

**LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA DE LIMA MARREIRO

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA
ENTRE CONFLITOS E NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

**MIAMI, FLÓRIDA
NOVEMBRO/2020**

DÉBORA DE LIMA MARREIRO

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA
ENTRE CONFLITOS E NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Eduardo Fofonca

**MIAMI, FLÓRIDA
NOVEMBRO/2020**

Débora de Lima Marreiro

**JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA
ENTRE CONFLITOS E NARRATIVAS DO COTIDIANO ESCOLAR**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Professor Presidente da Banca

Instituição Logos University International - UNILOGOS

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Profa. Dra. Cláudia Coelho Hardagh

Professora Pesquisadora Interna

Instituição Logos University International – Unilogos

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Selma Martinez Simões Rodrigues de Lara

Universidade Paulista - UNIP

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Eduardo Fofonca

Orientador

MIAMI, 2020

DEDICATÓRIA

À Sabedoria Universal,

Aos meus filhos Lucas e Marcos Paulo,

Ao meu neto Cristiano e,

Ao meu marido Edcarlos,

Por me ensinarem que o essencial é simples e está presente em nosso cotidiano.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Eduardo Fofonca pelas palavras esclarecedoras, pela orientação nas escolhas, pela elucidação de tantas obscuridades que nos deparamos no exercício da escrita e pelo incentivo;

Ao meu amigo e mestre neste percurso do entendimento da comunicação, Prof. Dr. Marcello Árias Danucalov pelas orientações acerca da filosofia da comunicação e da necessidade de investigação dos diálogos existentes no ambiente escolar;

Às parceiras e parceiros da UME Gota de Leite pelo acolhimento e partilha;

Aos amigos por me alegrarem diante dos desafios;

Aos professores, gestores, estudantes e suas famílias que trilharam comigo um caminho de certezas provisórias e muitas possibilidades;

À Monica Mumme que me propiciou o encontro com a Justiça Restaurativa;

À minha família, por me ajudar a lembrar quem eu realmente sou.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. O que essa relação interior produz não pode nunca estar previsto [...] (LARROSA, 2006, p. 53).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo apresentar a concepção de conflito e analisar como as práticas restaurativas podem minimizar ou prevenir os conflitos e a violência no ambiente escolar. Realizada por meio de um mapeamento teórico proposto por uma organização científica, cuja natureza é qualitativa e bibliográfica, a investigação, desdobra-se metodologicamente por meio narrativas com dimensões autobiográficas, que delineiam a experiência vivida pela pesquisadora. A pesquisa parte de um diagnóstico situacional das práticas dialógicas no ambiente escolar, da necessidade de estabelecer um território conversacional acolhedor e colaborativo. A justiça restaurativa como concepção que sustenta as práticas restaurativas, representa uma abordagem baseada em valores de pertença, solidariedade e escuta ativa que prevê a participação de alunos, professores e familiares. Compreender a origem dos conflitos e as diferentes nuances de violência na comunidade escolar é essencial à compreensão de um percurso restaurativo no ambiente escolar, no despertar das potencialidades adormecidas para a construção de um ambiente dialógico crítico e acolhedor. A problemática central da pesquisa é compreender como as práticas restaurativas podem minimizar os conflitos existentes na escola. Analisar a origem dos conflitos e os problemas relacionadas à comunicação é de extrema relevância para a sociedade atual ao considerarmos as constantes e sucessivas transformações do mundo contemporâneo marcado por situações conflituosas que clamam por oportunidades de construção de diálogo. O diálogo, presente na construção de um território conversacional acolhedor e colaborativo está presente nas contribuições advindas da justiça restaurativa e sua abordagem baseada em valores de pertença, solidariedade e escuta ativa. Os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho foram Larrosa (2002, 2006); Freire (1985, 1996); Kay Pranis (2010); Zehr (2010, 2012); Tonche (2015); Creswell (2010) e Souza (2007). Os dados pesquisados e analisados sustentam-se nas narrativas da pesquisadora e contemplam as práticas restaurativas já realizadas em uma escola municipal no município de Santos/SP. Na escola pesquisada a presença das práticas restaurativas e dos círculos de construção de paz contribuíram para que os participantes desenvolvessem habilidades para lidar de forma pacífica e dialogada com os conflitos e violências no cotidiano escolar. Observou-se ainda que a transformação do território conversacional e das práticas de diálogo e resolução de conflitos necessitam de um processo contínuo para que sejam incorporadas como ação permanente dentro do ambiente escolar. Os desafios da comunicação e a identificação de propostas que validem o processo circular e a comunicação não-violenta como práticas restaurativas na escola foram contemplados na narrativa que sustenta a validação do saber vivido. E a justiça restaurativa com suas práticas comunicativas e dialógicas vem atender a necessidade de implementação de novas práticas em um ambiente sedento de um caminho, e não de um “salvador da Pátria”. Um caminho que desenvolva uma prática de reparação de danos e reconstrução das relações articulada à responsabilização.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Comunicação. Escuta ativa. Diálogo. Conflito.

ABSTRACT

This dissertation aims to present the concept of conflict and analyze how restorative practices can minimize or prevent conflicts and violence in the school environment. Performed by means of a theoretical mapping proposed by a scientific organization, whose nature is qualitative and bibliographic, the investigation unfolds methodologically through narratives with autobiographical dimensions, which outline the experience lived by the researcher. The research starts from a situational diagnosis of dialogical practices in the school environment, from the need to establish a welcoming and collaborative conversational territory. Restorative justice as a concept that supports restorative practices, represents an approach based on values of belonging, solidarity and active listening that provides for the participation of students, teachers and family members. Understanding the origin of conflicts and the different nuances of violence in the school community is essential to understanding a restorative path in the school environment, in awakening the dormant potentialities for the construction of a critical and welcoming dialogic environment. The central problem of the research is to understand how restorative practices can minimize the conflicts that exist in the school. Analyzing the origin of conflicts and problems related to communication is extremely relevant for today's society when considering the constant and successive transformations of the contemporary world marked by conflicting situations that call for opportunities to build dialogue. The dialogue, present in the construction of a welcoming and collaborative conversational territory is present in the contributions coming from restorative justice and its approach based on values of belonging, solidarity and active listening. The theoretical assumptions on which this work was based were Larrosa (2002, 2006); Freire (1985, 1996); Kay Pranis (2010); Zehr (2010, 2012); Tonche (2015); Creswell (2010) and Souza (2007). The researched and analyzed data are based on the researcher's narratives and include restorative practices already carried out in a municipal school in the city of Santos / SP. In the researched school, the presence of restorative practices and peace-building circles contributed for the participants to develop skills to deal peacefully and in a dialogue with conflicts and violence in school routine. It was also observed that the transformation of the conversational territory and the practices of dialogue and conflict resolution need a continuous process to be incorporated as a permanent action within the school environment. The challenges of communication and the identification of proposals that validate the circular process and non-violent communication as restorative practices at school were addressed in the narrative that supports the validation of the lived knowledge. And restorative justice with its communicative and dialogical practices comes to meet the need to implement new practices in an environment thirsty for a path, and not for a "savior of the Fatherland". A path that develops a practice of repairing damages and reconstructing relationships linked to accountability.

Keywords: Restorative Justice. Communication. Active listening. Dialogue. Conflict.

LISTA DE ABREVIATURAS

AJURIS – Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONSEG – Conselho Comunitário de Segurança

CNV – Comunicação Não-violenta

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ECOSOC – Conselho Econômico e Social da ONU

FLACSO - Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

OEI - Organização dos Estados Interamericanos

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PENSE - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar

UME – Unidade Municipal de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

VJRIJ - Vara Justiça Restaurativa da Infância e Juventude

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELAS

Gráfico 1 – Percentual de escolares frequentando o 9º Ano Ensino Fundamental que informaram situações de insegurança, violência física ou psicológica

Gráfico 2 – Casos judicializados no município de Santos/SP

Gráfico 3 – Prevalência da violência escolar no Brasil segundo a natureza do evento, em estudo com professores

Figura 1 – Princípios da justiça restaurativa

Figura 2 - Janelas da disciplina social

Tabela 1 – Tipos de conflito

Tabela 2 - Conflitos: breve comparação de perspectivas por John Paul Lederach

Tabela 3 – Dimensões do diálogo no pensamento educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	02
1.1 JUSTIFICATIVA.....	04
1.2 OBJETIVOS	06
1.2.1 Objetivo Geral.....	06
1.2.2 Objetivos Específicos.....	06
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA	06
CAPÍTULO I	01
1 MAPEANDO O TEMA.....	07
1.1 Sobre o conflito no ambiente escolar.....	13
CAPÍTULO II	17
2 JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL: OLHARES PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	17
2.1 Imagens de um percurso: Justiça Restaurativa no Brasil.....	23
2.2 A escola frente aos conflitos	27
2.2.1 Justiça restaurativa na escola: algumas perspectivas.....	32
2.2.2 Práticas restaurativas nas escolas? Por quê?.....	35
2.3 Modelo Zwelethemba na gestão de conflitos.....	37
2.4 Valores subjacentes para uma prática dialógica no ambiente escolar.....	39
2.5 Sobre o exercício da escuta ativa e o perguntar restaurativo.....	42
3 CAPÍTULO III	47
3. METODOLOGIA DA PESQUISA - Narrativas de uma experiência de (se) escrever.....	47
3.1 Do lugar da Coordenação Pedagógica.....	50
4 CAPÍTULO IV	54
4. Dos conhecimentos construídos e partilhados	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	80
ANEXOS	84

1 INTRODUÇÃO

“Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever” (LARROSA, 2006, p. 146)

O presente trabalho pretende investigar como as práticas restaurativas podem prevenir ou minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar. Abordará ainda a influência das práticas dialógicas no ambiente escolar por meio de ação educativa e da humanização da convivência. Para isso, vale ressaltar que as experiências pessoais e profissionais vividas pela pesquisadora como pedagoga com mais de trinta anos de experiência docente, instigaram a pesquisa voltada à comunicação no ambiente escolar, a necessidade de se garantir uma prática educativa dialógica e a preservação de um território conversacional¹ seguro e acolhedor.

Muitos foram os conflitos presenciados no ambiente escolar entre alunos, alunos e professores, professores e pais de alunos, professores e equipe gestora. Enfim, em um território marcado por tantos conflitos, a pesquisa com narrativa autobiográfica relatando a experiência vivida encontra um campo profícuo de investigação e descobertas.

A formação pedagógica da pesquisadora e de outros profissionais atuantes nas escolas tem se mostrado insuficiente para atuar diante do desafio de construção de um território conversacional humanizado e acolhedor. Desse modo, como as práticas restaurativas podem contribuir para pensar de forma crítica este contexto? Por que investigar as práticas restaurativas no cotidiano escolar? Observar as práticas comunicativas e inserir práticas restaurativas com o grupo de professores e a comunidade escolar da UME Gota de Leite (Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais) propiciou reunir elementos essenciais para responder aos questionamentos iniciais da pesquisa. Mas, escrever acerca de diálogos e conflitos na escola representa um romper de fronteiras. Larrosa (2003) nos alerta que as fronteiras são “gigantescos mecanismos de exclusão”, lembrando que Nietzsche, Foucault e Benjamin em algum momento ouviram que o que eles

¹ A pesquisadora utilizou o termo “território conversacional” para referir-se ao espaço de múltiplas relações de diálogo em um determinado contexto social e histórico. Entendemos que a criação de termos e conceitos, como o termo “território conversacional” é uma forma de transformar o mundo, pois, de acordo com Gallo, o conceito é uma intervenção no mundo e pode conservá-lo ou transformá-lo (GALLO, 2003, p. 35).

faziam era “qualquer coisa menos filosofia” e compara este mecanismo de exclusão à fronteira entre o que fazemos e o que nos permitem ou impõem que façamos.

Diante da necessidade e desejo de rompimento de fronteiras, excluindo o receio de falar de conflitos e despertar assuntos adormecidos, envolvemos professores e a comunidade escolar nas práticas restaurativas. Neste cenário, a formação docente em práticas restaurativas preconiza a horizontalidade e humanização do atendimento a todos, de forma conectada às demandas socioeducacionais e à promoção de práticas dialógicas que veem no conflito uma oportunidade de mudança, de transformação.

As práticas restaurativas pressupõem a articulação entre os saberes científicos e comunitários, a escuta ativa, a comunicação não-violenta e o olhar compassivo. Em 2016, uma pesquisa realizada pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), em parceria com o Ministério da Educação e a Organização dos Estados Interamericanos (OEI) revelou que a violência verbal ou física atingiu 42% dos alunos da rede pública.

Uma concepção mais recente que vem sendo discutida é a proposta pela justiça restaurativa que visa a prevenir a violência em todas as suas dimensões com uma visão mais realista e menos reducionista da problemática. Tendo a pesquisa uma abordagem bibliográfica e narrativa que viabiliza a análise da problemática da violência no ambiente escolar, o questionamento levantado por esta pesquisa é “Como as práticas restaurativas podem prevenir e minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar?”.

Nesta perspectiva de promoção da paz, vale lembrar que a formação docente aborda a problematização como teoria metodológica com práticas cotidianas envolvendo atores diversos com o objetivo de conhecer a realidade e produzir conhecimentos que possibilitem uma intervenção mais efetiva e comprometida com as práticas restaurativas. Para tal, é necessária uma Pedagogia centrada na resolução de problemas que resulte na apropriação ativa de saberes científicos e aperfeiçoamento das práticas e fortalecimento das ações coletivas (LUCKESI, 1994).

O presente estudo reconhece a importância da experiência, assim como expõe Larrosa (2002), quando interpreta que a experiência é a “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque em um gesto de interrupção”. E este saber da experiência traz sabor às linhas que se seguem.

Em relação ao aporte teórico que sustenta a pesquisa, pode-se ressaltar a presença constante de Larrosa (2002, 2006) e suas contribuições acerca do saber da experiência a

da arte da conversa; Freire (1985, 1996) com relevantes reflexões a respeito do diálogo e da pedagogia da pergunta; Kay Pranis (2010) traz o detalhamento dos processos circulares que sustentam as práticas restaurativas; Zehr (2010, 2012) contempla o trocar de lentes retributivas e punitivas por um olhar e prática restaurativos; Tonche (2015) alicerça a discussão a respeito da gestão de conflitos e, em relação à metodologia escolhida, Creswell (2010) e Souza (2007) orientam as narrativas autobiográficas. Há inúmeras outras contribuições de grande relevância que serão apresentadas no decorrer da leitura.

Esta pesquisa tem ainda o intuito de conectar-se ao leitor. A busca e o cultivo à arte do encontro, a conexão, a resolução de problemas possibilitou a organização da pesquisa organizada em quatro capítulos, sendo que a apresentação, aqui denominada como “Introdução” traz uma discreta ideia dos motivos que seduzem a pesquisadora a debruçar-se sobre o tema.

O capítulo 1 realiza o mapeamento geral do tema, propõe o delineamento do problema de pesquisa e provoca reflexões a partir da justificativa. Em continuidade, o capítulo 2 aborda o percurso da Justiça Restaurativa no Brasil e sua aproximação com a educação, demonstrando a estreita relação e a necessidade de troca de lentes para que a abordagem restaurativa possa emergir no ambiente educacional articulada à valores que sustentam o diálogo e a escuta ativa em práticas restaurativas cuidadosamente detalhadas.

O capítulo 3 traz a metodologia adotada narrativa autobiográfica e esclarece alguns desafios metodológicos. Já o capítulo 4 é um presente da e para a pesquisadora, ao lembrar seu percurso vivido e narrar com detalhes o processo formativo e a sutileza do gerenciamento da própria aprendizagem.

Por fim, as considerações finais convidam o leitor ao questionamento ao afirmar que certezas são provisórias, mas nem por isso, deixam de ser certezas e que ainda há um belo caminho a ser trilhado.

1.1 JUSTIFICATIVA

A sociedade atual marcada por relações conflituosas e pela demanda por atitudes mais pacíficas e humanizadas traz à superfície das relações no ambiente escolar a necessidade de comportamentos pautados no diálogo e na escuta ativa.

A abordagem de uma cultura de paz e de introdução dos valores da convivência nas escolas é fundamental para uma educação multicultural. Investigar “como as práticas

restaurativas podem prevenir e minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar” é uma necessidade dos tempos atuais. Sabemos que a “Cultura de Paz inclui modos de vida, padrões, crenças, valores e comportamentos, bem como arranjos institucionais que promovem o bem-estar, bem como a igualdade que inclui o reconhecimento das diferenças” (JESUS *apud* MILANI, 2003, p. 35).

Para reduzir os conflitos no ambiente escolar é essencial valorizarmos o diálogo e viabilizarmos a escuta ativa que possibilita a compreensão do outro em uma experiência de respeito ao outro e às diferenças, de conexão com as verdades e saberes a partir da própria vivência. A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (FREIRE, 1985, p. 60)

A escola, em razão da diversidade e da pluralidade é palco de conflitos inter e intrapessoais, conflitos intergeracionais e comunitários, geralmente, causados pelas divergências na comunicação. Os conflitos podem desencadear a violência escolar tão presente nas escolas brasileiras, como sugere Chrispino (2007) ao afirmar que “todos os que vivem em sociedade têm experiências de conflito”.

Assim, todos na escola precisam preparar-se para o enfrentamento das diferenças, da heterogeneidade e dos desafios próprios do relacionamento escolar, que muitas vezes podem gerar desarmonia e violência de diferente natureza. Para dirimir os conflitos que surgem na convivência diária, a escola deve munir-se de estratégias e instrumentos de comunicação e cooperação.

Se por um lado, a violência está presente em inúmeras escolas, por outro, a justiça restaurativa surge como um caminho possível para a solidariedade, a cooperação e o diálogo.

Surge, neste cenário, a justiça restaurativa como uma possibilidade de prevenção e/ou resolução de conflitos em diferentes ambientes, inclusive no ambiente escolar. Apesar de haver poucos estudos brasileiros sobre a justiça restaurativa na escola, a prática vem questionar o panorama atual e a forma de lidar com o conflito e, conseqüentemente, com a violência nas escolas “colocando mais grades nos corredores e janelas, instalando câmeras de vigilância, levantando muros altos, tornando mais severas as penalidades dos sistemas

disciplinares” (EDNIR, 2007, p.10), que não têm demonstrado resultados positivos e adequados, já que não são intervenções que acolham as necessidades dos envolvidos.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a concepção de conflito no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito às ações violentas e conflituosas práticas nas escolas, partindo das intervenções possíveis por meio de práticas restaurativas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a contribuição das práticas restaurativas para a melhoria da comunicação e redução de atitudes violentas.
- Desenvolver a escuta ativa como possibilidade de alteração dos conflitos presentes no território conversacional na comunidade escolar.
- Estudar os desafios da comunicação no ambiente escolar e as possíveis intervenções propostas pelas práticas restaurativas.

1.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Alimentar as divergências e as insatisfações no ambiente escolar geram conflitos e impedem a transformação das conversas em diálogos que cultivam relações mais empáticas e humanizadas. Este é um recorte do cenário que comumente é observado nas escolas. Surge o problema investigado por esta pesquisa: “Como as práticas restaurativas podem reduzir ou minimizar os conflitos e a violência no ambiente escolar?”.

Analisar as práticas dialógicas no cotidiano escolar e propor um novo olhar para os conflitos já instaurados ou potencialmente presentes na escola são ações que permitem compreender o que é necessário garantir na construção de um ambiente dialógico crítico e acolhedor. A experiência autobiográfica narrada pela pesquisadora elucida como as práticas restaurativas sinalizam um caminho robusto para uma situação complexa por meio da abordagem inclusiva e colaborativa da justiça restaurativa que promove o resgate da conexão entre os atores do processo escolar, a prática dialógica e a instauração da escuta ativa.

CAPÍTULO I

1. MAPEANDO O TEMA

“Nunca se sabe, aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é que a faz interessante... por isso em uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa” (LARROSA, 2003, p. 63).

Para compreender o problema levantado por este trabalho, iniciaremos abordando o tema conflito e sua relação com a justiça restaurativa. Diferentes autores concebem o conflito como algo inerente à atividade social humana. “Parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro, mas de posições que são defendidas frente à outras, diferentes” (CHRISPINO, 2007, p. 30).

Considerando a escola como local de intensa atividade humana, pode-se afirmar que os conflitos provavelmente sempre estarão presentes no ambiente escolar. Mas, como evitar que os conflitos convertam-se em atos de violência, como prevenir os conflitos? A justiça restaurativa, como um terreno fértil para a instauração de um novo olhar com foco na reciprocidade e corresponsabilidade, parte do princípio de que relações podem ser restauradas pautadas em valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, dentre outros que preconizam a comunicação e o respeito.

Cabe aqui resgatar o surgimento da justiça restaurativa, onde os primeiros registros constam nos Estados Unidos, em 1970, em uma experiência da Nova Zelândia, sob a forma de mediação entre réu e vítima que resgata práticas da tribo indígena Maori.

Howard Zehr, considerado um dos estudiosos que mais contribuíram para a divulgação da justiça restaurativa, afirma que:

Como, então, devemos definir justiça restaurativa? Embora haja um entendimento geral sobre seus contornos básico, os profissionais do ramo não conseguiram chegar a um consenso quanto a seu significado específico. Alguns de nós questionam a utilidade de uma definição, ou mesmo duvidam da sabedoria de se fixar uma tal definição. Mesmo reconhecendo a necessidade de princípios e critérios de qualidade, preocupa-nos a arrogância e a finalidade de estabelecer uma conceituação rígida (ZEHR, 2012, p.48).

Se não há um consenso em relação à existência de uma definição, há por outro lado, a prerrogativa de um alicerce em princípios pautados na escuta ativa, sentimento de pertencimento e diálogo.

Nesta busca por definição, encontramos uma definição ainda vaga utilizada pelo Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC) “todo programa que se vale de processos restaurativos para atingir resultados restaurativos” (ONU, Resolução 12/2002).

No Brasil não há um posicionamento em relação à definição e os primeiros registros de ações pautadas na justiça restaurativa, datam de 2002, em Porto Alegre. O Projeto de Justiça para o Século 21, desenvolvido desde agosto de 2004, no núcleo de estudos AJURIS – Escola de Magistratura promoveu a articulação dos princípios da justiça restaurativa e as garantias de justiça previstas no Programa Nacional de Direitos Humanos.

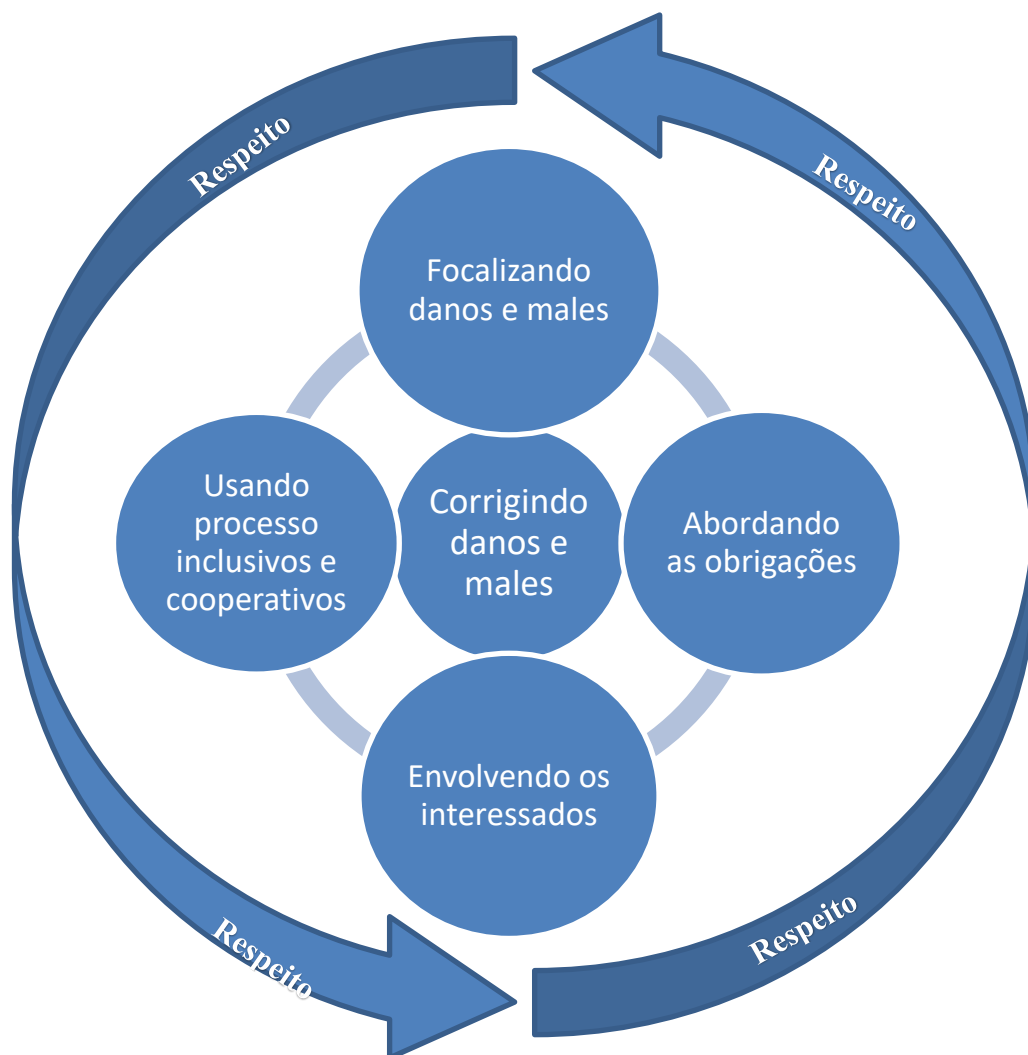
Com foco na articulação entre as diversas pessoas envolvidas em um conflito, a “justiça restaurativa é um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro” (BRANCHER, 2006, p. 21).

Se a justiça restaurativa é um procedimento recente no país, na educação está trilhando os primeiros passos, com experiências em São Caetano do Sul, em Porto Alegre, no interior do Rio Grande do Sul e, em Santos/SP. A implementação de círculos restaurativos nas escolas ultrapassa o conceito de resolução de conflito abrangendo uma proposta preventiva e formativa, visando a redução de práticas discriminatórias e excludentes.

A justiça restaurativa preconiza alguns valores essenciais como a igualdade e a equidade em que se “reconhece a condição humana universal, capacitando vítima e ofensor

a descobrirem” (BRANCHER, 2006, p. 18) que são seres humanos com sua trajetória individual em uma perspectiva global. As responsabilidades compartilhadas possibilitam a restauração das vítimas e a reintegração dos ofensores, mas vale ressaltar que na realização de um círculo, o guardião deve ter muita cautela para não rotular os participantes entre vítima e ofensor, é necessário garantir a escuta respeitosa e acolhedora a todos, indistintamente.

Figura 1 - Princípios da justiça restaurativa



Fonte: Zehr, H. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2012.

Os princípios da justiça restaurativa identificados na ilustração acima retratam a concepção proposta por Howard Zehr e o foco na correção de danos e males, sempre

permeado pelo respeito a todos, condição *sine qua non* ao processo restaurativo. Zehr destaca a interconexão como valor essencial à prática restaurativa, envolve a todos os interessados e relembra a relevância da autorresponsabilização.

Seguindo um percurso pautado nos princípios da justiça restaurativa, a concepção dialógica e emancipatória de educação respaldada pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente oportuniza a ressignificação de práticas e saberes docentes. Segundo Belinda Hopkins,

Embora comumente haja uma tendência de se pensar na aplicação de práticas restaurativas apenas quando as coisas não estão bem, na realidade os elementos proativos e preventivos são bem mais importantes. Notamos que se uma escola adota a abordagem restaurativa como um apêndice ocasional ou último recurso quando as respostas autoritárias ou punitivas não funcionam mais, então poucas mudanças serão notadas tanto no comportamento individual quanto em toda a comunidade escolar. A chave está na adoção sistemática pela Escola como um todo de uma ética e cultura restaurativas e do uso constante de pensamentos e habilidades restaurativas pela equipe gestora e também, por todos os professores (BELINDA HOPKINS, 2003, p.37).

Diante do exposto, a proposta preventiva sustentada pela formação de professores e gestores demonstra ser um caminho promissor às práticas restaurativas. Investir em práticas dialógicas, em momentos que propiciem aos participantes partilhar suas histórias, conceder escuta aos professores e a toda a comunidade escolar pode ser um caminho revelador de potencialidades adormecidas no silêncio que o cotidiano impõe.

Quantas histórias partilhadas em círculos de construção da paz servem para humanizar as relações porque as pessoas percebem o motivo do comportamento, um do outro no momento em que partilham experiências e valores.

Considerando a necessidade de se revisitar as metodologias utilizadas para a transformação das relações no processo de formação dos professores, a justiça restaurativa e seu fundamento nos direitos humanos representa uma resposta positiva na busca por um caminho transformador para a sociedade contemporânea. Transformador na medida em que propicia uma alternativa à coexistência pacífica em uma sociedade plural formada por individualidades singulares e distintas.

Para Leonardo Sica (2007), a justiça restaurativa traduz conceitos que geram múltiplas possibilidades de participação e comprometimento. A Resolução 12/2002 de 24 julho de 2002, da Organização das Nações Unidas (ONU) define a justiça restaurativa como “um processo através do qual todas as partes envolvidas em um ato que causou ofensa

reúnem-se para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro”.

Como a arte da convivência, a justiça restaurativa questiona a prática de acabar com a violência por meio de práticas violentas que, constantemente, alimentam o ciclo vicioso em diferentes ambientes, inclusive nas escolas. Promover a autorresponsabilização e a reparação dos danos está no cerne do trabalho com a justiça restaurativa como uma forma contínua de estabelecer relações interpessoais mais harmoniosas e potentes.

Sustentados por Crispino, em relação aos conflitos, vale afirmar que:

Todos os que vivem em sociedade têm as experiências do conflito e, desde a infância até a maturidade, convivem com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar, etc.) ou interpessoal (brigas entre vizinhos, separação familiar, guerra, desentendimento entre alunos, etc.) (CHRISPINO, 2007, p. 05).

Portanto, investigar formas de lidar com o conflito e potencializar o diálogo é essencial ao viver na sociedade contemporânea. Promover práticas dialógicas e integradoras que gerem empatia e despertem para a relevância da prática da escuta ativa deve ser prioridade a todos os que se comprometem com as transformações socioeducacionais.

Paralelamente às práticas dialógicas temos a Comunicação Não-violenta – CNV que revela que o objetivo “não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo as necessidades de todos” (ROSEMBERG, 2006, p. 127).

Ao aprender a identificar as necessidades, emoções, compreender os conflitos e reconhecer as próprias reações, os alunos podem incorporar estratégias e ferramentas que beneficiem o gerenciamento pacífico das relações e conflitos. Os conflitos são inerentes à condição humana, porém, o que surge a partir dos conflitos como violência em diferentes formas, pode e deve ser administrado e formas de convivência mais harmoniosas podem minimizar os danos causados em decorrência dos conhecidos conflitos.

As práticas restaurativas nas escolas promovem o desenvolvimento de uma postura pautada em procedimentos e práticas pacíficas e construtivas e, geralmente, focam na prevenção por meio do fortalecimento do diálogo e do vínculo ou na restauração e reparação pela reconexão e reconstrução das relações. Quando se fala em diálogo e relações, há de se considerar que:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer.” (LARROSA, 2002, p.28)

Palco de uma diversidade de conflitos, a escola e seus conflitos, geralmente, vistos como imprevisíveis, abarca um espaço de convivência entre pessoas de idades, gênero, etnias, condições socioeconômicas e culturais tão diversificadas traz em seu cerne o enfrentamento da heterogeneidade.

Maria Zenaide (2003, p. 90) ressalta que muitas vezes os conflitos escolares refletem:

Tabela 1 – Tipos de conflito

TIPO DE CONFLITO	DESCRIÇÃO DO CONFLITO
Disputas de poder	Em função do lugar que se ocupa, do modo como se planeja e se decide os rumos da escola
Disputas de saber	Quem tem mais ou menos acesso ao saber e ao processo de conhecimento
Disputas por razões de raça e etnia	Preconceitos e discriminações contra os diferentes, não reconhecimento do outro como sujeito de direitos iguais
Disputas de modo de ser e agir	Busca ativa de experiências, necessidade dos mais jovens divergirem dos mais velhos ou de quem representa o poder como forma de afirmação ou conquista de espaços
Falta de respeito com as diferenças	Falta de respeito com as diferenças transformando as diferenças naturais, as disputas normais pelo exercício do poder em problemas, em deficiências e desigualdades
Relações injustas	Privilégios de uns em detrimento de outros
Dificuldades no gerenciamento	Dificuldades para gerir a coisa pública de modo coletivo e não privado
Problemas de comunicação	Falta de diálogo e isolamento da escola com a comunidade para quem trabalha

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Diante de tais possibilidades de conflitos, da distinção de sua origem e dos possíveis desdobramentos, quais estratégias, recursos e instrumentos estão disponíveis para a escola minimizar os conflitos da convivência diária? Como afirma Andrade:

A escola é encarregada de formar valores e habilidades pró-sociais que motivem para a convivência, valendo-se, inclusive, dos conflitos gerados pelo encontro de diferenças, assim como, particularmente, de situações mais graves que ameaçam os vínculos grupais, como é o caso da violência. (ANDRADE, 2007, p. 42)

Nem todo conflito está relacionado à violência, como os conflitos em jogos e brincadeiras presentes no cotidiano dos alunos. Porém, alguns desafios das relações interpessoais transformam-se em indisciplina e agressividade, como a rivalidade entre grupos, conflitos de interesse, bullying e reações diante de possíveis injustiças.

Deste modo, entende-se que a pluralidade de interesses, necessidades e valores são potentes disparadores de conflitos. Gerenciar as emoções, identificar sentimentos, aprender a conviver formam um alicerce sustentável para a restauração de relações e a criação de um território conversacional harmonioso.

1.1 Sobre o conflito no ambiente escolar

O conflito como fenômeno integrante da atividade social origina-se de opiniões divergentes, diferença de interesses, aspirações e compreensão de algum acontecimento (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002). O primeiro ponto para a busca de um caminho que minimize os conflitos é entender que os conflitos existem no ambiente escolar e que superá-los contribui para que a escola cumpra sua finalidade educacional.

Oferecer os círculos de construção da paz de forma preventiva, constante e permanente é uma estratégia potente para a valorização do diálogo e, paralelamente, para a redução de situações conflituosas.

Se sabemos que todos que vivem em sociedade vivenciam e se sabemos que há conflitos próprios da infância, conflitos pessoais da adolescência e, que na maturidade, os conflitos intrapessoais (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoais (briga de vizinhos, separação familiar, guerra e desentendimento entre alunos, professores, pais de alunos, dentre outros) nos afligem, há de se buscar entender como minimizá-los (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Outro ponto a ser analisado é a dificuldade de comunicação, de assertividade como geradora de conflitos. O acesso de todos à educação, traz arraigada à ideia de convivência entre as diferenças e a pergunta que assola a maioria das pessoas envolvidas com a educação refere-se ao preparo para lidar com as diferenças, refere-se ao conceito de sociedade que permeia o universo escolar. A escola e a sociedade que sustenta relações inclusivas, em que todos são realmente todos, compreende a diferença ou os diferentes como condição de uma sociedade ou comunidade escolar plural.

Geralmente, a escola identifica o conflito somente após as manifestações violentas decorrentes da situação conflituosa. Entende-se por isso que o conflito manifesta-se onde já havia divergência de forma não percebida ou que as manifestações de conflito coíbiam a manifestação violenta até que as proporções aumentassem e os problemas mal resolvidos se transformassem em atos de violência (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Rosemberg (2006), no prefácio do livro *Comunicação Não-violenta*² traz um relato de Arun Gandhi, neto do conhecido Gandhi em que ele nos brinda lembrando que durante a infância, envolvido em atos de violência na escola em meio ao Apartheid foi enviado à casa do avô e entendeu por meio de uma conversa diária que todos cometiam atos de violência, alguns cometiam violência física e outros, violência passiva por meio de insultos, humilhações e outras formas de ofensa. Os conflitos oriundos de divergências de opiniões e compreensão podem tomar imensas proporções durante as manifestações de violência.

Diante desta distinção entre violência física e passiva, buscaremos entender o oposto, a forma harmoniosa e compassiva de viver, interagir, falar e ouvir. Novamente, nos valem das palavras de Rosemberg:

Enquanto estudava os fatores que afetam nossa capacidade de nos mantermos compassivos, fiquei impressionado com o papel crucial da linguagem e do uso das palavras. Desde então, identifiquei uma abordagem específica da comunicação — falar e ouvir — que nos leva a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros de maneira tal que permite que nossa compaixão natural floresça. Denomino essa abordagem *Comunicação Não-Violenta*, usando o termo “não-violência” na mesma acepção que lhe atribuía Gandhi — referindo-se a nosso estado compassivo natural quando a violência houver se afastado do coração (ROSEMBERG, 2006, p. 23).

Retomando o conceito de comunicação compassiva ou comunicação não-violenta (CNV) podemos entender a importância da comunicação como forma de prevenir ou

² ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

minimizar os conflitos em diferentes ambientes inclusive e principalmente no ambiente escolar. A CNV propõe uma escuta ativa às necessidades próprias e dos outros.

Rosemberg acrescenta:

Quando utilizamos a CNV para ouvir nossas necessidades mais profundas e as dos outros, percebemos os relacionamentos por um novo enfoque. À medida que a CNV substitui nossos velhos padrões de defesa, recuo ou ataque diante de julgamentos e críticas, vamos percebendo a nós e aos outros, assim como nossas intenções e relacionamentos, por um enfoque novo. A resistência, a postura defensiva e as reações violentas são minimizadas (ROSEMBERG, 2006, p. 24).

Mudança de enfoque e olhar parecem quebrar resistência e promover ações mais compassivas, falas mais acolhedoras e escuta atenta, ativa. Como atuar de forma mais compassiva ou nos comunicarmos de forma não violenta é um grande desafio ao ambiente escolar e suas diferentes opiniões. A dificuldade para conviver com opiniões diferentes é um dos motivos para que o conflito se instaure no ambiente escolar e neste percurso, na busca por uma prática que acolha as diferenças e minimize os conflitos respeitando os pontos de vista e posicionamentos divergentes, encontramos respaldo nas práticas restaurativas.

Encontramos na CNV também um processo que orienta a comunicação de forma não violenta e estimula o rompimento com práticas conflituosas. De acordo com Rosemberg (2006) o processo da CNV deve garantir quatro componentes:

- Observação;
- Sentimento;
- Necessidades;
- Pedido.

Entendemos por observação, observarmos de fato o que ocorre com o esforço de não julgar. A seguir, após a observação é necessário identificar os sentimentos que eclodem da situação, da fala, da comunicação. Em relação às necessidades, a ideia é reconhecer as próprias necessidades estão relacionadas aos sentimentos identificados e após a compreensão destes elementos, realizar o pedido.

Vale, porém, ressaltar que o mito do conflito como algo ruim está sendo revisto e ao entendermos o conflito como algo natural, inerente à relações humanas, podemos nos dedicar à formas de abrandar as manifestações decorrentes dos conflitos. A CNV surge como um promissor caminho no abrandamento de manifestações relacionadas aos

conflitos e também como uma forma de prevenção extremamente relevante para uma comunicação mais efetiva, acolhedora e inclusiva.

É possível, pensar na introdução de práticas para prevenção de conflitos no cotidiano escolar como uma oportunidade às crianças e jovens para serem entendidos, para que novas percepções surjam entre os professores e para que pais formem uma aliança com a escola entrelaçando objetivo voltados à mudança social

Por fim, pedir aos alunos que evitem conflitos ou que cuidem das manifestações para minimizarmos a violência sem provê-los das habilidades necessárias é como pedir a alguém que encontre determinado local em um país desconhecido sem mapa. Para que os alunos e a comunidade escolar aprendam a acolher diferentes opiniões, pratiquem a escuta ativa e a fala compassiva, se faz necessário investirmos em uma comunicação mais efetiva, provavelmente, um trabalho voltado à comunicação não-violenta e aos princípios restaurativos como detalharemos nas páginas a seguir pode ser um caminho promissor à minimização de conflitos e manifestações violentas.

CAPÍTULO II

2 JUSTIÇA RESTAURATIVA NO BRASIL: OLHARES PARA A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

“O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar” (LARROSA, 2006, p. 41).

Sabemos que a sociedade do tempo presente é fortemente marcada pela instantaneidade, instabilidade, pela “Modernidade Líquida” – termo proposto pelo sociólogo polonês Bauman (2001). A metáfora da “liquidez” representa as relações humanas marcadas pela exacerbação do individualismo, imediatismo, transitoriedade e efemeridade em uma sociedade que busca a comunicação por meio da tecnologia e garante a mínima interação.

Sobre a ideia de liquidez, Bauman diz:

O “derretimento dos sólidos”, traço permanente da modernidade, adquiriu, portanto, um novo sentido, e, mais que tudo, foi redirecionado a um novo alvo, e um dos principais efeitos desse redirecionamento foi à dissolução das forças que poderiam ter mantido a questão da ordem e do sistema na agenda política. Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividade humanas, de outro (BAUMAN, 2001, p. 12).

O modelo de sociedade a partir deste instante é alterado devido à dissolução das forças ordenadoras que organizavam a vida social. Bauman aponta a necessidade do indivíduo construir seus processos identitários, repensá-los com frequência e modificá-los

conforme a necessidade. E questiona como ser possível ser sólido em uma sociedade líquida. Esse mundo líquido com sua reorganização de parâmetros, desmonta as sólidas ideologias dominantes e a estrutura do próprio indivíduo diante da incerteza e precarização em relação à sobrevivência.

Segundo Bauman (2010), a geração mais velha teme que os jovens destruam ou desvalorizem tudo o que foi construído. Ressaltou que vivemos em um mundo que se transforma a cada momento, que não nos oferece momentos duradouros e exige uma postura adaptável, para a sobrevivência em um mundo que nos obriga a reformular nossos próprios conceitos. A insegurança, provocada pelas alterações sociais, pode tornar os indivíduos apáticos, depressivos ou violentos.

No mundo líquido-moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez dos vínculos humanos, é vista como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso em longo prazo (e mais ainda por prazo indeterminado) denuncia um futuro prenhe de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de perceber novas oportunidades (ainda desconhecidas) assim que (inevitavelmente) elas se apresentem. (...) A alegria de “livrar-se” de algo, o ato de descartar e jogar no lixo, esta é a verdadeira paixão do nosso mundo (BAUMAN, 2010, p. 40-41).

Movidos pelo propósito de garantir a interação, a segurança emocional necessário à aprendizagem e a comunicação efetiva, encontram-se os professores com seus discursos, preocupações e projetos de enfrentamento ao conflito presente nas escolas.

Diante dessas dificuldades sinalizadas pelas escolas e pela sociedade em geral, pesquisadores de diversos países propõem formas mais dialógicas e harmoniosas para lidar com os conflitos (ORTEGA, 2002; MALDONADO, 1997; PRANIS, 2010; VINHA, 2003). Proveniente do âmbito jurídico, a proposta de justiça restaurativa na escola propõe uma mudança de paradigma punitivo para o restaurativo e dentre os procedimentos previstos, os Círculos Restaurativos serão os mais explorados nesta pesquisa.

As práticas restaurativas propõem procedimentos que promovam a autorresponsabilização e a reparação dos danos como forma de reconstituição de relações interpessoais, desenvolvimento do sentimento de pertencimento à comunidade escolar e incentivo ao diálogo.

Assim, é lícito afirmar que a justiça restaurativa vem como estratégia diante das mais distintas formas de violência que perpassam os múltiplos espaços e relações em diferentes espaços, e principalmente, no ambiente escolar.

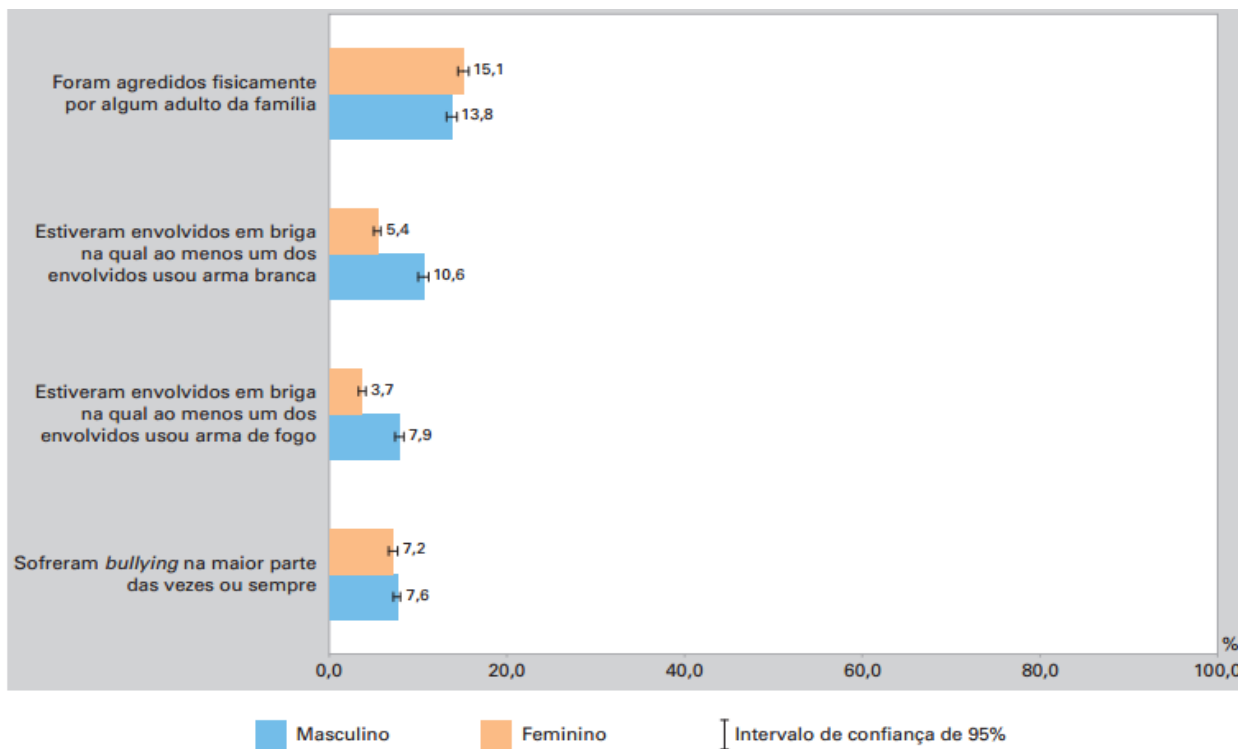
Algumas iniciativas isoladas podem minimizar momentaneamente os problemas de violência, mas, não resolvem por falta de sistematização de propostas. O bullying, por exemplo, é uma realidade mundial, a autoviolência com inúmeros casos de tentativas de suicídio entre os jovens e outras formas de violência encontram-se presentes no cotidiano escolar. Alunos amedrontados, professores cansados e adoentados, enfim, a sensação de impotência invadiu diversas instituições escolares e a necessidade de intervenção com o protagonismo dos envolvidos é urgente.

Em relação ao bullying, problemas comportamentais e emocionais são identificados e muitos outros como aponta o artigo Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social³, do número 27, do *Journal of Human Growth and Development*, uma publicação da USP, que registrou evidências sobre as consequências deste tipo de violência. A pesquisa revela ainda que alunos que sofreram alguma situação de violência (ativa ou passiva), apresentam níveis mais baixos de desempenho em três fatores: escrita, leitura e cálculo.

Para entendermos a relação entre conflitos e violência e compararmos dados relevantes do país e do município de Santos/SP, recorreremos ao gráfico abaixo. Infelizmente, não foram encontrados dados atuais em registros oficiais.

Gráfico 1 – Percentual de escolares frequentando o 9º Ano Ensino Fundamental que informaram situações de insegurança, violência física ou psicológica

³ Artigo Desempenho escolar e bullying em estudantes em situação de vulnerabilidade social Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/127645> . Acesso em 15 ago 2020.

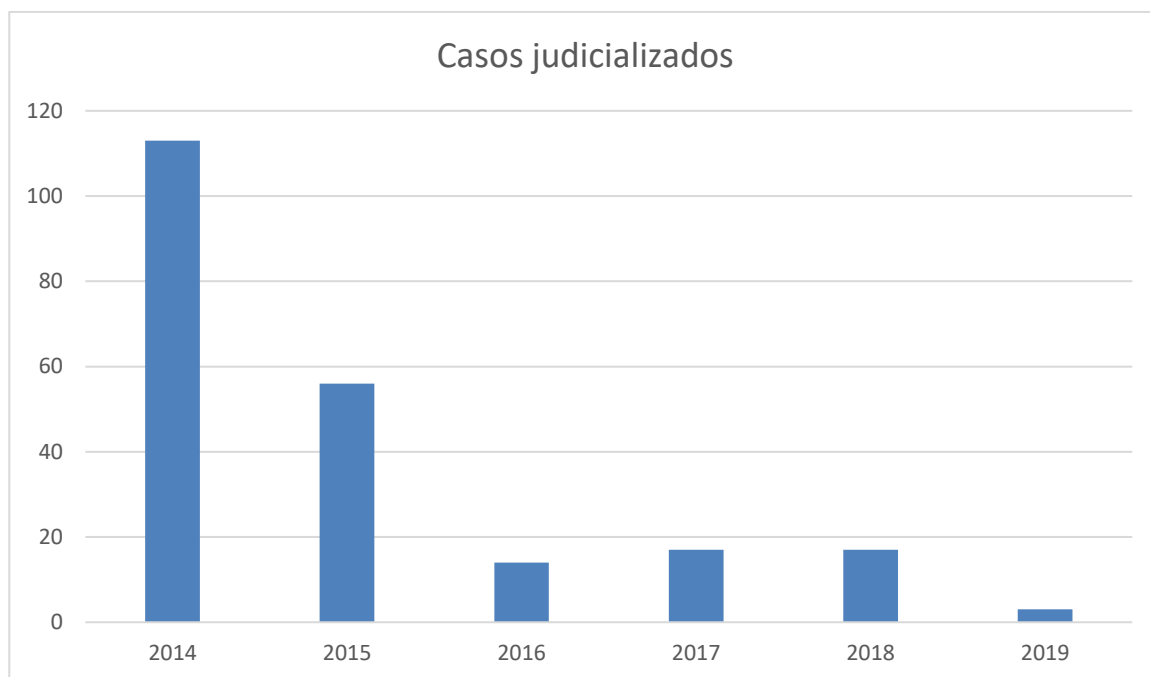


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015.

O município de Santos anunciou em 2019 que conseguiu “derrubar em 85% o número de casos de agressão, bullying, indisciplina, vandalismo e outros conflitos escolares que iam para a justiça”⁴

Gráfico 2 – Casos judicializados no município de Santos/SP

⁴ <https://www.tribuna.com.br/cidades/santos/escolas-santistas-diminuem-conflitos-com-programa-de-redu%C3%A7%C3%A3o-de-danos-1.74771>



Fonte: Dados compilados e gráfico elaborado pela pesquisadora.

Os dados acima revelam a importância de práticas restaurativas nas escolas. Na prática, o Programa de Justiça Restaurativa instituído no município de Santos funciona com a presença de facilitadores em escolas-piloto e formação de professores e funcionários para atuarem de forma restaurativa. Para alcançar os números acima detalhados no gráfico, quando um Boletim de Ocorrência é registrado, a Secretaria de Educação aciona a equipe do Núcleo da Paz instalado na Secretaria de Educação e um facilitador encaminha-se à escola convidando professores, alunos, pais e gestores para um diálogo ou para participarem de um círculo de construção da paz ou resolução de conflitos.

Com base nas informações acima, a relevância deste estudo parte da experiência da pesquisadora como facilitadora e multiplicadora do Programa de Justiça Restaurativa e da observação da necessidade de olhar para a violência passiva e ativa no ambiente escolar, propondo uma investigação do território conversacional e identificação de práticas restaurativas e seu papel na melhoria da comunicação e redução de atitudes violentas.

Vale ressaltar que o Programa Municipal de Justiça Restaurativa foi instituído no município de Santos pela Lei Nº 3371 em 11 de julho de 2017 como política pública.

De posse destas informações de extrema relevância, repensar as relações no ambiente escolar passa necessariamente pela formação dos professores e gestores.

Para abarcar a necessidade de repensar as relações e a comunicação no interior das escolas, escolhemos a linha de pesquisa “Teoria e prática na formação de professores” que problematiza questões que relacionam as dimensões que possibilitam uma formação emancipatória, cidadã e dialógica de professores e propõe a discussão de tais processos formativos, a partir do reconhecimento das relações da diversidade de aprendizagem e suas dificuldades como sujeitos aprendentes. Desta forma, a pesquisa em andamento muito contribuirá com o processo de formação continuada de professores com foco no diálogo, na escuta ativa e nas relações humanizadas no ambiente escolar.

Desta forma, a pesquisa estruturará no decorrer dos capítulos um levantamento de dados por meio da revisão bibliográfica e da narrativa autobiográfica com resgate do saber da experiência vivida que permitirá mapear: os tipos de conflitos recorrentes nas escolas; as experiências mais relevantes com justiça restaurativa nas escolas brasileiras; impactos das práticas restaurativas no cotidiano escolar; visão docente acerca das práticas dialógicas e restaurativas na escola.

Sabendo-se que o movimento internacional de reconhecimento e desenvolvimento de práticas restaurativas iniciou-se no final da década de 70 e início da década de 80, no Canadá e na Nova Zelândia, a pesquisa irá aprofundar um tema ainda pouco estudado e divulgado academicamente. As práticas restaurativas chegam como resultado de estudos de antigas tradições que se baseavam em diálogos pacificadores e construtores de consensos por culturas tribais africanas e a pesquisa será composta também por um resgate de práticas comunicativas e restaurativas por meio de um relato da experiência vivida em forma de narrativa do percurso profissional da pesquisadora no ambiente escolar.

Em linhas gerais, as práticas restaurativas permitem ao facilitador, guardião do círculo, realizar um processo dialógico visando transformar uma relação de resistência e oposição em uma relação de cooperação. Aliada às técnicas de comunicação não-violenta e às práticas circulares, as práticas restaurativas convidam à responsabilização, reintegração e reparação de danos entre os envolvidos em conflitos.

Não há segredo nas práticas restaurativas, mas sim, uma mudança de perspectiva diante de conflitos, como se observa a seguir.

Tabela 2 - Conflitos: breve comparação de perspectivas por John Paul Lederach (2012)

RESOLUÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
-----------	---------------

QUESTÃO PRINCIPAL	Como terminar algo não desejado?	Como terminar algo destrutivo e construir algo desejado?
FOCO	Centrado no conteúdo	Centrado na relação
PROPOSTA	Encontrar acordo e solução para o problema que gerou a crise	Promover processo de mudanças construtivas que podem inclusive apresentar soluções imediatas
DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO	Centrado nos sintomas e na relação imediata	Centrado no problema ou conflito como uma oportunidade para responder aos sintomas e conectar os sistemas que envolvem a relação
PERSPECTIVA DO TEMPO	Perspectiva curta de tempo centrada em aliviar a dor e dificuldades	Perspectiva de mudanças a médio e longo prazo centrada como uma resposta à crise
VISÃO DO CONFLITO	Foco na necessidade de reduzir a intensidade do conflito	Foco no conflito como uma dinâmica relacional com possibilidades de mudanças construtivas

Fonte: Dados compilados pela pesquisadora (LEDERACH, 2012, p. 33)

A implementação das práticas restaurativas nas escolas preconiza uma mudança de perspectiva, de olhar... partindo-se do princípio de que os conflitos podem ter aspectos positivos que favoreçam o crescimento individual e coletivo. Segundo Andrade:

É possível reconhecer uma dupla potencialidade do conflito, pois ele pode acentuar desacordos e soluções não-consensuais (entre as quais a violência), como pode ser um momento para o fortalecimento dos vínculos sociais, caso existam meios garantidores de uma resolução pacífica, entre as quais se inclui a recusa da violência (ANDRADE, 2007, p. 41).

Portanto, é necessário ensinar às crianças e jovens que a existência do conflito é inerente à existência humana e que o caminho é aprender a administrar os conflitos de forma a garantir o equilíbrio nas relações humanas e sociais, intra e interpessoais.

2.1 Imagens de um percurso: Justiça Restaurativa no Brasil

A justiça restaurativa, considerada uma concepção em construção, teve origem em 1975, quando Albert Eglash indicava a existência de três respostas ao crime ou ato danoso: a retributiva - pautada na punição, a distributiva - fundada na reeducação, e a restaurativa - radicada na reparação.

Sendo a terceira resposta, a restaurativa, definida como um processo em que as partes envolvidas em um delito, crime ou ato danoso “reúnem-se para resolver coletivamente como lidar com as consequências da ofensa e suas implicações para o futuro” (MARSHALL, 1996, *apud* MCCOLD, 2008).

Entretanto, a visibilidade deu-se a partir da indicação de Howard Zehr para dois sistemas de justiça: o punitivo-retributivo e o restaurativo, na década de 1990. Eglash e Zehr convergiam ao apontar a abordagem restaurativa como uma possibilidade de maior protagonismo entre os envolvidos, restabelecimento de relações e empenho na reparação de danos.

Howard Zehr (2012) alerta que a amplitude de conceituais que circundam a justiça restaurativa fragilizam sua definição e aplicação, causando em diferentes instâncias uma polarização que divide opiniões julgando a justiça penal vigente e definindo as das propostas como justiça boa ou justiça má.

Desta dicotomia entre justiça boa ou má, frente aos diferentes conceitos do que é justiça, a justiça restaurativa começa a ganhar espaço ao preconizar a reparação de danos e o envolvimento de todos em um processo inclusivo e colaborativo voltado à correção de um ato.

Esta correção passa pela efetivação de “um plano para cuidar dos danos e necessidades da vítima” e outro “para tratar daquilo que está acontecendo na vida” do autor do ato danoso “e que contribuiu para levá-lo à ofensa” (ZEHR, 2010, p. 257). Zehr (2012) alerta para a atenção que deve-se ter para o que a justiça restaurativa não deve ser, pois, não se pode considerar a JR um remédio para todos os males, já que não é uma mediação

de conflitos; não é uma estratégia para reduzir percentuais de reincidência delitiva; não é uma alternativa para o encarceramento; e não está a serviço somente de delitos menores.

A justiça restaurativa, de acordo com Assumpção e Yazbek (2014), remonta às práticas ancestrais de povos nativos do Canadá e dos Estados Unidos, os navajos, e da Nova Zelândia e da Austrália, os maoris, que encontram suas bases de justiça na coesão e não na coerção. Para os povos ancestrais que serviram de inspiração para a justiça restaurativa, quando um membro da comunidade comete ou sofre um dano, todos são afetados e responsáveis por restaurar a ordem.

A propagação de movimentos sociais como o abolicionismo penal e outras correntes críticas da justiça penal, na década de 1970, questionavam o sistema penal vigente. Fortalecidos pelo Movimento pelos Direitos Sociais da Vítima que defendiam a necessidade de reconhecimento dos direitos das vítimas como sua inclusão no processo como parte ativa, os movimentos ganhavam identidade com a justiça restaurativa.

A ideia da justiça restaurativa reverberou no Brasil, inspirou o Projeto de Lei 7006/06 da Comissão de Legislação Participativa e outras alterações do Código Penal (Decreto-Lei 2848/40) e do Código de Processo Penal (Decreto-Lei 3689/41) instituindo o processo restaurativo com seus princípios e procedimentos.

Juliana Tonche (2015), pesquisadora aponta em suas considerações finais que “a justiça restaurativa se apresenta como inovação tensionando em alguns pontos o sistema de justiça penal ao propor uma nova forma de resolução de conflitos” (TONCHE, 2015, p. 206) e que desvia o foco da punição para a restauração das relações afetadas com o conflito.

Os municípios de São Caetano do Sul (SP), Brasília (DF) e Porto Alegre (RS) foram os pioneiros na instituição de práticas da justiça restaurativa⁵ inspiradas nas principais metodologias: círculos de paz, conferências de grupos familiares e comunicação não-violenta.

O modelo retributivo, segundo Melo (2005), não tem contribuído para uma melhora social. “O direito e a justiça, no modelo retributivo, portanto, funda-se apenas na sucessão de imposições de sofrimento, mantendo o homem, com isso, sempre preso a uma situação passada” (MELO, 2005, p.7). No entanto, os processos restaurativos como proposta de

⁵ Vara da Infância e Juventude de São Caetano do Sul (SP); Juizado Especial Criminal do Núcleo Bandeirantes, em Brasília (DF), e 3ª Vara da Infância de Porto Alegre (RS).

reparação de danos surgem na direção oposta à punição e intimidação como forma de reeducação.

Howard Zehr questiona se no modelo vigente alguém “terá [...] estímulo e oportunidade para tomar decisões e assumir responsabilidades” (ZEHR, 2010, p.38) ao lembrar que neste modelo vigente o infrator raramente percebe as consequências do seu ato e o processo penal com foco em punição desconsidera o dano causado e a experiência da vítima e do ofensor.

Os questionamentos prosseguem em relação à sanção. De que forma será feita? Será uma sanção imposta ou refletida? A sanção imposta pode promover responsabilização? A vítima recebeu a reparação pelo dano que sofreu? Zehr (2012) ainda provoca reflexões acerca dos sentimentos da vítima. Geralmente, a vítima quer descobrir o que aconteceu, se acontecerá de novo, porque aconteceu com ela e muitas outras perguntas.

Possibilitar respostas, restaurar as necessidades e empoderar as vítimas é fundamental para que realmente haja justiça. “Além de indenização e respostas, as vítimas precisam de oportunidades para expressar e validar suas emoções: sua raiva, medo e dor” (ZEHR, 2010, p.27). Atender à necessidade de fala e escuta da vítima, dar oportunidade para que entenda o que ocorreu e oferecer a reparação do dano prevê uma mudança de paradigma, uma nova forma de compreensão do fenômeno da justiça.

A justiça restaurativa preconiza a participação ativa dos envolvidos na resolução dos próprios conflitos, promovendo o diálogo entre as partes envolvidas, sem coação, para que o infrator se responsabilize pelo ato cometido, e para que a vítima e os demais envolvidos mostrem ao infrator o impacto do ato em suas vidas, as mudanças ocorridas, os sentimentos despertados, em uma tentativa de não haver a reincidência do crime (ZEHR, 2010).

Reparar o que foi causado é o cerne da abordagem restaurativa, centralizada nas questões: o que aconteceu? quem foi prejudicado? de que maneira? o que pode ser feito para reparar os danos ou melhorar as coisas? (ZEHR, 2010).

Em uma prática restaurativa, a vítima sai do papel de informante e protagonista do processo e assume o papel de participante com direito a ter suas perguntas respondidas, expressar sua dor, ouvir do ofensor as propostas de ressarcimento e resgatar sua autonomia e empoderamento.

Pallamolla⁶, explicita que o modelo de “Justiça Restaurativa [...] não possui estrutura rígida nem detém um conceito fechado, e comporta valores, princípios, meios e finalidades diversas das do modelo de justiça criminal” (PALAMOLLA, 2008, p. 13).

A autora ressalta ainda que a metodologia sugere práticas restaurativas como a mediação, as conferências de família e os círculos restaurativos, “formas estas que possibilitam o diálogo entre as partes e de maneira mais ampla, entre estas e a comunidade, por meio de comunicação não-violenta e da observância de valores como a não-dominação, escuta respeitosa, preocupação igualitária com os envolvidos, empoderamento, etc.” (PALAMOLLA, 2008, p. 13).

Entendemos como explicitado anteriormente que as práticas restaurativas garantem procedimentos que humanizam as relações como diálogo e escuta ativa, inserção de todos os envolvidos em um processo que prevê a reparação de danos e a compreensão do ocorrido.

O círculo restaurativo no modelo da Comunicação Não-Violenta é um procedimento da Justiça Restaurativa que pretende: restaurar a segurança, dignidade e harmonia dentro dos participantes e entre eles; reparar os danos causados por uma transgressão e reintegrar os envolvidos na(s) sua(s) comunidade(s). Com base na ética Restaurativa aplicada, promove: horizontalidade entre os envolvidos; cooperação voluntária no processo; reconhecimento da humanidade de todos; reconhecimento dos anseios dos envolvidos por valores que todos têm em comum; respeito pelas fortes emoções que pessoas vítimas de transgressões podem experimentar; empatia para com os valores desconsiderados por uma transgressão; responsabilidade de todos pelas futuras consequências de transgressões; ações que curam e restauram o valor simbólico e real do que foi perdido ou quebrado pela violência (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 133).

Desenvolvido pelo educador e consultor inglês Dominic Barter, o círculo restaurativo no modelo da Comunicação Não-Violenta baseia-se em formatos de conferência restaurativa utilizados em programas de diversos países e documentados internacionalmente, além de utilizar o trabalho realizado pelo psicólogo americano Dr. Marshall Rosenberg, voltado à resolução de conflitos e mudança (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008).

⁶ Raffaella da Porciuncula Pallamolla - dissertação de mestrado apresentada na Pós-Graduação em Ciências Criminais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O Processo Restaurativo no modelo da Comunicação Não-Violenta, de acordo com Melo, Ednir e Yazbek (2008), foi organizado em três momentos: o “pré-círculo”, em que o processo é solicitado e os participantes ouvidos individualmente; o “círculo restaurativo”, em que os envolvidos se reúnem, expõem suas dores e pontos de vista, oferecem formas de reparação dos danos e elaboram um plano de ação; o “pós-círculo”, em que o cumprimento do plano de ação e acordo são monitorados e avaliados.

É válido destacar que os acordos firmados entre as partes precisam priorizar o elemento restaurativo das relações, apesar de repararem danos materiais. “A diferença entre ‘reparar’ e ‘restaurar’ é que ‘reparação’ diz respeito a coisas, enquanto ‘restauração’ se relaciona ao significado que as coisas têm para as pessoas. Ofertas de acordo com baixo valor material e alto valor simbólico são [...] mais satisfatórias” (MELO, EDNIR e YAZBEK, 2008, p. 142).

Para que haja restauração é necessário que o indivíduo reconheça o impacto de suas ações. “A paz se aprende, é possível lidar com a violência sem violência” (MUMME, PENIDO, 2009).

2.2 A escola frente aos conflitos

A sociedade mudou, as relações comunitárias mudaram, mas a escola mantém suas práticas em um modelo de educação obsoleto. Historicamente, a preocupação dos professores em formar cidadãos com valores bem alicerçados ganhou forma com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobretudo com o PCN-Ética, organizado em quatro eixos temáticos: o Respeito Mútuo, a Justiça, o Diálogo e a Solidariedade (BRASIL, 1997).

O primeiro eixo temático orienta o relacionamento respeitoso em sala de aula, entre os alunos e entre professor e aluno. A mudança de atitude proposta indica que “o convívio respeitoso na escola é a melhor experiência moral que o aluno pode ter” (BRASIL, 1997, p.80). O eixo Justiça sinaliza um trabalho pautado na igualdade de oportunidades e, principalmente, por equidade, considerando características, necessidades e contextos dos alunos.

Já no eixo Diálogo, a abordagem preconiza o desenvolvimento da habilidade de ouvir e ser ouvido, da valorização da prática dialógica para a prevenção e resolução de conflitos.

Por fim, o eixo Solidariedade estimula a empatia, a observação da necessidade do outro e a análise da possibilidade de ajudar o próximo.

De acordo com Vinha (2003), o objetivo dos educadores seria formar cidadãos que respeitam os outros, são responsáveis, críticas e solidárias. Porém, a escola da forma como se mantém organizada, apresenta dificuldade para trabalhar os eixos previstos nos PCNs e colocar as orientações em prática.

Desde 2017, a educação brasileira recebe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com Dez Competências Gerais extremamente alinhadas aos quatro eixos previstos nos PCNs e percebe-se a mesma dificuldade na implementação de um trabalho com valores que previna os conflitos já instaurados no ambiente escolar.

Vinha (2003), nos anos 2000, alertava que os conflitos interpessoais, caracterizados por interações sociais em desequilíbrio, podem ser percebidos por manifestações evidentes ou sutis, como expressões, tom de voz e gestos. Diante do desafio de lidar com algo que a escola insiste em não discutir, ou enxergar, os conflitos no ambiente escolar são resolvidos de forma cada vez mais violenta. Inúmeros estudos comprovam a existência de conflitos no ambiente escolar e, infelizmente, poucos cursos de formação docente contemplam as relações interpessoais e os conflitos em suas ementas e aulas voltas à formação do futuro professor (VINHA, 2003).

Estudos realizados nacionalmente mostram que a violência nas escolas impacta alunos brasileiros. Um levantamento do IBGE, focado em alunos do nono ano do ensino fundamental - Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (Pense, 2015⁷), revelou que dentre os alunos entrevistados:

- 14,8% afirmaram ter deixado de ir à escola, pelo menos um dia, pela falta de segurança no caminho de casa para a escola ou da escola para casa;
- 7,4% afirmaram ter sofrido *bullying* na maior parte do tempo ou sempre;
- 23,4% responderam ter se envolvido em alguma briga ou luta física, pelo menos uma vez, no último ano;
- 5,7% envolveram-se em brigas em que alguém usou arma de fogo;
- e 7,9% declararam ter se envolvido em alguma briga com arma branca.

⁷ Dados disponíveis em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf> >. Acesso em 10 jan 2020

O percentual é maior entre meninos (10,6%) do que entre meninas (5,4%), sendo também maior entre estudantes da rede pública (8,4%) do que entre os da rede privada (5,3%). Os dados expostos acima, revelam números preocupantes em relação à segurança dos alunos e inspiram ações voltadas à formação dos professores e comunidade escolar para que os problemas apresentados sejam minimizados. Nota-se uma ausência de dados oficiais atuais que validem a problematização nesta pesquisa, porém, a vivência no chão da escola tem mostrado que os conflitos e a violência ainda estão presentes no cotidiano escolar e necessitam de intervenções que não reproduzam as práticas punitivas presentes na sociedade.

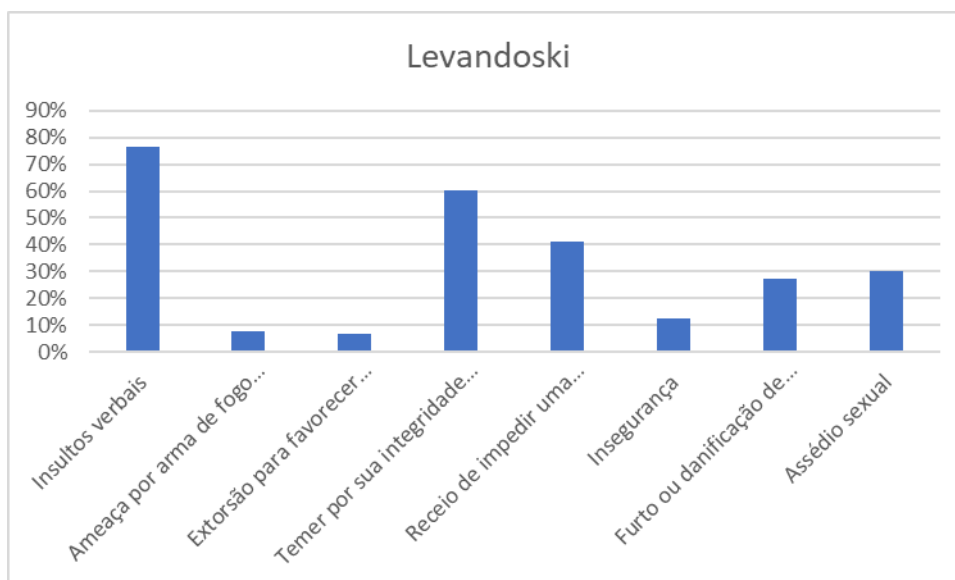
O estudo de Rua e Abramovay (2003) investigou os tipos de violência a partir do olhar dos diferentes atores do processo educacional (alunos, pais, professores e comunidade) evidenciaram, principalmente, a violência física – brigas, agressões, ameaças, invasões e depredações. Um aspecto de grande relevância exposto pelos autores foi a busca das escolas em solucionar o problema da violência por meio de normas e sanções que reafirmaram práticas violentas, como advertências, suspensões, transferências e expulsões.

Outra informação imprescindível para a elaboração de um percurso que demonstre o perfil da violência nas escolas é a constatação de que 47% dos professores utilizaram entre 21 e 40% da aula para resolver problemas de indisciplina e conflito entre os alunos (FANTE, 2003).

Alguns estudos objetivaram verificar a prevalência da natureza da violência nas escolas brasileiras e a associação entre os diferentes tipos de violência em estudos realizado com alunos e professores. O estudo em andamento detectou poucos artigos científicos quantitativos a respeito de violência escolar no Brasil e uma grande variedade de instrumentos de verificação para sua detecção. As novas formas de violência nas escolas, marcada por depredações, invasões, preconceito, consumo de drogas e agressões entre alunos e de alunos contra professores, ampliou a contribuição científica acerca do tema.

Destacamos ainda, a falta de consenso na definição de violência e na padronização de instrumentos para coleta e análise de dados. Sabemos que a definição de violência, tempo de coleta de dados e local influenciam diretamente os resultados quantitativos expostos a seguir.

Gráfico 3 - Prevalência da violência escolar no Brasil segundo a natureza do evento, em estudo com professores (LEVANDOSKI, 2011)



Fonte: Dados compilados e gráfico elaborado pela pesquisadora.

Em vários estudos como o elencado acima, há indicação de que a sistematização do conceito de violência escolar é essencial para um consenso entre pesquisadores que possibilite a construção de instrumento de referência para coleta de dados. Porém, os dados acima indicam uma diversidade imensa quanto à natureza da violência nas escolas. Autores como Marriel (2006) e Levandoski (2011) possibilitam um olhar a partir de diferentes perspectivas, respectivamente, alunos e professores, para a compreensão do fenômeno da violência no ambiente escolar.

Acrescente-se que como não foram analisados potenciais vieses das pesquisas supracitadas, os dados identificados têm a pretensão de indicar que a violência está fortemente presente nas escolas, e o olhar de alunos e professores indicam a violência passiva, não física, como a mais recorrente. Portanto, a violência não física, relacionada à comunicação, enseja práticas que qualifiquem o diálogo no ambiente escolar.

Fatores de risco como furto, ameaça e temor pela integridade indicam a urgência de se estabelecer práticas que restaurem as relações e despertem para a responsabilização. E por que afirmamos estabelecer e não, reestabelecer? Historicamente o ambiente escolar é marcado por autoritarismo e pouco diálogo e as práticas restaurativas aproximam-se com a cautela necessária às mudanças de paradigmas que desacomodam práticas arraigadas no chão da escola e seus atores.

A questão do *bullying* vem sendo divulgada e amplamente debatida nos tempos atuais. Mas quais encaminhamentos têm levado a resultados positivos e parcimoniosos? Revitalizar as relações com participação comunitária, valorizando a fala e a escuta, responsabilizando a cada um e possibilitando a elaboração de um plano de ação para reparar possíveis erros, indica, no mínimo, uma prática pautada na construção de uma relação com base em diálogo e respeito.

Para fortalecer as afirmações realizadas, recorreremos à Njaine e Minayo (2003) que indicam a negação do diálogo como uma forma de violência, acompanhada de violência física, sexual e psicológica sofrida por crianças e adolescentes no âmbito intrafamiliar e que podem refletir na vida escolar sob a forma de comportamentos agressivos ou apáticos dos alunos.

Os impactos negativos da violência vivida por alunos e professores impactam o engajamento profissional docente e o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. A exposição a ambientes conflituosos, permeados por violência física ou verbal, são extremamente nocivos à convivência, à coletividade, às práticas autônomas e emancipadoras.

Diante de uma situação de conflitos, constata-se que o indivíduo pode ou não agir violentamente e que fatores como o nível de desenvolvimento cognitiva, autorregulação, valores e capacidade de administrar emoções são decisivos na escolha das respostas frente aos conflitos.

Em síntese, há a necessidade de ampliar as possibilidades de diálogo no ambiente escolar, identificar padrões de violência e planejar coletivamente práticas que minimizem a vulnerabilidade à violência no ambiente escolar. O que gera a pergunta: o que a escola pode fazer para prevenir os conflitos? A presente pesquisa traz um caminho possível com as práticas restaurativas na escola, uma tecnologia de comunicação que permite prevenir e resolver conflitos.

2.2.1 Justiça restaurativa na escola: algumas perspectivas

O ambiente escolar é um celeiro de conflitos pelas diferenças que adentram diariamente o espaço. Segundo McCold (2002), a justiça restaurativa encontra espaço no ambiente escolar em 1994, na Austrália, pela conselheira escolar Margaret Thorsborne, em um caso de agressão. As experiências positivas repercutiram pelo mundo e diferentes

países estão adotando um modelo de prevenção e resolução de conflitos pautado na responsabilização.

Diferentes escolas espalhadas pelo mundo utilizam a justiça restaurativa em problemas de comportamento como “danos a propriedades, roubo, vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, danos à imagem pública da escola, persistente comportamento inadequado em sala de aula, ameaças de bomba, como também assaltos e intimidação” (MORRISON, 2005, p.295).

Percebeu-se que o indivíduo tem maiores possibilidades de se sentir pertencente e assumir suas responsabilidades quando se sente ouvido e valorizado. Portanto, o sentimento de pertencimento é um pilar essencial às práticas restaurativas.

Outro pilar que sustenta a justiça restaurativa pode ser ilustrado pelo costume mantido por uma tribo no sul da África, conhecido como Sawabona e Shikoba⁸ e consiste em reconhecer que todos viemos ao mundo sendo bons e quando alguém na tribo se comportava de forma inadequada, os membros da tribo levavam a pessoa ao centro da aldeia, rodeavam e passavam dois dias relembando seus valores e quem a pessoa realmente é. Na prática, os membros repetiam “Sawabona” que significa “eu respeito você, valorizo você e você é importante para mim” e em resposta, a pessoa respondia “então eu existo para você”.

Segundo Morrison, quando um indivíduo comete um ato considerado inadequado pode se sentir envergonhado, já que a sociedade em geral, não age como a tribo africana mencionada acima, o que pode ser denominado como Teoria da Vergonha Reintegradora (MORRISON, 2005). Afirma ainda que a vergonha pode ocasionar em dois caminhos: gerando um sentimento que levará o indivíduo a não repetir sua atitude ou gerar um estigma, um rótulo que será assumido pelo indivíduo que poderá passar ao comportamento agressivo por defesa.

No caso do indivíduo agressivo ou rotulado, a justiça restaurativa é uma estratégia possível para o gerenciamento dos sentimentos. Morrison (2005) alerta que as intervenções com as práticas restaurativas podem ocorrer em três níveis: primário, secundário e terciário. Portanto, o nível primário envolve toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores,

⁸ Sebastião Manoel Timóteo, Doutorando da Universidade Autónoma de Lisboa. Revista Jurídica Iuso Brasileira, 2016.

gestores e funcionários) com foco na escuta ativa visando a reafirmação das relações sociais na escola.

Já no nível secundário é necessário um facilitador e as diferentes pessoas envolvidas em comportamentos considerados prejudiciais de forma a reconectar as relações.

O nível terciário envolve toda a comunidade escolar em atos considerados graves sérios e deve ter foco na resolução dos conflitos e reconexão das relações (MORRISON, 2005).

No Brasil, a justiça restaurativa tem seu início nas escolas do Brasil, em 1998, com Projetos realizados em escolas para prevenção de violência, como destaca Neto (2008). A primeira iniciativa foi promovida pelo Centro Talcott de Direito e Justiça, Conselho Comunitário de Segurança (CONSEG) e pela Coordenadoria de Ensino, com o apoio da Ordem dos Advogados (OAB), em 26 escolas do Ensino Médio, na cidade de Jundiaí/SP. O objetivo foi testar um programa preventivo contra a violência, desordem, criminalidade nas escolas e reconstruir as relações entre escola e sociedade. O procedimento consistia em “câmaras restaurativas”, voltado a pessoas afetadas por danos graves garantindo a escuta ativa e forma a garantir que cada um perceba as consequências do seu comportamento e sejam oferecidas ações de reparação de danos. O comitê do Programa pela Justiça na Educação – Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Banco Mundial avaliou o projeto, que foi interrompido em 2000, e emitiu um parecer técnico aprovando a iniciativa.

Porto Alegre deu início ao projeto de justiça restaurativa em 2005 (NETO, 2008), em parceria com a 3ª Vara Justiça Restaurativa da Infância e Juventude (VJRIJ). Com o objetivo de avaliar e implementar as práticas restaurativas no sistema escolar para diminuir a violência, utilizaram um questionário padrão, respondido individualmente pelos professores de forma a avaliar o clima escolar, identificar as expressões de violência e a resolução de conflitos (antes e após) a implementação dos Círculos Restaurativos.

Quanto aos resultados, é lícito destacar que “no Brasil, praticamente inexistem estatísticas nos Projetos-piloto de Justiça Restaurativa nas escolas – os financiamentos só pedem atestação de serviços prestados, de modo que o único parâmetro de aferição é o íntimo convencimento do coordenador” (NETO, 2008, p.13).

Segundo pesquisa realizada por Vinha (2010) há algumas hipóteses para que o projeto de justiça restaurativa na escola não tenha um resultado positivo como esperado, já que os poucos relatos não registram grandes mudanças na redução da violência e atribui-

se o problema de uma efetiva implementação à falta de envolvimento da escola no projeto de justiça restaurativa. Em 2008, cinco escolas de Campinas investiram na formação de professores para o desenvolvimento do projeto de justiça restaurativa e a pesquisa de (VINHA *et al.*, 2010), relata que somente três afirmaram dar continuidade ao projeto e durante o acompanhamento das ações verificou-se que os Círculos Restaurativos não estavam ocorrendo em nenhuma das escolas e que a proposta deve ser de uma relação horizontal, em que justiça restaurativa possa adentrar a escola sem imposição.

Apesar da descontinuidade observada em Campinas, o projeto de implantação da justiça restaurativa expandiu para diferentes municípios como São José dos Campos, em 2009 e Santos, em 2014, e outros municípios do Estado de São Paulo.

A implantação do projeto de justiça restaurativa vem atender uma necessidade do cotidiano da sala de aula e possibilita um trajeto reflexivo acerca da violência na escola, em que pode-se observar que alguns professores consideram pré-requisito os aspectos que deveriam ser os objetivos da educação, como conteúdos atitudinais, dentre eles: saber o momento de falar, praticar a escuta ativa e argumentar, como relata Becker:

Um professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que sentem e que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos conversem. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isso acontecer ele começará a dar aula. Como é essa aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer, e o aluno executa (BECKER, 1994, p.16).

Como pensar em práticas restaurativas com uma atitude docente tão punitiva e autoritária? Não julgando ou desmerecendo a escola e o papel do professor, não podemos omitir a responsabilidade de todos para a propagação de boas práticas e exclusão da violência no ambiente escolar.

Já em 2008, um relatório da UNESCO indicou fatores que influenciavam o aprendizado em escolas de onze países, em que 75% dos professores brasileiros creditavam a aprendizagem ao interesse dos alunos e ao apoio familiar e somente 32% relacionaram ao próprio trabalho como professor.

De acordo com Vinha e Assis (2005), ultrapassar a visão utilitarista da educação e reconstruir a práxis educativa em direção ao desenvolvimento intelectual e moral do aluno é um desafio ao professor que enfrenta inúmeras dificuldades, inclusive dificuldades em sua formação inicial.

2.2.2 Práticas restaurativas nas escolas? Por quê?

Para se entender a presença da justiça restaurativa nas escolas é necessário compreender que o conflito e a violência estão presentes em todos os locais, inclusive na escola. “Por ser a violência um problema da sociedade como um todo, particularmente quando atinge determinados patamares de intensidade, ela repercute logicamente no meio escolar, de várias maneiras e por várias razões” (PINO, 2007, p. 781).

Não há como desconsiderar a estreita relação entre processos sociais e educacionais e perceber que a violência presente nas escolas está presente nas comunidades.

Se a violência está presente no cotidiano escolar é imprescindível investirmos em uma educação para a não-violência, uma educação pautada na cultura da paz.

Educar para a “não-violência” é, portanto, ajudar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência que ameaça inviabilizar essas relações. A questão então é saber quais são essas razões e qual é seu poder de persuasão para evitar a violência (PINO, 2007, p. 779).

Não se pode confundir a educação para a não-violência com a ausência de conflitos, pois, o conflito está presente nas relações humanas e pode proporcionar aprendizados e transformações. A justiça restaurativa vem ao encontro da premissa da não-violência e da oportunidade de transformação a partir da compreensão do conflito, da reparação pelos danos causados e da responsabilização pelas ações.

Os princípios da justiça restaurativa apoiados nos valores da inclusão, do pertencimento, da escuta ativa e da solidariedade revelam-se aliados às práticas educacionais que resgatam o diálogo, a conexão com o próximo, a comunicação entre os atores da comunidade escolar, desafiam os padrões punitivos tradicionais na busca pela restauração das relações e mudança de lentes ao enxergar os conflitos como oportunidades de mudança. Um grande benefício ao conectar a justiça restaurativa à educação é proporcionar um trabalho com valores sem um apelo moralista.

Pode-se dizer então que, se a escola, como outras instituições sociais, muito pode fazer para incentivar a compreensão por parte dos alunos dos valores realmente humanos, livres de qualquer afetação moralista, capazes de fornecer razões para não optar pelo uso da violência no intuito de viver uma sociabilidade humana, ela tem também que repensar sua função numa sociedade em constante mudança (PINO, 2007, p. 782).

Como a abordagem moralista envolve questões tão profundamente arraigadas no contexto social, uma ferramenta potente como a justiça restaurativa traz uma luz como caminho para um trabalho sistematizado pautado em valores e princípios humanizados e humanizadores. A obra de Pino (2007) sinaliza a relação entre escola e questões sociais, quando ele explica que a escola “é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonância das turbulências sociais que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes.” (PINO, 2007, p. 781).

Saber quem são os alunos e quais as características da comunidade onde convivem é de grande relevância para a caracterização da turma atendida e mapeamento dos valores que sustentam as práticas e a comunicação entre os diferentes atores da comunidade escolar. Quando se fala em violência escolar há de se considerar o profissional da educação e a presença de fatores de risco no ambiente escolar. Pino destaca o papel da educação, de forma geral, de “preparar as novas gerações para um tipo de relações sociais que torne desnecessária a violência” (PINO, 2007, p. 763).

Em relação à implementação da justiça restaurativa, Hopkins (2003), indica que um dos principais obstáculos ao desenvolvimento de uma abordagem restaurativa nas escolas é a escassez de tempo, que afeta o tratamento de questões restaurativas. Incluindo o tempo para formação dos professores, revisão da prática e identificação de habilidades para gerenciamento de conflitos.

Outro ponto nevrálgico é o objetivo da presença da justiça restaurativa na escola, na educação. Objetivos distorcidos, sustentados nas práticas retributivas, esperam que a prática restaurativa finalize todos os conflitos, sem o preparo para a sociedade real, excluindo reflexões e mudança de postura. Facilitadores despreparados podem utilizar a prática circular para intimidar o aluno e não para o despertar de suas potencialidades e para a responsabilização de seus atos em uma educação transformadora e emancipadora.

Os defensores da justiça restaurativa destacam a importância de se promover uma cultura normativa de apoio e responsabilização por meio de um enfoque na reafirmação, reparação e reconstrução de relacionamentos (MORRISON, 2005). Algumas escolas ainda mantêm práticas autoritárias, em que suspendem ou transferem os alunos sem oferecer oportunidade ao aluno de assumir a responsabilidade por suas ações e reparar o dano causado, uma postura de intimidação sistêmica que impossibilita o desenvolvimento do sentimento de pertencimento necessário ao engajamento com a comunidade escolar.

Possibilitar o engajamento, a cooperação, a identidade construída nas relações com seus aspectos positivos e desafios formam a base das práticas restaurativas que não fecham os olhos aos aspectos negativos, mas acolhem os alunos e professores em sua humanidade, em sua totalidade.

2.3 Modelo Zwelethemba na gestão de conflitos

Como exposto anteriormente, existem diferentes metodologias adotadas nos Projetos de Justiça Restaurativa desenvolvidos em diversas regiões do Brasil. No presente estudo, a abordagem restaurativa em círculos nas escolas brasileiras, tem como base a técnica Zwelethemba moldada a partir da comunicação não-violenta. A técnica Zwelethemba busca a raiz do problema, as causas pessoais, familiares, comunitárias ou institucionais do conflito (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

O círculo restaurativo segundo o modelo Zwelethemba garante um ambiente seguro na busca pela reparação de danos; a transparência das regras para a resolução de conflitos e o sigilo, previstos em um “Código de Boas Práticas” (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 146).

O Modelo Zwelethemba bastante adotado no Brasil, consiste na resolução e na prevenção de conflitos, e para isto, os facilitadores de práticas restaurativas conversam com cada uma das pessoas envolvidas no conflito, separadamente, o que de acordo com Kay Pranis (2010) pode ser denominado como “pré-círculo”.

Após a primeira conversa, o facilitador orienta as partes envolvidas a respeito da possibilidade de inserir outras pessoas durante a realização do círculo restaurativo, explicando que, quanto maior o número de vozes envolvidas e mais diversificadas, maior será a capacidade de encontrar uma solução pacífica para o problema, permitindo um círculo como espaço de encontro, de escuta ativa e de promoção de responsabilidade compartilhada (MELO, EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 147).

Neste formato, o Círculo Restaurativo é conduzido por dois facilitadores de práticas restaurativas, denominados nos processos circulares preconizados por Kay Pranis (2010) como guardião e co-guardião do círculo.

No Modelo Zwelethemba, um dos facilitadores assume a função de secretário, preenche o relatório e após a abertura do círculo restaurativo realizada por outro facilitador, as pessoas, separadamente, iniciam os relatos da situação do conflito. Os relatos são lidos a seguir na presença de todos para que diferentes visões particulares sejam compartilhadas com os envolvidos (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

Acredita-se que com este modelo, a manifestação individual a respeito do conflito e seus desdobramentos, realizada na etapa anterior sem a presença dos demais envolvidos, reduz o confronto e a exposição. Durante o processo circular, após os envolvidos diretamente terem sido ouvidos individualmente, as outras pessoas têm a oportunidade de explicar como foram afetadas pelo que aconteceu e de indicarem os problemas que entendem relacionados ao conflito, ampliando os olhares e a possibilidade da identificação da raiz ou raízes do problema.

O movimento de reflexão comunitária com vistas a ações abrangentes para além do conflito inicial pode promover ações preventivas de construção da paz. “Os participantes são convidados a elaborar um plano de ação para reparação de danos e prevenção para que problemas com a mesma origem, raiz, não voltem a ocorrer” (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008, p. 150).

E como surgiu o Modelo Zwelethemba? O modelo foi lançado em cerca de vinte comunidades na África do Sul como um processo de pacificação, devido ao objetivo de reduzir a probabilidade de que o conflito em discussão continue a ocorrer.

Nesta proposta, com o intuito de prevenir novas ocorrências do conflito já reparado, os envolvidos no conflito são pensados como os participantes ou “partes” e não como “vítima” e “infrator.” O formato vítima/infrator é visto, dentro do modelo Zwelethemba como rótulo, exclusão e pré-julgamento. Um ponto de vista a ser considerado é que com o passar do tempo, no formato vítima/infrator, as pessoas mudem as posições e a parte “prejudicada”, vista como vítima hoje, torne-se o infrator de amanhã (MELO; EDNIR; YAZBEK, 2008).

Zwelethemba – uma palavra Xhosa que significa um país ou lugar de esperança, geograficamente, está localizado em uma comunidade pobre perto da Cidade do Cabo. O Ministro da Justiça local, Dullah Omar, observou um modelo de organização adotado pela polícia para controlar as manifestações públicas durante as primeiras eleições democráticas da África do Sul, em 1994 e compreendeu que a abordagem baseada no conhecimento e na capacidade local para controlar as manifestações poderia sustentar os princípios centrais aplicáveis à gestão da segurança local. Surge a aplicação de um modelo já desenvolvido por um Painel estabelecido pela Comissão Goldstone de Investigação relativa à Prevenção de Violência Pública e Intimidação - Goldstone Commission of Inquiry regarding the Prevention of Public Violence and Intimidation (HEYMANN, 1992). Após

várias experimentações com foco na validação do modelo, ajustes são sempre necessários, mas o princípio permanece “[...] para devolver o conflito a seus donos legítimos” segundo LaPrairie (LAPRAIRIE, 1995, p. 80).

A questão fundamental do processo no Modelo Zwelethemba é a noção de restauração das relações com uma atitude responsiva que vise à construção de um plano de ação para reparação de danos.

Outra singularidade do modelo é que as questões relacionadas ao conflito e reparação de danos não mantêm um olhar para o passado, para o ocorrido, mas, um olhar para o futuro com a construção de relações pautadas em valores revisitados por cada um e por todos os participantes.

O Modelo Zwelethemba de gestão da capacidade local para resolução de conflitos prevê a mobilização do conhecimento e da capacidade dos envolvidos para administrar os conflitos e reparar os danos sem humilhar ou constranger a parte inicialmente identificada como “infrator”. A ideia semente que germina durante a conversa é a sustentação de uma postura responsiva e dialógica. Os facilitadores devem estar preparados para ouvir com atenção, não julgar e elaborar perguntas reflexivas que tragam clareza à situação. Não há indicação de respostas prontas ou aconselhamento, já que o papel do facilitador não é oferecer respostas e caminhos, e sim, ajudar com boas perguntas, na construção de um caminho ainda não trilhado.

2.4 Valores subjacentes para uma prática dialógica no ambiente escolar

O potencial restaurativo da prática dialógica no ambiente escolar está diretamente relacionado aos valores que sustentam os processos restaurativos na educação e à forma como os processos são organizados e administrados.

Se acolhermos o “diálogo respeitoso” como um valor essencial ao cerne da justiça restaurativa, será inevitável investigar a realização dos processos restaurativos e seus resultados para reparação de danos (BAZEMORE; ALGRAVE 1999, p. 48).

Diálogo é falar e ouvir, ouvir e falar, é a matriz condutora de atos pedagógicos humanizados preconizados por Paulo Freire. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980, p.69).

Neste desafio do falar e ouvir, encontra-se a essência do processo circular nas práticas restaurativas, em que os participantes trazem suas questões para serem ampliadas, para que as lentes sejam trocadas e novas possibilidades de interação e reparação surjam na prática do diálogo respeitoso.

O diálogo, de acordo com Freire (1980) é compreendido como o momento em que os seres humanos, como seres conscientes e comunicativos, encontram-se para conhecer e refletir acerca de sua realidade. “O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE, 1980, p.122).

Se, por um lado, o diálogo é parte da própria natureza humana, por outro, é na prática comunicativa que os grandes conflitos têm seu início. É parte do processo de humanização do ser humano comunicar-se com o outro e com o mundo. A comunicação, afirma Freire (1980), adquire conotação existencial, à medida que os sujeitos são capazes de compreender, problematizar e transformar a realidade. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1980, p. 92).

Paulo Freire (1980) elenca três dimensões do diálogo no pensamento educacional: existencial; ético-político e metodológica.

Tabela 3 – Dimensões do diálogo no pensamento educacional (FREIRE, 1980)

DIMENSÕES DO DIÁLOGO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL	
Dimensão existencial	O diálogo é inerente à própria natureza histórica dos seres humanos como sujeitos de seu conhecimento e história.
Dimensão ético-política	A prática dialógica viabiliza aos sujeitos serem participantes da vida política da sociedade, garantindo voz na luta pelos direitos sociais de forma ética.

Dimensão metodológica

Propicia aos sujeitos participantes, a aquisição do conhecimento, a autonomia e a apropriação de saberes culturais em sua diversidade, singularidade e pluralidade.

Fonte: Tabela elaborada e organizada pela pesquisadora com base em Freire (1980).

Pensar as diferentes dimensões do diálogo no pensamento educacional fortalece a importância de repensarmos o papel e a apropriação das práticas dialógicas no cotidiano escolar. Podemos ousar afirmar que não há possibilidade de existir educação sem a presença do diálogo. Pode ocorrer uma proposta equivocada do que seja um processo de ensinar e aprender, mas o processo de aprendizagem requer a presença inequívoca de práticas dialógicas.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1996, p.118).

Desta forma, promover o diálogo como alicerce das práticas restaurativas é tecer relações horizontais, respeitar as diversidades e contribuir com uma construção social e comunitária em que as diferentes vozes e opiniões são ouvidas, independente de estarem expondo pontos de vista consonantes ou dissonantes.

Há outras dimensões que parecem oferecer modos potencialmente frutíferos para comprovar a capacidade restaurativa das práticas circulares. Como já exposto nas linhas que precedem, o diálogo respeitoso é condição essencial às práticas restaurativas e segundo Braithwaite a “não-dominação” como potencial restaurativo ocupa espaço ao entendermos que não apenas as vozes de “proprietários de conflito” necessitam ser ouvidas, mas, a resolução de problemas está diretamente ligada à ampliação de olhares que podem ocorrer por diferentes vozes.

McCold (2002) destacou que o grau de inclusão dos interessados nas práticas restaurativas pode ser um critério de grande relevância, já que a pluralidade de vozes ouvidas, geralmente, ampliam a capacidade de restauração e de solução de problemas.

A ampliação ou delimitação de metas, defendidas por Dignan (2005) ganha espaço ao se refletir a respeito do conflito como sintoma de uma ocorrência comunitária ou social que pode surgir de problemas estruturais ou desigualdades sociais e uma abordagem

restaurativa que considera a amplitude do conflito pode ser realizada com foco na ampliação da capacidade de gerenciamento de conflito e construção da paz.

Já Mika e Zehr (2003) argumentam que os programas e práticas restaurativas devem ser organizados “baseados na comunidade, onde a responsabilidade, os recursos e o controle de serviços são investidos no local e em seus cidadãos” (ZEHR, 2003, p. 139).

A ideia de “conflitos como propriedade” (CHRISTIE, 1977) encontra na prática restaurativa um caminho para a reconstrução das relações ao garantir que os facilitadores atuem na tomada de decisões com base no conhecimento local e no potencial restaurativo dos círculos em que as partes diretamente envolvidas perdem a propriedade do problema, em que o problema passa a ser de todos e as partes assumem as próprias responsabilidades ao enxergar com novas lentes (ZEHR, 2003) os danos causados pelas próprias atitudes.

Neste percurso reflexivo, vale ressaltar que o diálogo ocupa a posição de prática, e concomitantemente, de valor, com suas implicações como escuta, respeito, ponderação e equilíbrio. O diálogo freireano é solidário, amoroso. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980, p.43).

2.5 Sobre o exercício da escuta ativa e o perguntar restaurativo

As práticas restaurativas pautadas no diálogo, em um exercício de escuta ativa, acolhedora, implicam no estabelecimento de ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo com a real garantia de vez e voz, eliminando a presunção de que o professor é o único detentor de saberes e verdades. De acordo com Freire “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE, 1985, p.36).

Pautar a relação no ambiente escolar na dimensão do diálogo, da escuta e da fala, pressupõe o desafio de romper com uma estrutura silenciosa de autoridade ainda presente nas escolas e na sociedade, em geral.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1985, p. 30).

O momento em que a voz do professor, a voz do gestor, deixam de ecoar e a voz de alunos e pais passam a ser ouvidas representa o sonho democrático de uma prática educacional dialógica e acolhedora das diferenças e dos diferentes. Somos diferentes e talvez, olhar para a diferença seja um princípio pouco discutido e que deve ser redimensionado nas reflexões acerca do papel da escola.

Este olhar para a diferença é uma potente forma de inclusão e humanização que pode gerar uma comunicação mais efetiva e acolhedora. Para Freire, o mundo humano é de comunicação “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante e a comunicação é diálogo” (FREIRE, 1980, p. 67).

Se comunicar é dialogar, contribuir com a melhoria do diálogo na escola pode representar um avanço imenso na comunicação interpessoal. Entender e aceitar que nos comunicamos de diferentes maneiras e que temos posicionamentos, pensamentos e posturas diferentes não deve impor restrições à convivência e ao diálogo. Compreender que todos em sua singularidade contribuem para a pluralidade, pode representar uma constatação libertadora a medida que não é necessário impor seu ponto de vista, e sim, acolher os diferentes pontos de vista e permitir que perguntas brotem e sejam verbalizadas para que as diferentes possibilidades surjam em nosso cotidiano escolar e social.

O falar com o outro e escutar o outro, na prática pedagógica, adquire uma dimensão intercultural crítica ao configurar-se como ato de respeito ao saber e à cultura do outro, à verdade e à experiência do outro. E como colocar em prática esta abordagem acolhedora e integradora?

A busca por uma estratégia não-punitiva provocou a procura por práticas humanizadas e a justiça restaurativa nas escolas tem se desenvolvido em muitos países para abordar diferentes desafios de comunicação e convivência, incluindo vandalismo, incidentes relacionados a drogas, ociosidade, comportamento inadequado em sala de aula, ameaças e intimidação (CAMERON; THORNBORNE, 2001, p. 31).

O ato de falar e ouvir presentes na justiça restaurativa são validados na implementação de práticas circulares nas escolas brasileiras e na redução de conflitos e atos de violência.

Trazendo luz à importância da escuta, Kay Pranis (2003) esclarece como ouvir e contar histórias, elementos essenciais aos processos restaurativos podem contribuir para o estabelecimento de relações respeitadas e integradoras. Contar a própria história e ter

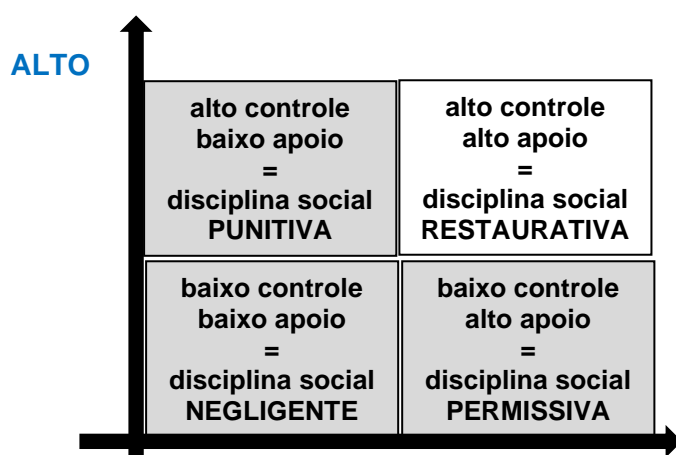
alguém para escutá-la conecta as pessoas, empodera, atende às necessidades básicas de comunicação e aceitação, gera vínculo e cumplicidade.

A justiça restaurativa pressupõe a criação de espaços de escuta e reabertura de caminhos para crianças e jovens. Afinal, quem não gosta de ser ouvido de forma interessada e acolhedora? Quem não gostaria de contar com alguém ou um grupo que ouvisse sem emitir julgamento e sem condenações?

Por outro lado, o julgamento, a vergonha podem tornar-se uma barreira à manutenção de relações saudáveis. A Teoria de Vergonha Reintegradora, já mencionada anteriormente (BRAITHWAITE, 1989; AHMED et al., 2001), discute que a vergonha em relação ao delito é relacionada ao senso de um indivíduo pertencer ao grupo institucional pertinente, como uma família ou escola. A vergonha quando não canalizada de forma saudável pode levar a pessoa a atacar a si mesma, atacar a outras, evitar contato ou abster-se (NATHANSON, 1997). As práticas restaurativas visam à quebra do ciclo de vergonha e alienação, e troca por um processo de “envergonhamento” reintegrador respeitado pelos outros envolvidos. Ahmed (AHMED et al., 2001) em uma pesquisa com estudantes de escolas primárias na Austrália, analisou prognósticos comuns de intimidação escolar dentro de três grandes categorias: família, escola e individual e identificou duas formas de se lidar com a vergonha: deslocamento da vergonha e reconhecimento da vergonha.

Em referência à categoria escola, no que diz respeito à intimidação escolar, o reconhecimento da vergonha é relatado negativamente e o deslocamento da vergonha é relatado positivamente. Entende-se por reconhecimento da vergonha, o aluno assumir a responsabilidade pelo comportamento e realizar a reparação pelos danos causados, já o deslocamento da vergonha está relacionado à raiva vingativa e à exteriorização da culpa. Observou-se ainda uma estreita relação entre a estratégia disciplinar da escola -punitiva ou reintegrativa (janela de disciplina social de WACHTEL e MCCOLD, 2002) e as estratégias de administração da vergonha.

Figura 2 – Janelas da disciplina social



Fonte: Janelas de disciplina social (McCOLD; WACHTEL, 2002, p. 115)

Paul McCold e Ted Wachtel, do Instituto Internacional de Práticas Restaurativas – IIRP, apresentaram por meio do quadro intitulado “Janelas de disciplina social” duas forças vetoriais para um sistema social denominadas como controle e apoio, as quais correspondem à dicotomia entre cuidados e limites (McCOLD; WACHTEL, 2002, p. 115).

O vetor horizontal evidencia o apoio, o suporte que a pessoa deve receber para que possa assumir a responsabilidade individual pelos atos praticados, sua percepção quanto ao próprio valor para si, para a sua família e para suas redes de pertencimento. O vetor vertical representa os limites e os deveres a serem observados como regras e atitudes respeitadas na escola que contribuam para a construção de um ambiente saudável, garantindo a cooperação e a consciência da interconectividade.

Geralmente, a abordagem adotada pelas escolas prevê a punição dos transgressores e o aconselhamento e treinamento de positividade à vítima, uma solução bastante simplista. A Justiça Restaurativa preconiza que apoio e responsabilidade devem seguir lado a lado. Retomando a ideia de inclusão, da compreensão de que todos são diferentes e singulares, há de se ter cuidado com o rótulo de vítima e transgressor, já que em uma visão sistêmica, não há realmente vítima ou intimidador, mas participantes de um processo, de uma relação com consequências diante do comportamento de cada um.

Vítimas e intimidadores requerem igualmente responsabilizar-se e receber mecanismos de apoio. A pesquisa evidencia que intimidadores tornam-se mais responsáveis quando lhes são oferecidos os mecanismos de apoio adequados e que as vítimas, quando apoiadas, sem responsabilizar-se por seu comportamento, podem entrar em ciclos de desamparo (AHMED *et al.*, 2001, p.37).

Entender que a polaridade vítima e ofensor não promovem reflexão e responsabilização é essencial à mudança de paradigma para compreensão do cerne das práticas restaurativas. Caso as pessoas envolvidas não se autorresponsabilizem por suas atitudes, uma atitude de defesa para encobrir seu equívoco pode desencadear ações

violentas ou conflituosas. Esta análise converge com a ideia de Gilligan, no sentido de que “o motivo psicológico básico, ou causa de comportamento violento é o desejo de repelir ou eliminar o sentimento de vergonha e humilhação” (GILLIGAN, 2001, p. 29).

Neste viés é necessário buscar apoio na concepção de Freire em relação ao ato de perguntar, ao diálogo e à problematização. Para Freire (1985), a educação deve estimular a curiosidade e o ato de perguntar dos educandos no processo educativo de modo a problematizar a realidade social. Problematizar para Freire é “exercer uma análise crítica sobre a realidade problema” e a problematização afirma a necessidade do diálogo (FREIRE, 1980, p. 198).

O diálogo implica um movimento de pergunta, escuta ativa e fala respeitosa. Realizar perguntas é uma prática que precisa ser incentivada e trabalhada cotidianamente na escola, já que não há pensamento crítico sem questionamentos, sem perguntas. A existência humana é, porque se fez perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar (...). Radicalmente, a existência humana implica assombro, pergunta e risco. E, por tudo isso, implica ação, transformação (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 51).

Aprender a perguntar é de fundamental importância à investigação científica e ao processo de aprendizagem é considerado por Faundez (1985) como “início do conhecimento”, uma vez que estimula a curiosidade dos educandos. Mas como estimular o aluno a perguntar, sem que o professor tenha vivenciado, sem que o professor também tenha aprendido a perguntar? Na visão de Freire (FREIRE, 1985, p. 46), o que tem caracterizado o saber e o ensino atual é uma “pedagogia da resposta”, em que o educador “já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada”. Há, portanto, uma necessidade de se repensar a educação de forma a propiciar vivências realmente críticas e questionadoras que visem à formação de homens e de mulheres como sujeitos do conhecimento e da história.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA DA PESQUISA - Narrativas de uma experiência de (se) escrever

“Aprender a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a sua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de seu futuro e

caminha até a sua infância. E não pergunte quem é àquele que sabe a resposta, nem mesmo à essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta” (LARROSA, 2006, p. 41).

A pesquisa é de grande relevância por proporcionar a divulgação de novos conhecimentos que revelam a tríade dialógica freireana (1996) prática-teoria-prática validados por uma investigação da prática no ambiente escolar. A definição da metodologia envolve a seleção de procedimentos diretamente influenciada pela forma teórica da pesquisadora ver e se mover no mundo, ou seja, uma metodologia participativa coerente para quem acredita no valor dos diferentes e das diferenças envolvidas em uma pesquisa. Pois, como dizia Paulo Freire (1980) “não há como compreender a educação sem perceber que no processo educativo há sempre um objeto de conhecimento a ser conhecido e apreendido”.

A fundamentação teórica parte do conceito de Salomon em relação à pesquisa bibliográfica que afirma ser “o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas ou parte das fontes”. (SALOMON, 1974, p. 15)

Creswell (2010) traz a sustentação metodológica do estudo em andamento em relação à revisão de literatura, partindo do pressuposto de que a pesquisa compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão bem próximos ou relacionados ao estudo que está em questão o objeto de estudo ou pesquisa. Ela relaciona um estudo ao diálogo corrente mais amplo na literatura sobre um tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores.

A abordagem adotada é a qualitativa como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 43), em uma concepção construtivista que supõe que os indivíduos procuram entender o mundo em que vivem e trabalham. Os indivíduos desenvolvem significados subjetivos de suas experiências, significados dirigidos para alguns objetos ou coisas (CRESWELL, 2010).

Pretende-se investigar os acontecimentos e compreender as relações existentes entre os constructos a partir da ótica da pesquisadora, considerando seus valores e suas

origens pessoais, que podem moldar suas interpretações durante o estudo (CRESWELL, 2010).

A narrativa autobiográfica como estratégia de investigação possibilita ouvir a história de vida dos participantes e repensar a prática a partir da escuta ativa das histórias reveladas pelos professores em um aprofundamento do estudo por meio das vivências do cotidiano escolar que servirão de material para o relato da experiência vivida pela pesquisadora.

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p.27).

Para minimizar o risco de erros e ampliar as possibilidades de analisar o que está proposto nos objetivos da pesquisa investigando as práticas restaurativas no ambiente escolar, percebe-se que a abordagem escolhida – pesquisa narrativa autobiográfica – resgata uma prática já utilizada na escola – as rodas de conversa. Outro aspecto que merece atenção é a postura da pesquisadora que deve mostrar-se relativamente passiva, com interesse e entusiasmo por aquilo que está por aprender.

Em relação à narrativa autobiográfica, Camasmie acrescenta que:

[...] a narrativa de histórias pessoais tem na memória seu apoio principal para poder se dar. Mas esse trabalho de rememorar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora (CAMASMIE, 2007, p. 48).

Algumas questões fundamentais a respeito do rigor na pesquisa qualitativa exteriorizam a relevância do acesso cuidadoso da pesquisadora aos sujeitos da pesquisa em seu cenário vivido. Diante do exposto, é necessário garantir que os dados apresentados no relato de experiência da pesquisadora devem ser construídos com base em relações éticas, considerando as observações de Demo (1998), quando reflete sobre a busca do equilíbrio entre o conteúdo e a forma na pesquisa qualitativa, alertando que se na pesquisa quantitativa é possível a manipulação dos dados, há de se garantir um mínimo de padronização em uma pesquisa qualitativa.

Em suma, vale ressaltar que o rigor ético extrapola a submissão do projeto de pesquisa a um Comitê de Ética, pois deve permear todo o percurso da investigação científica e cumprir seu papel de contribuir com a mudança da realidade.

O processo de pesquisa envolve um diagnóstico inicial do problema e um diagnóstico de possíveis intervenções para sanar ou reduzir o problema identificado. Os referenciais teóricos compilados auxiliam a interpretação e análise dos dados coletados na pesquisa bibliográfica e outros levantados pelo relato da experiência vivida. É lícito afirmar que em uma pesquisa com relato de prática - o diagnóstico, as intervenções, a produção e divulgação de novos saberes se interrelacionam.

O relato traz informações acerca da concepção de conflito no ambiente escolar, de forma a descortinar caminhos para que a intervenção por meio das práticas restaurativas demonstre sua potência.

A justiça restaurativa é um conceito relativamente novo que tem sido explorado por estudiosos ao longo dos últimos dez anos e que pode trazer luz ao problema de conflito e violência nas escolas.

Como alicerce teórico em relação ao tema em estudo revisitaremos conceitos propostos por Rosemberg (2006) no que diz respeito à Comunicação Não-Violenta, Kay Pranis e os Processos Circulares como práticas restaurativas, os princípios da Justiça Restaurativa preconizados por Zerh em “Trocando as Lentes”, Hopkins e seus modelos de formulários e pesquisas para levantamento de conceitos acerca da violência nas escolas e a base para um olhar humanizado proposto por Jaques Delors⁹(1996).

A fundamentação teórica pautada nos princípios freireanos garantem uma visão humanizada das relações, entendendo como prática humanizadora, o diálogo como um encontro amoroso de homens e de mulheres que, mediatizados/as pelo mundo, o “pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980, p. 43). Esta dimensão pedagógica da humanização, com base no diálogo freireano, possibilitará estabelecer aproximações dos objetos de pesquisa pela lente comum de práticas participativas e restaurativas que ganham vida e novos contornos em processos didáticos crítico-dialógicos que alicerçam uma matriz humanizadora.

⁹ Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

“O diálogo, entendido por sua horizontalidade em uma relação epistemológica capaz de ensinar autonomia, co-responsabilidade e compromisso pelo exercício da fala-escuta” (SANTIAGO, 2007, p. 37), contribui para o conhecimento das diferentes realidades com seus múltiplos sujeitos e contextos em um movimento de ação-reflexão.

Com o objetivo de analisar as ações e as relações que contribuem com a elaboração de uma prática restaurativa e humanizadora, referenciada nas obras de Paulo Freire, este trabalho enfatiza a dimensão ético-política da humanização que sustenta as práticas restaurativas e a implantação da Justiça Restaurativa em ambiente escolar.

3.1 Do lugar da Coordenação Pedagógica

A ideia inicial que teimosamente persistiu até aqui foi a de que a pesquisa se transformasse em um diálogo com o leitor, um registro do saber advindo da experiência cotidiana. E a partir de agora, peço licença para narrar. Narrar acontecimentos, saberes, emoções e muito aprendizado. Dúvidas e quem sabe algumas certezas provisórias que surgiram na caminhada.

Início a retrospectiva da minha condição de Coordenadora Pedagógica no decorrer da pesquisa, ressaltando que atuo na educação pública há mais de trinta anos e na época em que realizei as propostas narradas a seguir estava atuando na escola UME Gota de Leite, no bairro Encruzilhada, município de Santos. Atendendo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com uma imensa diferença socioeconômica e cultural, os conflitos estavam presentes e eram vistos com “normais” dentro do cotidiano escolar.

Já atuava como multiplicadora do Programa Municipal de Justiça Restaurativa no município de Santos há mais de três anos e me encontrava diante da possibilidade de vivenciar rotineiramente os preceitos da Justiça Restaurativa.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado a existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p.27).

Atuar como multiplicadora ou facilitadora do Programa de Justiça Restaurativa em várias escolas, convidada para resolver determinados conflitos era algo que eu já havia me

envolvido, porém, atuar de forma rotineira implica um mergulho interno, um revisitar suas verdades, um fortalecimento dos próprios alicerces.

A justiça restaurativa como tecnologia de comunicação pautada em prevenir e resolver conflitos, é disseminada pela formação de facilitadores – pessoas que realizam o processo circular para prevenção ou resolução de conflitos e, multiplicadores – formadores de novos facilitadores.

O programa de justiça restaurativa deixou de ser uma ação da administração pública e tornou-se política pública permanente com a Lei nº 3371, de 11 de julho de 2017 que instituiu, no âmbito do município de Santos, a política pública de justiça restaurativa. Em 2017, a Prefeitura de Santos informou que a Justiça Restaurativa foi implantada em outubro de 2014, em nove escolas-piloto da Cidade e que na época (2017) estava presente em 28 unidades escolares de Santos, beneficiando 15.614 alunos. Dentre os dados divulgados em Diário Oficial municipal de 12 de julho de 2017, constam novos facilitadores, capacitados em 2016, que são professores, inspetores de alunos, cozinheiros, entre outros profissionais, aptos a intermediar e prevenir ocorrências (bullying, brigas, problemas familiares, entre outros), por meio do diálogo entre os envolvidos (estudantes, familiares e educadores) em práticas circulares (círculos de paz); e 41 multiplicadores do programa formados para atuar, difundir a prática e contribuir na formação dos facilitadores.

No momento em que me tornei Coordenadora Pedagógica já havia realizado inúmeros processos circulares como multiplicadora do programa de justiça restaurativa e havia formado mais de 170 novos facilitadores. Mas atuar diariamente defendendo uma postura restaurativa, se co-responsabilizando pela construção de um território conversacional seguro e acolhedor era algo que fervilhava em mim e me levava a questionar sobre como proceder nos casos em que, não raras vezes, nós, profissionais da educação não temos clareza a respeito do melhor procedimento. Como se estivesse a ler os meus pensamentos, Placco afirma:

Faz-se necessário, então, possibilitar a esse educador os questionamentos necessários para a ampliação dessa consciência, para o redirecionamento de sua percepção sobre a realidade, sobre si mesmo e o outro, sobre sua prática, a fim de que reavalie os critérios por meio dos quais se posiciona e se direciona para essas realidades (PLACCO, 1994, p.26).

Uma mudança de paradigma real, sem chavões, com a coragem de quem analisa a própria prática para seduzir o outro no caminho da autoanálise e autoavaliação. A partir de encontros intencionalmente planejados, compostos por propostas deflagradoras de

reflexão a respeito da postura e da abertura ao diálogo de cada um, iniciamos nossa jornada restaurativa. Vale lembrar que compete ao Coordenador Pedagógico:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa então destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Ao pensar no papel de articulador e transformador inerente à prática do coordenador, afirmo que minha pesquisa entre pares foi um privilégio, uma grande oportunidade para que eu pudesse afirmar que é possível vivenciar práticas restaurativas cotidianamente. Compartilhar saberes de experiências vividas foi algo indizível. Apoio-me em Larrosa para citar a experiência como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.19).

Os espaços de conversa de e entre um grupo de profissionais da educação em que eu também fazia parte me impôs o desafio de reorganizar os conhecimentos sobre o meu próprio processo formativo.

Apoiada pelas ideias de Placco e Almeida (2003) sobre a atuação da Coordenadora Pedagógica, destaco três dimensões: a articuladora (entre os professores e os projetos da escola); a formadora (orientando os professores principalmente em horário de trabalho pedagógico e reuniões semanais denominadas RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional; e a transformadora (que perpassa as demais e que se faz presente inclusive na proposta em pesquisa).

As dimensões interagem entre si e é válido afirmar que a troca de experiências entre os profissionais da educação e o exercício de escuta, se constituem como espaços de reflexão e aprendizagem:

[...] o falar e o ouvir sobre as experiências passam a fazer parte constitutiva dos projetos em (re)construção, de modo que a busca, o contato e o diálogo com diferentes referenciais teóricos brotam do desejo de compreensão e de respostas para as perguntas e angústias geradas nos espaços de trabalho. Visto sob o ponto de vista do alcance político-pedagógico, pode-se dizer que há uma oportunidade histórica se construindo em relação ao trabalho do PCP (Professor Coordenador Pedagógico) uma vez que permite criar condições e/ou potencializar e dinamizar

experiências de professores e alunos que muitas vezes ocorrem solitariamente e sem interlocução (MATE, 2003, p.18).

A autora evidencia, portanto, a importância da escuta qualificada, da partilha de experiências como prática que olha para as questões do cotidiano como pauta reflexiva, como procedimento a ser investigado na tessitura de novos saberes, configurando a escola como legítimo espaço formativo permanente. E neste processo cotidiano:

[...] para a superação das atividades cotidianas da escola, se exige um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares seja para o atendimento para professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 2).

Descobri-me como palavras que podem acolher durante os encontros formativos e ainda mais no cotidiano da escola em que, no calor das conversas e dos acontecimentos, somos chamados a ouvir, a intervir, a orientar.

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p.21).

E neste ir e vir de palavras e ideias existem pessoas, sentimentos e histórias que, se acolhidas de forma humanizada, podem gerar bons frutos que darão saber e sabor à toda a comunidade escolar.

CAPÍTULO IV

4. Dos conhecimentos construídos e partilhados

“Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contar o que somos. [...] Desse modo, que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude em uma história? E, para essa transformação, para esse alívio, acaso contamos com outra coisa a não ser os restos desordenados das histórias recebidas (de outras pessoas)?” (LARROSA, 2006, p.22).

Ao reolhar para essa viagem na atuação como Coordenadora Pedagógica e ao me deparar com lembranças, registros, pautas, vídeos e fotos, ao percorrer novamente este caminho (trans)formativo, reencontro conhecimentos construídos e partilhados.

Referente aos círculos de construção da paz e às práticas restaurativas, não somente como metodologia de pesquisa ou lugar privilegiado de busca, mas, fundamentalmente como potente espaço (trans)formativo no cotidiano escolar é imprescindível elencar os princípios que organizaram as ações:

- espaço de fala – garantia de espaço de fala para professores e toda a comunidade escolar com o cuidado de praticarmos o não julgamento e evitarmos o aconselhamento;
- o estabelecimento do diálogo – respeito às diferentes opiniões e posicionamentos;
- escuta ativa – atenção às falas com o respeito e empatia que todos merecem possibilitando a livre expressão de ideias;
- formar vínculos – incentivo aos trabalhos coletivos e às parcerias produtivas;
- integralidade pelo fomento à ideia de indissociação entre a personalidade e a profissionalidade.

Cada um destes princípios se integram no decorrer da pesquisa e na produção de saberes (novos ou não) que contribuem para um ambiente escolar dialógico, responsivo e acolhedor.

Diversas são as possibilidades de registro da narrativa autobiográfica e dos fatos, emoções, falas ou silêncios observados. Neste contexto, há sempre uma dimensão do indizível, do que não se consegue traduzir em palavras pelo impacto causado ou por não ouvir o que não sabemos ou não reconhecemos.

Não expomos a trajetória por um único posicionamento, ou como diz Larrosa:

[...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (LARROSA, 2002, p.25).

Nesta exposição, dentre as fontes da narrativa autobiográfica pode-se citar: diário de campo, fotos, vídeos, relatos pessoais, documentos pessoais, tais como bilhetes, desenhos, anotações em agenda.

A pesquisa, além dos registros que permaneceram na memória e que alguns são indizíveis pela emoção intraduzível, há fotos, pautas com ações planejadas, vídeos e relatos que sustentam a narrativa que lhes convidará às práticas restaurativas nas linhas que se seguem.

Para fins de organização e análise de dados, as informações foram categorizadas a partir da repetição/frequência, relevância, intensidade ou estranheza. A narrativa foi entrecortada por vários momentos de revisita aos registros, ou como sugere Mainardi (2009) por textos que retratem as impressões e o devir do pensamento em ato impregnado das vivências, impressões e associações, pois, a vivacidade do texto está justamente nos movimentos de ir e vir, propiciando uma candência e sintonia advinda de uma negociação constante entre o narrador e o leitor.

É por meio dos registros que busco conferir sentido às nossas práticas restaurativas que surgem ao preparar a primeira RPA - Reunião Pedagógica de Avaliação e perceber a dificuldade de integrar todos os funcionários da escola. Após a elaboração da pauta discutida com a Equipe Gestora, relataram que seria muito difícil conseguir a participação de todos na reunião. Não entendi o motivo já que todos estariam disponíveis no momento da reunião e os outros membros da equipe afirmaram que não era habitual e que os funcionários se negavam a participar com os professores.

Primeiro desafio aceito... A pauta previa uma prática restaurativa em um processo circular, previsto na justiça restaurativa para a construção da paz. Quando todos sentaram em círculo, após alguns convites insistentes individuais os que não gostariam de participar, relatei o objetivo do círculo e expliquei nossos princípios e combinados para o início do processo circular. Ao apresentar o bastão da fala e passar a fala para a pessoa ao meu lado tivemos uma fala surpreendente, uma funcionária que faz a limpeza do espaço falou:

“eu não queria participar porque nunca havia entendido que também sou educadora porque lido com as crianças”. E daquele dia em diante todos entenderam que todos e cada um é responsável pelo desenvolvimento dos alunos da escola, que todos contribuem, que quando falamos todos não estamos nos referindo a um pequeno grupo.

Ouvir a narrativa da história de uma pessoa neste contexto, não é mera captação acústica, mas busca de sentidos das vivências. Deste modo, todos os participantes estão ativos no processo e a escuta ativa resgata a vida que pulsa nas falas, nas produções, nos registros e “capta melhor o que quer essa vida ouvida” (SILVA; MORAES; MONTEIRO, 2011, p. 2)

O aspecto ético está presente em todas as pesquisas, mas na narrativa a ética é um aspecto ainda mais frágil ao avaliarmos o narrado, questionando posturas e saberes sem transgredirmos a linha tênue que separa a reflexão do julgamento. O ato de narrar é inseparável do narrador. Enquanto a informação visa a explicação de um fato, a narração está a serviço da compreensão (CAMASMIE, 2007).

De fato, narrar o momento de descoberta, de um desvelar de novos saberes é um privilégio ao percebermos que as narrativas, a possibilidade de fala e escuta provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros.

A pesquisa narrativa autobiográfica oportuniza o encontro do individual e do coletivo, do singular ao plural, visto que a narrativa resgata marcas da cultura, da história pessoal em determinado contexto, um instrumento sociológico como citam Silva e Mendes:

[...] a biografia, ou autobiografia, constitui um instrumento sociológico capaz de garantir essa mediação do ato à estrutura, ou seja, de uma história individual a uma história social. Esses argumentos sustentam-se no entendimento de que a (auto)biografia implica a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, cuja ação incide diretamente no social. (SILVA; MENDES, 2009, p. 5).

Neste movimento individual e social, diferentes “eus” encontram-se na comunicação entre o narrador, o contador das histórias e o interlocutor. Uma narrativa ultrapassa os limites da intencionalidade de quem conta, de quem narra e encontra no ouvinte sentidos outros neste processo de resgate da subjetividade, “uma vez que o sujeito-ator do processo de investigação encontra-se socialmente situado, imbricado em uma rede de interrelações, que envolve o individual e o coletivo” (SILVA; MENDES, 2009, p. 7).

Outro momento que merece ser resgatado neste baú de memórias que sustentam a pesquisa em andamento é referente ao conflito entre alunos, pais e professor. Um professor

em situação de extremo desgaste emocional por problemas pessoais, viajou e faltou às aulas. Lembrando que um dos princípios anteriormente elencado é a integralidade, a indissociação entre pessoalidade e profissionalidade, nossa intervenção com práticas restaurativas previa um acolhimento e mediação do conflito.

Em data previamente agendada, seguindo os preceitos da justiça restaurativas já descritos neste trabalho, realizamos um pré-círculo, conversando com o professor e, separadamente, conversando com o grupo de mães que registrou a reclamação e agendamos o círculo propriamente dito. Na data e horários marcados acolhemos praticando a escuta ativa as verdades e certezas de cada um e como guardião do círculo (nomenclatura dada ao facilitador) estabeleci um movimento de diálogo para que uns ouvissem aos outros e realizássemos um plano de ação que culminou com propostas para revisão de conteúdos com os alunos e afastamento médico do professor que percebeu não ter condições emocionais de atuar naquela fase de sua vida pessoal.

O professor agradeceu por ter sido ouvido e respeitado em seu momento e sua dor, afirmou que não queria enxergar a dificuldade que lhe tirava as forças para lidar com emoções represadas. Concluímos que reparar danos, quando se fala em justiça restaurativa pode ser simplesmente, oferecer uma escuta atenta, ativa e acolhedora, isenta de julgamentos.

As reflexões advindas da análise deste material reúnem aspectos singulares e permitem a articulação entre os saberes acadêmicos e saberes comunitários que borbulham durante a realização do processo circular exigindo do profissional um comprometimento com uma posição restaurativa e dialógica.

Ao concluir este trecho da minha trajetória há a impressão de que eu não poderia estar em outro local que não fosse a escola. As escolhas que realizei, a carreira que optei me propiciam trilhar caminhos de encontro com histórias de vida encantadoras, que me fazem diariamente me rever e me reencontrar comigo e com o outro.

Uma outra lição que se anuncia é a possibilidade de circunscrever os círculos restaurativos como espaço de formação de vínculos e de estabelecimento de diálogo, espaços (trans)formativos.

O procedimento de falar e ouvir a si e ao outro, partilhar pensamentos, sentimentos e percepções é potencialmente formativo. É recomendável a toda instituição que garanta

espaços de diálogo, espaços de conversa que fortaleçam vínculos e propiciem a prevenção de conflitos e a reparação de danos.

Apoiada em Carvalho (2003) ressalto a relevância de trabalharmos com a autobiografia, em que o sujeito autor é também o protagonista em um processo de renegociação e reinvenção identitária.

O estudo autobiográfico permite o encontro de múltiplas possibilidades onde o eu pessoal dialoga com o eu social: sou autora e a narradora do texto ao mesmo tempo e, por meio da autoescuta, posso comunicar ao mundo determinadas coisas que avalio serem importantes. [...] um hibridismo que envolveu lembranças e registros escritos, narrativas que partiam de uma história pessoal, resultando em um exercício que aliou conhecimento, experiência e formação, um olhar para o caminho percorrido, quem sabe uma forma de lidar com perguntas e inquietações (CARVALHO, 2003, p.124).

Ao ouvir os relatos dos professores participantes do processo circular de forma rotineira, percebi que a medida que refletíamos acerca do nosso fazer de uma forma não convencional, conferíamos sentido ao nosso fazer e realizávamos descobertas a respeito de quem somos em nossos contextos de trabalho.

Uma experiência de grande relevância ocorreu com uma classe de 3º Ano ou ouvir o relato da professora da sala. Na verdade, a professora não usou palavras para relatar a dificuldade com a sala, usou o olhar de quem necessita de parceria, os gestos de quem já não sabe por onde caminhar e a expressão de quem sente-se impotente. Iniciamos a realização semanal de círculos de convivência e no início, conforme relatou a professora, suas esperanças desapareciam, mas a persistência no processo circular rendeu lindos e doces frutos. Ao final de um semestre a sala mais tranquila, o diálogo e a escuta já presentes no cotidiano propiciaram a criação de vínculos e inúmeras descobertas povoaram o dia a dia da professora que voltou a sorrir.

No papel de Coordenadora Pedagógica ouvir de forma atenta o que os professores têm a relatar, a narrar é imprescindível no processo (trans)formativo. Aproveitar os ensinamentos da experiência vivida na sua relação com a formação é um saber que deve ser explorado diretamente na escola. A narrativa quando inserida em um movimento de pesquisa permite a compreensão de si mesmo e de sua prática na escola.

Constituímo-nos como o “sujeitos da experiência” em meio aos relatos que tornam vivos os registros frios que guardam os papeis e que ao conversar com leitores interessados alteram seu estado de impessoalidade para o resgate de momentos vívidos e vividos.

[...] seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua

receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (LARROSA, 2002, p.24).

Este procedimento formativo pautado na compreensão das experiências vividas exige uma reflexão a respeito de si por meio de um revisitar os acontecimentos, rememorar emoções para despertar a consciência da própria experiência como objeto de aprendizagem. Nesta proposta, ouvir o outro, retoma o lugar da escuta sensível, ativa e da valorização das histórias de vida de todos os envolvidos no processo formativo. Como reflete Larrosa:

Uma cultura inclui os dispositivos para formação de seus membros como sujeitos ou, no sentido que vimos dando até aqui à palavra 'sujeito', como seres dotados de certas modalidades de experiência de si. Em qualquer caso, é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência 'objetiva' do mundo exterior, construísse e transmitisse também a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como 'sujeitos' (LARROSA, 2003, p. 45).

Compreender a relação entre a experiência de si e a experiência do outro como prática social evidencia as mobilizações que os participantes realizam em seu percurso formativo.

É a partir deste contexto situacional e formativo que o trabalho converge para as seguintes questões: Como as narrativas revelam mecanismos de formação docente? De que maneira as concepções sobre o diálogo emergem pelas práticas educativas?

A narrativa autobiográfica tem se apresentado como uma abordagem potente em relação ao processo formativo docente. Repensar as práticas pedagógicas a partir de narrativas, de rodas de conversa permeadas por escuta, fala, escuta ativa e vínculos é recomendável diante do contexto contemporâneo repleto de desafios no cotidiano escolar.

Nesta experiência evidencia-se a composição das falas próprias e alheias em um movimento de pensar sobre o que o outro falou, de analisar a fala-pensamento-ação no reconhecimento do outro no processo de diálogo.

Portanto, este processo de prevenção de conflitos ao qual nos reportamos e destacamos nos processos formativos em contextos da escola está intimamente ligado à presença da justiça restaurativa como concepção que sustenta práticas de prevenção e reparação de danos oriundos da comunicação.

Quando uma professora neste processo de formação nos conta que muitas vezes ao participar do processo circular questionou a função e utilidade desta ação, evidencia sua

preocupação com o conteúdo de forma estrita, revela desconhecimento em relação às Dez Competências Gerais da BNCC, demonstra não compreender que acolher e praticar a escuta ativa são ações impregnadas de sentido no cotidiano da escola. Ao ser questionada quanto à presença do diálogo em sua relação com alunos, pais e outros professores, a professora arrisca algumas possibilidades de resposta que indicam em sua narrativa algumas percepções que capturou com a participação em práticas restaurativas.

Neste trilhar vamos estabelecendo vínculos, estreitando relações e ressignificando metáforas relacionadas ao acolher, praticar escuta ativa e integrar.

Algumas percepções e sentimentos são indizíveis e indescritíveis e, talvez, por isso, difíceis de serem compreendidos e transformados em ações práticas implementadas na rotina escolar.

Pensar o diálogo na escola como objeto de reflexão impõe uma recriação de sentidos que não necessariamente passa pela ação, pelo concreto, pelo mensurável, mas por algo mais relevante e abrangente como uma experiência estética. Compreender as memórias registradas pelas histórias narradas como possibilidade de (trans)formação pode ressignificar os processos de aprendizagem, já que:

A memória tem um papel mediador nos processos de aprendizagem, na medida em que, registrada, pode ser analisada e compartilhada pelos educadores de uma dada escola, de modo que os significados atribuídos à experiência resgatada pela memória sejam atualizados e reposicionados. A experiência de cada um passa a ser compreendida, não apenas como lembrança, mas como recurso a novas interpretações da realidade e da própria experiência (PLACCO e SOUZA, 2010, p.53).

Reafirmo, portanto, que narrar a experiência como um procedimento formativo seja um ponto essencial à possibilidade de transformação da realidade e de transformação de si no cultivo à relação mais acolhedoras e inclusivas.

E por esta razão, a despeito de preconceitos e ideias divergentes, defendo a prática circular por meio de rodas de conversa que garantam a escuta ativa como a gênese do processo dialógico que possibilitam diferentes elaborações sobre o fazer pedagógico.

Outro procedimento apontado como formativo foi a disseminação dos princípios da justiça restaurativa em diferentes momentos na rotina da escola e não somente nos processos circulares. O atendimento aos alunos e pais de alunos também foi pautado nos mesmos princípios e os professores perceberam como a escuta atenta à fala poderia

garantir a criação de vínculos necessários ao bom relacionamento e aprendizagem da comunidade escolar.

Penso que iniciar um encontro formativo com as próprias histórias contadas pelos professores produz um efeito de acolhimento às vozes que se aproximam e se identificam uns nas histórias dos outros. Partir da própria história, de narrativas que despertam os sentidos abre espaço para problematizarmos as ações dos alunos a partir de histórias reais também impregnadas de sentidos, como nos sustentam Placco e Souza:

[...] no movimento de acatar e compartilhar sentidos e significados, em que o respeito de um pelo outro pode, simultaneamente, possibilitar mudanças no modo de perceber-se e de perceber o outro e, portanto, gerar novas aprendizagens e mudanças de atitudes e, assim, novas práticas (PLACCO e SOUZA, 2010, p.57).

Outro aspecto a ser considerado é que o estabelecimento da relação entre o que falamos, pensamos e sentimos e o que pensam, falam e sentem os autores outros, se dá de forma qualitativamente diferente se ancorarmos a discussão do saber acadêmico no saber da experiência.

Em relação ao saber da experiência, me ocorre uma cena em que assim que iniciei minha trajetória como Coordenadora Pedagógica uma das professoras que já me conhecia de outro fazer formativo, alertou: “não me venha com projetos porque eu só sei dar aula e não gosto de projetos”. O grupo de professores que pouco me conhecia permaneceu estático aguardando o prosseguir da conversa. Como já citado acima, os princípios da justiça restaurativa devem estar presentes rotineiramente, e não somente nos processos circulares planejados. Respondi à professora que não se preocupasse porque eu não iria inventar nada, só pediria licença para contribuir com um fazer que já era de excelência. Acredito que o grande segredo naquele momento foi que eu não cumpri um protocolo ou um manual de como gerar vínculo. Cada palavra que emiti retratava o que eu realmente acreditava, enxergava o melhor na dedicação daquela professora. Para a surpresa de todos, ao final de um semestre a professora havia participado de dois concursos – PROLER e Olimpíada da Língua Portuguesa – inscrevendo alunos pelos projetos desenvolvidos em sala de aula.

Questionada a respeito da mudança por outros colegas, a professora afirmou que nunca mudou, que somente sentiu-se encorajada a dar nome e divulgar uma prática que já realizava. Mais uma vez, Larrosa contribui com a visão acerca da formação:

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora,

aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor. As vezes para tirar-lhe da indeterminação da infância, do espírito de criança. E às vezes, também, para dar ao seu espírito, uma nova infância (LARROSA, 2006, p.46).

Outra dimensão das lições que tive o prazer de vivenciar com este grupo incrível de docentes e que potencializaram cada intervenção proposta com suas indagações e práticas voltadas ao desenvolvimento integral estava relacionada à estratégia utilizada em nossos encontros formativos e ainda mais nos momentos inesperados em que solicitavam minha atuação. Algumas indagações podem povoar a mente dos leitores, como: Quais recursos foram utilizados para potencializar o diálogo no grupo? Como promover a expressão de ideias? Quais dispositivos utilizar para possibilitar a escuta ativa? Quais procedimentos o acolhimento e a problematização das práticas?

Para sinalizar alguns caminhos percorridos que respondem às indagações acima, irei detalhar partes do processo do círculo restaurativo. O processo circular como uma tecnologia social de comunicação, traz etapas, dentre as quais, a cerimônia de abertura e encerramento do círculo têm papéis fundamentais como procedimento de acolhimento e preparo da escuta para a contextualização do problema.

[...] para marcar esse espaço como um lugar sagrado no qual os participantes estejam presentes com eles mesmos e uns com os outros de uma maneira diferente de outros encontros ou grupos comuns. A marcação clara do início e fim de um círculo é muito importante porque o círculo convida os participantes a deixar cair as máscaras e proteções comuns que eles possam usar para criar distância de seu eu verdadeiro (core self) e o eu verdadeiro dos outros (PRANIS, 2010, p.16).

A cerimônia de abertura tem a função de romper com o cotidiano e induz a um estado de estar presente, aberto ao diálogo, disponível para o processo de ouvir de forma atenta e falar. A abertura e o fechamento são momentos:

[...] importantes também para ajudar aos participantes a se centrarem, a colocarem-se como completamente presentes no espaço, a reconhecer a interconectividade, a liberar distrações que não estejam relacionadas, e a estarem atentos aos valores do eu verdadeiro. O fechamento reconhece os esforços do círculo. Afirma a interconectividade dos presentes. Gera o sentido de esperança para o futuro e prepara os participantes para retornarem ao espaço comum de suas vidas. As aberturas e os fechamentos são projetados para se adequar à natureza do grupo em particular (PRANIS, 2010, p. 38).

Outro dispositivo que promove a sustentação do processo circular, a expressão de ideias e o diálogo é o centro da roda marcado por alguns objetos que denominamos neste trabalho como bastão da fala e dá visibilidade pelos objetos presentes, aos valores que orientam a prática dialógica. O bastão da fala ou objeto da fala como denomina Pranis

(2010) é um objeto escolhido por um participante do processo circular que garante vez e voz a todos os participantes, já que o participante que está de posse do bastão, tem a oportunidade de falar enquanto os outros lhe concedem a escuta.

O bastão de fala é passado de pessoa para pessoa em volta do perímetro do círculo. Somente a pessoa segurando o objeto da palavra pode falar [...] sem interrupção e permite aos ouvintes se focarem em escutar, sem se distrair pensando numa resposta ao que está falando. [...] permite a expressão completa de emoções, reflexão atenciosa, e um ritmo sem pressa [...] é um equalizador poderoso. Permite que cada participante tenha igual oportunidade de falar e carrega o pressuposto de que cada participante tem alguma coisa importante para oferecer ao grupo. À medida que passa fisicamente de mão em mão [...] tece um fio de conexão entre os membros do círculo [...] reduz o controle do facilitador e, conseqüentemente, compartilha o controle do processo com todos os participantes. [...] Quanto mais significado o objeto da palavra tiver (de forma consistente com os valores do círculo), mais poderoso será para gerar respeito pelo processo e alinhamento com seu eu verdadeiro (PRANIS, 2010, p. 39).

Há uma estrutura nos Processos Circulares que pressupõe a existência de elementos essenciais e estruturais do Círculo sem os quais, segundo Kay Pranis (2010), não se considera ou não se pode falar em Círculo. Além do formato geométrico circular para organização das pessoas de modo a olharem umas para as outras, os Círculos utilizam cinco elementos considerados estruturais, que lhes são inerentes e o integram e baseados em ensinamentos e valores ancestrais, ressurgidos na província de Yukon, no Canadá: as cerimônias de abertura e encerramento, os norteadores (orientações ou regras), o bastão de fala, o facilitador e a decisão por consenso.

Os facilitadores ou guardiões preparam para a etapa da problematização, perguntas a serem realizadas para os participantes do Círculo. Conhecidas como perguntas norteadoras e realizadas no início de cada para que cada participante responda e envolva-se com o tema do processo circular. O planejamento cuidadoso das perguntas é uma etapa inerente ao processo circular, porém, não deve haver engessamento, já que o círculo enquanto processo de comunicação, pode gerar após a primeira pergunta um desdobramento não previsto na segunda pergunta e o facilitador ou guardião, necessita ter a escuta ativa bem trabalhada para alterar a pergunta se necessário e atender aos anseios do grupo.

Pode parecer redundante, porém, resgatar cotidianamente para si mesmo os princípios que sustentam as práticas restaurativas, investir em diálogos isentos de julgamentos, permitir-se criar vínculo, deslocar-se de um único ponto de vista para a possibilidade de diferentes pontos de vista, reconhecer a indissociação entre personalidade e profissionalidade, elaborar diferentes possibilidades a partir de uma escuta atenta são

ingredientes essenciais para nos movermos no mundo e nos comunicarmos de forma mais humanizada.

Deste modo, vale relatar que o aporte metodológico para este estudo está fundamentado na narrativa autobiográfica, tendo como dispositivos de pesquisa os registros dos encontros formativos – pautas, fotos, vídeos, o registro do processo circular e as memórias do cotidiano. Os encontros formativos desdobravam-se em momentos complementares de reflexão e discussão.

O processo circular previsto na justiça restaurativa permeou todos os encontros formativos realizados com professores, pais, alunos e funcionários. Esclareço que as vivências circulares eram propostas no sentido metacognitivo em que o professor vivenciava e refletia a respeito de como estava conhecendo outra forma mais potente de garantir uma comunicação efetiva no ambiente escolar. Dominicé afirma que:

[...] o estudo biográfico, apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação (DOMINICÉ, 2014, p. 81).

Ao trazer à luz a questão da investigação, ressalto que as vivências restaurativas englobaram os momentos formativos e todo o espaço de socialização, conversas e compartilhar de experiências.

Pensar em categorizar os elementos que emergem dos processos circulares e dos encontros formativos representa um imenso desafio pelo envolvimento com o processo. Desta forma, tomei como objetivo expor a possível categorização durante a escrita desta narrativa prosseguindo no mesmo gênero textual, portanto, narrando que ao final de um ano letivo pautado nos princípios restaurativos ouvi muitas histórias e relatos de professores e funcionários, mas, todos convergiam para as seguintes categorias pela relevância, frequência e intensidade com que surgiram no processo (trans)formativo dos professores:

- escuta ativa - escutar de verdade, como diziam alguns, concedendo um momento de escuta aceitando a versão e posicionamento do outro ainda que discordasse da opinião exposta;
- falar sem julgar – utilizar uma fala acolhedora isenta de julgamento que segundo relatos garantiam aderência e engajamento aos novos saberes quando ultrapassavam a barreira da acusação e expunham ideias;

- trocar as lentes - termo proposto por Howard Zehr (2012) apropriado por muitos professores ao se referirem ao novo olhar para antigas dificuldades rotineiras.

Em relação a esta experiência de revisitar a prática por meio de processos circulares e narrativas acerca das vivências, peço sustentação à Souza ao enfatizar que:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como uma prática de investigação-formação justifica-se porque não cabe uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 140).

A abordagem narrativa autobiográfica potencializa o processo de formação e autoformação ao possibilitar o protagonismo e a autonomia em um movimento de repensar a própria prática em ressonância às demandas contemporâneas. Compreendendo tais premissas pertinentes ao processo formativo, pode-se afirmar que o conhecimento de si possibilita um direcionamento para a ação de formar/formando-se.

Nesse âmbito, a narrativa autobiográfica ancora-se na produção de sentido e significado que dão suporte à construção coletiva dos grupos, em que a experiência apresentada pelos participantes, desencadeia a construção de um conhecimento produzido coletivamente, legitimado e validado como um pressuposto de sua formação (JOSSO, 2008).

Partindo dos pressupostos de uma pesquisa pautada nos percursos de vida e formação dos professores com ênfase nos processos circulares restaurativos em que pesquisador e sujeito da pesquisa se entrelaçam durante o processo, é lícito afirmar que mobilizamos mecanismos que permitiram a ampliação do autoconhecimento. Como afirma Josso “é a presença consciente que nos permite falar de um sujeito de formação” (JOSSO, 2010, p. 76). Nesta relação entre a interiorização e exteriorização se dá o contexto (trans) formativo de todos os envolvidos no processo. Josso reitera que:

A história de vida narrada é, assim, uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação (JOSSO, 2008, p. 19).

O professor, nesta proposta (trans)formativa se responsabiliza pela mobilização de elementos intrínsecos que sinalizem suas necessidades formativas em um exercício de

autorreflexão. Destaco ainda que responsabilizar-se é uma das colunas que sustentam a justiça restaurativa relacionada ao percurso individual relatado em suas narrativas pessoais. Souza, valida nossos saberes ao afirmar que:

Ao narrarem as experiências, os sujeitos expressam representações de suas histórias de vida, narrando experiências docentes, estabelecendo significados às suas vivências numa dimensão contextual, a partir das 'experiências significativas' e das 'experiências formadoras', no processo de conhecer e de formação que comportam a escrita do texto narrativo (SOUZA, 2006, p.145).

Diante de tal afirmativa, fica evidente que é no cerne das narrativas que os professores revelam entre si e para si os conhecimentos interiorizados e os saberes em processo de construção.

Defendo a exposição das práticas como legítimas e o processo (trans)formativo não por um discurso vazio de transformação presente em políticas de formação, mas, de uma transformação legítima, que me ocorre por ouvir os professores e me ouvir como docente e formadora em formação que reconhece o patrimônio da experiência que se encontra de posse dos meus pares, também professores.

E para finalizar trago Larrosa ao narrar um conto de Rousseau, em que o mesmo traz uma memória de quando era criança em seu livro Confissões, diz que o autor ao se lembrar do episódio relatado faz uma viagem em sua própria biografia, até o fundo de seu eu. Para Larrosa, Rousseau acreditava que a infância e a natureza não estariam apenas no passado, mas também “[...] num lugar escondido no interior de si mesmo, em seu puro centro, no centro mais central dessa série de camadas de cebola que constituem uma personalidade madura” (LARROSA, 2006, p. 34). Posso assim crer que ao narrar os episódios ocorridos, despertar as lembranças marcantes, como as narradas acima, posso possivelmente adentrar esse “lugar escondido” em nosso interior, atravessar as camadas de cebola em um diálogo com o passado recente a narrar para os outros, para vocês, as experiências que constituem o meu “eu” de agora, as experiências que me formaram e transformaram neste percurso (trans)formativo individual e coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Dada a contingencialidade da vida, no entanto, não posso dizer o que será daqui para frente, nem se continuarei concluindo coisas que concluo agora, porque como uma dos autores que escreve esse texto já não está mais no presente; já é passado e, como tal, só lhe resta aguardar que a autora do futuro a mantenha em suas memórias e se utilize de suas experiências vividas para continuar significando e ressignificando sua própria existência” (LARROSA, 2006, p. 41).

E, no movimento de reler o livro do percurso (trans)formativo, de olhar para trás e rememorar páginas com imagens do trajeto realizado, iniciamos as considerações finais com algumas certezas ainda provisórias.

Em forma de relatos e lembranças esta dissertação foi construída no intuito de refletir acerca das experiências restaurativas vividas pelos professores que atuaram na UME Gota de Leite em 2019.

Os objetivos, neste contexto de investigação, buscaram descrever o processo que constituiu a implementação das práticas restaurativas no cotidiano escolar partindo do pressuposto da escolha metodológica que melhor se articulava ao relato da experiência vivida. Optamos pela narrativa autobiográfica como forma de potencializar a oportunidade de relatar experiências, compreender as narrativas e relacionar as contribuições acadêmicas ao cotidiano escolar.

O ato de interpretação do vivido se interpenetra à experiência e ganha forma ao ser narrado, recontado e contextualizado. Narrar a própria história demanda em alguns momentos distanciar-se de si para enxergar nuances não percebidas pela proximidade da experiência vivida. Escrever-se é produzir sentido e impregnar de sentido as linhas disponíveis ao leitor-semente, com licença pelo neologismo, leitor que fará brotar algo novo, que germina novas ideias.

O estudo permitiu trocarmos as lentes e ampliarmos nosso olhar com relação ao que nos propomos a investigar – as práticas restaurativas como estratégia para a prevenção e mediação de conflitos no ambiente escolar.

Por conseguinte, possibilitou verificarmos que, por meio da implementação da justiça restaurativa e das práticas restaurativas na escola contribuímos para um clima escolar pautado no diálogo e na construção de um território conversacional inclusivo.

A partir do estudo realizado, foi possível responder à questão que nos trouxe a esta pesquisa, que se constituiu por meio da percepção da narrativa autobiográfica que considerou a adoção das práticas restaurativas na escola e resgatou percepções dos professores em relação à garantia do espaço de fala e escuta, à articulação entre pessoalidade e profissionalidade, à sustentação de um território conversacional efetivo e à possibilidade real de criação de vínculos.

As argumentações apresentadas no estudo referendam a pesquisa autobiográfica como válida e extremamente viável no estudo a respeito das práticas comunicativas. Sinalizam também que há muito a se construir metodologicamente, pois, a narrativa não pode ser entendida como descrição fiel do percurso vivenciado, mas como uma visão fruto da construção mental do narrador, uma conexão entre a experiência vivida e o sentido atribuídos à vivência.

A memória da experiência vivida, dos relatos, fatos e emoções está presente de modo ativo, e não meramente reprodutivo. Cada narrativa pode acrescentar ou retirar elementos, pode trazer um ponto de vista totalmente diferente da visão de outro participante, já que nossas memórias são diretamente afetadas por nossas emoções.

Fazendo uso de suas próprias memórias a pesquisadora foi tensionada a questionar quais emoções podem ter afetado seu olhar para que a pesquisa seguisse o rumo descrito nas linhas que precederam esta conclusão. Compreender como a identidade docente, formadora e pesquisadora foi se constituindo em um processo dialógico que preconizou a necessidade de ouvir. Analisar se a escuta de si foi generosamente acolhida como a escuta concedida ao outro.

A pesquisa narrativa auxilia na construção de significados em um esforço interpretativo de si e do outro, um esforço individual e social que possibilita a desejada (trans)formação que nos permite atuar, interagir, ouvir e falar de forma singular no mundo.

Outra lição que se desponha ainda sobre a metodologia escolhida é o ato de ouvir o outro e a relevância de se pensar a respeito da arte de fazer perguntas. Em justiça restaurativa lembramos que as perguntas devem ser investigativas, provocativas e reflexivas, não devem ser invasivas e constrangedoras. O que geralmente ocorria no planejamento das intervenções eram perguntas elaboradas de forma a reduzir a fala e não no intuito de dar vazão às lembranças. A prática da escuta ativa realizada de forma

constante com os professores permitiu a vivência de indagações possíveis e necessárias e não meramente especulativas.

Delineia-se aqui uma outra lição, referente à necessidade de modelização, de exemplificação na prática para que o movimento preconizado por Freire, ação-reflexão-ação pudesse ganhar forma e força.

Necessário se faz esclarecer que a exemplificação de práticas não ocorria de forma passiva e destituída de critérios, a modelização não é uma receita que deve ser prescrita e seguida de forma reprodutiva, sem reflexão e ajustes à realidade enfrentada por cada participante.

As práticas são legitimadas quando vivenciadas e pensadas por participantes que analisam a teoria, vivenciam e verificam a relevância das ações e sua intencionalidade.

Após rememorarmos os registros narrados no decorrer do estudo, pudemos constatar que os participantes reconhecem a relevância das práticas restaurativas no cotidiano escolar.

No entanto, no que diz respeito à implementação das práticas restaurativas rotineiramente, os participantes não exemplificam como realizariam a operacionalização sem a presença constante da pesquisadora como multiplicadora do programa de justiça restaurativa e guardião do processo circular.

Portanto, apesar de os participantes revelarem que as práticas restaurativas são essenciais à prevenção dos conflitos e extremamente necessárias ao cotidiano da escola, não abordaram como podem manter as práticas restaurativas e os princípios da justiça restaurativa como prática constante da escola.

É certo que os relatos dos professores demonstraram que foram afetados, impactados e que passaram a ouvir as pessoas de forma mais atenta, praticando a escuta ativa e percebendo a necessidade de um maior cuidado com os diálogos e com as falas que, anteriormente, eram repletas de julgamentos.

Ao relembarmos e analisarmos as falas dos participantes verificamos com muito encanto relatos discorrendo a respeito das possibilidades de tornar o ambiente escolar mais acolhedor simplesmente praticando a escuta ativa. Este legado referente à prática da escuta ativa representa um indicador irrefutável de que as práticas restaurativas podem ser implementadas desde que amplamente divulgadas e vivenciadas cotidianamente.

Diante das percepções apresentadas, ficou evidenciado que os participantes reconhecem que as práticas restaurativas devem ser trabalhadas no contexto escolar, todavia poucos apresentaram o modo como garantem a prática em sua rotina.

Entre as percepções sinalizadas, evidenciamos que perceber as falas carregadas de julgamentos e rótulos e a necessidade da escuta ativa como hábito individual e coletivo, são, talvez, os maiores indícios de uma mudança de paradigma em curso, em andamento.

Esclarecemos, no entanto, que é possível verificar, por meio da pesquisa, que tratar de competências socioemocionais como previsto nas Dez Competências Gerais da BNCC ainda representa um desafio à formação do professor que necessita abrir-se às novas aprendizagens e ampliar o seu olhar para o que é currículo no mundo contemporâneo. Costumamos repetir os professores neste processo (trans)formativo que a generosidade deve acompanhar nossas ações, mas, que eles, enquanto sujeitos em (trans)formação, devem ser generosos, primeiramente, consigo, aceitando seu próprio percurso de aprendizagem.

Nesse sentido, observamos que as narrativas privilegiam um olhar para o próprio percurso (trans)formativo, um revisitar de (pre)conceitos e um mergulho em sua forma de comunicar-se com os outros e consigo.

Ademais, salienta-se que foram destaque nas narrativas docentes a necessidade de suporte da facilitadores da justiça restaurativa para a realização periódica de círculos de construção da paz de forma a sistematizar as práticas restaurativas.

Ainda nesse aspecto, concordamos que essa prática depende, também, das possibilidades de parceria com facilitadores do programa de justiça restaurativa para que o processo circular esteja presente de forma permanente na escola, e não, somente quando ocorrer algum conflito.

Para validar o exposto pelos professores e narrado nesta pesquisa, como resultado qualitativo da revisão literária, o estudo indica a dificuldade na localização de dados atuais referentes aos conflitos e violência nas escolas e que a implementação da justiça restaurativa ocorreu de forma breve em escolas brasileiras, arrefecendo as práticas em pouco tempo, sinalizando a necessidade de implementação de políticas públicas que garantam o acompanhamento e a permanência das ações propostas pelos princípios restaurativos.

Um verdadeiro mosaico de lembranças carregadas de emoções permite a interpretação das vivências proporcionadas aos professores. A conexão entre os elementos propostos como fala, escuta e vínculo indicam as práticas restaurativas como produtora de sentido às ações que, se desconectadas, não causariam qualquer alteração no *status quo* apresentado inicialmente. sensações, sentimentos e presenças diversas.

Nessa leitura das experiências vividas percebemos duas vertentes possíveis de investigação posterior: a descontinuidade dos projetos de justiça restaurativa e a dificuldade docente frente à postura restaurativa e não punitiva. Outro aspecto importante e que merece relevância é a necessidade de despertar o sentido de pertencimento em professores já, teoricamente pertencentes à comunidade escolar e o engajamento decorrente do sentimento de pertencimento.

Esse mapeamento produzido a partir do que já existe contribui para a compreensão das potencialidades e fragilidades da implementação das práticas restaurativas em ambiente escolar e para a permanência de propostas integradoras com foco na comunicação e humanização das relações.

Autores como Larrosa (2006, 2002), Zehr (2010, 2012), Freire (1980, 1996) e Kay Pranis (2010) oferecem suporte para compreensão dos processos restaurativos que reverberam no sistema escolar, nas relações humanas, no acontecer em cada escola. Este acontecer é dinâmico, plural e entrecortado por inúmeras interferências do sistema de valores e da forma como a comunicação é instituída nas relações.

Esse movimento de retomada do tempo e das lembranças do percurso (trans)formativo, ao reler anotações e reviver as fotografias e vídeos transformam o caminho de busca em um caminho de encontros. E nestes encontros e narrativas cruzadas no tempo, eco de risos e lágrimas, na ação de refletir e agir, nos dispomos a consolidarmos as práticas restaurativas por onde caminhamos, pelos caminhos que cruzamos em prol de uma educação humanizada e humanizadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (2003). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO Brasil. Disponível: Disponível: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf> . Acesso em 15 jul. 2020.
- AHMED, Eliza. Padrões de administração da vergonha e da condição de intimidação. In: SLAKMON, Catherine; VITTO, Renato Campos Pinto de; PINTO, Renato Sócrates Gomes (Orgs.). **Justiça restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2001.
- ANDRADE, C. C. (2007). **Entre gangues e galeras: juventude, violência e sociabilidade na periferia do Distrito Federal**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- ASSUMPTÃO, Cecília Pereira de Almeida; YAZBEK, Vania Curi. Justiça Restaurativa: Um conceito em desenvolvimento. In: Justiça Restaurativa em Ação. São Paulo: Dash, 2014.
- BAZEMORE, G. e WALGRAVE, L. e G. Bazemore, 1999. “Reflections on the Future of Restorative Justice for Juveniles”. In. Bazemore, G. e L. Walgrave, eds., **Restorative Juvenile Justice: Repairing the Harm of Youth Crime** (Monsey, Nova York: Willow Tree Press).
- BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: ED. Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.
- BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1994.
- BRAITHWAITE, John. **Crime, Shame and Reintegration**. Cambridge Univ. Press, EUA, 1989.
- BRANCHER, L. **Manual de práticas restaurativas**. Brasília: PNUD, 2006.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. **Ministério da Educação**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 28 ago. 2020.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Comissão de Legislação Participativa. Pensar a Justiça Restaurativa no Brasil. Brasília: **Câmara dos Deputados**, 2007.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e da outras providencias. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, **Poder Legislativo**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75648>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. **Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Secretaria de Educação Fundamental (Vol. 08). Rio de Janeiro: DP&A.

BRASIL. **Resolução CONSUP/IFPR n. 56/2012**. Regimento do Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

CAMERON, L. e THORSBORNE, M. 2001. “**Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive?**,” in H. Strang and J. Braithwaite, eds., *Restorative Justice and Civil Society* (Cambridge: Cambridge University Press): p. 180- 194, 2001.

CAMASMIE, A. T. (2007). **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo a luz do pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Programa de Pós graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica. (Dissertação de mestrado).

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**. Vol. 9, Nº 19 Porto Alegre, 2003.

CDHEP – CENTRO DE DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO LIMPO. **Justiça Restaurativa Juvenil: Reconhecer, Responsabilizar-se, Restaurar**. Relatório final do projeto “Novas Metodologias de Justiça Restaurativa com Adolescentes em Conflito com a Lei”. São Paulo, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. pública. Educ. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, A. e CRISPINO, R. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CHRISTIE, Nils. **Conflicts as Property**. In: *The British Journal of Criminology*, vol. 17, n. 1, 1977.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. *Rev. latino-am.enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DIGNAN, J., 2005. **Understanding Victims and Restorative Justice** (Maidenhead: Open University Press).

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

EDNIR, Madza (org.) **Justiça e educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria para a cidadania. São Paulo : CECIP, 2007.

FANTE, C. A. Z. (2003). **Fenômeno bullying**: Estratégias de intervenção e prevenção entre escolares (uma proposta de educar para a paz). São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GILLIGAN, J.,(2001). **Preventing Violence** (New York: Thames and Hudson), 2001.

HEYMANN, Luciana Quillet. **Indivíduo, Memória e Resíduo Histórico**: Uma Reflexão sobre Arquivos Pessoais e o Caso Filinto Müller, 1992. Disponível em: <file:///C:/Users/debor/Downloads/2041-3520-1-PB.pdf>. Acesso em 12 jun. 2020.

HOPKINS, Belinda. **A Whole School Approach to Restorative Justice**. Voma Connections, n. 13, 2003. Disponível em: <http://www.voma.org/docs/connect13.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de; MILANI, Feizi M. (org). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, jan./jun., 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAPRAIRIE, C., 1995. "Conferencing in aboriginal communities in Canada: Finding middle ground in criminal justice?". In. **Criminal Law Forum**. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/BF01096044> . Acesso em: 18 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. *In*: SCLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **A operação ensaio**: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação e Realidade, v.29, no 01, jan/jun 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEDERACH, John Paul. **The little book of conflict transformation**: clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field. Intercourse: Good Books, 2003. Tradução em português: Transformação de conflitos. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LEVANDOSKI G, Ogg F, Cardoso FL. **Violência contra professores de educação física no ensino público do estado do Paraná**. Motriz Rev. Educ. Fís., 2011.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAINARDI, D. M. (2009). **O Método otobiográfico no estudo da formação da mulher para se tornar policial militar**. 17º Seminário Educação. Políticas educacionais: cenários e projetos sociais. Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Cuiabá/MT. 22 a 25 de novembro, 2009.

MALDONADO, M. T. **Os construtores da paz**: caminhos para a prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

MARQUES, JF (2015) - repositorio.uft.edu.br. **Círculos da paz**: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins. (Dissertação de Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Tocantins, Tocantins.
<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/139/1/Julianne%20Freire%20Marques%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 18 ago 2020.

MARRIEL LC, ASSIS SG, Avanci JQ, Oliveira RVC. **Violência escolar e auto-estima de adolescentes**. Caderno Pesquisa, 2006.

MARSHALL, 1996, apud McCOLD, 2008 **The recent history of restorative justice**. Mediation, circles, and conferencing. Dennis and TIFFT, Larry. editors

MATE, C. H. **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas**. In BRUNO, Eliane B.G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, Luiza H. S. O coordenador pedagógico e a formação docente. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

MCCOLD, P., WACHTEL, T. (2002). Restorative justice theory validation. In E. Weitekamp and H-J. Kerner (Eds.), **Restorative Justice: Theoretical Foundations** (pp. 110-142). Devon, UK: Willan Publishing, 2002.

MELO, Eduardo Rezende; EDNIR, Madza; YAZBEK, Vania Curi. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania. São Paulo: Secretaria Esp.I dos Direitos Humanos, 2008. Disponível em:
http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf. Acesso em 15 jun. 2020.

MELO, J. A. C. (Org.) **Educação: razão e paixão**. Rio de Janeiro: Panorama, ENSP, 2005.

MIKA, H. e H. ZEHR, (2003). “A Restorative Framework for Community Justice Practice”. In. K. McEvoy e T. Newburn, eds., **Criminology, Conflict Resolution and Restorative Justice** (Nova York: Palgrave Macmillan), 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MORRISON, Brenda. Justiça Restaurativa nas Escolas. In: Bastos, Márcio Thomaz; Lopes, Carlos e Renault, Sérgio Rabello Tamm (Orgs.). **Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos**. Brasília: MJ e PNUD, 2005. Disponível em:
www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA . Acesso em 10 de ago 2020.

MUMME, Monica Maria Ribeiro; PENIDO, Egberto de Almeida. **Justiça e Educação: O poder público e a sociedade civil na busca de ações de resolução de conflitos**. In: Tribunal de Justiça de São Paulo. I Congresso mundial sobre justiça juvenil restaurativa, Anais. São Paulo, 2009. Disponível em:
http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/pdf/JusticaRestaurativa/Artigos/Trabalho_Egberto_Penido_Monica_Mumme.pdf. Acesso em 20 jun. 2020.

NATHANSON, D. L., 1997. “**Affect theory and the compass of shame**,” in M. R. Lansky ed., *The widening scope of shame* (Hillsdale, NJ: The Analytic Press): pp. 339-354.

NETO, P. S. **O enigma da esfinge**: uma década de justiça restaurativa no Brasil. Revista Jurídica - CCJ/FURB, v. 12, n. 23. jan./jun. 2008, p. 3-24. Disponível em:
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/833/655> . Acesso em: 10 ago. 2020.

NJAINÉ, K; MINAYO MCS. **Violência na escola**: identificando pistas para a prevenção. Interface: Comunic, Saúde, Educ. 2003.

OLIVEIRA, Marcella Beraldo de. (2010) **Justiças do diálogo**: uma análise da mediação extrajudicial. Tese. Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução 12/2002**. Disponível em: www.onu.org.br . Acesso em: 05 ago 2020.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: Unesco, 2002.

PALLAMOLLA, Raffaella da Porciúncula. **A justiça restaurativa da teoria à prática: relações com o sistema da justiça criminal e implementação no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, Eder Adriano. **A prática da justiça restaurativa nas escolas públicas do Estado de São Paulo: Entre realidades, desafios e perspectivas**. EA Pereira - Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE, 2017. Disponível em: <http://journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciasociais/article/view/953> Acesso em 20 de julho de 2020.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul 2020.

PLACCO, V. M. N. S. (1994). **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 1994.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: 10 jul 2020.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. – **Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico**. ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. – O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

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

PRANIS, Kay; STUART, Barry e WEDGW, Mark, **Peacemaking Circles - from crime to Community**. Living Justice Press – USA, 2003

PREFEITURA DE SANTOS. **Lei nº 3371/2017**. Institui no âmbito do município de Santos, a política pública de justiça restaurativa e dá outras providências. Diário Oficial Municipal. Santos, SP, 11 Jul, 2017.

ROSA, Miriam Debieux e CERRUT, Marta. **Da rivalidade à responsabilidade: reflexões sobre a justiça restaurativa a partir da psicanálise.** Psicologia USP. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pusp. Acesso em: 08 ago 2020.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1974.

SANTIAGO, Maria Eliete. **Campo Curricular, Prática Pedagógica e Pedagogia Freireana.** Revista de Educação da AEC. Brasília: AEC, N° 142, 2007, p. 28-40.

SICA, Leonardo. **Justiça restaurativa e mediação penal: o novo modelo de justiça criminal e de gestão do crime.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007. Disponível em: http://biblioteca2.senado.gov.br:8991/F/?func=item-global&doc_library=SEN01&doc_number=000785449 . Acesso em 23 jun 2020.

SILVA, Marilda, SILVA, A. G. (2018). **Professores e Alunos: o engendramento da violência da escola.** Educação & Realidade *On-line version* ISSN 2175-6236. Educ. Real. vol.43 no.2 Porto Alegre. Apr./June 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623664089> . Acesso em:08 ago 2020.

SILVA, F. C. R.; MENDES, B. M. M. (2009). **(Auto)biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas.** GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), 2009.

SILVA JR, A. J.; MORAES, M. A. M. ; MONTEIRO, S. B. (2011). **Otobiografia: a escuta das vivências como escolha teórica-metodológica para pesquisa em educação e saúde.** Anais. Ciências da Enfermagem em tempos de interdisciplinaridade. Trabalho 22. 16º SENPE. 19 a 22 de junho de 2011. Campo Grande MS.

SOUZA, E. C. de (Org.) (2006). **Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino.** Salvador/ Bahia: EDUNEB – EDIPUCRS.

SOUZA, E. C. **Memória e formação de professores.** (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. Salvador: EDUFBA, 2007.

THORSBORNE, M. e D. Vinegrad, (2004). **Restorative Practices in Classrooms: Rethinking Behaviour Management** (Manuscript held by Margaret Thorsborne and Associates, Buderim, Queensland, Australia), 2004.

TONCHE, Juliana. (2015) **A construção de um modelo 'alternativo' de gestão de conflitos: usos e representações de justiça restaurativa no estado de São Paulo.** Tese. Doutorado em Sociologia. Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122015-144029/publico/2015_JulianaTonche_VOrig.pdf Acesso em: 14 de jul 2020.

UNESCO, 2008. **Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159294> . Acesso em: 30 de jul 2020.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T.P. et al. A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L.P.; VINHA, T.P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VINHA; T. P.; ASSIS, O. Z. M. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Virtudes e educação: o desafio da modernidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

WACHTEL, T., & MCCOLD, P. (2001). **Restorative justice in everyday life**. In J. Braithwaite and H. Strang (Eds.), *Restorative Justice in Civil Society* (pp. 117-125). New York: Cambridge University Press, 2001.

ZEHR, Howard. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes, um novo foco sobre o crime e a Justiça Restaurativa**. Ed. Palas Athenas. São Paulo. 2010.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares et al. **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Registro dos Processos Circulares



PREFEITURA DE SANTOS

Secretaria de Educação



Programa Municipal de Justiça Restaurativa REGISTRO DOS PROCESSOS CIRCULARES

Local: _____

Data: ___/___/___ Horário: das _____ às _____

NOME	LOCAL DE TRABALHO
Guardião	
Co-guardião	

1. Número de participantes:

Crianças	Adolescentes	Adultos	Profissionais	TOTAL

2. Pré-círculo: () SIM () NÃO Data: _____

PARTICIPANTES (identificar) _____

Como foi realizado? _____

3. Tipo de Círculo:

() Convivência () Celebração () Resolução de Conflito

() Outro? Qual? _____

4. Temas e/ou perguntas propostas:

5. Anote as estratégias ou encaminhamentos sugeridos durante a realização do círculo.

6. Registre abaixo, atitudes e depoimentos significativos dos participantes.

7. Necessitou de encaminhamento para outros serviços públicos?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, quais foram os serviços utilizados?

() CREAS

() CRAS
















() Conselho Tutelar

() Outros. Quais? _____

8. Pós-círculo? () SIM () NÃO

Quando? _____ Onde? _____

9. Apreciação da atuação da Equipe Guardiã (AUTOAVALIAÇÃO)

ETAPA	Como foi desenvolvida?	Como podemos aprimorar?
1.Planejamento da Equipe Guardiã	    ruim regular bom ótimo	
2.Acolhimento	    ruim regular bom ótimo	
3.Perguntas disparadoras	    ruim regular bom ótimo	
4. Desenvolvimento	    ruim regular bom ótimo	
5.Encerramento	    ruim regular bom ótimo	

10. Observações:

Assinatura da Equipe Guardiã _____

REGISTRO DOS CÍRCULOS – JUSTIÇA RESTAURATIVA

Local: UME Gota de Leite

Data: 06/05/2019

Horário: das 15h às 16h

Nome	Local de trabalho
Débora Marreiro	UME Gota de Leite
Letícia Pontes	Escritório de advocacia (voluntária JR)

Número de participantes:

Crianças	Adolescentes	Adultos	Profissionais	TOTAL
25	-----	-----	02	27

Pré-círculo: () SIM (X) NÃO

Data: _____ Participantes _____

Como foi realizado? _____

Tipo de Círculo:





















(X) Convivência () Celebração () Resolução de Conflito

() Outro? Qual? _____

Temas e/ou perguntas propostas:

- Qual o seu nome e quais valores você traz com você?
- Com quem você aprendeu estes valores?
- O que você vai levar do encontro de hoje para doar aos seus familiares (pais, mães, avós, irmãos)?

Apreciação da atuação da equipe guardiã

ETAPA	Como foi desenvolvida?	Como podemos aprimorar?
1. Planejamento da equipe guardiã	    ruim regular bom ótimo	ÓTIMO – organizamos com antecedência e cuidamos de elementos essenciais.
2. Acolhimento	    ruim regular bom ótimo	BOM – alguns alunos ainda estavam resistentes ao ouvir durante a acolhida.
3. Perguntas disparadoras	    ruim regular bom ótimo	BOM – houve bastante envolvimento da turma.
4. Desenvolvimento	    ruim regular bom ótimo	ÓTIMO – as perguntas provocaram boas reflexões e as crianças ouviram uns aos outros.
5. Encerramento	    ruim regular bom ótimo	ÓTIMO – os alunos anotaram em pequenos papéis quais sentimentos gostariam de levar para casa.

Anote as estratégias ou encaminhamentos sugeridos durante a realização do círculo.

Utilizamos a música para relaxamento inicial, o centro da roda foi composto por um tecido como base para apoiar os objetos (bastão da fala) e os papéis para encerramento garantiram um registro das novas descobertas.

Registre abaixo depoimentos significativos dos participantes.

“Eu descobri que nem sempre devo falar a verdade da forma como eu falo porque machuco as pessoas e eu não sabia que machucava” (aluna Vitória , 9 anos).

“Eu não consigo me controlar ainda, quando fico nervoso. Vou levar para minha casa o que aprendi para respirar contando até sete para acalmar” (aluno Pedro, 9 anos).

Necessitou de encaminhamento para outros serviços públicos?

() SIM (X) NÃO

Em caso afirmativo, quais foram os serviços utilizados?

() CREAS

() CRAS

() Conselho Tutelar

() Outros. Quais? _____

Pós-círculo? (X) SIM () NÃO

Onde? UME Gota de Leite Quando? Semanalmente

Assinatura da Equipe Guardiã _____

APÊNDICE B

GUIA DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

O aluno pratica uma falta grave e o que há é apenas uma conversa?

É preciso entender que para potencializar mudanças há um processo de construção das práticas restaurativas e todos devem estar cientes de que o processo não é rápido e deve ser construído gradualmente. Uma conversa bem planejada pode trazer uma reflexão incrível para uma criança, jovem ou adulto, um movimento reflexivo muito mais potente do que a punição.

O que fazemos com as regras escolares?

Com o tempo, os envolvidos na realidade escolar perceberão uma sensível melhoria nas relações e o impacto da mudança de comportamento no processo de ensino e aprendizagem. As regras continuarão existindo e a sugestão é que sejam discutidas com toda a comunidade escolar para uma perspectiva restaurativa, que incentive a reparação de danos e a responsabilização, de modo a romper a barreira de regras punitivas para inserir regras construtivas.

Como fazer a transição do sistema tradicional punitivo para as práticas restaurativas e quais estratégias podem minimizar as dificuldades de compreensão do sistema?

É necessário participar da formação adequada e compreender que as práticas restaurativas permitem:

- a ênfase nos valores da empatia, do respeito, da aceitação, da responsabilidade e da reparação de danos;
- ajuda a melhorar o ambiente escolar, favorecendo práticas adequadas ao comportamento respeitoso, à escuta qualificada e à fala acolhedora;
- melhora o sentimento de segurança escolar, já que as pessoas passam a ouvir e serem ouvidas;
- contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo na criança, adolescente e adulto;
- desenvolvem um ambiente cooperativo e o senso de comunidade escolar.

E o tempo para desenvolver as práticas restaurativas, como administrar as diferentes atividades?

Práticas restaurativas devem ser adotadas como uma concepção que circunda todas as relações no ambiente, portanto, o início das aulas pode ser marcado por práticas circulares que incluam e deem voz a todos; o surgimento de um conflito é visto como uma possibilidade de exercitar a escuta e o acolhimento, enfim, não pode ser algo estático, uma ação isolada, mas uma prática inserida no propósito da escola.

Como poderemos desenvolver as reuniões restaurativas nas escolas?

Elaborando pautas formativas que garantam o momento de escuta e a construção coletiva de caminhos para resolução dos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Quem a escola pode designar para ser o facilitador/guardião das reuniões restaurativas (mediações e círculos restaurativos)?

Qualquer pessoa da comunidade escolar que tiver disponibilidade para participar de uma formação inicial introdutória e interesse em ouvir o outro e a si mesmo.

O que é o bastão da fala?

O bastão da fala é um objeto que permanece no centro do círculo até o momento em que o guardião solicita aos participantes que alguém escolha o objeto que irá garantir vez e voz a todos naquele círculo.

O bastão da fala pode ser trocado durante o círculo?

Sim. O participante pode realizar a roca do bastão da fala quando estiver de posse do mesmo para sua fala.

Quando os círculos são realizados com crianças é necessário solicitar autorização aos pais?

Sim, os pais precisam estar cientes porque ocorre frequentemente das crianças contarem segredos ou histórias familiares e alguns responsáveis podem sentir sua privacidade invadida caso não sejam comunicados antecipadamente.

ANEXOS

ANEXO A

LEI Nº 3371, DE 11 DE JULHO DE 2017

INSTITUI, NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE SANTOS, A
POLÍTICA PÚBLICA DE JUSTIÇA RESTAURATIVA, E DÁ
OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

(Projeto de Lei nº 57/2017 - Autor: Prefeito Municipal)

PAULO ALEXANDRE BARBOSA, Prefeito Municipal de Santos, faço saber que a Câmara Municipal aprovou em sessão realizada em 22 de junho de 2017 e eu sanciono e promulgo a seguinte LEI:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do Município de Santos, a Política Pública de Justiça Restaurativa, nos termos desta lei.

Art. 2º A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, que geram dano, concreto ou abstrato, e comprometem a convivência social.

Art. 3º São princípios da Justiça Restaurativa:

- I - universalidade;
- II - celeridade;
- III - confidencialidade;
- IV - consensualidade;
- V - corresponsabilidade;
- VI - empoderamento;
- VII - imparcialidade;
- VIII - informalidade;
- IX - participação;
- X - reparação de danos;
- XI - urbanidade;

XII - voluntariedade.

Art. 4º A Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa tem os seguintes objetivos:

I - promoção da cultura de paz;

II - integração interinstitucional e transversalidade com relação ao conjunto das políticas públicas com foco no atendimento às garantias fundamentais da dignidade humana, visando a minimizar a complexidade do fenômeno da violência;

III - interconexão das pessoas envolvidas direta ou indiretamente no conflito, compartilhando responsabilidades, lidando a partir da escuta ativa e compreensão mútua na transformação e superação do ato em questão;

IV - abordagem metodológica empática, não persecutória, no intuito de assegurar espaços que permitam o enfrentamento de questões conflitantes por meio do diálogo, com a reparação do dano, e não da punição;

V - empoderamento das partes, mediante fortalecimento de vínculos, construção do senso de pertencimento e de comunidade;

VI - legitimação da Justiça Restaurativa como um valor na convivência interpessoal, institucional e social.

Art. 5º Para o desenvolvimento de ações no âmbito da Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa, fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Municipal de Justiça Restaurativa, implementado mediante a mobilização e integração de diferentes políticas setoriais, notadamente as de assistência social, educação, saúde, segurança e cidadania, e em colaboração com diferentes setores institucionais, com ênfase na garantia de direitos.

Art. 6º O Programa Municipal de Justiça Restaurativa contará, no mínimo, com as seguintes instâncias de atuação:

I - Comissão de Gestão;

II - Núcleos de Justiça Restaurativa.

Art. 7º A Comissão de Gestão atuará como órgão consultivo, deliberativo e de coordenação.

Art. 8º Os Núcleos de Justiça Restaurativa são espaços de atendimento direto à comunidade.

Art. 9º A composição, critérios de atuação e forma de funcionamento da Comissão de Gestão e dos Núcleos de Justiça Restaurativa serão definidos por decreto.

Art. 10 O Programa Municipal de Justiça Restaurativa contará com monitoramento, avaliação e auditoria.

Art. 11 Para o desenvolvimento de ações voltadas à implementação da Política Pública Municipal de Justiça Restaurativa poderão ser formalizadas parcerias com organizações da sociedade civil, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12 As despesas decorrentes da execução desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias.

Art. 13 O Poder Executivo regulamentará esta lei no prazo de 90 (noventa) dias, contados da data da publicação.

Art. 14 Esta lei entra em vigor na data da publicação.

Registre-se e publique-se.

Palácio "José Bonifácio", em 11 de julho de 2017.

PAULO ALEXANDRE BARBOSA

Prefeito Municipal

ANEXO B



Escolas santistas diminuem conflitos com programa de redução de danos

Em Santos, a Justiça Restaurativa diminui em 85% os casos de agressão, bullying, indisciplina e vandalismo que foram aos tribunais



Da Redação
07.11.19 14h20



Disponível em: <https://www.atribuna.com.br/cidades/santos/escolas-santistas-diminuem-conflitos-com-programa-de-redu%C3%A7%C3%A3o-de-danos-1.74771>. Acesso em: 15 ago 2019.

ANEXO C

Núcleo de Educação para a Paz completa um ano de atuação em Santos

5 de julho de 2019 - 18h 25



O Núcleo de Educação para a Paz (NEP), da Secretaria de Educação (Seduc), completa nesta sexta-feira (5), um ano de funcionamento. No espaço, que faz parte do programa municipal de Justiça Restaurativa, já foram realizados 71 encontros, entre círculos restaurativos e reuniões, e quase mil pessoas passaram pelo local.

Atualmente, o programa está presente nas 83 escolas municipais e, apenas no primeiro semestre deste ano, realizou 218 círculos de construção de paz, dentre eles o de resolução de conflitos. Santos é uma das cidades brasileiras referência na implantação de Justiça Restaurativa nas escolas.

Para a secretária de Educação, Cristina Barletta, a educação é transformadora e, por meio dela, é possível realizar trabalhos como o da Justiça Restaurativa. “Temos o dever de criar espaços em que nossos alunos, funcionários, professores e todos os que atendemos se sintam bem e possam ter oportunidade de serem ouvidos com atenção”.

“Este é um espaço acolhedor e seguro, destinado ao diálogo, à escuta atenta e qualificada, à contação de histórias reais de cada um, à prevenção e resolução de conflitos, entre outras

ações que contribuem para a divulgação e promoção da cultura da paz. Foi um grande sonho que realizamos. Ter este núcleo era o nosso ideal desde que iniciamos o programa em 2014”, disse a coordenadora operacional da iniciativa, Liliane Claro de Rezende.

O NEP foi viabilizado graças a um convênio firmado entre a empresa VLI (Valor da Logística Integrada) e Prefeitura. “Conseguimos perceber uma grande mudança no comportamento e na visão de profissionais e alunos. Este é um processo de construção de ambientes de paz e que é feito com a colaboração de todos”, afirmou a coordenadora.

A professora da escola municipal Padre Waldemar Valle Martins, Flávia Costa, é facilitadora do programa na unidade. “A Justiça Restaurativa é uma filosofia de vida que nos apoia na prevenção da violência, por meio do diálogo restaurativo. Os alunos passam a conhecer uma nova forma de tomar atitudes, tendo a empatia como peça fundamental. O processo envolve ainda a comunidade e toda a equipe do âmbito escolar. E esse é o caminho para uma sociedade mais saudável e menos violenta”, afirmou.

Ela também é pesquisadora acadêmica sobre o assunto e está desenvolvendo o mesmo tema para o mestrado. “A equipe gestora da escola acredita muito neste trabalho e já fez um balanço, mostrando os resultados positivos da Justiça Restaurativa. As intercorrências diminuíram e o ambiente se tornou mais pacífico. Pais e alunos já pedem reuniões em formato de círculos restaurativos e este processo é realizado também com funcionários, criando um clima de união e respeito. Os profissionais reconhecem que estão todos na mesma direção”.

OUTROS NÚCLEOS

Na semana passada, foi inaugurado o Núcleo de Educação para a Paz na unidade Avelino da Paz Vieira. Em breve, as unidades Antônio Demóstenes Brito e Edmea Ladevig também serão beneficiadas. Os projetos, feitos pelo arquiteto Alessandro Lopes, foram viabilizados por meio da parceria com o Rotary Club Santos Boqueirão. No próximo dia 11, a Câmara Municipal também ganhará um núcleo da Justiça Restaurativa.

Fonte: Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/nucleo-de-educacao-para-a-paz-completa-um-ano-de-atuacao-em-santos> . Acesso em: 20 ago 2010.

ANEXO D

REDUÇÃO DE DANOS

Escolas mais violentas de Santos adotam Justiça restaurativa

24 de outubro de 2015, 7h14



O alto número de estudantes envolvidos em problemas disciplinares, como agressão a colegas ou professores, levou à instalação de núcleos para promover a chamada Justiça restaurativa em 27 das 72 escolas da rede municipal de Santos (SP). As unidades participantes são consideradas as mais violentas do município.

A Justiça restaurativa permite a solução de conflitos de forma extrajudicial, com a atividade efetiva dos envolvidos em prol da comunidade. Uma das premissas é a substituição da punição do infrator pela restauração da relação entre as partes.

Em Santos, a implantação da prática está a cargo de um núcleo gestor, que envolveu o Judiciário e as secretarias da prefeitura. Dentre as medidas adotadas está a promoção dos “círculos de paz”, que é uma das metodologias usadas na Justiça Restaurativa.

O uso da Justiça Restaurativa em Santos começou na Vara da Infância e da Juventude e foi estendido às escolas no início de 2015. Em um primeiro momento, foram formados 25 mediadores de secretarias e órgãos envolvidos.

Em seguida, 160 pessoas da comunidade escolar (incluindo professores, merendeiros, inspetores e policiais que fazem ronda escolar) foram capacitadas para utilizar a metodologia dos círculos restaurativos.

“Notamos que não havia uma via institucional oferecida pelas escolas, e os professores tinham que recorrer à polícia em caso de agressão”, conta o magistrado Evandro Renato Pereira, titular da Vara da Infância e Juventude de Santos e participante do núcleo gestor de Justiça Restaurativa na cidade.

Medidas complementares

Para o juiz Evandro, além da Justiça Restaurativa, também foi necessário instaurar medidas complementares, pois o entorno social dos estudantes continuaria a produzir violência. Entre as medidas complementares está a reativação dos grêmios estudantis. Desse modo, os alunos foram incumbidos de identificar conflitos e propor soluções, participando também dos círculos restaurativos quando necessário.

Outra medida adotada pelo núcleo gestor foi aproximar os pais dos alunos das escolas, fazendo com que aqueles que apresentassem maior envolvimento e protagonismo passassem a atuar como “cuidadores da paz”. Essas pessoas visitam as residências dos alunos que estavam com problemas escolares para tentar auxiliar a família. *Com informações da Assessoria de Imprensa do CNJ.*

Revista **Consultor Jurídico**, 24 de outubro de 2015, 7h14

Fonte: Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-out-24/escolas-violentas-santos-adotam-justica-restaurativa> . Acesso em: 20 ago 2010

ANEXO E

Quarta-feira, 12 de junho de 2019

Atlas da Violência no Brasil – 2019

Foram 65.602 homicídios em 2017, impulsionados pelo “aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI+, e mulheres”

Por Rômulo de Andrade Moreira

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP, lançaram neste mês de junho, sob a coordenação do pesquisador Daniel Cerqueira, o [Atlas da Violência 2019](#), analisando inúmeros indicadores para melhor compreender o processo de acentuada violência no país.

A pesquisa inicia com uma abordagem acerca da conjuntura da violência letal no Brasil, informando que, em 2017, houve 65.602 homicídios, equivalendo, aproximadamente, a 31,6 mortes para cada cem mil habitantes, tratando-se *“do maior nível histórico de letalidade violenta intencional no país.”*

Estes números tornam-se ainda mais dramáticos quando se leva em conta *“que a violência letal acomete principalmente a população jovem”*, sendo que mais da metade (cerca de 59,1%) *“do total de óbitos de homens entre 15 a 19 anos são ocasionados por homicídio.”* E, ainda mais assustador, é o *“o aumento da violência letal contra públicos específicos, incluindo negros, população LGBTI+, e mulheres, nos casos de feminicídio.”*

Este crescimento não se deu de maneira homogênea, mas de forma diferenciada entre as regiões: *“nos últimos anos, enquanto houve uma residual diminuição nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, observou-se certa estabilidade do índice na região Sul e crescimento acentuado no Norte e no Nordeste.”*

A pesquisa aponta que *“a morte prematura de jovens (15 a 29 anos) por homicídio é um fenômeno que tem crescido no Brasil desde a década de 1980”*, dando-se *“exatamente no momento em que o país passa pela maior transição demográfica de sua história, rumo ao envelhecimento, o que impõe maior gravidade ao fenômeno.”*

O estudo conclui, com absoluto acerto e incontestável correção, ser *“fundamental investimentos na juventude, por meio de políticas focalizadas nos territórios mais vulneráveis socioeconomicamente, de modo a garantir condições de desenvolvimento*

infanto-juvenil, acesso à educação, cultura e esportes, além de mecanismos para facilitar o ingresso do jovem no mercado de trabalho.”

Na pesquisa há um tópico dedicado à violência contra a mulher, indicando “*que houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007.*”

E há um dado significativamente trágico: “*enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras teve crescimento de 1,6% entre 2007 e 2017, a taxa de homicídios de mulheres negras cresceu 29,9%. Em números absolutos, a diferença é ainda mais brutal, já que entre não negras o crescimento é de 1,7% e entre mulheres negras de 60,5%*”, mostrando “*a enorme dificuldade que o Estado brasileiro tem de garantir a universalidade de suas políticas públicas.*”

Chamou a atenção dos pesquisadores a “*percepção de ter havido crescimento nos casos de feminicídio no país*”, causando-lhes enorme preocupação “*a flexibilização da posse e porte de armas de fogo no Brasil.*” Assim, “*considerando os altíssimos índices de violência doméstica que assolam o Brasil, a possibilidade de que cada vez mais cidadãos tenham uma arma de fogo dentro de casa tende a vulnerabilizar ainda mais a vida de mulheres em situação de violência.*”

Também mereceu destaque, e não poderia ser de outra maneira, a violência contra os negros, verificando-se “*a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil, já apontado em outras edições.*”

Assim, em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio foram negros (entre pretos e pardos, conforme critério adotado pelo IBGE), “*sendo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0%.*” Portanto, ao menos proporcionalmente às respectivas populações, “*para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos.*” [...]

Neste sentido, concluiu-se haver “*uma maior probabilidade de ocorrência de homicídios entre os homens mais jovens, em que o pico se dá aos 21 anos de idade. Com efeito, 55% dos homicídios de homens acontece no período da juventude, entre 15 e 29 anos, ao passo que o mesmo índice para mulheres é de 41,7%, e de 53,9%, quando consideramos homens e mulheres.*”

Ademais, “*as chances relativas (em relação ao homem) de a mulher ser assassinada na infância ou nas idades mais avançadas é maior, o que possivelmente reflete a questão da*

violência passional e da misoginia ainda presentes na sociedade brasileira, que se diferencia do problema da violência masculina ligada à juventude.”

O uso de armas de fogo também foi objeto da pesquisa, traçando um quadro geral da literatura científica sobre armas e crimes.

Com efeito, citou-se um estudo publicado em abril de 2019 no **Journal of Empirical Legal Studies**, trabalho liderado pelo Professor John J. Donohue, da Universidade de Stanford, onde se concluiu que a flexibilização do porte de armas nos Estados Unidos “*fez aumentar entre 13% a 15% a taxa de crimes violentos em 10 anos.*”

Já antes, em 2017, o **The Journal of the American Medical Association – JAMA**, um dos mais prestigiosos periódicos científicos internacionais, publicação da Associação Médica Americana, exibiu um editorial resumindo “*as conclusões de décadas de pesquisas e conclamou a sociedade americana a combater a epidemia da violência armada, apontando a disponibilidade de armas como o principal elemento propiciador de suicídios, homicídios e assassinatos em massa.*”

Neste aspecto, os pesquisadores afirmam haver um absoluto “*consenso na literatura científica internacional sobre os efeitos perniciosos da difusão de armas de fogo na sociedade.*”

Aliás, no [Atlas da Violência produzido no ano passado](#), já havia sido identificado que “*entre 1980 e 2016, cerca de 910 mil pessoas foram mortas com o uso de armas de fogo.*” O ano de 1980 marcou “*uma verdadeira corrida armamentista no país só interrompida em 2003, por conta do Estatuto do Desarmamento.*” O trabalho é concluído com a constatação de que é preciso, no Brasil, enfrentar com “*urgência o legado da escravidão, pois somos um país extremamente desigual não apenas economicamente, mas racialmente.*”

De mais a mais, verifica-se entre nós um “*aumento substancial de casos de letalidade intencional, motivados por feminicídio e por homofobia, dois temas que têm que ter um tratamento particular, não apenas por parte do aparelho de segurança pública estrito senso, mas no plano educacional para fortalecer os valores cidadãos, de respeito às diferenças e à vida.*”

Eis um resumo do trabalho realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. A pesquisa é muito longa e os números são os mais variados. É uma investigação que deve ser levada em consideração quando se tratar de violência no Brasil. Ela mostra, à sociedade, a nossa estúpida

desigualdade racial, gênese de vários dos problemas brasileiros. Também demonstra que a liberalização do uso das armas de fogo será desastrosa para a nossa sociedade: as mortes multiplicar-se-ão!

É preciso que estejamos atentos para que os oportunistas não se aproveitem da insegurança na qual vivemos no cotidiano e possam pautar as suas bandeiras totalitárias e fascistas. Estudos como esse devem servir de base para que a sociedade discuta com racionalidade uma questão tão séria como a violência, sem demagogia e sem tergiversações.

Rômulo de Andrade Moreira é Procurador de Justiça do Ministério Público do Estado da Bahia e Professor de Direito Processual Penal da Faculdade de Direito da Universidade Salvador – UNIFACS.

ANEXO F



Fonte: Disponível em: <https://lh3.googleusercontent.com/proxy/KpiAsxIVxs5U5-cChtFDKAgfPTyZXV7sK2v-t2SP8MIABi9gQhBNxsgctNmn9xmNI6RpYn0mVHy9sToETgPQCmAUSvRmTP876KOIuS0Q1FX5CLT-B1qW> .Acesso em: 13 ju 2020