



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO EM ENSINO

HENRIQUE ZARPELLON MARTIN

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS E PEDAGOGIA DO CONFLITO.
REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E A PAZ.**

Santo Antônio de Pádua, RJ

2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF

M381p Martin, Henrique Zarpellon
Práticas restaurativas e pedagogia do conflito. Reflexões
sobre a violência e a paz / Henrique Zarpellon Martin ;
Maristela Barenco Corrêa de Mello, orientadora. Santo
Antônio de Pádua, 2018.
71 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2018.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEN.2018.m.03337062938>

1. Violência. 2. Cultura da Paz. 3. Pedagogia do Conflito.
4. Justiça Restaurativa. 5. Produção intelectual. I.
Título II. Mello, Maristela Barenco Corrêa de, orientadora.
III. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste
Fluminense de Educação Superior.

CDD -

HENRIQUE ZARPELLON MARTIN

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS E PEDAGOGIA DO CONFLITO.
REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E A PAZ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Orientadora:
Profa. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello

Santo Antônio de Pádua, RJ

2018

HENRIQUE ZARPELLON MARTIN

**PRÁTICAS RESTAURATIVAS E PEDAGOGIA DO CONFLITO.
REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E A PAZ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (UFF).

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello – UFF
Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Dra. Cristiana Callai de Souza
Universidade Federal Fluminense - UFF

Profa. Dra. Juçara Gonçalves Lima Bedin
Universidade Iguaçu – Itaperuna/RJ

Santo Antônio de Pádua, RJ
2018

Dedico este trabalho ao meu querido
irmão Daniel Zarpellon.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maristela Barenco Corrêa de Mello, por sua generosidade ímpar, disponibilidade permanente e pela forma acolhedora com que ensina.

À Profa. Dra. Cristiana Callai pela aula memorável.

À Profa. Dra. Juçara Bedim, pelas palavras imensamente generosas.

Ao querido Fabiano Bianchi pelo estímulo e pela companhia.

À querida amiga Kamila Iwanami, pela disponibilidade e alegria.

À querida Gleciane Lima pela estima.

Às queridas Lolô e Anna The pelos conselhos e amizade.

À minha família pelo apoio.

Nos últimos anos a questão comunitária vem se tornando muito mais parte da justiça restaurativa, mas também mais complexa e contenciosa. (...) As comunidades têm interesse porque em certa medida elas também são vítimas, e também têm obrigações, representando um recurso importante (ZEHR, 2008, p. 254).

Howard Zehr

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo articular alguns dos pensamentos estampados no texto *Introdução à pedagogia do conflito*, refletidos por Moacir Gadotti, com as práticas restaurativas na Educação. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, fez-se necessário perpassar pelos territórios da violência, de sua antítese – a cultura da paz; e da Justiça Restaurativa, deste modo, somente então, pode-se refletir sobre as práticas da Justiça Restaurativa no ambiente escolar. No campo da violência e da cultura da paz, refletiu-se acerca da banalização dos conflitos e do sofrimento humano sob a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos. Pesquisou-se a pedagogia do conflito, refletida por Moacir Gadotti, como forma de promoção da autonomia do educador. Igualmente, esta autonomia corrobora para que o educador e o educando promovam uma postura de reflexão acerca da violência, afastando a replicação exclusiva do ensino de conteúdo. O tema da Justiça Restaurativa foi refletido como um dentre os vários caminhos para a promoção da cultura da paz desta escola que reproduz a violência. Neste sentir, para transformação desta escola, estudou-se a história, o conceito, bem como as formas de aplicação das práticas restaurativas no âmbito educacional, dando maior ênfase aos círculos restaurativos.

Palavras-chave: Violência. Cultura da Paz. Justiça Restaurativa. Pedagogia do Conflito.

ABSTRACT

The present research had as objective to articulate some of the thoughts printed in the text Introduction to the pedagogy of the conflict, reflected by Moacir Gadotti, with the restorative practices in Education. To reach the objective of this research, it was necessary to cross the territories of violence, of its antithesis - the culture of peace; and Restorative Justice, so only then can one reflect on Restorative Justice practices in the school environment. In the field of violence and the culture of peace, it was reflected on the trivialization of conflicts and human suffering from the perspective of Boaventura de Sousa Santos. The pedagogy of conflict, reflected by Moacir Gadotti, was investigated as a way of promoting the autonomy of the educator. Equally, this autonomy corroborates so that the educator and the educando promote a posture of reflection on the violence, moving away the exclusive replication of the teaching of content. The theme of Restorative Justice was reflected as one of several ways to promote the culture of peace of this school that reproduces violence. In this sense, for the transformation of this school, we studied the history, the concept, as well as the forms of application of the restorative practices in the educational scope, giving greater emphasis to the restorative circles.

Keywords: Violence. Culture of Peace. Restorative Justice. Pedagogy of Conflict

LISTA DE SIGLAS

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ	19
3 PEDAGOGIA DO CONFLITO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS	35
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	68

Desafio

Em um tempo em que Deus ainda vivia na Terra, conta-se que um dia um velho fazendeiro foi até Ele, e disse: “olhe, você pode ser Deus e ter criado o mundo, mas devo lhe dizer uma coisa: você é um fazendeiro. Você nem sabe o básico sobre fazendas. Você deveria aprender algo”.

Deus disse: “Qual é o seu conselho?”

O fazendeiro respondeu: “Me dê um ano, me deixe fazer as coisas do meu jeito e você verá o que vai acontecer. Não haverá mais pobreza!”

Deus estava disposto a tentar e deu um ano para o fazendeiro.

Naturalmente, este pediu apenas o melhor, só pensou no melhor: sem trovões, sem fortes ventanias, sem perigos para as plantações. Tudo era muito confortável, acolhedor, e ele estava muito feliz. O trigo estava crescendo muito! Quando ele queria sol, havia sol. Quando queria chuva, havia chuva, e tanta chuva quanto ele achasse necessário. Nesse ano tudo esteve correto, matematicamente correto.

Mas, quando a colheita foi feita, não havia grãos de trigo dentro. O fazendeiro ficou surpreso e perguntou a Deus o que havia acontecido, o que havia saído errado. Deus disse: “Como não houve dificuldades nem conflitos, nenhum atrito, como você evitou tudo aquilo que podia ser ruim, o trigo se tornou impotente. É necessário que haja alguma dificuldade. As tempestades, os trovões, os raios, todos eles são necessários. Eles fazem com que a alma do trigo se mobilize”.

Se você está apenas feliz, feliz e feliz, a felicidade irá perder todo o seu sentido. Será como alguém que escreve com giz branco sobre uma parede branca. Ninguém será capaz de ler o que foi escrito. É preciso escrever em um quadro negro para que as coisas se tornem claras. A noite é tão necessária quanto o dia. E os dias de tristeza são tão essenciais quanto os de alegria.

(OSHO, 1999, p. 123)

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, andando de bicicleta pela rua da minha casa, ainda adolescente, já no interior do Paraná, num dia lindo de céu azul, como é de costume, avistei ao longe, numa outra esquina, três meninos magricelos catando à mão o esterco que as vacas haviam deixado no meio da rua e fazendo com que um outro menino, que estava de costas para mim, engolisse o estrume. A cena era extremamente chocante. No ímpeto, montei novamente na bicicleta e corri para socorrer de alguma forma aquele menino que estava sendo agredido. Aos berros de longe já tentava afastar de alguma forma os três agressores. Ao me aproximar daquela cena horrenda percebi que a vítima era o meu irmão mais velho, que nasceu com síndrome de *down*. Ponto. Sensação angustiante. A minha tenra idade não me permitiu processar nem sumariamente o que se estava passando. O único pensamento que tive naquele momento foi o de arrancá-lo daquela violência à qual ele estava sendo submetido. Gritei com todas as minhas forças pelo seu nome e o puxei com as mãos. Os três meninos, desconhecidos, começaram a fugir em direção à favela. Corri atrás deles. Quando, em questão de segundos, sacaram de seus calções estilingues e iniciaram outro ataque, agora contra o meu irmão e contra mim. As pedras que nos acertavam doíam muito. Porém, consegui libertar o meu irmão dos agressores, que também eram crianças.

A atenção de um pesquisador dedicada à sua pesquisa demanda tempo. O tempo, por sua vez, constitui-se em um bem precioso. A sensação na atualidade é de que os dias estão se esvaindo em razão da grande quantidade de tarefas executadas diariamente. A pesquisa em um Mestrado demanda os estudos num lapso temporal de dois anos. Assim, neste contexto em que se trata o tempo como um bem valioso, é imperioso encontrar uma motivação. Porque sem o estímulo, sem a paixão, provavelmente a pesquisa resultará em letras frias, sem sentido, e o tempo dedicado a ela não terá valor.

Por algum tempo pensei em qual seria a real motivação para a minha pesquisa. Qual tema me faria ter o prazer de dedicar horas de estudo e de escrita. Desta forma, entendendo ser importante esclarecer a minha trajetória até aqui, o meu local epistêmico, o meu local de potência, que influenciaram na escolha do tema que

tratarei nesta dissertação de Mestrado. O cenário descrito com o qual inicio o meu trabalho testemunha a favor deste lugar epistêmico.

Estas linhas iniciais deste trabalho propulsionam o meu interesse em pesquisar as relações humanas, especialmente, as questões relacionadas à cultura da paz, bem como à mediação de conflitos por meio das “práticas restaurativas” inseridas no contexto educacional. Porquanto, nos fios que tecem esta complexa trama, procura-se discutir uma maneira através da qual a violência pudesse ser desconstruída, desaprendida, e a cultura da paz possa ser instaurada, num processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, buscar-se-á investigar em que medida a escola poderia trazer à luz outras formas de compreender a violência e a sua resolução, em seus contextos multifatoriais, sejam eles de origem biológica, social, política ou cultural. Se a violência pode ser aprendida, uma cultura da paz também não poderia?

Por fim, em face de tais reflexões, emerge a questão-problema que conduzirá este estudo: em que medida as práticas restaurativas se constituem em estratégias que podem contribuir para que a escola se torne capaz de estimular a configuração de hábitos de estar no mundo, que respeitem as alteridades de se relacionar?

Assim, esta pesquisa de dissertação de Mestrado possui o objetivo de articular alguns dos pensamentos estampados no texto *Introdução à pedagogia do conflito*, refletidos por Moacir Gadotti, com as práticas restaurativas na Educação. Para alcançar o objetivo, faz-se necessário perpassar pelos territórios da violência, de sua antítese – a cultura da paz; e da Justiça Restaurativa. Deste modo, somente então, poder-se-á refletir sobre as práticas da Justiça Restaurativa no ambiente escolar. Busca-se, também, compreender se a metodologia da Justiça Restaurativa poderia potencializar as relações interpessoais.

Igualmente, pretende-se com esta pesquisa aproximar o estudo da “cultura da paz”, consubstanciada pelas práticas da Justiça Restaurativa, em prol da diminuição da violência, com as teorizações de Gadotti, sobretudo com os conceitos refletidos no texto *Introdução à Pedagogia do Conflito*.

O próprio tema da Justiça Restaurativa, como metodologia para a cultura da paz, é amplo. Poder-se-iam tecer inúmeras reflexões sobre este tema, contudo, sem, chegar a alguma conclusão em dois anos de estudos. Umberto Eco ensina, com muita propriedade, em seu livro *Come si fa una tesidilaurea: lematerieumanistiche*, sobre a ideia de pesquisar e escrever uma tese sob o ponto de vista de algum autor.

O filósofo italiano (ECO, 2015, p. 27) informa que “naturalmente é mais empolgante fazer uma tese ampla, porque, além disso, parece ser entediante ter que ocupar o mesmo autor por um, dois ou mais anos”¹. O autor (2015, p. 27)² comenta que:

deve ficar claro que o termo "monografia" pode ter um significado mais amplo do que o que usamos aqui. Uma monografia é o tratamento de um assunto apenas e, como tal, é aplicada a uma "história de", a um argumento e, como tal, opõe-se a uma "história de", um manual, uma enciclopédia. Por isso, também é uma tese monográfica o argumento: *O tema do "mundo de cabeça para baixo", segundo os escritores medievais*. Muitos escritores são examinados, mas apenas do ponto de vista de um tema específico (isto é, a hipótese imaginária, proposta como exemplo, paradoxo ou conto de fadas) de que os peixes voam no ar, os pássaros nadam na água e assim por diante). Para fazer bem este trabalho seria uma excelente monografia. Mas para fazê-lo bem, é necessário ter em mente todos os escritores que trataram do assunto, especialmente os menores, aqueles que ninguém registra. E, portanto, esta tese deve ser classificada entre o monográfico-panorâmica e é muito difícil: requer um número infinito de leituras. Se você quisesse fazer isso, teria que restringir o campo: o tema "mundo de cabeça para baixo" nos poetas carolíngios. O campo é restringido, como se para verificar e o que deixar de fora.

Neste diapasão, para restringir o campo de estudo, buscar-se-á dialogar os pensamentos estampados nos estudos de Moacir Gadotti, “Introdução à pedagogia do Conflito”, com as práticas restaurativas, as quais são efetivadas por meio da comunicação não violenta, do diálogo restaurativo, da mediação, dos círculos restaurativos, entre outras (NUNES, 2016, p. 18).

¹Tradução realizada pelo autor desta dissertação. Texto original em italiano: “Naturalmente è più eccitante fare la tesi panorâmica, perché oltretutto pare noioso doversi occupare per uno, due o più anni sempre dello stesso autore”.

²Tradução realizada pelo autor desta dissertação. Texto original em italiano: “Sia chiaro peraltro che il termine “monográfico” può avere una accezione più vasta di quella che abbiamo usato qui. Una Monografia è la trattazione di un solo argomento e come tale si appone a una “storia di”, a un argomento e come tale si oppone a una “storia di”, a un manuale, a una enciclopédia. Per cui è monográfico anche un argomento come il tema del “mondo ala rovescia” negli scrittori medievali. Si esaminano tanti scrittori, ma solo dal punto di vista di un tema specifico (e cioè dell’ipotesi immaginaria, proposta a titolo di esempio, di paradossoso o di fiaba, che i pesci volino nell’aria, gli uccelli nuotino nell’acqua e così via). A far bene questo lavoro si farebbe un’ottima monografia. Ma per farlo bene occorre avere presente tutti gli scrittori che hanno trattato l’argomento, specie i minori, quelli che nessuno ricorda. E dunque questa tesi va classificata tra le monográfico-panoramiche, ed è molto difficile: richiede una infinita di letture. Se proprio la si volesse fare, allora bisognerebbe restringere il campo: il tema “mondo ala rovescia” nei poeti carolingi. Il campo si restringe, si sa cosa controllare e cosa tralasciare”.

A Justiça Restaurativa foi assim intitulada há poucas décadas. Mas, a sua aplicação se remonta à outra época.

Zehr (2015, p. 54) sugere uma conceituação não rígida acerca da Justiça Restaurativa. Para o professor,

a Justiça Restaurativa é uma abordagem que visa promover justiça e que envolve, tanto quanto possível, todos aqueles que têm interesse numa ofensa ou dano específico, num processo que coletivamente identifica e trata os danos, necessidades e obrigações decorrentes da ofensa, a fim de restabelecer as pessoas e endireitar as coisas na medida do possível.

Bianchini (2012, p. 137) informa que “a aplicação da Justiça Restaurativa é feita por meio de diversas formas” e enfatiza que se utilizam técnicas presentes na mediação, conciliação, reuniões restaurativas ou círculos restaurativos. A mediação, por exemplo, entre a vítima e ofensor é uma abordagem compatível com a Justiça Restaurativa, pois fortalece os participantes, coloca em cheque as representações equivocadas, oferece oportunidade para troca de informações e estimula ações com o propósito de corrigir a situação (ZEHR, 2008, p. 193).

A arbitragem não foi inserida neste rol de mecanismos da Justiça Restaurativa, porque a natureza dela é contratual, na qual as partes determinam a resolução de seus conflitos por meio de um órgão de jurisdição privado e porque na existência de um conflito, o mesmo será resolvido por meio de uma sentença arbitral, havendo uma decisão impositiva externa pelo árbitro (BIANCHINI, 2012, p. 137). Neste sentido, contrariaria os fundamentos da Justiça Restaurativa, uma vez que não impõe decisão para a resolução de conflitos.

Segundo Nunes (2016, p. 11), a expressão “práticas restaurativas” demonstra ser mais adequada no ambiente escolar ao invés de “Justiça Restaurativa”. O autor fundamenta que:

Como a nossa proposta é direcionada estritamente aos profissionais da educação, prefiro utilizar a expressão “práticas restaurativas” em vez de “Justiça Restaurativa” que é conveniente quando há um parceria entre a Justiça e a Escola na organização e no funcionamento dos círculos restaurativos. Como a nossa proposta é a da utilização das práticas restaurativas dentro das escolas, independentemente de quaisquer parcerias externas, entendemos que a primeira expressão é a mais adequada.

Contudo, serão empregados neste trabalho de dissertação de Mestrado em Ensino as duas terminologias “Justiça Restaurativa” e “práticas restaurativas” como sinônimas. Isto, porque requer cautela o parâmetro utilizado por Antonio Ozório Nunes para empregar a expressão “práticas restaurativas” no ambiente escolar. A ideia de Justiça, da Justiça Restaurativa, não se refere ao poder público, estatal. Mas, diz respeito a uma abordagem de justiça comunitária, pois o dano causado se insere no contexto comunitário (ZEHR, 2008, p. 96). Assim, a metodologia da Justiça Restaurativa pode ser consubstanciada nas escolas mesmo sem a intervenção estatal. Para Zehr (2008, p. 94), “a história do Ocidente abriga uma diversidade considerável de estruturas e costumes. As práticas de justiça locais variam em função de época e lugar”. Afirma ainda o autor (ZEHR, 2008, p. 110), que

Embora a justiça estatal e comunitária possam parecer conceitos antagônicos, é mais acertado vê-las como extremos com muitas graduações entre um e outro. Num pólo está a justiça comunitária “pura” com acordos negociados entre as partes interessadas. A justiça se torna um pouco mais formal quando outras partes, possivelmente designadas pelas autoridades políticas, se envolvem como árbitros ou notários. As cortes de acusação são ainda mais formais e nelas há um papel específico para o estado. No final da escala está o verdadeiro tribunal estatal onde o Estado é a vítima, tem a iniciativa da ação e também a discricionariedade e o controle da mesma.

Além do que, Bianchini (2012, p. 140) apresenta a atuação da Justiça Restaurativa em duas formas: formal e informal. O tratamento formal se refere àquela desenvolvida dentro de um sistema judicial, num processo ou inquérito, viabilizado pelo Estado, enquanto que a abordagem informal é aquela desenvolvida pela comunidade para a resolução dos seus conflitos regionais.

As práticas restaurativas já estão sendo realizadas em algumas escolas.

As escolas têm se tornado um local importante de aplicação das práticas restaurativas. Apesar de terem muitas semelhanças com os programas de Justiça Restaurativa no âmbito criminal, as abordagens utilizadas no contexto pedagógico devem necessariamente se amoldar aos contornos do ambiente escolar (ZEHR, 2015, p. 59).

Nunes (2016, p. 17) salienta a necessidade de ensinar às crianças e aos jovens, desde cedo, que é normal enfrentar o conflito, pequenos ou grandes, ao

longo da vida, e que isso não é negativo, pois os conflitos são inerentes à pessoa humana. Os conflitos se manifestam de diversas formas na escola,

muitos deles compõem o cotidiano dos nossos alunos e se constituem em práticas saudáveis para o desenvolvimento humano, tais como os conflitos nas brincadeiras, nos jogos, nas práticas esportivas, entre outros. Por outro lado, muitos tomam rumos indesejados e transformam-se em agressividades, atos de indisciplina, indiferença, depredação do patrimônio escolar, atitudes de preconceitos e discriminação. Esses nos preocupam mais, e vários são os fatores que os desencadeiam entre os alunos na convivência escolar: a rivalidade entre grupos; as disputas de poder; as discriminações e as intolerâncias com as diferenças; a busca de afirmação pessoal; as resistências às regras; os desentendimentos e as brigas; o *bullying*; os conflitos de interesses; os namoros; as perdas ou danos de bens escolares; os assédios; o uso de espaços e bens; a falta de processos para a construção de consensos; as necessidades de mudanças; a busca por novas experiências; as reações as manifestações de injustiças, entre outras (NUNES, 2016, p. 16).

Trata-se o presente estudo de uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa, de caráter descritivo-analítico. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa qualitativa origina-se no pressuposto de prover à investigação um enfoque dialético em que a complexidade do real é analisada em sua profundidade e essência, para estabelecer a “coisa em si” sob a perspectiva existencial na prática social (TRIVIÑOS, 1992, p. 130).

No dizer de Lima (2018), a pesquisa qualitativa considera valores e contextos como caminhos abertos, mas nunca acabados, daí sua contribuição e atualidade no estudo de problemas situados no campo da educação, indo, dessa forma, ao encontro do fortalecimento das relações dos atores escolares atravessados pelas práticas da Justiça Restaurativa, sob o arcabouço dos estudos “Para uma Pedagogia do Conflito”.

O estudo se substanciou na revisão de literatura narrativa, ou seja, aquela que se define como uma pesquisa bibliográfica abrangente, apropriada para descrever, abordar e analisar o desenvolvimento de um certo objeto de estudo na literatura sob o viés teórico ou contextual.

Nesse patamar, a perspectiva de desenvolver um estudo na problemática enunciada estabelecia a importância de buscar marcos referenciais teóricos que assegurassem à pesquisa uma análise sólida e pertinente do tema. Assim posto,

buscou-se respaldo no pensador brasileiro Moacyr Gadotti, pela forma como o estudioso elucida a questão envolvendo a Pedagogia do Conflito. Igualmente, considerando-se a trama simbólica que permeia a Pedagogia do Conflito em conjunção com as Práticas Restaurativas, buscou-se respostas para o fenômeno investigado em Howard Zehr. Ainda, outros estudiosos foram eleitos para enriquecer o quadro referencial teórico, dentre eles, Boaventura de Sousa Santos que também examina e analisa a problemática envolvendo a Pedagogia do Conflito.

O capítulo dois desta dissertação abordará o fenômeno da violência, do conflito e a cultura da paz, tecendo uma reflexão da educação para o inconformismo de Boaventura de Sousa Santos.

O capítulo três será dedicado às práticas restaurativas, dialogando com a pedagogia do conflito de Moacyr Gadotti. Neste capítulo, será abordado sumariamente o aspecto histórico da Justiça Restaurativa, bem como as questões conceituais e metodológicas.

A sensibilidade é um processo chave quando se trata de mudança. Sem sensibilidade não mudamos, porque não sentimos. Numa Pesquisa sobre os Conselhos Tutelares no Rio de Janeiro, pela UERJ, encontramos uma situação que exemplifica o que quero dizer. As crianças que moram em favelas levam atualmente para as escolas as balas dos tiroteiros, que são objetos de brinquedo de interação. Imagine que uma professora relatou, numa situação, que era muito difícil dar aula numa Escola, porque as crianças eram muito dispersas. E aí, o Conselheiro Tutelar, perguntando o porquê, a professora relatou que um dia não conseguia dar aulas porque as crianças ficaram nas janelas, assistindo a cena de um corpo sem cabeça, ali fora. O interessante é que a professora não se dá conta do quão chocante era aquela realidade e dos impactos destas cenas no imaginário sensível destas crianças. Só que essa criança que olha para um corpo sem cabeça – que é algo que eu, aos 40 anos, nunca vi –, possui uma sensibilidade já muito diferente da minha e da nossa, porque ela se vê submetida a cenas, horrendas, de forma cotidiana. Neste caso, na minha compreensão, esta Escola, mais do que ensinar conteúdos programados, precisa ajudar as crianças a se reconectarem com possibilidades múltiplas de vida e esperança, através da sensibilidade e da indignação, que gera transformação. E estas possibilidades precisam acontecer nos momentos cotidianos e pequenos (MELLO, 2009, p. 93).

2 REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ

O recorte introdutório do capítulo é impactante. A violência perpetrada e repetida tantas vezes mata a indignação. A reflexão na escola sobre a cultura da paz deve ser fomentada. Não é por acaso que a educação para a paz nas escolas tem atraído os olhares cada vez mais atentos dos pesquisadores em razão do contexto social da violência. Os conflitos não discutidos, não verbalizados, não mediados podem se converter em violência. Antonio Ozório Nunes (2016, p. 9) informa que “vivenciamos um mundo carregado de conflitos interpessoais, nacionais e globais e, invariavelmente, esses conflitos transformam-se em violência”.

Nunca na história foi tão fácil comprar armas automáticas e construir bombas capazes de dizimar pessoas com material comprado em lojas com pouco dinheiro (URY, 2000, p. 90).

A dualidade ou a pluralidade de interesses antagônicos são refletidas no conflito. O conflito é compreendido como inerente à natureza humana. O ser humano está em constante conflito intrapessoal, interpessoal, ambiental, intergrupar, nacional e internacional. Vestir o preto ou o branco, a calça ou a saia; almoçar o arroz ou o macarrão, carne branca ou vermelha; estudar Medicina ou Direito, Letras ou História; a disputa litigiosa das partes num processo judicial; divergência de opiniões entre dois ou mais indivíduos; ruas desgastadas e prefeituras sem recursos para reforma; disputa de territórios entre nações, diferenças e abismos socioeconômicos, desigualdade estrutural, preconceitos são alguns exemplos de conflitos. Em razão do conflito fazer parte da condição de um humano vivendo em situações sócio-históricas determinantes, os alunos precisam se apropriar “de ferramentas, estratégias e habilidades que os levem a gerenciá-lo pacificamente e a vê-lo como oportunidade de mudanças e de crescimento” (NUNES, 2016, p. 9).

Os conflitos se intensificam quando há maior interdependência. Esta intensificação é possível de ser verificada, por exemplo, dentro do ambiente familiar, os problemas se intensificam quando os membros da família são mais interdependentes. O mundo repete este cenário familiar. Quanto mais interligadas são as “tribos” do mundo, maior a autodeterminação. Os bascos e os catalães na Espanha, por exemplo, buscam a separação (URY, 2000, p. 100-101). Mas no

mundo há sempre uma centena de conflitos acontecendo simultaneamente, uns de maiores impactos e outros de menos.

Tanto a sociedade quanto o sistema educativo nos dias de hoje compreendem o conflito, derivado da ideologia tecnocrática-conservadora, como algo negativo, semelhante com que ocorre com o conceito de violência, como se fosse algo a ser evitado. Na escola a situação ainda é mais grave, pois o conflito é considerado como uma perturbação da ordem. Porém, a escola e qualquer instituição é caracterizada pela vivência de diversos conflitos (CORRÊA, 2003, p. 104).

A questão relevante é resolver os conflitos de forma potente, no sentido de ele se transformar em aquisições coletivas e criar condições que conduzam à paz, não como ideário romântico, mas como justiça relacional. Tal medida tem sido objeto de atenção da UNESCO. Neste sentido, pensa-se que a Educação para a Paz

é um “processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos a prevenir a violência (tanto em sua manifestação direta, como em sua forma estrutural); resolver conflitos de forma pacífica e criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal; interpessoal; ambiental; intergrupar; nacional e/ou internacional)”. Referenciais interessantes emergem desta definição. A Educação para a Paz é um processo que dura toda nossa vida, permeia todas as idades, seu campo de atuação é por essência complexo e multifacetado. Além de acontecer nas escolas, tem que estar presente em nosso cotidiano: nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família (DISKIN e ROIZMAN, 2002, p. 11).

A busca pela “Educação para a Paz”, ou a “Cultura da Paz”, requer a transição dos modelos de pensamentos atuais para um novo sentir. Os meios de comunicação, por exemplo, dedicam horas de suas programações com cenas violentas. A educação e a mídia cultivam valores tais como a competitividade, o sucesso a qualquer preço, a lógica fria, o consumo (DISKIN e ROIZMAN, 2002, p. 11).

Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 16) ensina que a teoria histórica fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos

superáveis num futuro próximo e radioso. Prossegue o sociólogo (SANTOS, 1996, p. 16), elucidando que:

A mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humanos de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformado numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia.

A violência gerada a outra pessoa é o resultado de um conflito não resolvido de forma saudável. Contudo, a reflexão de Boaventura acerca da banalização dos conflitos e do sofrimento humano por meio da mediatização (meios de comunicação) denota outro patamar de pensamento, o qual está centrado na desmoralização do inconformismo e indignação.

No contexto brasileiro, as novelas consubstanciam o cenário apresentado pelo sociólogo. As repetições de cenas violentas e de sofrimento humano já não repercutem como outrora. Tornou-se trivial na medida em que não gera o sentimento da indignação e do espanto. Esta “trivialização”, referida por Boaventura, acometeu pela desmoralização do inconformismo. Pensa-se numa educação para resgatar o inconformismo e a indignação.

Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 17)propõe

ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia.

Vislumbra-se no projeto da Cultura da Paz um esforço para este fim. Especialmente as Práticas Restaurativas que colocam as atenções nos atores envolvidos e na relação do conflito ou da violência. As Práticas Restaurativas fortalecem as vozes das vítimas, escutam os agressores, interagem com quaisquer outros indivíduos que também foram afetados pelo conflito ou violência.

A proposta de Justiça Restaurativa recoloca a justiça como valor e traz dimensões que podem criar ações de reequilíbrio social, onde a necessidade de todos os envolvidos sejam concomitantemente atendidas – sem exclusão – e as consequências do ato ofensivo sejam defrontadas e trabalhadas. A busca da justiça como um processo transformativo contribui para a ressignificação das relações sociais e seus conflitos (MEIRELLES e FARIA, 2014, p. 76).

Santos (1996, p. 17) pensa num “projeto educativo orientado para combater a trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana”. Tal projeto dialoga com a proposta das Práticas Restaurativas na medida em que se busca a ressignificação das relações sociais.

Trata-se de uma tarefa difícil encontrar registros da origem da violência. Frisa-se que não é o objeto deste estudo realizar uma investigação histórica sobre o tema. Porém, algumas linhas de escrita são necessárias para compreender este fenômeno social histórico da violência.

Quando se pensa em violência naturalmente se tenta buscar alguma memória longínqua a respeito. Para a socióloga Maria Cecília de Sousa Minayo (1994, p. 7), “desde tempos imemoriais existe uma preocupação do ser humano em entender a essência do fenômeno da violência, sua natureza, suas origens e meios apropriados, a fim de atenuá-la, preveni-la e eliminá-la da convivência social”. David Léo Levisky (2010, p. 6) informa que “[...] a cada tempo, ela se manifesta de formas e circunstâncias diferentes”. Prossegue o autor dizendo que a ação geradora ou sentimento relativo à violência pode ter múltiplos e diferentes significados dependentes da cultura.

Na Idade Média, por exemplo, certos procedimentos violentos eram formas de demonstração de amor a Deus. Nessa mesma época, havia a prova do ordálio, que consistia em submeter o suspeito de crime ou de falso amor a Deus a ter que segurar uma barra de ferro em brasa para provar sua inocência. Caso não se queimasse, seria absolvido como prova da verdade e do amor divino. Porém, atitudes como essa e o autoflagelo são inadmissíveis nos dias atuais para o bom senso do cidadão comum e dentro da nossa cultura (LEVISKY, 2010, p. 6).

A história do passado, a qual é viva e é desvalorizada pela história atual, precisa ser compreendida. Assim, Boaventura de Sousa Santos (1996, p. 16) pensa

na necessidade de se buscar energias progressistas, sobretudo no passado. O sociólogo diz que:

Não se trata de uma tarefa fácil porque a teoria da história da modernidade desvalorizou sistematicamente o passado em benefício do futuro. O passado foi sempre concebido como reacionário e o futuro como progressista. Foi assim que a burguesia viu a sua luta e foi assim também que a classe operária viu a sua luta. Esta teoria da história fez com que facilmente fossem esquecidos o sofrimento, a injustiça, a opressão, todos superáveis num futuro próximo e radioso. Foi assim que a classe operária se viu menos como herdeira de escravos do que como vanguarda dos libertadores.

William Ury (2000, p. 60), ao se referir ao modo como os nossos ancestrais conseguiam viver, comenta que “um dos segredos da sobrevivência humana era a capacidade de cooperação – o trabalho em equipe com objetivos comuns, como proteção e alimentação”. Neste contexto, o autor informa que observou *in loco* a forma de cooperação de um grupo de caçadores bosquímanos. Segundo a organização não-governamental (ONG) *Survival* (2018), existem cerca de “100.000 Bosquímanos em Botsuana, Namíbia, África do Sul e Angola. Eles são indígenas da África do Sul e têm habitado a região por dezenas de milhares de anos”. Ury (2000, p. 53) observa que “nessas pequenas sociedades nômades, a propagação dos hábitos de cooperação, partilha e reciprocidade estende-se para fora e abrangem os grupos vizinhos numa rede aberta de laços interdependentes”. Assim, a cooperação diária e a natureza flexível dos recursos básicos “significavam que, quando se tratava de conflito, as pessoas procurariam meios de resolvê-lo de forma cooperativa, em vez de recorrer à coação” (URY, 2000, p. 54). Apesar deste espírito de cooperação, Ury (2000, p. 60) percebeu que o conflito é o estado natural da harmonia entres os diversos grupos de bosquímanos:

Existem invejas e atritos com relação a questões como a distribuição equitativa de alimentos, parceiros e possíveis parceiros, e direitos de caça e colheita. “É natural que os seres humanos se desentendam”, explicou Korakoradue, um dos anciãos kua. Talvez como mecanismos principais para evitar a violência, os bosquímanos adotam uma combinação de terceiro, como já explicamos, com a opção do afastamento. Quando surge uma briga, rapidamente pedem a outros que intervenham. Quando perguntei o que acontece se uma pessoa de um grupo

caçar no território de outro grupo sem pedir autorização, Korakoradue explicou:

- A parte ofendida [um dos “donos” do território em questão] convoca três testemunhas e mostra pegadas do transgressor. E todos vão conversar com o transgressor e repreendê-lo para que não volte a fazê-lo.
- Vamos supor que o homem o faça mais uma vez; o que acontece? – perguntei.
- Dessa vez, o prejudicado convoca quatro testemunhas, que gritam com o transgressor, dizendo-lhe que não faça mais isso.
- E se ele fizer a mesma coisa uma terceira vez?
- Ninguém – salientou Korakoradue – se atreveria a violar as normas e ofender os outros assim!

O cerne desta última fala, de Korakoradue, repousa na questão de que “cada indivíduo depende da comunidade para suas necessidades materiais e bem-estar psicológico, é raro que um indivíduo desdenhe deliberadamente da vontade comunitária” (URY, 2000, p. 60). Os grupos dos bosquímanos recebem desde a tenra idade a educação para ter consciência e serem bem sensíveis às necessidades dos outros (URY, 2000, p. 60). Ainda acerca do relato acima, Mello (2011, p. 226) reflete que o

modo de vida bosquímano sugere-nos que parece haver mais tolerância nos aspectos educacionais destas crianças bosquímanas no que tange às questões morais e muito mais rigor no que tange às questões éticas, porque estas envolvem coletividades, responsabilidades, compromissos coletivos.

Mas, antes de tudo, questiona-se: o que é a violência? Não se trata de uma tarefa fácil encontrar uma definição. Contudo, foi possível identificar alguns conceitos na pesquisa. A Organização Mundial da Saúde a define como:

o uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG, 2002, p. 5).

Essa definição traz consigo diversas reflexões por onde permeia a classificação confeccionada pela própria Organização Mundial da Saúde.

Corrêa (2003, p. 101) comenta que:

Um conhecido conceito de violência a define como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo. Isto é, para que haja violência é preciso que existam no mínimo dois agentes envolvidos e que a intervenção física seja voluntária. Esta definição, ao frisar o elemento físico, em que pese sua importância operacional, mostra-se limitada ao deixar de lado outros aspectos do fenômeno como o fato da violência simbólica ou moral.

Para Milani (2003, p. 33), a violência é um fenômeno polissêmico que se apresenta em inúmeras modalidades e níveis, o que justifica o uso do termo “violência”. Assim, pensando sobre a perspectiva de causa e consequência, a violência estaria no patamar da consequência. Então quais seriam as causas? Para Milani as causas, os fatores determinantes e os agravantes da violência são múltiplos

tanto em número quanto em natureza –, interdependentes e dinâmicos, alguns imprevisíveis e outros, fora das possibilidades de intervenção do cidadão. Trata-se de um dos problemas mais complexos com os quais a humanidade se confronta (MILANI, 2003, p. 33).

E o que se pensa na atualidade sobre a violência? Com propriedade a antropóloga Minayo (1994, p. 7) afirma que

é, hoje, praticamente unânime, por exemplo, a idéia de que a violência não faz parte da natureza humana e que a mesma não tem raízes biológicas. Trata-se de um complexo e dinâmico fenômeno biopsicossocial, mas seu espaço de criação e desenvolvimento é a vida em sociedade.

Minayo dedicou pelo menos dezessete anos de pesquisa sobre o tema da violência e suas repercussões na saúde dos brasileiros, concluindo o seu doutorado pela Fundação Oswaldo Cruz. Sobre este tema, a pesquisadora diz que:

Confesso que, depois de mais 17 anos pesquisando e estudando, continuo sem entender muitos de seus aspectos e tenho mais dúvidas que certezas sobre as manifestações da violência. Portanto, advirto a quem me acompanhar nesta leitura, que minha exposição contém idéias, conceitos, classificações e interpretações passíveis de serem refutadas por outros estudiosos, sem que nem eu nem eles tenhamos condições de nos colocar como portadores da verdade sobre o tema (MINAYO, 2006, p. 7).

Muitas pesquisas já foram realizadas acerca da violência em todo o mundo. Trata-se de tema relevante e atual. A própria Organização Mundial da Saúde (OMS) dedicou sua atenção neste tema quando publicou o “Relatório Mundial sobre Violência e Saúde”, no ano de 2002, em Genebra (KRUG, 2002). A OMS realizou um excelente trabalho na tentativa de mapear os vários lados pelos quais a violência se manifesta. Este estudo envolveu inúmeros pesquisadores pelo mundo. Os resultados destas pesquisas foram organizados e resultaram no referido Relatório.

O “Relatório Mundial sobre a Violência e Saúde” (KRUG, 2002) identificou os diversos tipos de violência. Não se trata de uma classificação exauriente ou estanque. Mas, trata-se de um reconhecimento fértil dos diversos terrenos por onde o fenômeno social da violência está permeado, tornando-se, assim, um bom referencial de partida para este estudo.

Dahlberg e Krug (2002, p. 6) propõem, no primeiro capítulo do Relatório supracitado da Organização Mundial de Saúde (OMS), a existência de três grandes categorias da violência, partindo do ponto de vista de quem comete o ato de violência, são eles: violência dirigida a si mesmo (autoinfligida), violência interpessoal e violência coletiva.

Essa categorização inicial faz a distinção entre a violência que uma pessoa inflige a si mesma, a violência infligida por outra pessoa ou por um pequeno grupo de pessoas, e a violência infligida por grupos maiores como, por exemplo, Estados, grupos políticos organizados, grupos de milícia e organizações terroristas (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 6).

Inseridos nestes três grandes grupos foi possível identificar as diversas faces da violência, sob os seguintes temas: violência juvenil, abuso infantil e negligência por parte dos pais e outros responsáveis, violência perpetrada por parceiros íntimos, abuso de idosos, violência sexual, violência autoinfligida, como por exemplo, o suicídio e violência coletiva vislumbrada nos conflitos violentos (KRUG, 2002, p. XIX). Apesar deste brilhante trabalho, não é possível mapear por completo todos os tipos de violência.

O referido Relatório propõe a não existência de um fator único para a explicação do comportamento de algumas pessoas violentas em relação a outras, ou em relação a motivação da violência ocorrer mais em algumas comunidades do que em outras (KRUG, 2002, p. XI). Neste aspecto, o estudo da OMS propõe um modelo ecológico para explicar as raízes da violência por meio de alguns níveis de

influência sobre o comportamento, quais sejam, individual, racional, comunitário e social.

O primeiro nível, individual, concentra-se “nas características da pessoa que aumentam a possibilidade de ela ser uma vítima ou um perpetrador da violência” (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 12). Busca-se identificar os fatores biológicos e pessoais para compreensão deste nível.

O segundo nível é denominado de racional. As relações sociais próximas são objeto de estudo deste nível. As relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família, ou seja, pessoas que são obrigadas a um relacionamento contínuo, são exemplos deste nível.

O terceiro nível busca investigar os contextos comunitários como escolas, locais de trabalho e vizinhança. Tenta-se, no nível comunitário, “identificar as características desses cenários que estão associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência” (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 13).

Por último, o quarto nível, denominado de social, estuda os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência, tais como, políticas de saúde, educacionais, econômicas e sociais que mantêm altos os níveis de desigualdade econômica e social entre os grupos na sociedade (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 13).

O Relatório questiona se a violência pode ser evitada. Para isto, apresenta três tipos de níveis de prevenção: primária, secundária e terciária. A primária visa evitar a violência antes que ela ocorra. A secundária tem como objetivo dar respostas mais imediatas à violência, tais como assistência pré-hospitalar, serviços de emergência ou tratamento de doenças sexualmente transmitidas após um estupro. A última abordagem visa dar assistência em longo prazo no caso de violência, como a reabilitação e reintegração, buscando diminuir o trauma ou reduzir a invalidez de longo prazo associada à violência (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 15).

O presente estudo conferiu maior entonação a este aspecto da prevenção da violência apontado pelo Relatório Mundial de Saúde, especialmente aos níveis de prevenção primária e terciária. Estes dois níveis foram escolhidos por se entender que são a marcha propulsora de reflexão deste estudo, em razão de estarem atrelados diretamente a abordagens de programas contra a violência, particularmente inseridos no contexto da Justiça Restaurativa no espaço escolar.

A violência está presente nos mais diversos segmentos da sociedade. A sua presença não se trata de uma desvantagem apenas de um determinado grupo ou de outro. Apesar de estar proeminente em alguns segmentos. Em contraposição da violência se encontra a “cultura da paz”.

Deslegitimar a violência no ensino é o primeiro passo para compreender que ela não resolve nada, assim como ensinam detalhadamente às crianças dos grupos bosquímanos sobre as consequências que a violência gera por meio do sofrimento humano. Entretanto, não se pode subestimar a deslegitimação da violência. Isto, porque se tem como modelo a história do duelo que se perpetrou por séculos como um modo de resolução de conflitos pessoais. As leis não tiveram força para mudar e aniquilar com este costume nos países europeus. Pelo contrário, foi por meio da opinião pública que fez com que cessasse o duelo, deixando de ser considerado ato heroico para indigno (URY, 2000, p. 121-122).

O sofrimento humano, perpetrado pela violência, tornou-se banal. Para Santos, a trivialização e a banalização dos conflitos e do sofrimento humano originaram o fim do inconformismo e da rebeldia. Segundo o autor (SANTOS, 1996, p. 16),

a mesma teoria da história contribuiu para trivializar, banalizar os conflitos e o sofrimento humano de que é feita a repetição do presente neste fim de século. O sofrimento humano mediatizado pela sociedade de informação está transformando numa telenovela interminável em que as cenas dos próximos capítulos são sempre diferentes e sempre iguais às cenas dos capítulos anteriores. Esta trivialização traduz-se na morte do espanto e da indignação. E esta, na morte do inconformismo e da rebeldia.

Mello (2011, p. 154) reflete que

uma Cultura de Paz não é um lugar onde se chega, de uma determinada forma, mas um processo através do qual ampliamos nossos modelos relacionais, incluindo outras competências, que nos permitam cultivar relações mais dialogais e de respeito à alteridade.

Uma competência própria da cultura da paz é o diálogo, visto como algo além da simples interação de ideias e posturas. Enfatiza-se a dimensão humanizadora da educação na cultura da paz, colocando o educador na situação de agente multiplicador com os alunos e a comunidade no processo de conhecimento (LUZ, 2003, p. 163).

As crianças das tribos dos bosquímanos observam atentamente o comportamento dos adultos. Já os adultos, enfatizam o diálogo como forma para resolução dos seus problemas. Eles se autodenominam como “o povo que conversa demais”. A conversação é tão intensa na sua rotina que eles repetem o que ouvem, praticando o que os psicólogos chamam de “audição ativa”, para dissipar as emoções negativas (URY, 2000, p. 113). O diálogo se mostra, portanto, como uma forma para fomentar a paz.

A *tolerância* se apresenta como alternativa à violência, ainda que seja um ideal insatisfatório. Significa dizer que o respeito está acima de tudo. Tolerar não significa estar indiferente diante da injustiça ou até mesmo em concordância com o outro. Trata-se de questão refletida em escolas de vários países do mundo, colocando em cheque os antigos preconceitos e esteriótipos (URY, 2000, p. 122-123). A tolerância genuína não exige que um concorde com o outro, nem menos exige que um estime pelo outro. A tolerância requer o respeito ao diferente, não com o inferior, neste sentir Freire (2014, p. 26) salienta que:

a tolerância verdadeira não é condescendência nem favor que o tolerante faz ao tolerado. Mais ainda, na tolerância verdadeira não há propriamente o ou a que tolera e o ou a que é tolerado (a). Ambos se toleram. Por isso mesmo, na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-os superiores aos outros, lhes deixam claro ou insinuem o favor que lhes fazem por tolerá-los. Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é tolerá-lo, é aguentá-lo.

Para a promoção da Cultura da Paz diversos fatores e esforços paralelos (RABBANI, 2003, p. 63) fazem-se necessários, sendo que

Entre eles está educar-nos e também educar uns aos outros para a paz. Falar de uma educação para a paz, no entanto, pode parecer redundante quando pensamos que uma educação adequada deveria naturalmente promover atitudes e uma sociedade pacífica. O caso é que até mesmo sociedades que se consideravam as mais “bem educadas”, ou civilizadas, como as sociedades europeias, não evitaram atrocidades como as duas Grandes Guerras (RABBANI, 2003, p. 63).

Um dos maiores desafios do ser humano, há milhares de anos, segundo Nascimento (2003, p. 301), é alcançar um estágio mental coletivo consciente que reflita atitudes concretas de uma cultura da paz.

Desde tempos imemoriais, pessoas de boa vontade expressaram e dedicaram esforços para que a humanidade pudesse alcançar este estágio sublime que reflete todos os atributos de nobreza da alma humana. Para que esta cultura de paz seja alcançada nos diversos níveis das relações humanas, há de se fazer um esforço sem precedentes no sentido de tornar todas as pessoas da coletividade conscientes acerca da multidimensionalidade do ser humano, seu propósito de existência e destino, tanto no nível individual quanto no coletivo, isento de dogmas e superstições. O ser humano precisa de um urgente reposicionamento com relação ao mundo em que vive, isto é, sair de uma posição de conflito consigo mesmo, com o Criador, com o próximo, com a coletividade e com o meio-ambiente para uma posição de cooperação consciente. Aquela posição de confronto foi tomada no momento primitivo da sua existência e já não é mais compatível com o seu atual estágio de desenvolvimento (NASCIMENTO, 2003, p. 301).

Rabbani (RABBANI, 2003, p. 76) afirma que a paz possui várias dimensões,

refere-se à redução da violência ou à sua superação em distintos níveis. Ressaltamos que os educadores da Escola Nova falavam de uma paz como ausência de guerra entre as nações e o fim das mortes e do sofrimento que essas guerras causam. Além do mais, a paz só poderia ser para todos os povos ou uma paz universal. Ela viria com a criação – favorecida por uma educação adequada – de mecanismos de mútua cooperação e compreensão. Algum tempo depois, com o fim da Segunda Guerra, o conceito de paz passa a incluir também a satisfação das necessidades básicas dos seres humanos.

Dá-se a impressão que os sinais de paz são instantâneos e passageiros. Mesmo que as hostilidades e conflitos de rivalidade perdurem por séculos e deem indícios de que irão persistir e se agravar com a evolução tecnológica, a nova forma de pensar os conflitos está auxiliando às pessoas maneiras mais pacíficas de lidar com as suas divergências (URY, 2000, p. 85).

Nessa perspectiva, Corrêa (2003, p. 105) questiona: “O que entendemos por educar para a paz?”. E, ela própria pondera que:

Quando tudo vai bem numa comunidade, a educação é encarada como um meio de formar as novas gerações, dentro dos mesmos princípios e valores que os mais velhos receberam e assumiram como seus. Toda sociedade possui mecanismos educativos, pois os seres humanos não nascem com comportamentos programados. Tudo que uma criança vem a ser como adulto – seu modo de sentir, de pensar, de agir

– são coisas aprendidas no convívio social. É assim que o conjunto da sociedade provê formas de garantir sua continuidade, produzindo indivíduos capazes de sustentar o sistema das relações que constituem a organização social (CORRÊA, 2003, p. 105).

O espaço escolar possui a habilidade sem igual como “referencial organizador, de conhecimento e de modelo ético para estes jovens. Muitas vezes, entretanto, as escolas reproduzem práticas discriminatórias, excludentes e opressoras” (GROSSI, 2009, p. 501). Por conseguinte, conforme ainda evidencia essa estudiosa, as ações voltadas para a “educação para a paz e justiça restaurativa incorporam valores essenciais para a cultura democrática como participação, diálogo, igualdade, justiça social, respeito à diversidade e aos direitos humanos, indo ao encontro do projeto ético-político da nossa profissão” (GROSSI, 2009, p. 501). Luz (2003, p. 162) sustenta que:

Educar para a paz é um processo de crescimento e valorização do ser humano e a compreensão deste conceito remete o educador a buscar um entendimento mais profundo da natureza humana, das relações interpessoais que existem nas ações preventivas e nos vínculos que vão sendo tecidos com a rede social da prevenção.

Uma das habilidades que podem ser cultivadas em sala de aula é o fortalecimento das defesas, da proteção, e não do ataque. As crianças podem aprender a lidar com humor a perversidade e não contra-atacar como narrado no diálogo abaixo por crianças (URY, 2000, p. 167-168):

- Sua mãe é xarope! – diz o valentão de dez anos de idade numa comédia da escola.
- Então é por isso que ela é tão doce! – responde o herói.
- Ei, Espiga! – grita outro valentão.
- Já sei. – Vem a resposta. – Dei o maior duro pra fazer o cabelo hoje de manhã. Usei até uma camada a mais de laquê.

As regras não podem servir para se sobreporem em relação à violência. O que se pretende dizer com isso é que a violência deve ser enfrentada como tal, como uma realidade vigente e que urge a sua transformação em busca da paz, mesmo na existência de regras que poderiam paralisar esta busca. O caso que ocorreu nos Estados Unidos, mas que não se trata de um caso exclusivo estadunidense, serve como exemplo:

Alguém roubou o short de Allison enquanto ela tomava banho depois da aula de Educação Física. Ela ficou sabendo que não poderia voltar a fazer as aulas de Educação Física do sétimo ano a não ser que trouxesse o short do uniforme oficial. No dia seguinte, trouxe dez dólares para comprar um short e os deixou em seu armário antes de ir para aula. Ao voltar para o armário antes de ir para a aula. Ao voltar para o armário no corredor, percebeu que estava ali um rapaz, conhecido, que costumava vir com ela no ônibus. Ele bateu apressadamente a porta do armário e saiu correndo, um outro aluno que estava por perto disse que o rapaz abriu o armário dela com um chute e levava embora alguma coisa de dentro. Allison explicou o caso ao professor de Educação Física que não a deixou entrar na aula. Quando ela contou a história à sua professora de classe, a mesma respondeu: “Allisson, você conhece muito bem a regra. Não é permitido trazer dinheiro para a escola”. Instada pelos pais, Allison procurou a diretora, e de novo ouviu: “Me desculpe, Allisson, mas você sabe que não se pode trazer dinheiro para a escola” (AMSTUTZ e MULLET, 2012, p. 63).

No caso acima narrado, Allison foi vítima três vezes, a primeira vez quando o seu *short* foi furtado, a segunda vez quando o dinheiro que portava dentro do colégio para comprar o seu novo *short* também foi furtado e a terceira vez quando a escola despejou regras informando que nada poderia fazer porque ela não poderia estar com aquele dinheiro dentro do ambiente educacional. Não somente a Allison foi violentada nesta história, mas a coletividade. Allison provavelmente se sentiu fragilizada, debilitada, impotente, insegura num ambiente que se esperava segurança. É possível que apresente desinteresse nos futuros trabalhos escolares. Os colegas também não se sentem seguros a testemunharem o ocorrido porque sabem que não haverá punição, com isso não há o desestímulo com o comprometimento. Cerca, também, a frustração entre os educadores, pois não encontram outra opção. E os agressores, que não compreendem a necessidade de assumirem suas responsabilidades, culpam, por fim, as vítimas (AMSTUTZ e MULLET, 2012, p. 63-64). No campo das possibilidades, se o caso de Allison tivesse ocorrido nas tribos dos bosquímanos, onde já foi salientado neste trabalho que as crianças nesta tribo observam atentamente o comportamento dos adultos e que o diálogo é enfatizado como forma de resolução de conflitos, Allison e seus colegas poderiam ter realizado outros aprendizados, afastando o campo da fragilidade, impotência e insegurança do ambiente escolar.

Trata-se de um ciclo de violência. Por este motivo há de ser pensada, estudada e almejada a autonomia do educador e do educando, conforme será estudado no próximo capítulo. Sendo assim, buscar-se-ão possibilidades de pensamentos para a mudança deste cenário em prol da cultura da paz.

A Tesoura e a Agulha

Conta-se que, na vida de um grande místico sufi chamado Farid, um rei foi visitá-lo. Ele havia levado um presente para ele, uma bela tesoura, feita de ouro e cravejada com diamantes – muito valiosa, muito rara.

Farid pegou-a, olhou-a e devolveu-a ao rei, dizendo: “Senhor, agradeço profundamente o presente que você me trouxe. É lindo, mas absolutamente sem uso para mim. Não preciso de tesoura, uma agulha seria melhor”.

O rei disse: “Não entendo. Se você precisa de uma agulha, também precisa de uma tesoura”.

Farid respondeu: É uma metáfora. Não preciso da tesoura para cortar e separar as coisas (...) A lógica é como uma tesoura: ela corta, divide as coisas. A mente é uma espécie de prisma: passe um raio de luz branca por ela e imediatamente será dividido em sete cores. Passe qualquer coisa pela mente e você terá uma dualidade. (...) Uma agulha é o que eu preciso, porque uma agulha junta as coisas. Eu ensino o amor. Todos os meus ensinamentos são baseados no amor: como colocar as coisas juntas, como atingir uma comunhão. Preciso de uma agulha para que possa unir as pessoas. As tesouras são inúteis, elas cortam, elas separam. Da próxima vez que vier, basta trazer uma agulha comum.

Osho (1999, p. 106).

3 PEDAGOGIA DO CONFLITO E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

Esta dissertação de mestrado surge num momento histórico em que os ânimos das pessoas estão extremamente exaltados. Encontram-se muitas tesouras, consubstanciadas pelos diversos tipos de violência, por todos os cantos por onde se permeiam as relações humanas, especialmente no meio digital. Os cliques incansáveis dos dedos que interagem com o mundo de informações por intermédio dos celulares são responsáveis, por exemplo, por “cortar” ou “separar” amizades antigas; relações de trabalho, de escolas, de familiares ou de vizinhos. Urge como nunca a necessidade da escolha da agulha para restaurar as relações sociais, conforme a reflexão fomentada pelo recorte introdutório deste capítulo, intitulado “A Tesoura e a Agulha”. O texto sugere a possibilidade de escolha entre um e outro, entre separar ou unir. Mas, questiona-se, como falar sobre a possibilidade de reflexão sobre a restauração das relações cortadas pela violência na escola, sendo a escola um ambiente hegemonicamente bancário e de repetição de conteúdo?

Vislumbra-se uma autonomia do educador para que possa costurar e unir os pedaços separados pela tesoura da violência. Sendo assim, uma pedagogia da autonomia, da mesma maneira como os outros saberes, demanda do educador um exercício permanente.

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 1996, p. 7).

Buscar esta mudança constitui um caminho favorável para a efetivação da autonomia. Nesta perspectiva, pensa-se sobre a realidade da educação brasileira. Quando se fala na história da educação brasileira também se está falando da

história da educação do colonizador. Pode-se dizer que a pedagogia do colonizador cria gente submissa e disciplinada ao autoritarismo do colonizador. Para esta pedagogia, o educador assume o papel de fiscalizador para que seja mantida a ideologia do dominador. Refletindo acerca de uma pedagogia diversa à pedagogia do colonizador, pensa-se numa pedagogia do conflito, onde o educador reassume a sua educação e o seu papel relevantemente crítico à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), onde ele possa acrescentar a consciência da contradição, formando pessoas insubmissas, desobedientes, capazes de assumirem a sua autonomia e participarem na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 2003, p. 53).

A busca pela autonomia ou de certo controle sobre a própria vida é profunda. É possível verificar dentro da própria família a busca pela autonomia e independência. As crianças desejam agir por conta própria sem o auxílio dos pais e os adolescentes buscam por uma identidade normalmente diversa daquela de seus pais. A liberdade pode ser experimentada desde o seio familiar quando estimulam, por exemplo, as crianças a tomarem decisões sempre que possível (URY, 2000, p. 119).

A escola como reprodutora da realidade social necessita ser repensada. A violência, antes de tudo, trata-se de uma realidade social reproduzida também na escola. E, inserido neste contexto, a autonomia e a liberdade do educador constituem itens fundamentais na busca da escola que transforma a realidade social. Ensinar, nas palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1996, p. 15), “exige respeito aos saberes dos educandos”. Pensar certo coloca o dever para a escola de respeitar os saberes com que os educandos possam chegar até ela, assim como impõe a obrigação de discutir a razão de ser desses saberes com o ensino de conteúdo. O educador que assume a sua autonomia poderia, por exemplo, fomentar a seguinte reflexão:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada

que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 1996, p. 15).

Neste diapasão, o desafio para os educadores é o da construção de um projeto de educação política com novas propostas. Trata-se de questão inadiável que os alunos e professores observem em suas ações uma transcendência, que percebam que o que fazem possui relevância social, muito além do que é construído dentro de sala de aula (BEDIM, 2006, p. 3).

A construção destas ações de dentro de sala de aula pode ser almejada pela busca da reflexão sobre o “lugar” epistemológico em que se ocupa, apesar de possuir uma aparência de formar uma contradição básica:

problematizar a maneira como acessamos a realidade e o próprio conhecimento constitui tarefa investigativa de uma vida toda. Refletir sobre a matriz do próprio pensamento é algo muito mais desafiante do que refletir sobre tudo que nos cerca, sobre os saberes que vão se constituindo, sobre novas tendências de pensamento, sobre informações disponíveis (MELLO, 2010, p. 59).

Não se trata de uma tarefa fácil. Contudo, o desafio da globalidade é do mesmo modo um desafio de complexidade. Edgar MORIN (2008, p. 14) enfatiza que a complexidade existe quando os componentes econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivos e mitológicos, constituem um todo, tornando-se inseparáveis, formando um tecido interdependente, “interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. E o pensador conclui que “os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade”. E neste sentido,

Ao mesmo tempo, o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com

mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2008, p. 14).

A mente que foi condicionada a cortar, a separar, conforme a tesoura do recorte inaugural deste capítulo, também separa o complexo do mundo em frações, enfraquecendo o campo das possibilidades de reflexão, extirpando o caminho de uma visão a longo prazo. A dificuldade que se encontra para resolver os problemas mais graves é do mesmo modo um dos problemas mais graves enfrentados atualmente. Há uma incapacidade de se pensar a multidimensionalidade quando os problemas se tornam multidimensionais, há, também, uma incapacidade de se pensar a crise quando a mesma progride, assim, “uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável” (MORIN, 2008, p. 14).

As escolas estão em harmonia com o texto da “A Tesoura e a Agulha” (OSHO, 1999, p. 106), quando ensinam a separar os objetos, isolá-los do seu meio ambiente, separando as matérias e as disciplinas, ao invés de tentar modificar este sistema para reunir, integrar, como faz a agulha (MORIN, 2008, p. 15).

Todas essas palavras inaugurais deste texto servem para repensarmos a realidade social da violência que constitui um campo indissociável do ambiente escolar. Trata-se de questão integrada ao contexto dos alunos e dos educadores e que o antolho necessita ser retirado para refletir em sala de aula o problema multidimensional que o é. O antolho que dificulta a visão do todo, da complexidade, torna a violência social como realidade fora do ambiente escolar, como se pudesse dividi-lo, dissociá-lo da violência que ocorre dentro de sala de aula. Nessa perspectiva a pedagogia do conflito contribui para a ampliação da visão.

Sem ter a presunção de realizar diferenças formais entre as pedagogias do conflito e do diálogo, considerando a realidade brasileira, pensa-se que há mais necessidade hoje de uma pedagogia do conflito do que da pedagogia do diálogo. Isto, porque a pedagogia do conflito lança a dúvida, a desconfiança dialética e é contextualizada nas relações do homem concreto, numa sociedade real e não para uma pedagogia válida para todos e historicamente em todos os contextos (GADOTTI, 2003, p. 53).

O termo “pedagogia” possui uma conotação imprópria e obsoleta, em razão do sentido da palavra exteriorizar “a condução das crianças”, num momento em que

o educador necessita rever o seu posicionamento. O pensamento de que o pedagogo é o “condutor das crianças” é inadequado, sobretudo em tempos que reivindicam mais do que isso. O trabalho de condução das crianças é reservado para o motorista de ônibus escolar. A comunidade clama para que o pedagogo desempenhe outras funções. A população de hoje grita indagando:

para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando? Para ouvir esse grito é preciso nos colocarmos à sua escuta. Exige portanto de nós uma atenção que é a atenção às necessidades da nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações, que são as inquietações do nosso povo, seus problemas (GADOTTI, 2003, p. 54).

A pedagogia do conflito fomenta o repensar do educador para que reassuma o seu papel crítico, como dito acima, onde o educador necessita refletir sobre a reconstrução da educação brasileira, pugnando por uma pedagogia libertadora em diversos campos como na política, na economia, etc. (GADOTTI, 2003, p. 56).

Ao repensar a educação, o educador estará repensando a sociedade. Nessa linha de pensamento, GADOTTI (2003, p. 57) afirma que:

Não existe uma igualdade entre política e educação: existe uma identidade. O ato educativo é essencialmente político. O papel do pedagogo é um papel político. Sempre que o pedagogo deixou de “fazer política”, escondido atrás de uma pseudoneutralidade da educação, estava fazendo, com a sua omissão, a política do mais forte, a política da dominação. Não acredito numa educação neutra: ou fazemos uma pedagogia do oprimido ou fazemos uma pedagogia contra ele. A expressão pedagogia do oprimido é de Paulo Freire, cuja luta por uma pedagogia política, a pedagogia do oprimido, dispensa maiores comentários. Sua tese central é justamente esta: nenhuma pedagogia é neutra; toda pedagogia é política. Há uma pedagogia que reforça o “silêncio” em que se acham as massas oprimidas e uma pedagogia que tenta dar-lhes a palavra. Daí a impossibilidade de neutralidade da prática educativa e da teoria dessa prática.

GADOTTI (2003, p. 58) explica que a relação da educação com a sociedade é o problema central e que a pedagogia do diálogo fez com que a atenção para a relação do professor-aluno fosse privilegiada, deixando em segundo plano a educação com a sociedade. Persiste ainda o autor alertando que quando se enfatiza a relação aluno-professor se está na verdade escondendo o real problema,

ocultando as raízes dos problemas educacionais. Ou seja, a questão em voga é a relação da educação com a sociedade!

O educador, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um papel eminentemente crítico: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-Tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-Tung, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral, Freire e outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea: a contradição inerente à sociedade, à natureza, o pedagogo, o educador acrescenta a consciência da contradição. Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para a sua superação (não o conflito pelo conflito) (GADOTTI, 2003, p. 58).

A Pedagogia do Conflito poderia fornecer o empoderamento ao educador para recuperar a sua função crítica na Sociedade “pela dúvida, pela suspeita, pela atenção, pela desobediência. Essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura” (GADOTTI, 2003, p. 59).

Não se busca a eliminação do conflito, pois ele é necessário assim como a chuva e porque traz consigo mudanças. As melhores decisões são originadas de opiniões divergentes, distante dos consensos. Contudo, assim como a chuva em excesso causa enchentes, os conflitos intensificados também podem causar danos incalculáveis (URY, 2000, p. 110).

Nesta linha de raciocínio, as práticas restaurativas poderiam auxiliar, como um dentre os vários caminhos, na reflexão da reconstrução dessa escola, auxiliando o educador a se reposicionar, adquirindo maior autonomia, frente aos problemas multidimensionais, especialmente no que se refere à violência e a cultura da paz, temas centrais do estudo desta dissertação de Mestrado.

Desta maneira, para compreender a proposta da Justiça Restaurativa, faz-se necessário iniciar por sua história. São encontrados antecedentes das práticas restaurativas, reintegradoras e negociáveis, em muitos códigos decretados antes da primeira era cristã, como o Código de Hammurabi (1.700 a.C.) e o Código de Lipt-Ishtar (1.875 a.C.). Tais códigos prescreviam formas de restituição para os crimes contra os bens. Posteriormente, observou-se também entre os povos da África, da

Nova Zelândia, da Austrália, da América do Norte e do Sul, bem como nas sociedades pré-estatais da Europa (ASSUMPÇÃO e YAZBEK, 2014, p. 45).

Comumente identificam-se traços da Justiça Restaurativa na cultura tradicional de muitos povos, como os indígenas e aborígenes de diferentes partes do globo. Assim, não foi à toa que práticas restaurativas foram sendo gradativamente implantadas a partir das décadas de 1970 e 1980, quase que simultaneamente na América do Norte (Canadá, EUA), Oceania (Nova Zelândia, Austrália), África do Sul, além de vários países europeus (CARAVELLAS, 2006, p. 107).

Edgar Hrycylo Bianchini (2012, p. 88) informa que inicialmente a expressão Justiça Restaurativa foi utilizada pelo pesquisador e psicólogo americano Albert Eglash, na década de 1950, e que ainda existe divergência acerca da terminologia, como por exemplo, Justiça Restaurativa, Justiça Reparadora, Justiça Reintegradora, Justiça Conciliadora – dentre outras. Por mais ou menos duas décadas, as ideias de Albert Eglash ficaram em segundo plano, porém, desde os anos de 1990, vêm repercutindo no público em geral, coincidindo com a publicação de Howard Zehr, *Trocando as Lentes* (ASSUMPÇÃO e YAZBEK, 2014, p. 47). O termo “restaurativo”, segundo Bianchini (2012, p. 89), parece mais adequado para a abordagem do Direito Penal.

É importante frisar, antes de qualquer busca por definição acerca da Justiça Restaurativa, que existem diferentes abordagens sobre o tema como a criminal e a educacional, por exemplo. Encontram-se na literatura definições sob cada perspectiva apontada.

O Conselho Econômico e Social da ONU, que formula recomendações e inicia atividades relacionadas com o desenvolvimento, direitos humanos, condição da mulher, população, prevenção do crime, bem-estar social e outras questões econômicas e sociais (ONU, 2018), definiu por meio da Resolução nº 2002/12, de 24/07/2002 (ONU, 2002), o processo restaurativo como:

qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (conferencing) e círculos decisórios (sentencingcircles).

O Conselho da União Europeia (2002) definiu o termo da “Justiça Restaurativa”, quando decidiu pela criação de uma Rede Europeia de Pontos de Contato Nacional, em 04 de julho de 2002, como:

uma visão global do processo de justiça penal em que as necessidades da vítima assumem a prioridade e a responsabilidade do infractor é realçada de uma maneira positiva. A justiça restaurativa denota uma abordagem lata em que a reparação material e imaterial da relação confundida entre a vítima, a comunidade e o refractor constitui um princípio orientador geral no processo de justiça penal. O conceito de justiça restaurativa abrange um conjunto de ideias que é relevante para diversas formas de sancionamento e de tratamento de conflitos nas várias fases do processo penal ou com ele relacionados. Embora até à data a justiça restaurativa tenha encontrado expressão principalmente em diversas formas de mediação entre as vítimas e os infractores (mediação vítima-infractor), estão cada vez mais a ser aplicados outros métodos, como, por exemplo, o debate em família. Os governos, a polícia, os órgãos de justiça criminal, as autoridades especializadas, os serviços de apoio e assistência à vítima, os serviços de apoio ao infractor, os investigadores e o público estão todos implicados neste processo.

Nesta relação entre vítimas e ofensores é necessário dedicar-se algumas linhas para a reflexão desses últimos, os ofensores. Os ofensores possuem muitas necessidades. Necessitam que sejam questionados os seus estereótipos e racionalizações, as suas falsas atribuições, sobre a vítima e o evento. A responsabilidade talvez precise ser aprendida. Na maioria das vezes precisam de apoio emocional e aprender a canalizar a raiva e a frustração de modo mais apropriado. Talvez precisem ajuda para desenvolver uma autoimagem mais sadia e positiva e também para lidar com a culpa (ZEHR, 2008, p. 189).

Caravellas (2006, p. 109), promotora de justiça, fala que o ofensor é responsabilizado na justiça tradicional passivamente através da apuração da culpa e imposição da pena, enquanto que na Justiça Restaurativa é estimulado a assumir a chamada responsabilidade ativa, “através da qual ele admite a prática do ato, passa a conhecer as necessidades da vítima e sugere formas de reparar o dano” (CARAVELLAS, 2006, p. 109).

As relações podem ser restauradas baseadas nos “valores de inclusão, pertença, solidariedade e escuta ativa, entre outros” (GROSSI, 2009, p. 500). A Justiça Restaurativa vem se mostrando num local fecundo para a inserção de um

novo enfoque das relações, “pautada pela reciprocidade, compromisso e corresponsabilidade. Este irá incidir na prevenção da violência e diminuir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, instaurando novas formas de convivência” (GROSSI, 2009, p. 500). A promotora de justiça, Caravellas (2006, p. 112) corrobora com este pensamento, nos seguintes termos:

A participação ativa dos envolvidos e da comunidade nas práticas restaurativas resulta num processo de inclusão na busca pela justiça, no qual todos são colocados em nível de igualdade e tem suas necessidades expostas criando condições para o encontro de soluções que extrapolam os limites do conflito e refletem-se no meio social.

A violência social é um fenômeno que causa preocupação coletiva, pois se manifesta na sociedade em todas suas instituições e está presente na realidade interna das escolas. A multiplicidade de vínculos, conexões e relações entre educandos, educadores, funcionários, direção, famílias e comunidade geram uma rede ampla e complexa. Os conflitos escolares, portanto, são inevitáveis. Sendo assim, há necessidade de ampliação dos recursos para a promoção da paz para enfrentar de forma preventiva e resolutiva os conflitos e a violência, pois a escola não se resume ao ensino de conteúdo pedagógico programático (MEIRELLES e FARIA, 2014, p. 75).

Nos vários lugares em que já é aplicada, a Justiça Restaurativa tem contornos próprios, mas podem ser identificados alguns princípios comuns que a caracterizam (CARAVELLAS, 2006, p. 109).

Os danos a serem restaurados são os materiais, morais ou emocionais e a solução pode abranger, além da compensação financeira, pedidos de desculpa, compromisso de tratamento para alcoolismo ou drogadição, prestação de serviços, sem contar que o próprio procedimento, por suas peculiaridades, na maior parte das vezes já proporciona à vítima a almejada reparação moral ou emocional pelo seu empoderamento diante da situação, que decorre da possibilidade de ser ouvida para expor suas necessidades e ser atendida, contando ainda com apoio das pessoas da própria comunidade (CARAVELLAS, 2006, p. 110).

A solução para o conflito é alcançada a partir das conclusões dos próprios envolvidos, não havendo nenhuma espécie de imposição ou direcionamento para a elaboração do plano de atuação (CARAVELLAS, 2006, p. 110).

Nos Estados Unidos, por exemplo, as crianças aprendem, em milhares de escolas, algumas habilidades para a resolução de conflitos e administração da raiva. A disciplina “Resolução” foi acrescentada nos programas escolares. Aprendem de forma lúdica, através de teatros e diálogos, como reagir em situações explosivas e a pensar na reação quando colocados em situações de pequenos conflitos. Os adultos também estão inseridos em programas semelhantes nos Estados Unidos. É o caso do Hospital de St. Paul, em Minnesota. Neste ambiente laboral as pessoas aprendem a lidar com os conflitos, estresse e relações interpessoais entre colegas por meio do programa denominado de “Comunicação e Conflito no Trabalho”. Constatou-se uma melhor qualidade no tratamento para com os doentes, além de maior produtividade (URY, 2000, p. 124-125).

Uma das formas de aplicação da Justiça Restaurativa é o círculo restaurativo. Na maioria das vezes, este é precedido de um pré-círculo, momento em que os envolvidos são informados sobre o procedimento e depois de ter o autor admitido sua responsabilidade, as partes são consultadas e manifestam sua concordância. São então orientados a comparecer a um novo encontro juntamente com seus apoios (CARAVELLAS, 2006, p. 111).

O procedimento é oral e baseia-se no diálogo de todos os envolvidos. Não existe hierarquia ou predominância na participação de uma das partes, seus apoios ou dos suportes. Todos dão suas versões sobre o fato, apontam possíveis causas do conflito, descrevem como foram ou estão sendo afetados e procuram ajudar na elaboração de um plano de ação visando à restauração das relações afetadas e reparação dos danos (CARAVELLAS, 2006, p. 111).

Por isso, dentro de uma cultura de práticas restaurativas e de paz, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer o conflito, pois esse é o primeiro passo para que possamos ouvir o outro lado e começar um diálogo com respeito e igualdade. O enfrentamento do conflito pela forma repressiva é substituído por forma não violenta de resolução através das práticas restaurativas, que acabam se transformando em ações pedagógicas, como realmente deve ser feito na escola, que é um local de socialização e de aprendizado de uma cultura da paz. Toda escola precisa dar condições para a discussão dos valores que levam à conscientização e à autorreflexão crítica. A busca da paz constante não quer dizer que não teremos conflitos na escola. Eles continuarão a existir,

porque fazem parte da condição humana, mas coexistirão dentro de uma perspectiva de paz (NUNES, 2016, p. 21).

O círculo é inspirado nos processos sociais das culturas aborígenes para lidar com a transgressão. Seus princípios fundamentais são baseados na liberdade, horizontalidade e individualidade, não havendo a diferença entre os envolvidos, ou seja, sem imposições das decisões de outrem. São caracterizados pelo diálogo circular onde todos os envolvidos se posicionam sentados formando um círculo, estimulando, deste modo, a igualdade de voz para todos os presentes: ofensor, ofendido, mediador (terceiro), representantes da comunidade e parentes (MEIRELLES e YAZBEK, 2014, p. 111). O mediador, também chamado de terceiro ou facilitador, promoverá um:

Diálogo em um clima colaborativo e respeitoso entre todos. Sua função é coordenar o processo colocando questões a serem respondidas pelos participantes, cada um a sua vez. Após cada rodada, o facilitador sumariza o que ouviu e propõe a nova questão, anunciando as etapas do círculo. (...) A metodologia restaurativa Círculos da Paz desenvolvida em Minnesota, Estados Unidos, e Canadá deu origem ao uso desse formato conversacional na Justiça Restaurativa, aliando essas tradições aborígenes às práticas e princípios contemporâneos de formação de consenso, diálogo e resolução de conflitos. Há diversos outros programas que também utilizam os Círculos Restaurativos com pequenas variações procedimentais e distintas finalidades (MEIRELLES e YAZBEK, 2014, p. 112).

Não se pretende com os diálogos genuínos a conversão de alguém, nem menos a realização de um acordo. Mas, sim, a promoção do entendimento mútuo e impedindo a intensificação das diferenças para não se transformarem em violência. O diálogo proporciona segurança na medida em que as pessoas podem conversar livremente sobre os pontos que divergem. Deste modo, podem encontrar pontos de convergência. É preciso coragem para haver uma conversa franca sobre o que realmente importa para enfrentar as diferenças humanas. O diálogo tem o poder de alterar comportamentos. Não são raros os casos dos adversários se surpreenderem com esta mudança e perceberem que todos são iguais, com os mesmos sentimentos e emoções (URY, 2000, p. 129-130).

Diante destas linhas de raciocínio, a minha memória trouxe à baila uma recordação. Certa vez, na minha infância, um amigo mais novo meu, que tinha cerca

de cinco anos de idade, jogou um molho de chaves abruptamente contra os meus olhos. Sem qualquer motivação aparente. Não avistei nenhuma má intenção dele. Doeu! Chorei! Mostrei para a minha mãe e para a mãe dele, porque estavam reunidas conversando naquele momento. Lembro-me delas verificarem que não se tratava de algo grave, apesar da força com que fui violentado. Imediatamente a minha mãe contou uma história para todos nós ali reunidos. Ela narrou que duas crianças brigaram por causa de um pirulito e os respectivos pais tomaram as dores de seus filhos. O conflito instaurado não foi dialogado. O pai de uma das crianças matou o pai da outra com arma de fogo em razão, inicialmente, daquele conflito de seus filhos. Continuou a minha mãe dizendo que no momento do velório as duas crianças estavam brincando sentadas no piso, debaixo do caixão, com carrinhos. O silêncio imperou por alguns segundos no recinto. Aquela reflexão de minha mãe fez com que eu pensasse sobre a minha responsabilidade para buscar a resolução dos meus conflitos. Isto, por quê? Porque no caso ventilado por ela a violência gerada por um conflito pequeno puniu gravemente um menino que ficou órfão. Certamente a morte não teria ocorrido se tivessem buscado o diálogo.

O pedido de desculpas sincero também possui o papel conciliador na restauração das relações feridas. Os bosquímanos, por exemplo:

reconhecem isso e dão grande importância aos pedidos de desculpas na resolução de conflitos. A comunidade incentiva o “transgressor” a pedir perdão diante de todos. Se a “vítima” continuar incapaz de perdoar, “a comunidade faz uma dança em círculo”, segundo me disse o ancião KuaKorakoradue, “e cantam, pedindo aos deuses que tirem o ressentimento do coração da pessoa” (URY, 2000, p. 154).

A respeito da terminologia empregada para os círculos restaurativos não é unânime, pois sofrem variações em cada país. É possível encontrar o termo mediação apenas quando houver o envolvimento direto entre os conflitantes e o mediador e círculos restaurativos quando houver a abrangência entre os conflitantes, o mediador e outras pessoas que possuam algum interesse ou que possam colaborar para a solução do conflito (NUNES, 2016, p. 91).

Antonio Ozório Nunes sugere inúmeras atividades práticas para reflexão inseridas no contexto das práticas restaurativas em seu livro “Como Restaurar a Paz

nas Escolas”. Cita-se, a exemplo, a atividade denominada por ele de “Vivenciando uma escalada de conflitos” (2016, p. 52):

Fase 1: Pergunte aos alunos o que eles ouvem e o que eles veem quando há um conflito. Divida o quadro em duas partes e numa parte coloque o que eles disserem que ouvem (gritos, palavrões, insultos, choros, linguagem de baixo calão, interrupções etc.). Explique aos alunos que um conflito entre duas pessoas, se não for gerenciado, pode crescer e intensificar.

Fase 2: Peça aos alunos para que fiquem em grupos de três e explique-lhes que farão uma atividade visando refletir sobre uma escalada de conflitos. Em cada grupo, os alunos 1 e 2 simularão o conflito e o número 3 irá observá-los. Em seguida passe as seguintes instruções:

Para o número 1: Na hora do lanche você está na cantina da escola com uma blusa branca e nova, que a sua mãe não gostaria que você utilizasse na escola. Enquanto você conversa com um amigo...

Para o número 2: Você chega à cantina com pressa, pede um suco de laranja, que logo é servido e sai rapidamente. Ao sair você esbarra acidentalmente na pessoa número 1 e derrama uma boa parte do suco de laranja em sua blusa branca e nova, manchando-a.

Para o número 3: O seu trabalho será observar o conflito para depois relatar como cada pessoa fala e age durante o incidente, gerando uma escalada no conflito.

Em seguida peça aos trios para simularem o que ocorreu depois, dando-lhes uns três minutos para a interação. Pare as atividades e peça aos observadores para relatarem o que aconteceu nas simulações, tanto na linguagem falada, como na linguagem corporal, mostrando as escaladas dos conflitos.

Alguns passos que deverão ser comumente identificados, como por exemplo:

- 1) Um culpou o outro;
- 2) O responsável não pediu desculpas e se retirou;
- 3) O responsável pediu desculpas e não foi desculpado;
- 4) Eles acabaram conversando e chegaram a um acordo etc.

Fase 3: Faça com toda a turma uma reflexão conjunta sobre a melhor forma de resolver pacificamente o incidente, pedindo sugestões aos alunos, sempre lembrando da importância do diálogo e do uso da não violência.

Outras questões para reflexão (individual ou em grupo):

- 1) Se você tiver um desentendimento com alguém e perceber que a pessoa está completamente errada, o que você faz? Recua? Concorda com a pessoa para encerrar a discussão? Discorda e insiste na discussão? Ofende a pessoa? Parte para a briga?
- 2) Há muita violência em sua escola? O que cada aluno pode fazer para ajudar e evitar que os conflitos partam para a

violência? O que as escolas podem fazer para ajudar a evitar a violência?

3) Como é possível controlar as emoções? Que tipo de situações tornam as suas emoções incontroláveis? Quais são as coisas que podemos fazer para controlar as nossas emoções?

A Justiça Restaurativa surgiu no Brasil como uma atividade que se mostra de diferentes condutas de atuação.

À Justiça Restaurativa se aplica o significado de um trabalho comunicacional constituído por encontros entre pessoas com divergências nos mais diferentes níveis, desde conflitos verbais pontuais até situações envolvendo atos de violência física. Estes encontros são coordenados por facilitadores da Justiça Restaurativa capacitados em uma ou mais metodologias e acompanhados por membros das comunidades às quais pertencem as partes e que atuam na função de apoio. O objetivo comum a todos os participantes é o de encaminhar a situação de violência para a paz, uma solução possível e desejada por todos (MARIONI, 2014, p. 147).

A Justiça Restaurativa surgiu nas escolas do Brasil recentemente. Grossi (2009, p. 500) informa que o seu início ocorreu em Caetano do Sul, Estado de São Paulo.

O grande desafio nas escolas é a construção da cultura de cooperação

de prevenção à indisciplina, de não violência e de resolução pacífica dos conflitos nas escolas é um desafio permanente, que deve fazer parte de uma filosofia cotidiana de trabalho. Trabalhar as práticas restaurativas nas escolas, para evitar que os conflitos se transformem em violência, é um aprendizado e uma construção incessante; praticar as reuniões restaurativas quando o conflito surgir mais intensamente é a melhor forma de restaurar relações e permitir que as crianças e os jovens desenvolvam concretamente o aprendizado de valores humanos essenciais como o respeito, a amizade, o pertencimento, a conexão, a humildade, a honestidade, a solidariedade, o perdão, entre outros (NUNES, 2016, p. 107).

Uma das formas de se vislumbrar as práticas restaurativas são os círculos restaurativos.

Os processos circulares vêm se tornando cada vez mais populares no campo da Justiça Restaurativa. Estão sendo utilizados não apenas no caso de delitos, mas também como forma de diálogo para questões difíceis e resolução de problemas comunitários. Esses processos circulares, que foram inicialmente introduzidos a partir das práticas de comunidades

nativas, oferecem um método inclusivo que abraça não apenas aqueles que estão em conflito ou sofreram o impacto da transgressão, mas também outros membros relevantes da comunidade. Vários tipos de círculos são utilizados no campo da Justiça Restaurativa, sob várias denominações: círculos de construção de paz, círculos de cura, círculos de diálogos etc. (AMSTUTZ e MULLET, 2012, p. 76).

Amstutz e Mullet (2012, p. 76) descrevem brevemente como ocorrem na prática os processos circulares:

as cadeiras são dispostas em círculo para que o processo circular aconteça. Um ou dois facilitadores, às vezes chamados guardiões, conduzem a reunião. O bastão de fala (que pode ser qualquer objeto inspirador) passa de mão em mão, em geral no sentido horário, e somente quem o segura nas mãos tem autorização para falar. As pessoas podem passar adiante o bastão de fala sem falar se quiserem, e somente uma pessoa por vez pode falar. Depois dos comentários iniciais e apresentação do tema, segue-se uma discussão sobre os valores que sustentam o trabalho do círculo. Então, o facilitador coloca uma pergunta ou tema, e o bastão de fala começa a circular. O processo em geral inclui várias voltas do bastão. Como apenas uma pessoa fala de cada vez, e na ordem estabelecida, todos têm oportunidade de refletir sobre o que os outros disseram e o que eles mesmos vão falar: os círculos são um processo ordenado e reflexivo que reforça os valores fundamentais da Justiça Restaurativa e das escolas pacificadoras.

Caravellas (2006, p. 111) informa que o círculo é conduzido por facilitadores treinados que comandam os trabalhos e asseguram que todos falem e ouçam. A autora informa que:

Durante os debates, procura-se fazer com que o infrator perceba como a sua conduta afetou outras pessoas e assuma responsabilidades, buscando formas de reparar os danos causados. Ao mesmo tempo, são esclarecidas as causas do conflito abrindo-se caminhos para que possam ser combatidas (CARAVELLAS, 2006, p. 111).

Mas, a promotora de justiça (CARAVELLAS, 2006, p. 112) esclarece que esse procedimento não é absoluto, podendo apresentar diversificações em muitos lugares. Cabe ressaltar que os caminhos apontados por Caravellas estão muito estreitos com a realidade da qual ela evidencia no Ministério Público. E, por isso, a sua ótica é a do Direito Penal. Contudo, pode-se empregar tais técnicas também nas escolas.

A mediação vítima-ofensor, conferências e círculos restaurativos constituem algumas formas para congregar o ofensor, a vítima e os membros afetados pela violência. Os encontros não são essenciais, contudo observa-se a sua influência no processo e nos resultados dos programas restaurativos. Pode-se assinalar os seguintes principais elementos desses encontros (ASSUMPÇÃO e YAZBEK, 2014, p. 51):

- Reunião: as partes muitas vezes se encontram pessoalmente, embora em algumas circunstâncias seja realizada com a participação de um terceiro, de um substituto.
- Narrativa: as pessoas que vêm falar sobre o que aconteceu, como foram afetados, e como lidar com o mal feito.
- Emoção: considera como um elemento facilitador para a compreensão, modificando a ênfase na racionalidade existente nos tribunais.
- Compreensão: as partes chegam a compreender melhor uma à outra, o crime, o dano causado pelo crime, e como corrigir a situação.
- Acordo: quando as partes são capazes de explorar as repercussões pessoais, materiais, morais e espirituais do crime, eles, então planejam um acordo específico para a situação.

Embora a citação acima esteja voltada para a Justiça Restaurativa criminal, os princípios são os mesmos aplicados para qualquer ambiente, inclusive o escolar. Sendo assim, a reunião, a narrativa, a emoção, a compreensão e o acordo são recursos que podem auxiliar nestes encontros dentro da escola.

Grossi, Aginsky e Santos (2008, p. 1) desenvolveram a experiência de monitoramento e de avaliação de propostas de difusão da cultura de paz e práticas restaurativas nas escolas da rede pública e privada de Porto Alegre - RS. Elas convidaram, em 2007, as referidas escolas e dez compareceram por meio de seus representantes. As escolas se manifestaram por escrito, através de uma enquete realizada no local, as razões que as fizeram buscar a inserção no *Projeto Justiça para o Século 21* (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 2). O referido projeto tem como objetivo “prospectar as possibilidades de recepção de práticas restaurativas na promoção da cultura de paz no meio escolar através da implantação de Círculos Restaurativos em escolas” (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 1). Assim as autoras registraram os relatos das escolas:

Complexidade dos problemas relacionados a comportamentos e relação aluno, pais e escola. Busca de perspectivas para resolução de conflitos.

A escola já trabalhou numa proposta de cultura para a paz – escola aberta para cidadania. É a busca de proposta de cultura para paz onde realmente obtenhamos na prática atividades que deem conta das diferentes formas de violência existentes no âmbito escolar.

Rediscutir o contexto escolar, fortalecer e criar valores com o objetivo de resgatar um ambiente escolar sadio e prazeroso.

Para buscar ajuda na resolução de conflitos. As expectativas são muito positivas e de muita esperança na melhoria de resolução de problemas.

Evitar conflitos e efetivar a cultura da boa convivência.

Para tentar resolver através da democracia da conversa, os problemas existentes na escola. A nossa expectativa é de que consigamos fazer parte deste grupo. As expectativas são que a escola se inclua neste projeto ligado à cultura da paz e venha a somar com outros projetos existentes na escola.

Porque acreditamos que é necessária uma nova visão, um novo manejo de conflitos existente (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 2).

As autoras (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 3) informam que selecionaram quatro escolas, deste grupo de dez, para a participação do projeto piloto, com duração de 10 meses, com a seguinte configuração: uma particular, uma municipal e duas estaduais. Cada escola indicou cinco pessoas que atuariam como referência junto às demais escolas e ao *Projeto Justiça para o Século 21*. Uma escola solicitou a inclusão de mais um professor. Assim, ao total foram vinte e um representantes das quatro escolas capacitadas.

Essas referências deveriam participar das oficinas de capacitação iniciais com Dominic Barter, capacitador oficial do projeto, com duração de três dias, além de supervisões mensais, no período entre abril e novembro de 2007. No total, foram capacitados 21 representantes das 4 escolas. Houve a solicitação de uma escola para a inclusão de mais um professor, visto que, dessa forma, ficaria contemplada a estrutura escolar de acordo com os níveis de ensino oferecidos. Também foi realizado um encontro de sensibilização para o projeto em cada escola, estendido à comunidade escolar, incluindo professores, funcionários, alunos e aberto à participação dos pais. Em uma das escolas, esse encontro de

sensibilização ficou restrito somente aos professores, sendo divulgado para os pais através do jornal da escola em momento posterior. A pesquisa, por caracterizar-se como sendo do tipo de pesquisa-ação, desde o início, envolveu mecanismos de incentivo e apoio à coletivização de iniciativas criativas, autônomas e responsáveis em cada escola, realizando-se sistemáticas reuniões de planejamento, avaliação e reflexão com seus grupos de referência (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 3).

A pesquisa realizada pelas autoras possui relevância para o tema investigado nesta dissertação de mestrado. Alguns pontos do referido estudo devem ser aqui enfatizados. Duzentos e quarenta e dois professores foram sujeitos da pesquisa (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 4). A voz dos professores teve ampla escuta através do questionário. Porém, “a participação dos docentes não ficou restrita ao instrumento, também sendo acolhida e considerada a sua fala na interação cotidiana com a equipe de pesquisa e comportamentos observados na escola” (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 4). Noventa e cinco por cento dos professores expressaram como muito importante a questão de compreender o fenômeno de conflitos e agressões no âmbito escolar.

Para eles, 100% das agressões possuem cunho verbal, isto é, são insultos, ameaças e xingamentos. Em 86,3% dos casos, essas ofensas desencadeiam também agressões físicas. Outras formas de agressões, como isolamento, rejeição e pressão psicológica (rir de alguém, importunar) corresponderam a 77,7%; chantagens, roubos e destruição, 20,6%; e cerca de 5,3% dos professores não identificam agressões relevantes na escola. (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 5).

Grossi, Gershenson e Santos (2008, p. 10) informam que realizaram nove pré-círculos, sete círculos restaurativos e seis pós-círculos no acompanhamento do piloto nas escolas. As experiências são múltiplas. Elas relataram alguns exemplos da “resolutividade do processo restaurativo dos círculos e da mudança no clima escolar” (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 11). São eles:

Um dos alunos, participante do Círculo Restaurativo, em uma escola municipal, na condição de autor, cujo fato consistia em passar o período todo circulando em sala de aula, passou a ter um melhor desempenho escolar, que refletiu numa diminuição de sua agressividade com os demais colegas e num envolvimento nas tarefas propostas pela professora através da maior participação da família na escola, bem como de uma maior atenção de sua educadora com ele. Em uma das escolas

estaduais, uma das meninas que participou de dois Círculos Restaurativos, na condição de autora, cujo fato era a agressão física contra colegas, passou a não exercer mais esse tipo de conduta, inseriu-se em um grupo de dança na escola e tornou-se líder de turma, deixando de ser vista como uma “liderança negativa”. Frise-se que a família passou a ser assistida pela rede de apoio da comunidade. Em outro círculo, o fato originário referia-se à negativa de diálogo entre duas colegas da mesma classe da 6ª série. Através da realização do pré-círculo e do círculo foi possível, efetivamente, às pessoas envolvidas refletirem sobre as causas-raiz do fato, que remetiam a um problema anterior, e que, depois de esclarecido, possibilitou melhor qualidade nas relações das meninas, incluindo encontros fora do ambiente escolar no período do pós-círculo (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 10).

Após os meses de trabalho e investigação, as autoras do projeto em comento concluíram que:

a caminhada é longa e exige um esforço coletivo para a transformação de uma cultura escolar secular que busca a normatização e padronização de comportamentos infanto juvenis, não levando em consideração o contexto sócio, econômico e cultural dos alunos. Fazer justiça restaurativa é escolher um caminho, no qual se prescindem das acusações, das punições e dos juízos de valor para possibilitar uma verdadeira escuta. Cada pessoa envolvida no conflito apresenta seu ponto de vista, e os que escutam traduzem o que foi expresso em uma circularidade tal que permite, ao final, que todos se sintam compreendidos. Assim, de modo dialógico, definem o que precisa ser feito para chegar-se a um acordo. Esse princípio que, aparentemente, é tão simples, implica uma revolução em um ambiente que, em geral, não possibilita o diálogo entre as partes. A avaliação dos Círculos Restaurativos realizados evidenciou que mais de 90% das pessoas sentiram-se ouvidas e respeitadas, o que evidencia a necessidade de fortalecimento dessas práticas nas dinâmicas cotidianas das relações que se estabelecem nas escolas. Uma das repercussões positivas do projeto foi a diminuição de encaminhamentos para o SOE, direção ou DECA após a inserção nesse projeto. Os professores referências passaram a utilizar as perguntas-chaves que norteiam a realização dos círculos no seu cotidiano escolar em situações diversas de conflitos, em que as partes envolvidas tinham que repetir o que haviam entendido do fato e oferecer algo para solucionar o conflito (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 16).

Outra experiência de círculos restaurativos é relatada por Amstutz e Mullet (2012, p. 83). Elas ilustram a aplicação dos círculos entre os funcionários de uma escola. Comentam que:

Nancy Riestenberg, especialista em prevenção, da Secretaria de Educação de Minnesota, nos fala da utilização dos círculos por administradores escolares para as reuniões de trabalho, com o objetivo de tratar de conflitos de equipe e de criar foco antes do início do dia. Dadas as dificuldades que muitas escolas têm enfrentado nos últimos anos, os círculos vêm sendo usados para trabalhar a saúde mental da equipe e para cuidar daquilo que Ristenberg chama de “fatica da compaixão”.

Pensa-se, também, sob outra perspectiva, que os valores e princípios fundamentais da conceituação da Justiça Restaurativa devem estar presentes tanto no processo quanto nos resultados, ou seja, os dois momentos são enfatizados. Neste sentido é possível falar nos valores fundamentais, processos fundamentais e resultados fundamentais (ASSUMPÇÃO e YAZBEK, 2014, p. 54):

Valores fundamentais:

- Primazia de vítimas, ofensores e comunidades;
- Responsabilização coletiva;
- Sensibilidade e respeito às diversidades culturais;
- Restauração do equilíbrio de poderes.

Processos fundamentais:

- Preparação efetiva de todos participantes nos processos restaurativos;
- Suporte aos participantes;
- Justiça, respeito, envolvimento e consenso no processo de tomada de decisões;
- Prevenção à estigmatização.

Resultados fundamentais:

- Reconhecimento de responsabilidade;
- Aumento do entendimento das razões e consequências da ofensa;
- Aceitação dos resultados como apropriados;
- Reparação dos danos e correção das ações;
- Atenção e atendimento a dores e sofrimentos;
- Equacionar a recidiva e reintegração com suporte contínuo;
- Reconciliação e reintegração.

Contudo, os referidos valores, processos e resultados fundamentais não se tratam de questões fixas, ou modelos a serem seguidos rigidamente. São orientações para auxiliar na busca da restauração dos laços rompidos e da cultura da paz.

A criação de regras em comum acordo pode colaborar no processo de busca da paz e de resolução dos conflitos. Há uma regra, por exemplo, da época da Idade Média, utilizada pelos teólogos da Universidade de Paris, para resolver a tensão. Utilizavam a regra de que um dos conflitantes somente poderia falar quando

repetisse o que o outro havia dito e se o mesmo ficasse satisfeito com a interpretação (URY, 2000, p. 140). Esta atividade estimula a audição. Estimula os conflitantes a ouvirem e não apenas a falarem. Trata-se de tarefa difícil ouvir.

Ouvir é um dos métodos mais eficientes e poderosos para resolver os conflitos, dando atenção ao ofendido enquanto ele tiver o que dizer, como ocorrem nas terapias de casais, onde os maridos e as esposas entram no processo de aprendizado para ouvir e reconhecer os sentimentos do outro (URY, 2000, p. 153).

Mello (2011, p. 231) narra a mediação realizada por ela, entre a vítima e o ofensor, para auxiliar na resolução de um conflito na cidade de Petrópolis. Seguem-se os relatos:

Na experiência-piloto de atendimento à população em situação de rua, que frequentava o espaço petropolitano, no âmbito do Projeto Pão & Beleza, realizado pelo Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis, que atendia diariamente a 300 beneficiários, havia muitos incidentes, envolvendo brigas, sobretudo pelas vivências nas ruas destes moradores. Mas também havia regras, que eram criadas pelos próprios beneficiários. Uma delas é que os conflitos surgidos no espaço deveriam ser resolvidos da melhor forma possível, sem agressão física e sem intervenção policial. Em um dos agitados dias, um beneficiário jovem reconhece, no refeitório, outro jovem, que o havia assaltado durante uma das noites de frio da região serrana, levando o seu casaco. No dia, como o jovem estivesse recém-saído de uma cirurgia, embora também estivesse dormindo na rua, ele não pôde reagir e se sentiu vítima de um grande gesto de covardia. Neste dia ele encontrara o seu suposto algoz, ainda com o casaco. E nos chamou, como coordenadores do Projeto, para que tomássemos as devidas providências. Propusemos, então, uma conversa entre ambos, mas a raiva do rapaz que fora roubado era muito grande e ele ameaçava assumir atitudes de violência. Depois de muita conversa, ele aceitou que chamássemos o outro rapaz, numa atitude de mediação. Foi o que fizemos. O outro rapaz assumiu o roubo, até mesmo porque estava usando ainda o casaco. Pudemos, durante algum tempo, trocar pontos de vista, buscarmos formas reconciliatórias de resolver a questão. Até que o rapaz que o assaltou, pediu desculpas e tirou o casaco, para realizar a devolução. Já no final da conversa, o outro rapaz, de posse de seu casaco, tomou a palavra. Ele disse: “eu realmente fiquei com muita raiva de você pelo que me fez, sobretudo pelo meu estado. Mas tenho percebido, na rua, que você não me roubou para vender. Você tem usado o casaco em todos estes dias de frio. E embora eu sinta raiva de você, percebo que me roubou em parte por necessidade. Sendo assim, e já que disponho de um outro casaco, gostaria que você ficasse com ele”. Até hoje, ao me recordar desta cena, emociono-me, porque aquelas pessoas

que viviam e vivem nas ruas, absolutamente excluídas pelo sistema, têm uma compreensão do ser humano e dos processos sociais, de tamanha lucidez, que nos fazem sentir, junto a eles, um otimismo incomensurável em relação à história humana.

As práticas restaurativas foram aplicadas no caso acima relatado, apesar de não terem sido assim denominadas pelos atores que participaram desta relação. Houve uma vítima, um ofensor e um terceiro, o mediador. Houve o estímulo do diálogo entre a vítima e ofensor. A vítima expôs as suas razões e os seus sentimentos. O ofensor ouviu e reconheceu o seu ato. A vítima percebeu a necessidade do ofensor, o qual não possuía blusa para se aquecer, e tentou lhe ajudar dando um de seus casacos para que não sentisse mais frio. Não se resolveu um problema social. Não. Mas, a relação de violência instaurada entre os dois diretamente foi restaurada. A cultura da paz foi ali promovida.

A melhor intervenção num conflito é a prevenção. Prevenir. Há diminuição do conflito em quantidade e intensidade quando se adquire habilidades para lidar com as tensões através dos professores, por exemplo. A prevenção é fundamental como são os alicerces para a casa e o teto (URY, 2000, p. 132-133). Em razão disso é fundamental construir as habilidades para resolução de conflitos também na escola.

A mediação é uma ferramenta disponível a todos. Não significa que o mediador decidirá pelos outros ou ser exercendo a função de juiz para decidir quem está com a razão. Busca-se através da mediação encontrar o cerne da questão que são os interesses de cada pessoa envolvida na tensão (URY, 2000, p. 138), como é possível verificar no seguinte exemplo:

Uma contenda familiar entre os bosquímanos, por exemplo, era sobre um presente de noivado da mãe da noiva que a mãe do noivo esperava que se destinasse ao seu marido, mas foi para outra pessoa. Por meio de um processo de mediação da comunidade, as partes concordaram, depois de alguns dias, que o pai adotivo receberia um presente, não aquele em questão, mas um presente que satisfizesse a todos para que, como disse um bosquímano, “pudessem todos recomeçar em paz”. Mesmo não tendo chegado ao que se queria, o presente em questão, o interesse subjacente ao se reconhecer o padrasto e o interesse da comunidade na harmonia foram satisfeitos (URY, 2000, p. 139).

Sendo assim, constata-se que a Justiça Restaurativa pode ser empregada em qualquer situação. Não apenas em círculos restaurativos. Mas igualmente em

pequenos atos do cotidiano, com ações afirmativas restaurativas, por meio de diálogos. O diálogo foi um recurso muito utilizado pelos gregos antigos no sentido de conversação recíproca entre duas ou mais entidades, entendimento ou troca através da palavra, de ideias, conceitos e opiniões (SANTOS, SANTOS e CHIQUIERI, 2009, p. 2).

Somente a presença física de outros não garante o diálogo. Pode-se praticar o monólogo em um grupo. A atitude de abertura é fundamental no diálogo. Quando não há abertura, tem-se o conflito; desaparece a boa vontade para com o outro e aflora a resistência, a disputa. Os conceitos da pedagogia tradicional, por estruturarem o sistema educacional, têm levado os professores a praticarem o monólogo na sala de aula, como também induz a gestão e organização escolar a se pautarem nos moldes da lógica tradicional, hierárquica e autoritária. Seus princípios, tácitos na estrutura educacional e na postura dos sujeitos comandados pela lógica clássica de identidade e não-contradição, fazem com que os professores reproduzam o sistema, praticando a pedagogia bancária, apesar das pedagogias alternativas (SANTOS, SANTOS e CHIQUIERI, 2009, p. 3).

A comunidade também pode exigir com que os envolvidos num conflito escolar, por exemplo, sejam submetidos pelo processo de mediação. Tem-se notícia de algumas escolas dos Estados Unidos que exigem de seus alunos a resolução de suas divergências com os outros alunos, professores ou funcionários antes de frequentarem novamente as aulas, depois de terem sido suspensos por violência. Com esta conduta, evita-se o aprofundamento dos conflitos (URY, 2000, p. 140).

Neste sentir, trata-se o diálogo uma peça fundamental para a promoção da cultura da paz e para evitar a violência. O que é importante frisar é que não se pode com a Justiça Restaurativa engessar as escolas com programas e metodologias a serem seguidas para a resolução dos problemas. As práticas restaurativas podem ser utilizadas no decorrer das aulas, sem a existência, por exemplo, dos círculos restaurativos como foi narrado neste trabalho. Para exemplificar esta questão poder-se-ia pensar no caso do professor que presencia determinado colega gritando em sala de aula com o outro aluno e os chamam para conversar no corredor. O professor, numa situação, ouve os fatos pelos alunos, mas os repreende, alertando-os de que não quer mais que se repita tal comportamento. Os dois alunos retornam para as suas cadeiras com a sensação de que não foram ouvidos. Por outro lado, o professor também poderia agir de forma diversa, ouvindo de fato os meninos. Foi exatamente o que fez: ao questionar sobre os motivos que levaram ao momento de

tensão, o colega informou que precisava entregar a tarefa de inglês que estava no seu caderno, porém não o encontrava mais e passou a xingar o menino. O menino, por sua vez, que exagerou na brincadeira, escondendo o caderno, não sabia que estava prejudicando o colega. Os dois meninos pediram desculpas, um por esconder o caderno e o outro por xingar. Os alunos concordaram que a situação fugiu do controle e demonstraram verbalmente que não haveria mais hostilidades entre eles (AMSTUTZ e MULLET, 2012, p. 34-35).

A Justiça Restaurativa se mostra, portanto, como modo para restaurar as relações em qualquer situação de conflito. É preciso, contudo, ter-se em mente a necessidade do não engessamento da busca da paz por qualquer método. A paz é o fim que se almeja nas relações, inclusive aquelas inseridas no contexto escolar. Por esse motivo, como visto, trata-se a pedagogia da autonomia de importante força para a transformação da realidade social educacional.

Canção da Criança

Quando uma mulher, de certa tribo da África, sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e, juntas, rezam e meditam até que apareça a “canção da criança”.

Sabem que cada alma tem sua própria vibração, que expressa sua particularidade, individualidade, propósito.
As mulheres entoam a canção e cantam em voz alta. Logo retornam à tribo e a ensinam a todos os demais.

Quando nasce a criança, a Comunidade se junta e lhe cantam a sua canção.

Logo, quando a criança começa a sua educação, o povo se junta e lhe cantam a sua canção.

Quando se torna adulto, a gente se junta novamente e canta.
Quando chega o momento do seu casamento, a pessoa escuta a sua canção.

Finalmente, quando sua alma está para deixar este mundo, a família e amigos aproximam-se e, como no momento de seu nascimento, cantam a sua canção para acompanhá-lo na “viagem”.

Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os índios cantam a canção.

Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social aberrante, levam-na até o centro do povoado e a gente da comunidade forma um círculo ao seu redor.

Então lhe cantam a sua canção.

A tribo reconhece que a correção para as condutas anti-sociais não é o castigo; é o amor e a lembrança de sua verdadeira identidade.

Quando reconhecemos nossa própria canção já não temos desejos nem necessidade de prejudicar ninguém.

Teus amigos conhecem a “tua canção” e a cantam quando a esqueces.

Aqueles que te amam não podem ser enganados pelos erros que cometes ou as escuras imagens que mostras aos demais.

Eles recordam tua beleza quando te sentes feio;
tua totalidade quando estás quebrado;
tua inocência quando te sentes culpado
e teu propósito quando estás confuso.

Tolba Phanem, poetisa africana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao final deste estudo com a convicção de haver necessidade de se falar e de se estudar mais sobre a violência e a cultura da paz. Um lado do mundo apresentado para mim na minha adolescência se demonstrou perverso. Contudo, a perversidade está no mundo desde os tempos antigos, conforme demonstrado neste estudo. Assim, as reflexões aqui intentadas permearam um modo de estar neste mundo apontando uma maneira para que o educador e o educando sejam autores de suas histórias, investidos da autonomia, para terem a lucidez da realidade social que os cerca e, com isso, poderem transformá-la em prol da paz, por meio do diálogo. Assim como a tribo, do fragmento estampado no texto de Tolba Phanem, é preciso reconhecer a própria canção para não se ter a necessidade de prejudicar alguém. As notas musicais da Justiça Restaurativa poderiam ser, por exemplo, um modo para repetirmos o modelo tribal.

Na introdução deste trabalho tentei elucidar o meu local epistêmico para demonstrar a minha motivação ao escrever sobre a cultura da paz, violência e mediação de conflitos por meio das “práticas restaurativas” no contexto educacional. A experiência que narrei com o meu irmão no período da minha adolescência fez com que germinassem as questões problemas deste trabalho.

Buscou-se investigar em que medida a escola poderia trazer à luz propostas de solução para o problema da violência em seus contextos multifatoriais e em que medida as práticas restaurativas se constituem em estratégias que poderiam contribuir para que a escola se torne capaz de estimular a configuração de hábitos de estar no mundo, que respeitem as alteridades de se relacionar?

Para isso, assinalou-se como objetivo na introdução desta pesquisa de dissertação de mestrado a articulação de alguns dos pensamentos estampados no texto *Introdução à pedagogia do conflito*, refletidos por Moacir Gadotti, com as práticas restaurativas na Educação. Para alcançar o objetivo desta pesquisa, perpassou-se pelos territórios da violência, de sua antítese – a cultura da paz; e da Justiça Restaurativa, deste modo, somente então, pode-se refletir sobre as práticas da Justiça Restaurativa no ambiente escolar.

Pretendeu-se, igualmente, aproximar o estudo da “cultura da paz”, consubstanciada pelas práticas da Justiça Restaurativa, em prol da diminuição da

violência, com as teorizações de Gadotti, sobretudo com os conceitos refletidos no texto *Introdução à Pedagogia do Conflito*.

Conforme se viu no decorrer do texto, o objetivo foi alcançado.

Comentou-se acerca da conceituação da Justiça Restaurativa, na introdução, pensada por Zehr (2015, p. 54), sugerindo uma abordagem que englobasse todos os interesses envolvidos na ofensa ou dano, almejando, assim, identificando e tratando coletivamente os danos.

Identificou-se a metodologia de aplicação da Justiça Restaurativa (BIANCHINI, 2012, p. 137) enfatizando a utilização de técnicas presentes na mediação, conciliação, reuniões restaurativas ou círculos restaurativos como mecanismos de troca de informações e estimulação de ações com o propósito de corrigir a situação (ZEHR, 2008, p. 193).

Traçou-se a discussão acerca das terminologias “práticas restaurativas” e Justiça Restaurativa”, demonstrando possuírem significados semelhantes.

Conforme foi registrado nas considerações iniciais desta dissertação, as práticas restaurativas já estão sendo concretizadas em algumas escolas (ZEHR, 2015, p. 59), salientando a necessidade de se refletir com as crianças e os jovens sobre a normalidade de enfrentar os conflitos, pois são inerentes à pessoa humana (NUNES, 2016, p. 17).

No que se refere aos objetivos formulados, esclarece-se que estão respondidos nos capítulos subsequentes ao da introdução por meio das reflexões da pesquisa conceitual.

O objetivo traçado na introdução do capítulo dois desta dissertação, intitulado de “Reflexões sobre a violência e a cultura da paz”, foi alcançado. Abordou-se o fenômeno da violência, do conflito e a cultura da paz. Constatou-se que a violência pode ser o resultado dos conflitos não discutidos, não verbalizados e não mediados. Os conflitos são inerentes à natureza humana e, em razão disto, os alunos precisam se municiar habilidades que os levem a gerenciá-los pacificamente e a vê-los como oportunidade de mudanças e de crescimento (NUNES, 2016, p. 9).

Elucidou-se que a Educação para a Paz é um processo de promoção de atitudes e valores para a indução de mudanças de comportamento para afastar a violência, sendo um processo duradouro, que dura toda a nossa vida, e que deve estar presente no cotidiano da vida, bem como nas escolas (DISKIN e ROIZMAN, 2002, p. 11).

Recorreu-se a Santos (1996, p. 16) para alertar sobre a trivialização da violência e do sofrimento humano mediatizados, por exemplo, pelas telenovelas. Traduzindo no falecimento do espanto, da indignação, do inconformismo e da rebeldia. As repetições de cenas violentas e de sofrimento humano já não repercutem como outrora. Santos (1996, p. 17) propõe a recuperação de imagens desestabilizadoras para recuperar a capacidade de espanto e de indignação. Vislumbrou-se no projeto da Cultura da Paz um esforço para este fim, especialmente nas Práticas Restaurativas, pois colocam as atenções nos atores envolvidos e na relação do conflito ou da violência.

Traçaram-se algumas linhas acerca da história do fenômeno social da violência. Frisou-se sobre a capacidade de cooperação dos nossos ancestrais como sendo um dos segredos da sobrevivência humana e que o conflito faz parte da harmonia entre os diversos grupos indígenas da África do Sul denominados de bosquímanos. Para apaziguar os conflitos pedem rapidamente para que um terceiro realize a mediação (URY, 2000, p. 60).

Ao pesquisar por definições sobre a violência nesta pesquisa de dissertação de mestrado, constatou-se que se trata de um fenômeno polissêmico e que se apresenta em diversos níveis e modalidades sendo um dos problemas mais complexos com os quais a humanidade se confronta (MILANI, 2003, p. 33). Apurou-se, também, que este complexo e dinâmico fenômeno tem seu espaço de criação e desenvolvimento na vida em sociedade, não fazendo parte da natureza humana (MINAYO, 1994, p. 7).

Um importante estudo realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), intitulado de “Relatório Mundial sobre Violência e Saúde” buscou mapear as diversas formas de manifestação da violência, tornando-se, assim, um referencial de partida para a pesquisa desta dissertação (KRUG, 2002). Observou-se três grandes categorias da violência: violência dirigida a si mesmo (autoinfligida), violência interpessoal e violência coletiva (DAHLBERG e KRUG, 2002, p. 6). Inseridos nestes grupos, constatou-se as diversas faces da violência (KRUG, 2002, p. XIX). Apesar deste brilhante trabalho, não é possível mapear por completo todos os tipos de violência.

O Relatório apontou alguns tipos de níveis para evitar a violência, dentre eles o aspecto da prevenção primária (evitar a violência antes que ela ocorra) e terciária (assistência em longo prazo no caso de violência). Percebeu-se que estes dois

níveis estão atrelados diretamente a abordagens de programas contra a violência, particularmente inseridos no contexto da Justiça Restaurativa no espaço escolar.

Na sequência dos estudos, vislumbrou-se a “cultura da paz” em contraposição da violência. Para a promoção da Cultura da Paz foi verificado que diversos fatores e esforços são necessários dentre eles está educar-nos e também educar uns aos outros para a paz (RABBANI, 2003, p. 63). Questionou-se: “O que entendemos por educar para a paz?” (CORRÊA, 2003, p. 105). Diante deste impulso de indagação, foi analisado que a escola possui espaço como referencial organizador, de conhecimento e de modelo ético para estes jovens. Porém, as escolas reproduzem práticas discriminatórias, excludentes e opressoras (GROSSI, 2009, p. 501).

O capítulo dois, assim, perpassou pelos territórios da violência e de sua antítese – a cultura da paz.

O capítulo três desta dissertação, intitulado de “Pedagogia do conflito e práticas restaurativas”, teve por objetivo dialogar alguns dos pensamentos estampados *Introdução à pedagogia do conflito*, refletidos por Moacir Gadotti, com as práticas restaurativas na Educação.

Para alcançar este objetivo, foi pesquisado sobre a autonomia do educador, sobre a pedagogia da autonomia, a qual exige do educador uma convivência amorosa com os alunos, provocando-os ao ato de conhecer (FREIRE, 1996, p. 7).

Comentou-se sobre a pedagogia do colonizador que cria gente submissa e disciplinada ao autoritarismo do colonizador, onde o educador assume o papel de fiscalizador para que seja mantida a ideologia do dominador. Refletiu-se acerca da pedagogia diversa à pedagogia do colonizador: a pedagogia do conflito. Para esta, o educador reassume a sua educação e o seu papel relevantemente crítico à contradição (GADOTTI, 2003, p. 53).

Também foi ponderado a respeito da escola como reprodutora da realidade social. Pois, a violência, antes de tudo, trata-se de uma realidade social reproduzida também na escola. A transformação desta realidade social necessita ser almejada. Tratando-se de questão inadiável que os alunos e professores observem em suas ações uma transcendência, que percebam que o que fazem possui relevância social, muito além do que é construído dentro de sala de aula (BEDIM, 2006, p. 3).

Edgar MORIN (2008, p. 14) enfatizou acerca da existência da complexidade do todo, que são inseparáveis, tais quais, economia, política, sociologia, psicologia. Porém, somos condicionados a fragmentar, a cortar, a retalhar as disciplinas,

tornando impossível aprender “o que é tecido junto”. A fragmentação enfraquece o campo das possibilidades da reflexão. Neste sentido, separar o fenômeno da violência do campo de reflexão de dentro das escolas significa esvair-se a autonomia do educador, mantendo-se a reprodução social.

Constatou-se que a pedagogia do conflito contribui para a ampliação da visão, pois lança a dúvida, a desconfiança dialética e é contextualizada nas relações do homem concreto, numa sociedade real (GADOTTI, 2003, p. 53).

Algumas linhas foram dedicadas para estudar a terminologia da “pedagogia”. Verificou-se, assim, que a mesma possui uma conotação imprópria ao exteriorizar o sentido de “a condução das crianças”, quando, contudo, o educador necessitaria rever o seu posicionamento. Espera-se mais do educador, como visto, a comunidade clama para que o educador escute ao grito “para que, como, para quem, contra quem, estamos trabalhando?” (GADOTTI, 2003, p. 54).

O papel crítico do educador é reafirmado pela pedagogia do conflito (GADOTTI, 2003, p. 56). Neste contexto, é possível, por exemplo, com que o professor retire a violência do campo das ausências, onde não se fala, não se comenta, não se reflete em sala de aula e traga para o campo da observação, da reflexão. Pois o ato educativo é essencialmente (GADOTTI, 2003, p. 57).

Na perspectiva estudada acerca da Pedagogia do Conflito, recuperando, assim, a função crítica do educador (GADOTTI, 2003, p. 59), foi proposto o olhar das práticas restaurativas para auxiliar a reflexão da reconstrução dessa escola, frente às questões da violência e da cultura da paz.

Sendo assim, para compreender as nuances Justiça Restaurativa, foram dedicadas algumas linhas sobre a sua história, constatando, inclusive seus traços na cultura tradicional de muitos povos, como os indígenas e aborígenes de diferentes partes do globo (CARAVELLAS, 2006, p. 107).

As relações separadas pela violência podem ser restauradas por meio dos valores de inclusão e da escuta ativa (GROSSI, 2009, p. 500). Constatou-se que pelos diversos lugares por onde foi aplicada a Justiça Restaurativa princípios comuns, porém com contornos próprios (CARAVELLAS, 2006, p. 109).

Estudou-se uma das formas de aplicação da Justiça Restaurativa por meio do círculo restaurativo, apresentando-se como um procedimento oral e baseado no diálogo de todos os envolvidos visando à restauração das relações afetadas e reparação dos danos (CARAVELLAS, 2006, p. 111).

Verificou-se que a Justiça Restaurativa surgiu recentemente no âmbito escolar brasileiro (GROSSI, 2009, p. 500), com seu início em Caetano do Sul, Estado de São Paulo.

Trata-se de um desafio permanente e que deve fazer parte de uma filosofia cotidiana trabalhar a Justiça Restaurativa nas escolas para combater a violência (NUNES, 2016, p. 107). Relatou-se um caso de aplicação das práticas restaurativas e promoção da cultura da paz nas escolas no capítulo três deste trabalho. A experiência ocorreu nas escolas de rede pública e privada de Porto Alegre – RS (GROSSI, GERSHENSON e SANTOS, 2008, p. 1). Informaram resolutividade no processo restaurativo dos círculos e da mudança de clima escolar por meio dos círculos restaurativos na escola, inclusive com a diminuição da agressividade de determinado aluno e mudança de comportamento de uma menina que era conhecida como liderança negativa, por constantes agressões físicas que realizava contra suas colegas (p. 11).

Ocorre que existem inúmeras vítimas nos dias de hoje, como muito bem narrou a filósofa Mello, no recorte introdutório do capítulo dois deste trabalho. Existem diversos brasis dentro do Brasil. A violência se revela com diversas nuances em cada escola brasileira. Viam-se cabeças decepadas na escola narrada por Barenco. A educação para paz exige do educador uma busca mais profunda sobre a natureza humana, das relações interpessoais através do processo de crescimento e valorização do ser humano (LUZ, 2003, p. 162).

Vivemos num período que poderia ser chamado de Idade da Força, pois a coação tem sido a forma pela qual os seres humanos estão utilizando para resolverem os conflitos graves. Todavia, constata-se uma evolução das pessoas como nunca antes visto no sentido de viver em sociedade. Aprenderam a cooperação, com redes de comunicação e comércio pelo mundo. Sendo assim, em razão do custoso preço da violência e dominação, novas formas de enfrentar as diferenças foram implementadas, no sentido de buscar a conter e resolver os conflitos destrutivos (URY, 2000, p. 85). A Justiça Restaurativa caminha nesta direção. Trata-se de um modo de resolução de conflitos ainda novo. Mas surge da necessidade da busca de uma Cultura da Paz num mundo que se está apresentando violento, inclusive no interior das escolas.

A busca da paz não pode estar engessada por métodos ou formas. A Justiça Restaurativa se mostrou como um caminho em busca do diálogo e da paz. Não foi

possível identificar uma forma exclusiva para efetivação da Justiça Restaurativa. Trata-se de uma abordagem dos conflitos que se encontra em construção. A sua aplicação pode ser vislumbrada em qualquer situação, não apenas em círculos restaurativos. Mas igualmente em pequenos atos do cotidiano, com ações afirmativas restaurativas.

Neste momento final da pesquisa, diante dos temas aqui pesquisados e dialogados, quais sejam, a violência, a cultura da paz, as práticas restaurativas, a pedagogia do conflito, a autonomia dos educadores e educandos, a realidade social da violência reproduzida nas escolas e a transformação que a escola pode fomentar através do empoderamento do educador, volto ao cenário da minha infância. Não mais o menino indignado. Procuo ver em perspectiva, tarefa do pesquisador. Vislumbro outro cenário, não menos sofrido que aquele. Mas agora coletivo. Não há apenas o meu irmão, a quem conheço. Há outras crianças, cujas identidades desconheço. Onde será que moram? Onde estudam? Quem são seus pais? Será que eles os têm? Será que têm o que comer? Sentem fome? Experimentam conflitos? Como estes são resolvidos? Têm experiências de alteridades? São excluídos de que lugares? Sob a perspectiva desta dissertação, acredito que aquele comportamento violento pressupõe a repetição de outros comportamentos violentos. E, em razão disso, se a escola que frequentavam possuísse os círculos restaurativos, as rodas de diálogo, ou quiçá educadores autônomos que buscassem a reflexão da violência e da cultura da paz, a história do meu irmão, como vítima, poderia ter sido diferente. Quando a história de um é diferente, todas as histórias podem ser diferentes. Tão relacional quanto às formas de violência e conflito, são as formas de diálogo, as formas de inclusão, as formas de compreensão de que todos temos direitos e somos felizes quando respeitamos e somos respeitados.

O caminho ainda parece distante. Às vezes parece que há mais descaminhos que caminhos. Mas importante é mudarmos nossos paradigmas relacionais. Sobre o humano não se aprende apenas com as ciências, mas com todo o arcabouço ético construído pela história da humanidade, perpassando também as religiões e filosofias. Parece evidente que uma cultura da paz não emerge apenas de ações, mas de modos de conceber as pessoas e as relações. Isso supõe um processo de conhecimento e autoconhecimento. Mahatma Gandhi já nos ensinava que antes da violência física, existe a violência verbal e ainda a violência emocional, que brota ao nível dos nossos pensamentos. Quando lhe perguntaram, uma vez se ele havia

perdoado os seus agressores, ele respondeu que nunca sequer havia sido ofendido por alguém. Mais do que buscarmos formas de supressão de ofensas, precisamos aprender, como Gandhi, a buscar um espírito de inofendibilidade. Que este trabalho, mais do que marcar o final de um mestrado, nos inspire a pensar uma ciência com consciência.

REFERÊNCIAS

- AMSTUTZ, L. S.; MULLET, J. H. **Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo**. Tradução de Tônia Van ACKER. São Paulo: Palas Athenas, 2012.
- ASSUMPÇÃO, C. P. D. A.; YAZBEK, V. C. Justiça Restaurativa: um conceito em desenvolvimento. In: GRECCO, A. **Justiça Restaurativa em ação**. São Paulo: Dash, 2014. p. 41-62.
- BEDIM, Juçara G. L. **Uma proposta de metodologias participativas na Extensão Universitária: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental**. Rio de Janeiro, 2006, 295 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- BIANCHINI, E. H. **Justiça Restaurativa: um desafio à práxis jurídica**. Campinas, SP: Servanda, 2012.
- CARAVELLAS, E. M. C. T. M. Justiça Restaurativa. In: LIVIANU, R. **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p. 107-116.
- CARAVELLAS, E. M. C. T. M. Justiça Restaurativa. In: LIVIANU, R. **Justiça, cidadania e democracia**. São Paulo: Ministério Público Democrático, 2006. p. 107-116.
- CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Conselho da União Europeia. **Parlamento Europeu**, 04 julho 2002. Disponível em: <http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/libe/20030217/10575_02pt.pdf>. Acesso em: 04 janeiro 2018.
- CORRÊA, R. A. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. C. D. P. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. 97-144.
- DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violência - um problema mundial de saúde pública. In: KRUG, E. G. E. A. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: World Health Organization, 2002. p. 1-22.
- DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Brasília: UNESCO, Palas Athenas, 2002.
- ECO, U. **Come si fa una tesi di laurea: Le materie umanistiche**. Milano: Bompiani, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GROSSI, K.; GERSHENSON, B.; SANTOS, A. M. D. Justiça Restaurativa nas escolas de Porto Alegre: desafios e perspectivas. In: _____ **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7897>>.

GROSSI, P. K. E. A. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. In: _____ **Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)**. Curitiba: Revista Diálogo Educ., 2009. p. 497-510.

GROSSI, P. K.; GERSHENSON, B.; SANTOS, A. M. D. Justiça Restaurativa nas escolas de Porto Alegre: desafios e perspectivas. In: _____ **Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: semeando justiça e pacificando violências**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/7897>>.

KRUG, E. G. E. A. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: World Health Organization, 2002. 01-22 p.

KRUG, E. G. E. A. **World report on violence and health (Relatório Mundial sobre violência e saúde)**. Genebra: World Health Organization, 2002.

LEVISKY, D. L. Uma gota de esperança. In: ALMEIDA, M. D. G. B. **A violência na sociedade contemporânea [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010. p. 6-15.

LIMA, P. G. Pesquisa qualitativa: bases históricas e epistemológicas. **Ensaios Pedagógicos**, 2018. Disponível em: <www.ensaiospedagogicos.ufsc.br>. Acesso em: 10 agosto 2018.

LUZ, A. A. D. Planejando a cultura da paz e a prevenção da violência na escola. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. C. D. P. D. **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 159-174.

MARIONI, M. D. R. Metodologia enriquecida pela comunicação não violenta (CNV) e suas aplicabilidades em São Paulo. São Paulo: Dash, 2014. Cap. 6, p. 145-157.

MEIRELLES, C. A.; FARIA, M. D. M. Articulação de redes na Justiça Restaurativa. In: GRECCO, A. E. A. **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014. Cap. 2, p. 62-83.

MEIRELLES, C. A.; YAZBEK, V. C. Formatos Conversacionais nas metodologias restaurativas. In: GRECCO, A. E. O. **Justiça Restaurativa em ação: práticas e reflexões**. São Paulo: Dash, 2014. Cap. 4, p. 107-125.

MELLO, M. B. C. de. Construindo caminhos para superação da violência. In: AMORIM, P. K. **Direitos humanos e violência: refletindo nossas práticas**. Rio de Janeiro: Publit, 2009. p. 83-99.

MELLO, M. B. C. de. Anotações esparsas sobre subjetividade. **Percepção transdisciplinar - uma construção coletiva**, Rio de Janeiro, n. EdUERJ, p. 43 - 60, 2010.

MELLO, M. B. C. de. **Uma educação ambiental como estética da existência e epistemologia dos nexos: a experiência socioeducativa do Projeto Florescer**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 299. 2011.

MILANI, F. M. Cultura de Paz x Violências. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. C. D. P. **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. 31-62.

MINAYO, M. C. D. S. A Violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública. 10 (supplement 1). **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 7-18, 1994.

MINAYO, M. C. D. S. **Violência e Saúde [online]**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NASCIMENTO, R. R. O papel da empresa no desenvolvimento de uma cultura da paz. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. C. D. P. **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. 301-321.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2016.

ONU, C. E. E. S. **Resolução 2002/12, de 24 de julho de 2002**. [S.l.]: [s.n.], 2002.

ONU, C. E. E. S. Conselho Econômico e Social. **ONUBR Nações Unidas do Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/como-funciona/ecosoc/>>. Acesso em: 01 maio 2018.

OSHO. **O Livro da Transformação. Histórias e parábolas das grandes tradições espirituais para iluminar sua vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

OSHO. **O Livro da Transformação. Histórias e parábolas das grandes tradições espirituais para iluminar sua vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

RABBANI, M. J. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. C. D. P. **Cultura da paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: Inpaz, 2003. p. 63-94.

SANTOS, A.; SANTOS, A. C. S. D.; CHIQUIERI, A. M. C. A dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu: uma nova maneira de olhar e interagir

com o mundo. **III EDIPE - Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Anápolis, outubro 2009.

SANTOS, B. D. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L. H. D.; AZEVEDO, J. C. D.; SANTOS, E. S. D. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SURVIVAL. Os Bosquímanos. **Survival Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/povos/bosquimanos>>. Acesso em: 23 maio 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

URY, W. **Chegando à Paz: resolvendo conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia**. Tradução de Jussara SIMÕES. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

ZEHR, H. **Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça**. Justiça Restaurativa. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athenas, 2015.