

Responsabilização coletiva: uma prática restaurativa para construção de paz na convivência escolar

Collective responsibility: a restorative practice to build peace in school life

Cecilia Pereira de Almeida Assumpção é facilitadora, mediadora de conflitos e capacitadora de práticas de Justiça Restaurativa, pedagoga, psicopedagoga clínica e institucional, terapeuta familiar e de casal, psicodramatista socioeducacional. Atua como diretora pedagógica da Escola ALFA. Membro integrante da equipe Justiça em Círculo e do Grupo de Mediação Educacional do MEDIATIVA – Instituto de Mediação Transformativa.

Contato: assumpcaoceilia@gmail.com

Resumo

O presente artigo trata de questões do cotidiano escolar, no qual as relações interpessoais podem nos ajudar a entender o processo de socialização e convivência saudável que se empreendem entre os alunos e demais atores. Descreve práticas proativas e reativas que sustentam a Pedagogia Relacional e Restaurativa nas escolas em quatro importantes pilares: comunicação, cooperação, positividade e atendimentos às necessidades.

Palavras-chave: práticas restaurativas, convivência, responsabilização coletiva, comunidade escolar, construção de paz.

Abstract

This article deals with issues regarding school routine in which interpersonal relationships can help us understand the process of socialization and healthy living that are undertaken among students and other actors. Describes proactive practices that support relational and restorative pedagogy in schools in four important pillars: communication, cooperation, positivity and care needs.



Keywords: restorative practices, interaction, collective accountability, school community, peacebuilding.

Introdução

O tempo da palmatória nas escolas passou, não há dúvida. Também é consenso que a relação baseada no vigiar e no punir não tem sido a melhor alternativa. Entretanto, as escolas ainda não encontraram um ponto em comum sobre um modelo de disciplina que seja eficiente na promoção de relações saudáveis.

Os professores brasileiros gastam, em média, 20% do tempo de aula tentando manter a disciplina na classe, segundo levantamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014) e isso não garante que o professor ensine sua matéria.

Está profundamente arraigada em nossa cultura a ideia de que comportamentos agressivos ou violentos podem ser corrigidos pela punição e que as ações de vigiar e controlar podem combater ações violentas que nascem de conflitos mal administrados e dos complexos fatores envolvidos nas relações entre as pessoas.

No ambiente escolar não poderia ser diferente. Há escolas em que os conflitos foram ignorados e mal administrados por muito tempo e as ações punitivas à resolução de conflito acabam contribuindo para a manutenção de um ciclo vicioso em que uns tentam dominar e subjugar os outros no velho modelo “toma lá, dá cá”. Situações que levam ao abuso de poder, à injustiça e à agressividade são alguns exemplos de atitudes que estão presentes na maioria das escolas, sintomas da inabilidade no manejo de conflitos.

É comum que essas situações quase naturalizadas nas escolas sirvam a um propósito, por um lado, e sejam sustentadas por aspectos dos mais variados que as mantêm num beco sem saída, por outro.

Em vez das estratégias de punição já institucionalizadas em nossas escolas, proponho uma reflexão no sentido de nós, educadores, nos preocuparmos em investir tempo em ações preventivas (proativas) para não perder tempo depois, quando o conflito já foi instaurado (ações reativas). Qual é o papel da escola? A quem cabe o investimento na convivência social? Ou caberia à instituição escolar apenas a manutenção do seu status de transmissora de conhecimento?



Considero ser possível lidar positivamente com nossas ações no cotidiano escolar e promover uma mudança na construção de uma comunidade participativa e de responsabilização coletiva por todos os membros da escola em substituição à medida punitiva já tão saturada e desgastada.

Nesse sentido, devemos dar luz a esse cotidiano escolar, privilegiar a convivência diária saudável, um espaço socializador tão importante para o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Segundo Galvão,

O cotidiano escolar é um conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia a dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que, ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem crianças ou jovens em processo de formação. É ainda na vida cotidiana que atuam os profissionais e que se dão as interações entre os diversos atores que participam direta ou indiretamente do processo de educação (GALVÃO, 2004, p.28).

Mas... quem é responsável pelo o que acontece em sala de aula?

O papel do professor

Os professores em geral se sentem frustrados quando mandam seus alunos para a diretoria por motivo de indisciplina, pois sabem que no dia seguinte eles voltarão para a sala de aula com a mesma atitude do dia anterior. Nessa situação, o professor apenas transferiu sua atuação para um terceiro de fora da sala de aula. Responsabilidade? De quem? Nesses casos a punição é passiva. Tanto o aluno como o professor não precisam fazer nada.

Caminhemos para outro enfoque, considerando que a atuação do professor reflete diretamente perante aos alunos, tanto na sua maneira de ensinar quanto ao se relacionar.

Wachtel e McCold (1999) nos mostram o respeitado modelo da “janela de quatro opções”, no qual reconhecem que em qualquer situação temos opções e, em determinados momentos, uma opção é mais apropriada que a outra.

O quadro abaixo ilustra essas opções e como as práticas restaurativas diferem de outros modelos de disciplina.



Figura 1: Modelo de Quatro Opções, adaptado de Wachtel e McCold (2001).

limites (segurança)	alto	PARA autoritário	COM respeitoso (restaurativo)
	baixo	NADA negligente	PELO permissivo
		apoio (encorajamento, sustento)	
		baixo	alto

Fonte: Hopkins, 2009a, p.46. (Adaptação de Wachtel e McCold, 2001).

O modelo de quatro opções é composto por dois eixos: limite e apoio. Tradicionalmente esses conceitos são contraditórios e, nas quatro opções, cada uma representa uma maneira distinta com maior ou menor grau de limite e apoio.

Começamos a visualizar o primeiro quadrante, na base do eixo à esquerda (NADA), em que limite e apoio baixos correspondem a uma atuação negligente, na qual não há limite, nem apoio.

Se pensarmos em alto limite e baixo apoio, opção representada pelo quadrante acima à esquerda (PARA), visualizamos uma opção que confere que as pessoas exercem suas normas em posição de autoridade ou liderança, isoladas, ou seja, de forma impositiva para os outros. Por outro lado, com alto apoio e baixo limite, encontrados na opção representada no segundo quadrante, abaixo e à direita (PELO) indicam que a atuação é permissiva, sem regras estabelecidas. Uma quarta opção, representada no segundo quadrante à direita e ao alto, caracterizada por alto apoio e limite, configura que as pessoas podem funcionar juntas, de maneira respeitosa para todos (COM).

Sob a perspectiva da abordagem restaurativa, Wachtel e McCold (2001) sugerem que as pessoas possam prosperar em um ambiente onde exista um equilíbrio entre limite e apoio. Eles argumentam que tal ambiente é mais bem composto quando as pessoas trabalham juntas. Nós podemos escolher não fazer NADA, como num ambiente onde há pouco ou nenhum limite, nem apoio ou afeto. Podemos escolher fazer tudo PELAS pessoas, resolver seus problemas e nunca responsabilizá-las, atuando no modelo



de fazer tudo pelo outro. Podemos também escolher impor nossa vontade sobre as pessoas, estabelecendo as regras e usando sanções quando as regras são violadas. Wachtel e McCold (2001) chamam esta atuação de fazer as coisas PARA as pessoas. Por fim, podemos escolher trabalhar COM as pessoas. Isso significa dividir a responsabilidade pela criação de regras de funcionamento acordado que respeita a necessidade por segurança e afeto. Também significa dividir a responsabilidade por honrar os acordos, assegurando que todos se responsabilizem por seu comportamento frente aos outros e que todos trabalhem juntos para consertar as coisas quando estão dando errado.

Em síntese, uma maneira de promover uma disciplina pautada na equidade entre limite e apoio centraliza-se na composição na qual as pessoas realizam mudanças positivas no estabelecimento das regras que sejam efetivas para o atendimento de suas necessidades, caracterizando a utilização da prática restaurativa.

Justiça restaurativa e prática restaurativa

o conceito de prática restaurativa tem suas raízes na *justiça restaurativa*, uma maneira de encarar a justiça criminal que se concentra em reparar o dano causado às pessoas e aos relacionamentos, em vez de punir apenas os infratores. Originária dos anos de 1970 como uma mediação entre vítimas e infratores, nos anos de 1990 a Justiça Restaurativa expandiu-se e incluiu comunidades, com a participação das famílias e dos amigos das vítimas e dos infratores em processos colaborativos chamados “reuniões restaurativas” e “círculos” (COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T., 2011).

A Justiça Restaurativa parte do princípio de que as relações podem ser restauradas baseadas nos valores de inclusão, pertencimento, solidariedade e escuta ativa, entre outros. A Justiça Restaurativa tem demonstrado ser um terreno fértil para a instauração de uma nova ótica nas relações de *fazer justiça*, pautada pela participação, envolvimento ativo e corresponsabilidade (individual e coletiva).

Nesse sentido, nos dizeres de Mylène Jaccoud:

A Justiça Restaurativa é uma aproximação que privilegia toda a forma de ação, individual ou coletiva, visando corrigir as consequências vivenciadas por ocasião de uma infração, a resolução de um conflito ou a reconciliação das partes ligadas a um conflito (JACCOUD, 2005, p.169).



Em 1994, a conselheira escolar Margaret Thorsborne introduziu a Justiça Restaurativa para Escolas em uma grande escola secundária com 1.600 alunos, em Queensland, na Austrália.

Ela tinha ouvido falar sobre um novo enfoque de reuniões que a polícia de Nova Gales do Sul estava adotando para encaminhar os jovens infratores a meios alternativos, baseado no modelo de Encontros Restaurativos com grupos de familiares que estava sendo adotado na Nova Zelândia.

Essa abordagem utilizou tradições da cultura maori e visava tratar a marginalização da cultura e da juventude maori, caracterizada pelo aumento das tensões sociais e pelo grande contingente de detentos.

Assim, foram incorporadas algumas práticas da justiça ancestral dos aborígenes maoris. Essas contribuições relacionam três aspectos fundamentais: (1) a participação da comunidade, representada pelo maior número de pessoas possível – desde que de alguma forma relacionadas aos envolvidos ou aos fatos – além dos envolvidos diretamente no conflito; (2) o centro do círculo, isto é, o foco das discussões deve ser o fato ocorrido, não as pessoas de A ou de B e (3) a reparação do dano nos seus aspectos simbólicos, ou psicológicos, é tão ou mais importante que os aspectos materiais (BRANCHER, 2011).

Os maoris privilegiavam as práticas de regulação social centradas na manutenção da coesão do grupo, em que o interesse coletivo superava o interesse individual, tendo a infração à norma uma solução rápida, no intuito de restabelecer a ordem social da coletividade.

Depois de aprender mais sobre o processo, Thorsborne dirigiu o primeiro Encontro Restaurativo em uma escola para tratar das questões relativas a uma agressão séria. O sucesso desse encontro precipitou a procura por um tipo de intervenção não punitiva para incidentes sérios, como intimidação (*bullying*) e agressões que não expusessem a vítima a risco adicional e também envolvesse a participação dos pais.

Desde então, o uso de práticas restaurativas nas escolas tem se desenvolvido em muitos países abordando uma gama de comportamentos diferentes: 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, assaltos e intimidação.



Por meio de dinâmicas dialógicas baseadas não no poder *sobre o outro*, mas sim *com o outro*, as práticas restaurativas empoderam¹ o indivíduo pela sua aprendizagem participativa e na sua tomada de decisão resgata, dessa maneira, o valor que há na construção de relações justas e éticas.

A escola torna-se um local propício para a implantação das práticas restaurativas, tendo em vista que é no ambiente escolar que se encontra uma maior concentração de adolescentes e crianças, sujeitos em desenvolvimento. Isto proporciona uma possibilidade maior de inserção de uma nova cultura e, conseqüentemente, uma mudança de paradigma. A prática restaurativa ainda desenvolve uma política de prevenção (proativa) de conflitos proporcionando um trabalho efetivo da escola, onde os educadores assumem seu papel de protagonistas e se utilizam de seus conhecimentos para agir em prol do desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

A transformação de Educação para Paz por meio da prática restaurativa proativa não se faz com grandes ações, mas se realiza no cotidiano, na atitude de cada um, na relação com o outro, na humanização das relações, já que muitas são as manifestações de violência e desrespeito ao ser humano. No entanto, por mais que seja uma proposta instigante de mudança para um caminho de desenvolvimento e aprimoramento das relações, podem surgir resistências frente às incertezas. Incertezas estas que fazem parte do cotidiano de cada um de nós, dentro e fora da escola.

Pedagogia relacional e restaurativa

Bloode Thorsborne (2005 apud HOPKINS, 2011) alertam sobre escolas que adotam abordagens restaurativas concomitantes com o paradigma existente, o qual se caracteriza por ações de controle e exercício do poder sobre os jovens e as crianças. Na Pedagogia Relacional e Restaurativa são os alunos que assumem mais responsabilidades em seu aprendizado e comportamento. Nesse sentido, precisamos dar-lhes a responsabilidade o mais cedo possível e desenvolver suas habilidades para que usem essa responsabilidade de modo inteligente e com comprometimento.

A Pedagogia Relacional e Restaurativa tem como intenção que em todas as classes de uma escola, tanto o conteúdo quanto a metodologia de ensino acadêmico, prático ou social, sejam desempenhados por meio de uma abordagem consistente

1. Embora a palavra empowerment já existisse na língua inglesa, significando “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem precisar da permissão de outras pessoas, Paulo Freire amplia esse conceito de empoderamento. Para ele, a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que a levem a evoluir e se fortalecer (FREIRE, 2002, apud VALOURA, 2005).



e congruente baseada na noção de desenvolvimento de relacionamentos e conexões, de tomada de decisões *pela e para a* comunidade escolar.

É importante que os jovens se apropriem da tomada de decisões em sala de aula, pois conforme La Taille (2009) afirma, para Piaget as relações de cooperação promovem a descentralização e a conquista da autonomia intelectual e moral. Ele preconiza, sobretudo, o “trabalho em grupo, durante o qual, não pressionados pela presença do adulto, os alunos têm a liberdade de expor o que pensam e de procurar convencer seus colegas, ou serem convencidos por eles” (LA TAILLE, 2009, p. 112).

O desenvolvimento de uma Pedagogia Relacional e Restaurativa envolve a reflexão de nossas expectativas sobre nós mesmos como professores, gestores e coordenadores, nosso conhecimento sobre a forma como as crianças e jovens aprendem e nossas expectativas quanto ao comportamento deles em relação a nós e entre eles.

Na escola, constrói-se a participação e a comunidade de várias maneiras: a mais importante é a forma com que cada membro da comunidade escolar se comunicará com os outros no dia a dia. Adultos precisam dar exemplos respeitosos, usar uma linguagem cuidadosa uns com os outros e com os mais jovens. Além disso, todas as atividades, programas, eventos, projetos interdisciplinares, ampliam o elo de colaboração, positividade, confiança e respeito, e desenvolve conhecimento emocional e habilidade para fazer, manter e, quando necessário, reparar as relações.

Pirâmide restaurativa

A respeito da convivência e do trabalho em grupo, Hopkins nos esclarece:

Todos nós precisamos sentir que pertencemos a um grupo – a conexão é um fator-chave para nos sentirmos bem. Nós nos preocupamos com aqueles com os quais estamos ligados e valorizamos sua autoestima. Para nos sentirmos ligados, nós precisamos trabalhar com as pessoas, ao invés de impor nossas ideias ou desejos sobre elas (HOPKINS, 2009b, p. 4).

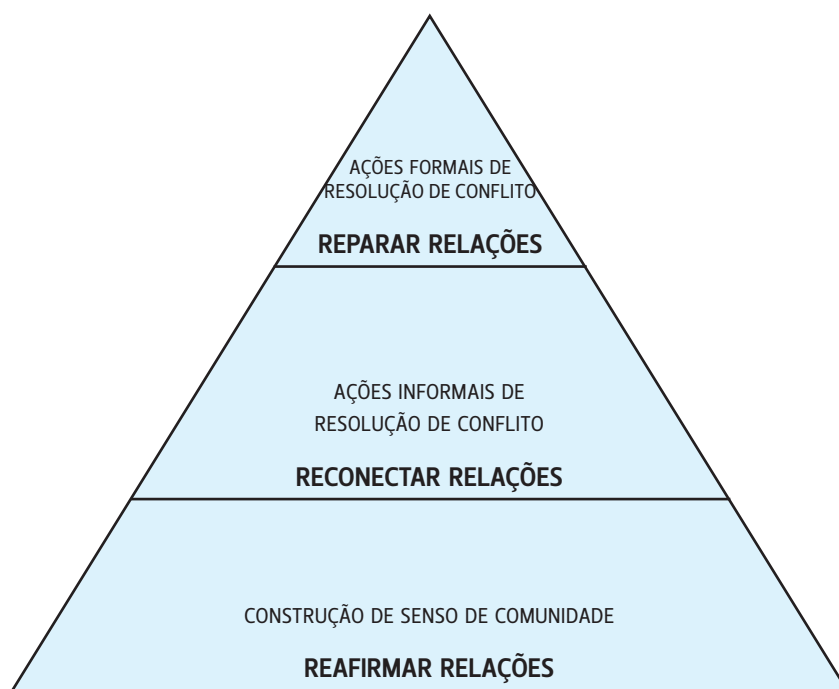
Hopkins adaptou e desenvolveu o modelo da “pirâmide restaurativa” abaixo a fim de incluir o conceito de Pedagogia Relacional e Restaurativa. A experiência foi compartilhada com profissionais e instrutores restaurativos em outras partes



do mundo, como Brenda Morrison (2001; 2005; 2007), que desenvolveu um modelo de saúde pública. Seu modelo faz a diferenciação entre iniciativas universais que a população inteira escolar precisa para sua saúde e bem-estar, intervenções dirigidas a certos indivíduos quando as coisas dão erradas e intervenções em crises para incidentes mais sérios.

A pirâmide restaurativa está, portanto estruturada em três níveis de ações restaurativas, que acontecem muitas vezes de forma complementar e simultânea, procurando dar conta de atender aos princípios básicos das práticas restaurativas, que são reafirmar, reconectar e reparar relações.

Figura 2: Pirâmide Restaurativa



Fonte: Adaptado de Brenda Morrison (2005).

Segundo Hopkins, a base da pirâmide tem como foco principal *reafirmar relações*, construção das relações interpessoais. Essa abordagem relacional é útil para professor, gestor, coordenador pedagógico, equipe de professores, pais, funcionários da escola que compartilham a tomada de decisão a partir de suas necessidades atendidas com a participação de todos para o desenvolvimento do senso de comunidade.

Uma das atividades iniciais da prática restaurativa para qualquer grupo é a construção de combinados ou regras de funcionamento.



A cada início de ano, em todo local da escola, crianças e jovens juntamente com os adultos, professores e responsáveis de cada grupo ou equipe de trabalho, podem desenvolver as demandas de cada um para compor a necessidade do grupo com a seguinte reflexão: O que precisamos uns dos outros para dar o nosso melhor? A partir da participação de todos constrói-se um rol de valores e ações para o bom convívio da comunidade escolar. Cada indivíduo se responsabiliza para que as regras acordadas sejam eficazes e mantidas ao longo do ano letivo. A construção de combinados precisa ser revisada constantemente para garantir que as necessidades das pessoas sejam atendidas. Elas são a declaração da missão do grupo para um trabalho conjunto harmonioso.

Em seu livreto de *Práticas Restaurativas em Sala de Aula*, Hopkins ilustra a diferença de atitude do professor ao construir um trabalho conjunto com seus alunos:

o meu argumento é que a primeira pergunta deveria ser o que as crianças precisam? – imediatamente seguido de como podemos suprir estas necessidades? – e a partir deste ponto chegaremos a um lugar bem diferente de que se tivéssemos perguntado como conseguir com que as crianças façam o que eu quero? (KOHN, 1996 apud HOPKINS, 2014, p.3).

Como mencionado no início do texto, é preferível investir em ações preventivas (proativas) na construção de senso de comunidade para não perder tempo depois do conflito já instaurado (ações reativas). Isso não significa que se deseje que o conflito seja evitado totalmente, pois todo conflito se constitui em oportunidade para o aprendizado e o motor de mudança na relação contínua no tempo, mas sim em transformar a maneira como vamos vivenciá-lo no grupo.

Nas palavras de Hopkins (2009b, p.7), “os jovens só podem começar a assumir a responsabilidade do bem-estar do outro, e do seu próprio comportamento, quando os adultos começarem a compartilhar essa responsabilidade com eles”.

Na parte central da pirâmide, o foco é *reconectar relações*, isto é, soluções a conflitos e comportamentos antissociais diários. O importante na abordagem restaurativa não é punir, mas recompor o equilíbrio rompido. Por exemplo, entre duas pessoas que acabaram de se envolver num conflito, um terceiro imparcial pode conversar simultaneamente com ambas as partes utilizando as perguntas restaurativas, e conseqüentemente, possibilitando aos dois a oportunidade de refletir sobre como o comportamento de um afeta o outro. Também pode ser realizado com um pequeno



grupo de pessoas envolvidas num conflito direta ou indiretamente, por exemplo, quando um conflito já está instalado em uma sala de aula e esta precisa encontrar formas de lidar com a situação e dar encaminhamento a ele. Utilizam-se as mesmas perguntas restaurativas com a participação de um facilitador, com o qual os envolvidos diretamente no conflito percebem como o impacto de cada ação individual repercute indiretamente para todos no grupo.

A parte superior da pirâmide, *reparar relações*, requer um cuidado maior para casos mais graves (reparar as relações que foram rompidas). É uma prática restaurativa formal com a atuação de um facilitador capacitado a realizar um Encontro Restaurativo. Além das partes envolvidas no conflito, convida-se a participar pessoas de apoio/ suporte para cada parte, comprometendo-se na responsabilização coletiva para solução do conflito em questão. É exigido um preparo do facilitador² e o cumprimento de determinadas regras e etapas para sua realização.

As práticas restaurativas referidas na pirâmide restaurativa, seja de construção de senso de comunidade ou de solução de conflitos informal ou formal requerem por parte do facilitador o desenvolvimento de habilidades e ferramentas conversacionais importantes para manter um diálogo colaborativo, incluindo todos e atendendo às necessidades de cada um.

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. Nas escolas, esta base precisa estar bem consolidada.

Escola restaurativa

A escola é um lugar de socialização para os alunos: encontrar amigos e aprender a se tornar um ser social. Os jovens e crianças precisam de muitas oportunidades para aprender como atuar socialmente e interagir entre si de maneira positiva.

As práticas restaurativas proativas e preventivas nas escolas são importantes de serem realizadas ao longo do ano para sustentar o que chamamos comumente de uma comunidade coesa. É preciso que todos presenciem momentos de descontração, informação ou estejam engajados num projeto único de todos para todos. Seminário ou palestra sobre o tema e atividade coletiva são alguns exemplos que proporcionam conexões pró-sociais na escola, e assim todos se sentem mais seguros no ambiente no qual a convivência é diária.

2. O facilitador devidamente capacitado, é frequentemente chamado de guardião, ajuda os participantes a seguir e manter a integridade do processo, um espaço respeitoso e engajar os participantes a compartilhar a responsabilidade das soluções encontradas. Isto significa saber quando e como interromper, quando abrir e fechar o círculo, quando fazer pausa e como lembrar as pessoas do propósito do círculo bem como manter a fidelidade às diretrizes acordadas.



Quando as escolas passam a ver no conflito um momento e uma oportunidade para ensinar, podem conceber ambientes e processos que valorizem a construção de relacionamentos e espírito comunitário.

Notamos que se uma escola adota a abordagem restaurativa como um apêndice ocasional ou como 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 uma cultura restaurativas e do uso constante de atitude, ações e habilidades restaurativas pela equipe gestora e também por todos os professores em sala de aula.

Como vimos, as práticas restaurativas oferecem a todos os envolvidos uma nova postura de reafirmar, reconectar e refazer as relações, uma Escola Restaurativa capaz de manter e reestabelecer seu tecido social e emocional dentro de sua comunidade escolar.

Considerações finais

Podemos caminhar em algumas direções, ao pensarmos em estratégias *pela* e *para* a paz. Neste artigo, oferecemos a prática restaurativa como capaz de transformar ideias pacificadoras em ações simples no sentido mais cotidiano, local e institucional, no caso, na comunidade escolar.

Como afirmou Edgar Morin (2000,p.106), precisamos “trabalhar para a humanização da humanidade” e ser capazes de abrir nossas cabeças, reformular nossos pensamentos, reaprender a compartilhar, a comunicar, a relacionar e a comungar enquanto humanos do planeta Terra.

Somos, sim, responsáveis por essa tarefa como educadores, e o primeiro passo nesse sentido é experimentar e vivenciar a atitude proativa nas relações para, então, espalhar essa semente de construção de paz em nossas escolas e, conseqüentemente, nas gerações futuras.

Conexão é a palavra-chave, ela contém elementos importantes que nos ensinam a estabelecer um diálogo inclusivo e respeitoso, um aprendizado de não violência, uma ação educativa eficaz.



A escola capaz de transformar a cultura de punição na cultura de paz também se transforma no sentido de sua identidade, baseada em princípios e valores restaurativos comuns a todos que nela convivem, de responsabilização pelo bem-estar individual e coletivo e do reconhecimento do outro como igual em suas diferenças.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, L. N. Justiça Restaurativa: a cultura de paz na prática da justiça. In: RIO GRANDE DO SUL. Justiça da infância e da juventude do estado do Rio Grande do Sul. 2011. Disponível em: <<http://jij.tjrs.jus.br/justica-restaurativa/cultura-de-paz-na-pratica-da-justica>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

COSTELLO, B.; WACHTEL, J. E WACHTEL, T. *Círculos Restaurativos nas escolas*. Construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado. Bethlehem, Pensilvânia: International Institute for Restorative Practices, 2011.

GALVÃO, I. *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

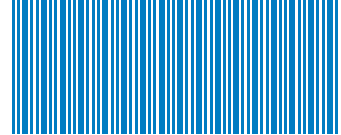
HOPKINS, B. *Just Care*. Restorative justice approaches to working with children in public care. Londres/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2009a.

_____. *1º Seminário Internacional de Justiça Restaurativa*. UniABC. Trad. Margareth R. T. Miyamoto. Seminário realizado nos dias 30 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2009b.

_____. *The restorative classroom using restorative approaches to foster effective learning*. Londres: Speechmark, 2011.

_____. *Práticas restaurativas em sala de aula*. Publicação on-line, 2014. Disponível em: <<http://europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Portuguese%20version%20PRÁTICAS%20RESTAURATIVAS%20EM%20SALA%20DE%20AULA.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

JACCOUD, M. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a Justiça Restaurativa. In: BASTOS, M. T.; LOPES, C.;



RENAULT, S. R. T. (Org.). *Justiça Restaurativa: Coletânea de Artigos*. Brasília: MJ/PNUD, 2005. Disponível em: <www.justica21.org.br/interno.php?ativo=BIBLIOTECA>. Acesso em: 8 fev. 2015.

LA TAILLE, Y. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo/Brasília, DF: Cortez/UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance – relatório internacional sobre o estado da educação*, 2014.

VALOURA, L. C. *Paulo Freire: empoderamento em seu sentido transformador*, 2005. Disponível em: <[http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos-e textos-/Comportamento-organizacional/empowerment-por-paulo-freire.pdf](http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos-e%20textos-/Comportamento-organizacional/empowerment-por-paulo-freire.pdf)>. Acesso em: 6 jan.2015.

WACHTEL, T.; MCCOLD, T. Restorative justice in everyday life: Beyond the formal ritual. In: STRANG H.; BRAITHWAITE J. *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.pp.114-129.

Recebido em: 26/02/2015.

Aceito em: 04/05/2015.

