

Mediação de conflitos e abordagens restaurativas: construindo relacionamentos saudáveis nas comunidades escolares

Conflict mediation and restorative approaches: Stablishing healthy relationships in school communities

Cristina Meirelles é facilitadora, capacitadora e coordenadora de projetos de práticas restaurativas, mediadora de conflitos e capacitadora de mediadores transformativos, terapeuta cínica individual, familiar e de casal, mestre em Distúrbios da Comunicação (PUC-SP), integrante da equipe Justiça em Círculo, do Grupo de Mediação Educacional e sócia fundadora do Mediativa - Instituto de Mediação Transformativa. Professora do Curso de Mediação de Conflitos e Abordagens Restaurativas no Instituto Vera Cruz.

Contato: crismeirelles@terra.com.br

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre a importância da construção de relacionamentos pautados no respeito e na colaboração dentro do ambiente educacional. Discorre também sobre a contribuição da mediação de conflitos e das abordagens restaurativas para uma transformação da cultura da escola. Descreve a importância do desenvolvimento de ferramentas comunicacionais, da responsabilização coletiva pelo bem-estar de todos e de ações proativas e restaurativas no contexto educacional.

Palavras-chave: Mediação de conflitos, abordagens restaurativas, convivência, relacionamento, escuta ativa.

Abstract

This article aims to reflect about the importance of stablishing relationships based on respect and cooperation



within the school environment. It also presents how conflict mediation and restorative approaches contribute to School Culture Transformation. It describes the importance of the development of communicational tools, collective responsabilization for the well-being of everyone and of proactive and reactive actions in the educational settings.

Keywords: Conflict Mediation, Restorative Approaches, social interactions, relationships, active listening.

Introdução

Atualmente, embora valorizemos em nossos discursos a importância da construção de relacionamentos pautados no respeito e na colaboração, nem sempre investimos de forma consistente no desenvolvimento de ações promotoras do bom convívio. É como se naturalmente os relacionamentos saudáveis e respeitosos acontecessem sem que fosse necessário construí-los e cuidar para garantir sua sustentabilidade.

Estamos inseridos em distintos grupos de pertinência e comunidades de convívio, com características e propósitos diversos, assumindo maior ou menor espaço e significado em nosso cotidiano. Mas, sem dúvida, as escolas e instituições educacionais têm ocupado enorme espaço na vida de inúmeras crianças, jovens e mesmo adultos, constituindo-se em uma ampla rede relacional. Partindo-se da premissa de que no espaço escolar há uma multiplicidade de relações entre alunos, professores, funcionários, coordenação, direção, famílias e comunidade, faz-se premente o cuidado constante com o bem-estar dessa rede.

O Relatório Delors (1996), estudo elaborado para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, reforça tal importância em seus os quatro pilares para a Educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (conviver).

Aprender a conviver implica em desenvolver e aprimorar constantemente recursos comunicacionais e dialógicos, habilidades emocionais e habilidades de soluções de conflitos, uma vez que estes são inerentes às relações humanas. Somado a isso, vale ressaltar que hoje a escola tem uma responsabilidade que vai muito além do ensino de um conteúdo pedagógico programado. “As escolas agora são solicitadas a ter responsabilidade ativa em ensinar às crianças as habilidades da vida que ajudarão em seu



desenvolvimento social e pessoal. As habilidades de resolução de conflito constituem um enfoque fundamental nessas atividades” (JONES; BODTKER, 1996, p. 45).

O conflito e a violência

O conflito pode ser entendido como uma divergência de interesses entre duas ou mais pessoas sobre um tema, um interesse ou um bem, em que se acredita que as aspirações de cada um não podem ser atendidas simultaneamente e que percebem seus objetivos como incompatíveis (BERNARDES; YAZBEK, 2005).

Presente nas relações, o conflito não deve ser encarado como um mal em si, mas como um motor de mudanças, um gerador de energia transformadora, criador de oportunidades de crescimento e, portanto, indispensável à evolução. Se o conflito não é um mal em si, a forma de se lidar com ele pode ser bastante danosa e prejudicial às relações. Pensando que os elementos do conflito emergem no diálogo, ou também em sua falta, este pode ser a melhor opção para trabalhar sobre as realidades problemáticas ou potencialmente conflitivas (SCHNITMAN, 2002).

Cubas (2006) afirma que é comum os gestores de escolas brasileiras negarem a existência do conflito em suas instituições, seja para manterem a imagem de suas escolas, seja por não saberem a melhor forma de lidar com a questão. A negação da existência do conflito nas relações dos atores da escola impossibilita a adoção de medidas preventivas ou mesmo resolutivas por parte da comunidade escolar. A autora também aponta que, no Brasil, muito pouco é feito para habilitar os educadores a lidar com situações de conflitos cotidianos.

Se, por um lado, entendemos o conflito sob uma perspectiva positiva, a mesma conotação não é válida para a violência que, ao contrário do conflito, não é inerente à relação humana. A violência é definida por Arendt (1990, p. 195) como “o agir sem argumentar e o império do silêncio: onde quer que a violência domine de forma absoluta, [...] tudo e todos devem permanecer em silêncio”.

Nesse sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações do sujeito, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença.



Apesar da significativa distinção entre o conflito e a violência, tanto Schnitman (2002) como Arendt (1990) afirmam que formas positivas de manejo dessas situações estão embasadas no diálogo, no direito de voz a todos e no exercício da expressão.

Ferramentas comunicacionais: a pergunta e a escuta

O diálogo se dá de formas verbais e não verbais nas interações, muitas vezes de maneira tão espontânea e natural a ponto de não nos darmos conta se realmente estamos escutando ou entendendo o outro. A postura de curiosidade genuína, que gera perguntas verdadeiramente interessadas, é um ingrediente fundamental para a construção de relacionamentos colaborativos e respeitosos, assim como o exercício da escuta ativa e da conferência do entendimento.

Durante muito tempo a comunicação foi entendida como uma transmissão de mensagens entre duas ou mais pessoas, com função representacional e descritiva, isto é, compreendia-se que a função da linguagem era representar o mundo externo, e sua eficácia se daria ao descrever de forma exata os objetos e fatos do mundo. A comunicação, no novo paradigma proposto pelo Construcionismo Social, constrói o mundo, e não o representa. A linguagem tem efeito formativo, ela é vista como um processo de construção de mundos e não apenas representa o mundo (PEARCE, 2002). Envolve não somente a expressão e a escuta, mas a conferência da escuta que, por sua vez, promove tanto o alinhamento do entendimento como a possibilidade de colocar-se no lugar do outro e de se enriquecer com a convivência dialógica.

Vale mencionar a comunicação não violenta descrita por Rosenberg (2006), que enfoca e destaca a importância do desenvolvimento da escuta ativa para uma comunicação que promova entendimento e empatia.

Escutar ativamente é uma ferramenta de comunicação que consiste em entender a mensagem do ponto de vista da pessoa que fala. Exige que se realize um esforço por captar com atenção a totalidade da mensagem emitida, tratando de escutar não apenas o que a pessoa expressa, mas também os sentimentos e emoções subjacentes à mensagem. A escuta requer a confirmação de que a mensagem escutada coincida com o emitido, evitando interpretações (BOLETÍN ELKARGUENA AGERKARIA, 2009, p.02).

Aprender a conviver passa por aprender a se comunicar fazendo



uso da palavra, perguntando com interesse e curiosidade pelo outro, exercitando a escuta ativa e conferindo o entendimento. Esses exercícios precisam ser praticados cotidianamente nas comunidades escolares por todos os seus integrantes.

O não exercício do diálogo de certa forma torna a convivência escolar um campo fértil para a emergência e perpetuação da violência, como nos lembra Arendt (1981, p. 41): “uma educação que não efetiva o discurso e a ação, onde os sujeitos não são protagonistas, isto é, detentores da palavra e autônomos em seu agir, é uma educação que perpetua e reitera a violência dentro e fora dela”. Também Freire (2002 apud VALOURA, 2005) aponta os malefícios da “Cultura do Silêncio” para o processo educativo e para os educandos que perdem sua possibilidade de responder criticamente ao conhecimento a eles imposto sem qualquer exercício do diálogo.

Cubas (2006), em seu importante estudo sobre violência nas escolas, cita diversas pesquisas sobre o tema, dentre as quais a realizada por Blaya (2003) sobre práticas em escolas francesas e inglesas. A pesquisadora entrevistou mais de cinco mil estudantes e educadores e os resultados de seu estudo demonstram que as escolas com menor índice de agressão e violência são aquelas nas quais o papel dos professores não fica limitado à docência, mas inclui atividades extras com os alunos, promovendo maior entrosamento e comunicação. Ressalta, também, a importância da promoção da união do corpo docente e bons contatos entre escola e comunidade. Acrescenta ainda que os alunos mais violentos sentem-se agredidos quando não são escutados ou seus professores não demonstram interesse por eles (BLAYA, 2003).

A Mediação nas escolas

A função mediadora sempre existiu nas sociedades, ainda que exercida de modo informal. A ação de um terceiro neutro tentando auxiliar pessoas ou grupos de pessoas a construir entendimentos, regras de convivência e tomarem decisões para benefício mútuo faz parte da história dos grupos sociais.

Nas escolas, tal função mediadora também sempre acaba sendo assumida por alguns integrantes da comunidade escolar, ainda que sem um preparo específico para a prática dessa função. As habilidades de mediação são desenvolvidas no dia a dia, conforme a necessidade. No entanto, nem sempre esses integrantes da



comunidade escolar apresentam-se de forma tão neutra quanto a função que o mediador demanda. Inúmeras vezes também não conseguem assumir uma postura de curiosidade verdadeira e nem exercem uma escuta ativa e atenta. A dinâmica cotidiana das escolas muitas vezes demanda soluções rápidas e imediatas, tomadas por quem tem autoridade para tal, sem a desejável participação de todos os envolvidos na construção de caminhos que os atendam e representem.

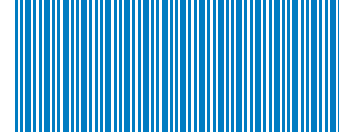
A Mediação Escolar teve sua grande ascensão no final da década de 1970 e durante a década de 1980 em diversos países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália. Entendemos a mediação como um processo de cooperação conversacional e reflexivo, no qual um terceiro imparcial é solicitado pelos envolvidos no conflito para ajudá-los a encontrar soluções mutuamente satisfatórias.

A grande maioria dos programas de Mediação Escolar objetiva capacitar integrantes de todos os segmentos escolares para que atuem como mediadores diante de situações de conflito. Há uma enorme ênfase para a mediação de pares, na qual estudantes recebem treinamentos apropriados para desempenharem o papel de mediadores de conflitos entre outros alunos.

Se inicialmente os programas focavam suas ações na resolução de conflitos por meio de uma terceira parte neutra cuja função era promover o diálogo respeitoso entre os conflitantes, aos poucos os programas de implementação da Mediação Educacional passaram a objetivar uma atuação voltada para que toda a comunidade escolar incorporasse as práticas comunicacionais da mediação, a fim de que os conflitos pudessem ser resolvidos entre as partes sem que fosse necessária a intervenção de terceiros (SCHINITMAN, 2002). E, mais do que isso, é a construção de uma forma de relacionar-se que se abre ao diálogo colaborativo e constante com o outro.

Trata-se de promover uma transformação de cultura na escola ou, melhor dizendo, da cultura da escola em busca de uma escola autônoma e empoderada, capaz de construir suas próprias soluções com recursos próprios. Para Freire, “a pessoa, grupo ou instituição empoderada é aquela que realiza, por si mesma, as mudanças e ações que levam a evoluir e se fortalecer” (2002 apud VALOURA, 2005, p. 02).

Um importante estudo foi realizado durante dois anos em quinze escolas de ensino elementar (correspondente ao nosso ensino fundamental) na cidade de Nova York, com 5.000 alunos e 300 professores onde se desenvolveu o Resolving Conflict



Creative Program (Programa de Resolução Criativa de Conflitos). O estudo conclui que o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais reduziram significativamente problemas de conduta, comportamentos antissociais e crimes. Os alunos que mais se beneficiaram do programa foram aqueles que receberam extensa capacitação de mediação de pares (MORRISON, 2005, p. 40-41).

Sabemos que não se trata de tarefa simples ou rápida, mas de uma transformação gradual de práticas cotidianas, posturas e crenças, que se dão e se reafirmam no convívio positivo e colaborativo do dia a dia na escola.

As abordagens restaurativas nas escolas

Assim como a mediação, as abordagens e práticas restaurativas estão presentes em escolas no mundo todo desde a década de 1990, embora ainda muito recentes aqui no Brasil.

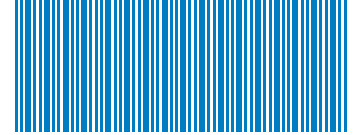
A Justiça Restaurativa teve sua origem no Sistema Judiciário em diversos lugares do mundo a partir da década de 1970 (Canadá, EUA e Nova Zelândia), embora já estivesse presente em algumas culturas aborígenes e indígenas há muitos anos, sem serem nomeadas como tal¹. Ainda que com origens em lugares distintos, as crenças, os valores e os princípios que embasam a Justiça Restaurativa guardam unidade e coerência. Constituem-se, portanto, como uma forma de resolução de situações de conflitos e violência definida pela Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social da ONU da seguinte maneira: “Procedimento restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e quando apropriado, quaisquer outros indivíduos envolvidos ou membros da comunidade afetada pela ofensa, participam em conjunto e ativamente na resolução dos problemas nascidos da ofensa, geralmente com ajuda de um facilitador. Os procedimentos restaurativos podem incluir mediação, conferências e círculos” (ONU, 2012).

A Resolução do Conselho Econômico e Social da ONU não apenas define os Procedimentos Restaurativos, como recomenda sua implementação por parte de todos os países membros, não somente no âmbito judicial, mas em todos os contextos juvenis.

A Justiça Restaurativa chegou ao Brasil em 2005 por meio de três projetos-piloto e hoje está presente na maioria dos estados brasileiros, tanto no Sistema Judiciário, como em comunidades e instituições educacionais². Assim como nos Programas de Mediação,

1. Os Maori, nativos da Nova Zelândia, bem como os First Nations, nativos canadenses e navajos americanos já tinham suas culturas permeadas por princípios que, posteriormente, foram reconhecidos como restaurativos.

2. Para aprofundar o conhecimento acerca da Justiça Restaurativa no Brasil, consulte MEIRELLES, C. *Práticas Restaurativas nas Escolas*. In Pelizzoli e Sayão (org.). *Diálogo, Mediação e Justiça Restaurativa*. Recife: Editora Universitária, 2011; MELO, E., EDNIR, M., YAZBEK, V. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. CECIP, SP, 2008.



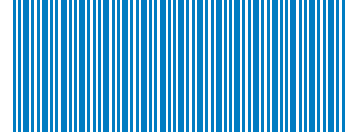
a implementação das abordagens restaurativas nas escolas inicialmente visava ampliar as formas de resolução de situações de conflito e violência pautada em princípios colaborativos em lugar das ações punitivas até então praticadas nas escolas e, com cada vez menos efetividade, na construção de uma Cultura de Paz. Entretanto, aos poucos os projetos foram ampliando seu enfoque e promovendo ações que facilitassem a transformação da cultura escolar, por meio da mudança de postura de todo e cada membro da comunidade. A transformação institucional envolve uma mudança paradigmática na forma de lidar com as relações, buscando um convívio pacífico permeado pelo respeito e a responsabilização coletiva pelo bem-estar de todos.

Ações proativas e reativas

Embora as Nações Unidas tenham definido e descrito os programas de Justiça Restaurativa no Sistema Judiciário, também reconhecem a implementação das práticas restaurativas em contextos escolares e organizacionais.

O Instituto Internacional de Práticas Restaurativas propõe uma distinção interessante: entende que elas sejam compostas por ações e procedimentos proativos e reativos. As ações proativas incluem processos formais ou informais que precedem transgressão. Constroem relações cooperativas e um sentido de comunidade preventivos ao conflito e à transgressão. Já as ações reativas são compostas por respostas formais ou informais ao crime e à transgressão já ocorridos. Considerando-se que os casos chegam ao Poder Judiciário sempre após a ocorrência da transgressão, podemos afirmar que os procedimentos nesse contexto sempre são reativos, ao contrário dos procedimentos na escola que se ocupa do convívio colaborativo, e não apenas quando da ocorrência dos conflitos ou violências.

Analisando o contexto escolar brasileiro, pode-se observar que a maior parte das ações desenvolvidas para lidar com situações de conflito e violência tem sido de natureza reativa. Há, sem dúvida, reflexão e empenho crescentes em ações de caráter preventivo, porém há muito o que implementar. Ruotti (2006) reporta um estudo realizado em 60 escolas situadas na periferia de São Paulo pelo NEV/USP nos anos de 2002 e 2003. A autora aponta que a comunidade escolar, por meio de seus depoimentos, indica a necessidade premente de “mudanças que se referem tanto à esfera pedagógica (aproximação significativa dos conteúdos das



disciplinas à realidade dos alunos e diversificação das atividades escolares) quanto à esfera relacional” (RUOTTI, 2006, p. 105). Para tal, algumas escolas têm buscado desenvolver formas de gestão mais democráticas, ou seja, com maior participação de alunos e demais integrantes da comunidade escolar, além de criar um ambiente em que o diálogo e o respeito possam substituir as várias microviolências cotidianas existentes nas escolas.

Os diferenciais das Abordagens Restaurativas:

a) Foco na reparação dos danos:

Historicamente, as punições vêm sendo utilizadas nas instituições educacionais e na sociedade como um todo com caráter educativo, ou seja, por meio da punição pretende-se ensinar ao transgressor a não mais repetir o ato inadequado. Ocorre que a punição não necessariamente leva os indivíduos envolvidos no conflito ou violência a refletir sobre o que está na raiz do problema. Exemplo disto é que nem sempre um aluno suspenso de frequentar a escola refletirá sobre o que o levou a agir da forma inadequada.

Some-se a isso o fato de que a punição do transgressor geralmente não repara ou atende às necessidades daqueles afetados direta ou indiretamente pela transgressão, e nem mesmo suas próprias necessidades. É preciso, de fato, se ocupar da construção de alternativas para o atendimento das necessidades que estão na raiz do problema, bem como daquelas decorrentes do ato ofensivo. As abordagens restaurativas buscam promover formas restaurativas de lidar com a situação conflitiva, visando à construção de planos de ação focados no atendimento das necessidades de todos os envolvidos.

É importante ressaltar que, sob uma perspectiva restaurativa, a resposta ao conflito não é de responsabilidade da instituição, mas dos indivíduos, uma vez que os danos foram causados “pelos indivíduos aos indivíduos”, sendo estes, então, os responsáveis pela resolução da questão.

b) Responsabilização individual e coletiva:

Esse é um dos importantes diferenciais das práticas restaurativas e, por isso, merece especial atenção. Cada vez mais observamos uma tendência à terceirização da responsabilidade nas



interações sociais. Em outras palavras, muito frequentemente as pessoas justificam seus atos como consequências ou determinados por atitudes de outros, ou de fatos inusitados e não previsíveis.

Os procedimentos restaurativos partem do ponto de que aquele que causou uma ofensa deve responsabilizar-se pelo ato cometido e pelas implicações causadas aos outros. Segundo Pranis (2010)³, a Justiça Restaurativa ocorre quando a pessoa reconhece a autoria do ato, reconhece que esse ato foi resultado de uma opção, entende o impacto desse ato no outro (vítima, família, comunidade) e compromete-se com as reparações necessárias.

Somente ao se reconhecer como autor do ato é possível comprometer-se com a reparação. E somente com a realização de ações reparadoras é possível reconquistar a confiança da comunidade e, assim, reintegrar-se a ela, prevenindo futuras reincidências. O reconhecimento do impacto e das consequências causadas aos outros têm papel fundamental na construção da responsabilização individual. Trata-se de um processo de empoderamento do ofensor.

A responsabilização sob a ótica restaurativa amplia-se para além da dimensão individual, estendendo-se ao plano coletivo. A comunidade tem papel ativo na construção do plano de ação restaurativo e apoio à sua execução e viabilização. As comunidades de afeto dão apoio emocional às partes e são fundamentais para o sucesso da reparação de danos, pois apoiam o exercício de suas responsabilidades, ainda que não aprovelem o ato cometido pelo ofensor.

Ao abordarmos a responsabilização coletiva enfatizamos também outro diferencial da abordagem restaurativa, qual seja, a inclusão das partes, direta e indiretamente envolvidas nas situações de ofensas e na construção de relacionamentos corresponsáveis pelo bem-estar de todos.

Intervenções primárias, secundárias e terciárias

O grande desafio de transformar a cultura das escolas, a complexidade de situações vividas cotidianamente, bem como a diversidade de relações no contexto escolar demanda uma ampla gama de ações e procedimentos integrados e constantes. Para descrevermos de maneira mais clara essa ampla gama de ações, seguiremos a analogia ao modelo de intervenção do Sistema de Saúde apresentada por Morrison (2005): intervenções primárias, secundárias e terciárias.

3. Citação oral de palestra proferida por Kay Pranis em curso sobre Círculos de Paz no Instituto Palas Athena, São Paulo, 2010



Trata-se de um *continuum* de procedimentos igualmente importantes, não excludentes e com aplicações distintas.

a) Intervenções Primárias:

Os objetivos primários concentram-se na construção do senso de comunidade, do convívio respeitoso e das habilidades de resolução dos próprios conflitos; e, para tal, todos os membros da comunidade escolar são incluídos e participam de sensibilizações e/ou capacitações que desenvolvam ferramentas comunicacionais bem como outras habilidades e recursos emocionais e sociais.

As intervenções primárias são fundamentalmente proativas e, portanto, se dão antes mesmo da ocorrência dos conflitos, procurando evitar que estes evoluam para situações de violência. Têm um caráter preventivo e serão mais efetivos quanto mais forem incorporados à postura e relacionamento dos membros da comunidade escolar.

Atualmente reconhecemos que o sucesso dos projetos que buscam construir a cultura da paz nas escolas depende, significativamente, do investimento empregado nas intervenções primárias.

b) Intervenções Secundárias:

As intervenções secundárias se ocupam de alguns membros específicos ou grupos da comunidade escolar, embora possam contar com o envolvimento de outros de seus membros. Geralmente são necessárias quando há comportamentos inadequados repetidos que ocasionam consequências e danos mais intensos ou que afetem um maior número de pessoas. Devido à intensificação das transgressões ou comportamentos inadequados, nesse nível de intervenção faz-se necessária a participação de um terceiro, com função de facilitar o diálogo entre partes.

Entre os procedimentos próprios para intervenções secundárias estão incluídos a Mediação de Pares, anteriormente mencionada, e os Círculos Restaurativos.

O Círculo Restaurativo consiste em uma reunião de membros de uma comunidade, a maioria compartilhando um interesse comum em manter ou restaurar a harmonia, o cuidado, a segurança e o respeito na comunidade. Os participantes sentam-se em círculo e o formato conversacional também é circular. O grupo usa um



objeto de fala, que indicará de quem é a vez de falar, promovendo uma escuta ativa e direito de voz a todos.

Há a presença de um facilitador que cuida das etapas a serem seguidas, sendo responsável pela elaboração de perguntas e pelo registro do plano de ação ou combinados construídos pelos participantes⁴.

c) Intervenções Terciárias:

Esse nível envolve a participação de um segmento transversal ainda mais amplo da comunidade escolar, incluindo pais, responsáveis, assistentes sociais e outros que tenham sido afetados ou precisaram ser envolvidos quando ofensas sérias aconteceram dentro da escola (MORRISON, 2005, p. 42-47). Essa necessidade se dá devido à maior complexidade e gravidade da questão a ser trabalhada, geralmente envolvendo estudantes com comportamentos inadequados intensos e crônicos. Objetiva-se tanto a reparação de danos quanto a responsabilização coletiva e a reintegração à comunidade escolar.

As Conferências ou Encontros Restaurativos são os procedimentos indicados para os casos mais graves. O encontro restaurativo é um processo que busca reparar danos causados a relacionamentos dentro de uma comunidade, envolvendo comportamentos antissociais. Permite o encontro de todos os envolvidos na presença de um facilitador devidamente capacitado e experiente, visando o entendimento mútuo do impacto causado pelo incidente, das razões para isso ter ocorrido e a construção de um plano de ação que atenda as necessidades de todos. O processo geralmente envolve a pessoa (ou pessoas) adversariamente afetadas, seus pais/suportes, a pessoa (ou pessoas) responsáveis pelo dano e seus suportes. Atores importantes da escola podem ser convidados, tendo sido afetados pessoalmente ou não. É um processo estruturado que segue etapas pré-determinadas (HOPKINS, 2004).

Ao redor de todo o mundo, diversos programas⁵ de implementação de práticas restaurativas em ambientes escolares vêm se desenvolvendo amplamente, com resultados muito promissores no que se refere à diminuição de exclusões, expulsões e episódios de agressões, desrespeito e violência. Acima de tudo, resultam na transformação do ambiente escolar em um local de convívio saudável e agradável, no qual todos se sentem incluídos e responsáveis pelo bem-estar da comunidade escolar.

4. Para aprofundar o conhecimento acerca dos Círculos Restaurativos, consulte: PRANIS, Kay. *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

5. Safer Saner Schools: <<http://www.safersanerschools.org/>>; International Institute of Restorative Practices: <<http://www.iirp.edu/projects.php>>; Transforming Conflict: <<http://www.transformingconflict.org/research-and-evaluation>>; Minnesota Department of Education: <<http://education.state.mn.us/MDE/StuSuc/SafeSch/RestorMeas/>>.



Conclusão

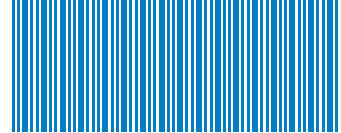
Uma mudança na cultura da escola envolve um conjunto de ações constantes tanto proativas quanto reativas. De fato, é muito comum optarmos por procedimentos restaurativos quando a postura punitiva e autoritária não está surtindo os efeitos desejados na escola. Porém, “a chave está na adoção sistemática para a escola como um todo de uma ética e cultura restaurativas e o uso constante de pensamentos e habilidades restaurativas em todas as salas de aula por todos os professores” (HOPKINS, 2013, p. 5).

As intervenções primárias que objetivam o trabalho com a comunidade escolar como um todo são a base fundamental para que as mudanças se efetivem. É preciso desenvolver habilidades comunicacionais e emocionais que favoreçam o diálogo respeitoso e o convívio cooperativo. O exercício diário da postura de curiosidade e interesse pelo outro, bem como da escuta ativa, são de fundamental importância.

As intervenções secundárias e terciárias, nas quais o foco recai sobre alguns estudantes ou integrantes da escola, também prescindem do envolvimento de vários outros elementos da rede escolar. A responsabilização coletiva pelo bem-estar comum é um princípio a ser construído e que precisa permear a cultura escolar.

A razão principal pela qual as crianças e jovens vão à escola é a socialização e o encontro com seus pares e sua rede de convívio (HOPKINS, 2013). Os relacionamentos são um fator motivador e, por isso, devem ser cuidados e, por que não, exercitados assim como os demais conhecimentos aprendidos na escola. As escolas, como nos lembra o Relatório Delors (1996), têm a função de ensinar o conteúdo pedagógico, assim como de ensinar seus alunos a se relacionarem. É preciso oferecer o mesmo tratamento aos erros comportamentais e acadêmicos. As desaprovações aos erros comportamentais geralmente são bem mais severas do que as reações aos erros pedagógicos. Erros são oportunidades de mudança e *feedback* necessário para a evolução.

A Escola Restaurativa tende a ser mais segura, empoderada e autônoma, oferece melhores condições de aprendizagem, onde há o uso constante de um diálogo respeitoso, amplia recursos para cuidar da convivência entre seus membros e entre a escola e demais Instituições e resolve pacificamente seus conflitos, além de disseminar a cultura da paz.



REFERÊNCIAS

ARENDT, H. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. *Da Revolução*. São Paulo/Brasília: Ática/UNB, 1990.

BERNARDES, C; YAZBEK, Vania. *Manejo de conflitos em organizações*. São Paulo: Instituto Familiaer - Apostila, 2005.

BLAYA, Catherine. A paz está na mão da escola. *Nova Escola*, São Paulo, n.165, set. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/falamestre>. Acesso em: 05 dez. 2003.

BOLETÍN Elkarguena Agerkaria. *Herramientas para el Fomento de la convivencia II*. A Escucha. Bilbao: n. 9, p. 1-3, jan. 2009. Disponível em <www.elkaguena.net>. Acesso em: 08 fev. 2009.

CUBAS, V. Violência nas Escolas. Como defini-la?. In: RUOTTI; ALVES; CUBAS (Orgs.). *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

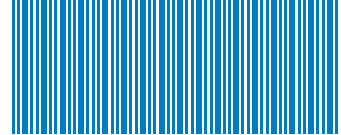
DELORS, J. (Org.). *Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

HOPKINS, B. *Just Schools*. London/Philadelphia: Jessica Kingley Publishers, 2004.

_____. *Práticas restaurativas em sala de aula*. Disponível em: <<http://europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Portuguese%20version%20PRÁTICAS%2ORESTAURATIVAS%2OEM%2OSALA%2ODE%20AULA.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

JONES, T; BODTCKER, A. Diretrizes para programas bem sucedidos de mediação de pares. In: SCHNITMAN D. F. (Org.) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MEIRELLES, C. A Mediação de conflitos nas escolas. *Revista Nova Perspectiva Sistêmica*, n 30, p.103-112. abr. 2008.



_____. Práticas Restaurativas nas Escolas. In: PELIZZOLI, M.; SAYÃO, S. (Orgs.). *Diálogo, Mediação e Justiça Restaurativa*. Recife: Editora Universitária, 2011.

MELO, E.; EDNIR, M.; YAZBEK, V. *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania*. São Paulo: CECIP, 2008. Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadorInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetanoSul/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf>. Acesso em 2 out. 2014.

MORRISON, B. Restorative Justice in Schools. In. ELLIOTT, E.; GORDON, R. (Orgs.). *New Directions in Restorative Justice: issues, practice, evaluation*. New York: Willan Publishing. 2005. p. 26-52.

PEARCE, B. Novos modelos e metáforas comunicacionais. A passagem da teoria à prática, do objetivismo ao construcionismo social e da representação à reflexividade. In. SCHNITMAN, Dora (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002. p. 172-183.

ROSENBERG, M. *Comunicação não-violenta*. São Paulo, Editora Ágora, 2006.

RUOTTI, C. Violência nas Escolas. Como defini-la?. In: RUOTTI, ALVES; CUBAS (Orgs.). *Violência na Escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SCHINITMAN, D. Perspectivas y prácticas transformativas em el manejo de conflictos. *Sistemas familiares*, v. 18 (1-2), 2002.

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>. Acesso em 10 ago. 2014.

Recebido em: 25/7/2014

Revisto em: 03/10/2014

Aceito em: 05/10/2014

www.veracruz.edu.br/ise

