como tendo certas características em relação aos outros. Dentro do contexto social envolvendo os objetos, a criança aprende de que forma o mundo dos objetos é aberto ou fechado à exploração e experimentação, descoberta e invenção (DeVries; Zan, 1998, p. 51).

Nesse sentido, como acentuam Lepre e Oliveira (2016), o adulto tem papel essencial no estabelecimento do ambiente sociomoral no qual as crianças estão inseridas e a depender da qualidade das relações que estabelecem com elas, podem colaborar para a sua permanência na moral heterônoma ou para o seu avanço para autonomia, e o modo como enfrentam os problemas e os conflitos.

Piaget (1994) as divide em dois tipos: coação e cooperação. A coação é o tipo de relação que se baseia no respeito unilateral, cujas regras são obedecidas pelo medo da punição ou perda do amor, sendo alguns exemplos, citados por DeVries e Zan (1998), o uso da ameaça de perder recreio ou parque às crianças que não tiveram bom comportamento, assim como a prescrição das regras pelo adulto, na qual resta a criança apenas segui-las. Nessa relação, os conflitos são assimilados como problemas a serem

evitados, cuja centralidade do professor em sua resolução se dá por meio de implementação de mais regras e medidas punitivas (Vinha; Licciardi, 2011, p. 30).

Já na cooperação, as relações se baseiam no respeito mútuo em ambientes democráticos, na qual as regras são construídas coletivamente, as crianças têm oportunidades de pensar e cooperar, realizam trocas efetivas com seus pares e são encorajadas a resolver seus conflitos pelo diálogo e a se autorregular. Os conflitos, nesse contexto, ocorrem pela possibilidade das crianças interagirem e são acolhidos como oportunidades e não como ameaça à ordem.

Ao colocarmos em evidência o desenvolvimento moral do sujeito pela ótica das relações e interações, compreendemos com Piaget (1994) que este não se consolida por meio de discursos, sermões, lições ou teoria, mas pelas experiências de vida comum. Como sublinha Vinha (2000):

[...] a moralidade não é ensinada diretamente, pois é construída pelo sujeito. Não existe um momento específico em que se trabalha a educação moral. Será durante a convivência diária com o adulto, com seus pares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais (Vinha, 2000, p. 167).

Tais experiências só ocorrerão em um ambiente estimulador e cooperativo, com relações pautadas no respeito mútuo, reciprocidade e permeado pelo respeito aos interesses e necessidades das crianças, incentivo às interações entre os pares, reflexão sobre as regras e participação nas decisões e situações-problema (Vinha, 2000; DeVries; Zan, 1998). Esse cuidado com o ambiente escolar no qual as crianças estão inseridas, dentro da busca por ambientes mais justos, democráticos e cooperativos, reconhece a Justiça Restaurativa como um apoio ao alcance desse objetivo por meio de suas práticas restaurativas (Queiroz, 2019).

Assim, o presente trabalho apresenta um relato de experiência com a mobilização de estratégias de Justiça Restaurativas possíveis de serem realizadas numa Escola Municipal de Educação Infantil, no município de São

José do Rio Preto, interior de São Paulo, sendo tais estratégias vinculadas ao Projeto Pedagógico que acolhe o conflito como inerente às relações e sua mediação como recurso indispensável à formação moral do sujeito.

Tal percurso será composto pela breve explanação sobre a compreensão assumida pela escola sobre o desenvolvimento moral, a percepção da Justiça Restaurativa como alternativa para a consolidação da convivência ética e desenvolvimento moral e, por fim, o relato das experiências desenvolvidas com a comunidade escolar e as crianças de 03 a 04 anos de idade pertencentes às turmas do Maternal 2, no ano de 2022.

2 DESENVOLVIMENTO MORAL DO SUJEITO: A COMPREENSÃO COMO PONTO DE PARTIDA

Concordamos com DeVries e Zan (1998, p. 50) quando ponderam que o entendimento da vida moral da infância baliza a percepção sobre os comportamentos esperados das crianças em termos de moralidade, pois [...] ajuda-nos a reconhecer o desenvolvimento moral e a formular métodos apropriados de apoio ao desenvolvimento”. Nesse sentido, o percurso trilhado pela equipe escolar da Escola Municipal onde se consolidou a prática apresentada neste trabalho, teve como ponto de partida a realização de estudos que oferecessem suportes ao desenvolvimento de práticas favoráveis ao desenvolvimento moral da criança e estratégias adequadas para mediação de conflitos, tão evidentes nas relações das crianças com seus diferentes pares e em situações vivenciadas durante a rotina.

Para a realização dos estudos, desenvolvidos inicialmente em Horário de Trabalho Coletivo (HTPC, PPM) e, posteriormente, nos Horários de Leitura (HL) foram escolhidas duas obras. “O educador e a Moralidade Infantil” de Telma Vinha (2000), com a seleção do capítulo 1 do “Quadro teórico” intitulado “O Desenvolvimento da moralidade segundo Jean Piaget”. Também “A ética na Educação Infantil” de Retha DeVries e Betty Zan (1998) que, partindo de uma visão construtivista, oferecem aportes teóricos e práticos que orientam para o estabelecimento de alternativas co-

operativas condizentes com as especificidades e necessidades das crianças, em prol do desenvolvimento de sua autonomia moral. Discorreremos de forma breve sobre o estudo da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento moral que embasa as discussões de ambas as obras.

Piaget (1994), ao buscar compreender o desenvolvimento da moralidade, realizou estudos cujo interesse estava direcionado para a compreensão da evolução da prática e da consciência das regras, de modo a revelar os princípios que orientam a ação e acessar como as pessoas raciocinam frente aos conflitos, problemas e assuntos relacionados à moralidade, já que, segundo o autor, “[...] toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 23).

Vinha (2000, p. 73), ao tratar sobre a evolução das regras e destacar que a compreensão e vivência das mesmas passa pela construção por parte das crianças, explica que em sua obra “O juízo moral na criança”, Piaget (1994) apresentou os resultados de sua pesquisa sobre a evolução da prática e da consciência das regras, a partir de um jogo de bolinhas, identificando três estágios, assumidos por meio da observação das atitudes dominantes observadas nos sujeitos em determinadas idades, sendo eles a pré-moralidade, a heteronomia e a autonomia moral.

No estágio da pré-moralidade, até três anos de idade, a regra é motora e as crianças nessa idade não compreendem-na, nem mesmo a necessidade de sua existência, não percebendo a obrigatoriedade em cumpri-la. Esse estágio é o da anomia, compreendido como a ausência da consciência sobre as regras, cujas ações são motivadas pela necessidade e interesses próprios.

A heteronomia, que vai dos 3 aos 5 anos em média, configura-se como o estágio da submissão ao adulto, sendo este considerado a fonte das regras, ficando essas externas ao sujeito. Considerada como o “estágio egocêntrico das regras” (Vinha, 2000, p. 74), a criança percebe que há coisas certas ou erradas, no entanto, é governada pelos adultos com quem convive, ou seja, as regras emanam dos mais velhos, consideradas sagradas e sem possibilidade de serem alteradas. Segundo Piaget (1994, p. 18):

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (os pais). O que opera na heteronomia é o egocentrismo da prática das regras, sendo estas percebidas como algo sagrado e imutável.

O pensamento infantil, presente nesse estágio, dificulta a generalização das regras pela criança, para outras situações, estando ausente a consciência das mesmas. Portanto, “[...] na heteronomia (ser governado por outrem), a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem [...] a consciência é submetida a palavra do adulto” (Vinha, 2000, p. 54).

Num estágio mais avançado, da autonomia moral, a partir dos 7 a 8 anos, a criança começa a atribuir um novo sentido à norma, percebendo sua necessidade, cuja obrigatoriedade passa pela percepção da importância das regras para a organização das relações, sendo fundamentadas pelo respeito mútuo, reciprocidade e cooperação. Nesse estágio, a consciência das regras desloca para a compreensão dessas como “[...] um acordo, um combinado do grupo e que é válida pelo fato de que foi elaborada por todos” (Vinha, 2000, p. 79).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da moralidade, Piaget evidenciou que o desenvolvimento da autonomia moral, será alcançado por meio das oportunidades que forem dadas às crianças de discutir, combinar, elaborar regras, trocar diferentes pontos de vistas, num ambiente democrático e livre de coerção, pois como acentua Vinha (2000, p. 88):

Para a criança ter a possibilidade de ir construindo gradualmente sua autonomia moral (governar-se a si mesma), faz-se necessário que ela conviva com adultos, num ambiente em que exista o respeito mútuo, e, portanto, a autoridade do adulto seja mínima. Visto que as raízes da autonomia moral encontram-se nas relações democráticas, esse ambiente deve propiciar trocas sociais entre pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamento e desejos, investigar e estabelecer relações.

DeVries e Zan (1998), com vistas a pensar quais condições são mais adequadas para que a criança alcance a autonomia moral, trazem em sua obra efetivas contribuições para os aspectos que configuram o *self* de um ambiente sociomoral, realizando discussões que consolidam o princípio norteador da obra, que é a consideração que o ambiente sociomoral deve ser cultivado a partir do respeito contínuo pelo outro nas diferentes relações estabelecidas.

As autoras, ao acolherem o conflito *intra* e interpessoal nas suas discussões, o fazem por considerarem o papel que assumem no desenvolvimento da autorregulação tanto no domínio intelectual quanto no domínio sociomoral. Conforme as autoras, “[...] o ambiente sociomoral mais desejável é aquele que promove, em termos ótimos, o desenvolvimento da criança – social, moral, afetivo e intelectual” (DeVries; Zan, 1998, p. 12).

O percurso formativo trilhado com as referidas obras ofereceu um conjunto de aportes teóricos e práticos dos quais os professores puderam cultivar e refletir em suas práticas e reforçaram nosso entendimento de que é na Educação Infantil que a criança deve ampliar a sua experiência no mundo das regras e evoluir da condição de heteronomia para autonomia (Piaget, 1994) e que a qualidade das interações ali oportunizadas interferem diretamente sobre o desenvolvimento moral (Vinha, 2000).

Para além dos aspectos apresentados, os conhecimentos acessados sobre o desenvolvimento moral da criança mobilizaram a equipe a refletir sobre ações e estratégias que contribuíssem para a qualificação do convívio escolar e estabelecimento do ambiente sociomoral cooperativo, reconhecendo nessa atividade colaborativa a Justiça Restaurativa como uma possibilidade de trabalho na etapa de ensino de 0 a 3 anos.

3 JUSTIÇA RESTAURATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A Lei Municipal n.º 12.977 (São José do Rio Preto, 2018), que institui no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras providências, aborda os princípios, valores e práticas da Justiça Restaurativa como política pública no apoio às reflexões e às ações quanto aos aspectos da convivência, dos conflitos, das violências e da cultura da paz.

Assim, a Justiça Restaurativa se constitui como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violências, que geram dano, concreto ou abstrato, e comprometem a convivência social (Brasil, 2016).

A Resolução n.º 225/2016 do CNJ (Brasil, 2016) apresenta como princípios da JR: a corresponsabilidade, a reparação dos danos, o atendimento às necessidades de todos os envolvidos, a informalidade, a voluntariedade, a imparcialidade, a participação, o empoderamento, a consensualidade, a confidencialidade, a celeridade e a urbanidade, dialogando.

Destarte, compreendemos que é possível articular os princípios, valores e práticas da Justiça Restaurativa a outras ações concomitantes no cotidiano escolar (Morisson, 2005; Nunes, 2016), presentes em outros documentos e legislações educacionais vigentes com foco nos aspectos da convivência ética, respeitosa e democrática.

Nesse sentido, o olhar para os problemas de convivência em instituições escolares, suas formas de prevenção sugeridas e comprovadas pela ciência em educação e a atuação dos pares e dos adultos na intervenção requerem pensar como compreendemos as relações humanas na escola, quais princípios orientam essa convivência e quais caminhos desejamos percorrer.

Assim, a Proposta Educativa da Escola Municipal reconhece os conflitos como oportunidades para aprendizagem e desenvolvimento e o

cotidiano escolar como espaço de construção de alternativas pedagógicas decorrentes da responsabilidade da escola na formação ética e moral dos sujeito, sendo apresentados nesse espaço algumas vivências com práticas restaurativas pelas crianças e comunidade.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA COM PRÁTICAS RESTAURATIVAS

4.1 CÍRCULOS RESTAURATIVOS E ASSEMBLEIAS COM A EQUIPE E FAMÍLIAS

Ao longo do ano de 2022, foram realizados na Escola Municipal Processos Circulares para fortalecer os espaços de escuta, fala e participação efetiva, valorizando a contribuição dos diferentes membros para dialogar sobre as demandas, conflitos e vivências presentes no coletivo da escola. No primeiro Processo Circular realizado, família e escola refletiram juntas sobre “O que é preciso para a parceria escola e família dar certo?” e inauguravam a caixa de sugestões para os próximos encontros.

No que se refere à disposição do círculo para organização do diálogo, Pranis (2010, 2011) ressalta que tal disposição das pessoas na integração do círculo transmite a mensagem aos participantes de que todos são relevantes na discussão, o que o torna inclusivo e igualitário, colaborativo para despertar o senso de comunidade.

Ao acolhermos a caixa de sugestão como recurso ao centro para levantamento de assuntos de interesse da comunidade, aprimoramos os espaços dialógicos de cooperação entre todos os membros da comunidade escolar, fortalecendo, assim, os espaços de reivindicação das necessidades, bem como sugestões e reclamações, que colaboram para a qualificação das vivências e a transformação das relações (Nunes, 2016).

Foram realizadas Assembleias Escolares com a equipe escolar para tratar de temáticas relacionadas ao convívio entre os respectivos pares e entre esses e a equipe gestora e PPP. Nessas vivências, os pares dos diferentes segmentos elaboravam as regras de convivência de forma coletiva e colaborativa.

Figura 1 - Assembleia Escolar



Fonte: Arquivo da gestora Figueira (2022).

Para desenvolver o sentimento de pertencimento e senso de comunidade no ambiente escolar, a partir do fortalecimento de diferentes ações e espaços de escuta e fala, a escola se mobilizou na abertura de espaços interativos, dialógicos e acolhedores a toda comunidade escolar, de forma individualizada ou coletiva.

Tais abordagens refletem as ideias defendidas por Salmaso (2016), quando considera a importância das instituições, a partir do trabalho com a Justiça Restaurativa, ao repensarem e reformularem suas práticas e modos de se relacionar, abrindo espaços para que as pessoas tenham vez e voz, participando ativamente do estabelecimento das normas que organizam a convivência escolar, fortalecendo, pois, o ambiente democrático e desenvolvendo o sentimento de pertencimento.

As experiências oportunizadas para os adultos, educadores e pares mais experientes ao se relacionarem com as crianças, possibilitam que ressignifique o olhar para os conflitos além de inferirem, por meio dessas experiências, a coordenação do ponto de vista com o outro, de forma cooperativa e por meio de respeito mútuo, sendo este o caminho possível para o desenvolvimento da autonomia moral.

4.2 VIVÊNCIAS COOPERATIVAS E DEMOCRÁTICAS COM CRIANÇAS DO MATERNAL I E II

A prática implementada nas turmas do Maternal II, com crianças de 3 e 4 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil de São José do Rio Preto se deu em um ambiente diversificado e inclusivo e teve como objetivo promover a resolução pacífica e mediadora dos conflitos como oportunidade de aprendizagens para as crianças, cultivar o senso de responsabilidade e empatia entre os colegas, melhorar a comunicação entre todos, assim como exercer o direito de escolha.

Em 2022, o ano letivo iniciou com as salas referências numerosas, nas quais os conflitos eram frequentes e manifestados de diversas formas, tais como na disputa por brinquedos, uso do espaço com utilização de ações que dificultava os diálogos, e oferecia riscos à integridade física ao arrastar cadeiras e correr descontroladamente pela sala e nos momentos de refeições.

Essa dinâmica dificultava a realização de propostas como leitura, contação de histórias, brincadeiras e outras atividades planejadas. Com base nos estudos realizados sobre desenvolvimento moral e princípios da Justiça Restaurativa, conforme previsto no PPP, foram realizadas algumas práticas restaurativas que ofereciam possibilidade de trabalho junto às crianças, como as rodas de conversa, estabelecimento de combinados com a colaboração das crianças e mediação de conflitos.

O estabelecimento de tais práticas restaurativas é considerado potenciais ao desenvolvimento da autonomia das crianças, pois oferecem a elas a oportunidade de tomar decisões, pensar concretamente sobre as consequências de suas ações sobre o outro independentemente de punição ou recompensa e leva a criança a pensar e refletir através de debates e de diálogos.

Desse modo, apresentamos nesse espaço algumas vivências da turma do Maternal II, com descrição do trabalho realizado com a utilização dos princípios da Justiça Restaurativa para qualificar as relações e colaborar para o desenvolvimento moral das crianças, pois o trabalho com a Justiça

Restaurativa fortalece “[...] princípios e práticas de uma escola democrática, comprometida com a formação para a cidadania, com o desenvolvimento da autonomia moral e mediada por processos metodológicos ativos [...]” (Queiroz, 2019, p. 70).

Ao assumirmos a roda de conversa como uma prática restaurativa, cabe esclarecer que o círculo não é assumido pela sua dimensão restaurativa, haja vista que o trabalho está sendo realizado com crianças ainda na fase do egocentrismo, com a dificuldade ainda presente em articular seu ponto de vista com o do outro (Vinha, 2000). Mas, sim, pela rica oportunidade de participarem de vivências democráticas que despertem nas crianças o senso de comunidade e de pertencimento ao grupo (Lepre; Oliveira, 2016, p. 100).

Desse modo, conforme relato das professoras do Maternal II, as rodas de conversa foram intencionalmente planejadas para que as crianças pudessem expressar seus sentimentos e ideias e pensar em outras formas de resolver conflitos de maneira pacífica, assim como o que poderiam realizar para melhorar a convivência da turma, usando exemplos do cotidiano delas, como compartilhar brinquedos, escolher o que estava disponível para brincar, usar a fala para se comunicar.

Tais estratégias refletem na prática os estudos de DeVries e Zan (1998) quanto à realização da roda de conversa como espaço importante para o avanço na descentração e caminhar para a autonomia moral, haja vista que:

[...] as interações sociais entre as crianças a partir da hora da roda pode ajudá-las a controlar seus impulsos, internalizar regras, ser sensível à opinião do outro, desenvolver a comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar a satisfação emocional (Lepre; Oliveira, 2016, p. 99).

Para organizar as relações, foi construído em conjunto com as crianças uma lista de combinados (com professor escriba), partindo das situações vivenciadas pelas turmas do Maternal II, que precisavam ser organizadas, cujas cartas ficaram fixadas na sala, na altura das crianças, e eram regularmente revisitadas e discutidas com a turma sempre que houvesse

necessidade. As crianças eram participantes ativas na tomada de decisões e nas discussões à medida que enfrentavam diversas situações.

A lista de combinados foi incorporada à rotina, dentro de sua dimensão interacional (Oliveira, 2012), servindo como suporte para organizar as relações. No acompanhamento, as crianças iam removendo ou adicionando combinados conforme consideravam pertinentes e de acordo com as sugestões das crianças mediante necessidade resgatada a partir de suas vivências no coletivo da turma. Por exemplo, se algo já não fazia sentido para o grupo, ou seja, a situação que motivou a regra já estava organizada, a professora discutia com as crianças a retirada da lista de combinados, assim como novo acréscimo, se houvesse necessidade. Para DeVries e Zan (1998):

Enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre as opções para a atividade da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. As crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que outras e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe. As crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (DeVries; Zan, 1998, p. 116).

Figuras 2 e 3 - Participação das crianças no estabelecimento, discussão e interação com os combinados da turma



Fonte: Arquivo da professora Cândido (2022).

A partir do acompanhamento do trabalho realizado pelo gestor, assim como pelas professoras, por meio da avaliação contínua a partir de observação e registros diversificados (fotos, vídeos, registros reflexivos), foi possível verificar que as práticas cooperativas assumidas com as turmas colaboraram para melhorar as relações e comunicação entre as crianças. As crianças participaram da organização do espaço após as brincadeiras, exerciam a escolhas e passaram a utilizar mais a fala com o colega para solicitar um brinquedo ao invés de tomar das mãos dos colegas; nos momentos de leitura, escolhiam se queria permanecer naquele espaço participando da proposta, ou se queriam ocupar outro espaço da sala de referência e entre elas mesmas recorriam ao cartaz de combinados para dialogar com algum colega que infringiu a regra.

Por meio dessas vivências, foi observada melhora significativa na dinâmica da turma, uma vez que as crianças demonstraram maior capacidade de resolver conflitos de maneira pacífica, utilizando a linguagem e os combinados como orientação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos termos como pressuposto que a escola precisa ser um lugar onde se promova tanto a educação intelectual quanto a moral, compreendemos que esta se configura como um espaço aberto à gestão de conflitos, que desenvolverá em suas questões cotidianas a Justiça Restaurativa como alternativa potente e viável para a consolidação de um ambiente sociomoral cooperativo, da participação democrática e do protagonismo na formação da personalidade ética dos estudantes.

Nessa perspectiva, compreendemos que as práticas restaurativas nos levam a lidar com os conflitos de forma diferenciada, pois têm como pressuposto o rompimento com os tradicionais padrões punitivos e o acolhimento dos conflitos como oportunidades de mudança e de aprendizagem, ressaltando os valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade.

Ao promover os processos circulares e as assembleias, buscando diálogo para reconhecer os conflitos e problemas a serem resolvidos, sem julgamentos prévios, com a abertura de espaço de voz e participação de todos, promove-se a corresponsabilização e a validação de condutas éticas e respeitadas em espaços democráticos, que contribuem para a qualificação das relações a serem estabelecidas com as crianças.

Nesse sentido, o trabalho com a Justiça Restaurativa na escola se apresentou como uma alternativa potente ao objetivo de apropriação pelos diferentes adultos que compõem a rede de relações da criança na Unidade Escolar da consolidação de uma convivência ética em prol do desenvolvimento da autonomia moral das crianças, oportunizando a elas momentos de protagonismo, expressão de seus sentimentos e falas na roda de conversa, elencando combinados pertinentes na turma como forma de garantirmos a mediação dos conflitos a fim de avançarmos na convivência ética e respeitosa.

A Justiça Restaurativa ao assumir as sanções por reciprocidade, sem a intencionalidade de punir ou culpabilizar, mas de restabelecer as relações e a compreensão pelas partes envolvidas no conflito num espaço dialógico, se apresenta como viabilizadora do desenvolvimento moral por meio de suas ações, valores e princípios, que rompem com o paradigma punitivo e apresenta um novo paradigma que possibilita as práticas interventivas democráticas nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Justiça Restaurativa:** horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Coordenação: Fabrício Bittencourt da Cruz - Brasília, DF: CNJ, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na Educação Infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEPRE, R. M; OLIVEIRA, B. A hora da roda como atividade facilitadora do desenvolvimento do juízo moral de crianças da educação infantil. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 97-120, jan./jun. 2016.
- LEPRE, R. M; TREVISOL, M. T. C. A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas**, Campo Mourão, v. 15, n. 2, p. 214 - 239, ago./dez. 2023.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. *In*: MACEDO, L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.
- MORRISON, B. Justiça restaurativa nas escolas. *In*: SLAKMON, C.; VITTO, E. R.; GOMES PINTO, R. (org.). **Justiça Restaurativa**. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (PNUD), 2005.
- NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2016.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.
- PRANIS, K. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- PRANIS, K. **Círculos de justiça restaurativa e construção de paz**. Guia do Facilitador. Tradução por Fátima de Bastiani. Porto Alegre: AJURIS, 2011.
- QUEIROZ, D. M. **Concepções docentes sobre justiça restaurativa e conflitos nas escolas**: estudo de caso de um curso de formação continuada. 2019. 129 F. Dissertação (Mestrado em em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.
- SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Lei Municipal n.º 12.977**. Institui, no âmbito do Município de São José do Rio Preto, a Política Pública de Justiça Restaurativa e dá outras providências. São José do Rio Preto: Câmara Municipal, 2018.
- SALMASO, M. N. Uma mudança de paradigma e o ideal voltado à construção de uma cultura de paz. *In*: CRUZ, F. B. (Coord.). **Justiça Restaurativa**: horizontes a partir da Resolução CNJ 225. Brasília, DF: CNJ, 2016.
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. 2000.

VINHA T. P; LICCIARDI, L. M. S. Compreendendo e intervindo nos conflitos entre as crianças. *In*: GUIMARÃES, C. M; REIS, P. G. R. (Org.). **Professores e infâncias:** estudos e experiências. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 29-55.