

## **A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ ATRAVÉS DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS DE PORTO ALEGRE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Patrícia Krieger Grossi<sup>1</sup>  
Beatriz Gerhenson Aginsky<sup>2</sup>  
Andréia Mendes dos Santos<sup>3</sup>

A inserção do adolescente na escola é de extrema importância enquanto instância de ingresso no espaço público uma vez que o ambiente escolar tem um potencial ímpar como referencial organizador, de conhecimento e de modelo ético para estes jovens. Muitas vezes, entretanto as escolas reproduzem práticas discriminatórias, excludentes e opressoras.

Um crescente contingente de jovens, envolvidos em conflitos escolares, são encaminhados pelas escolas para acompanhamento terapêutico ou para o Juizado da Infância e da Juventude na expectativa de resolutividade de um conjunto de questões complexas, fora do espaço escolar conforme foi constatado em pesquisas anteriores realizada com apoio da PUCRS e FAPERGS (2003 e 2004) e em parceria com a 3ª Vara do Juizado da Infância e da Juventude.

A partir das pesquisas anteriores e mais recentemente, com o Projeto Justiça para o Século 21, surgiu a proposta de capacitação em justiça restaurativa para professores como uma possibilidade de criação de uma alternativa de ação coletiva frente aos conflitos escolares (que muitas vezes são vistos como atos infracionais dos adolescentes).

---

<sup>1</sup> Professora do programa de pós-graduação em Serviço Social da PUCRS; Doutora em Serviço Social pela Universidade de Toronto, PhD, Canada e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência – NEPEVI – FSS-PUCRS.

<sup>2</sup> Professora e coordenadora do programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUCRS, Doutora em Serviço Social pela PUCRS e coordenadora do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Ética e Direitos Humanos – NUPEDH, FSS-PUCRS.

<sup>3</sup> Psicóloga, Doutora em Serviço Social e estagiária de pós-doutorado em Serviço Social da PUCRS, vinculada ao NEPEVI–FSSPUCRS.

Partimos do pressuposto de que os conflitos são inerentes a todos os processos humanos, sendo sua problemática transferida para a forma como são enfrentados e resolvidos: violenta ou não-violentamente. O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz para ser visto como um dos modos de existência em e da sociedade, seja pela divergência de interesses e pela diferença de situação que isso supõe, seja pela posição ocupada na sociedade, pela disposição de recursos e pelo partido que se toma em questões de disputa (Guimarães, 2003).

A relevância do presente projeto está na possibilidade da efetivação da política de garantia dos direitos da criança e do adolescente preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n.8.069/90. Na medida em que pudermos avaliar e testar o guia de procedimentos para a instauração dos círculos restaurativos, poderemos adaptá-lo e aperfeiçoá-lo para a realidade das escolas, tornando-o assim mais efetivo.

As iniciativas voltadas para a educação para a paz e justiça restaurativa incorporam valores essenciais para a cultura democrática como participação, diálogo, igualdade, justiça social, respeito á diversidade e aos direitos humanos, indo ao encontro do projeto ético-político da nossa profissão.

A justiça restaurativa tem demonstrado ser um terreno fértil para a instauração de uma nova ótica nas relações, pautada pela reciprocidade, compromisso e co-responsabilidade. Justifica-se assim a relevância social deste projeto que irá incidir na prevenção da violência e diminuir os riscos de vulnerabilidade penal de adolescentes, instaurando novas formas de convivência. Iniciativas semelhantes mostraram-se eficientes na prevenção da infração infanto-juvenil conforme consta no relatório “Investindo com Inteligência na Prevenção do Crime – Experiências Internacionais”,

preparado por Irvin Waller e Daniel Sanfaçon (Projeto Nacional de Segurança Pública, 2003, p 14-15).

Este artigo relata a experiência desenvolvida em 4 escolas da rede pública e privada de Porto Alegre - RS, que participaram de um piloto de implantação subsidiada, de monitoramento e avaliação de propostas de difusão da cultura de paz e das práticas restaurativas nas escolas no bojo das iniciativas do *Projeto Justiça para o Século 21*. Com iniciativas esparsas de introdução de práticas de Justiça Restaurativa nas escolas desde 2005, no ano de 2007, o *Projeto Justiça 21* passa a ter 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. A partir de um diagnóstico situacional das escolas participantes, identificaram-se as particularidades da realidade de cada uma e as expressões de violências que se apresentavam em seus cotidianos, bem como suas formas de enfrentamento. Além disso, a pesquisa também acompanhou todos os esforços de sensibilização da comunidade escolar e de formação de recursos humanos voltados para a implementação de práticas restaurativas na resolução não violenta de conflitos que se manifestam no ambiente escolar. Ademais, por tratar-se de uma pesquisa-ação, a equipe de pesquisadores da Faculdade de Serviço Social da PUCRS apoiou o processo de auto-organização das escolas envolvidas no piloto no desenvolvimento das condições internas para a instauração, o desenvolvimento e a avaliação continuada de círculos restaurativos.

## **Antecedentes - a inclusão das escolas no piloto**

A priori, todas as escolas de Porto Alegre foram convidadas a integrarem o piloto. Foram elencados critérios, que tornariam as instituições aptas à participação, a seguir listados: a) alto índice de conflitos judicializados (casos encaminhados à 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude); b) natureza diversa; c) interesse em desenvolver círculos de paz nas escolas e ser multiplicador das práticas restaurativas; d) disponibilidade de tempo na carga horária do docente para a capacitação e execução dos círculos restaurativos; e) ausência de experiência prévia em práticas restaurativas; f) ensino médio; g) turno diurno; h) participação no primeiro seminário sobre Justiça Restaurativa 2007, que se realizou em março.

Assim, em meados de abril de 2007, na sede da AJURIS – Porto Alegre/RS, compareceram 10 representantes de escolas, sendo 08 da rede estadual, 01 municipal e 01 privada. Todos os presentes tinham recebido o convite enviado pela Secretaria Estadual da Educação, Secretaria Municipal da Educação e SINEPE. As escolas demonstraram expectativas em relação ao projeto e registraram, por escrito, em uma enquete realizada no local, os motivos que as levaram a buscar a inserção no *Projeto Justiça para o Século 21*. Alguns dos relatos das escolas presentes são registrados a seguir:

“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 dêem 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 existentes”.

Os depoimentos demonstram o reconhecimento da cultura de paz como uma alternativa importante para as escolas envolvidas, no que se refere às estratégias de resolução dos conflitos que se expressam na escola.

Foram selecionadas 04 escolas para participarem do piloto, com duração de 10 meses. Em relação à composição das escolas participantes, a situação identificada foi de uma particular, uma municipal e duas estaduais.

### **O processo nas escolas – o piloto e a pesquisa**

A próxima etapa previa a capacitação de cinco pessoas, designadas por cada uma das escolas, e que atuariam como referências para a comunidade interna em relação às iniciativas do projeto, bem como comporiam o grupo mais amplo de referência do piloto junto às demais escolas e ao projeto J21. 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. Na etapa de aproximação, foi realizado um diagnóstico situacional<sup>4</sup>- DS-, que forneceu subsídios em relação ao momento inicial em que as escolas encontravam-se, identificando zonas de maiores tensões e, possivelmente, fontes de geração de conflitos. Mais do que isso, o DS foi responsável pela possibilidade de se conhecer as formas para o enfrentamento das dificuldades, demonstrando, muitas vezes, uma lógica punitiva e de exclusão tanto do autor de determinado fato - identificado como expressão de violência ou conflito - quanto

---

<sup>4</sup> Agradecemos a participação dos alunos de pós-graduação da FSS da PUCRS, Simone Barros de Oliveira e Fabrício Tavares; os alunos de graduação Ana Maria Peçanha, Taís Cunha da Silva, Luciana Matter e Jacqueline Carbonari; e os auxiliares da pesquisa associados ao NEPEVI, Luciana Kalil dos Santos e Luciane Bueira Loureiro no processo de coleta de dados e acompanhamento das 4 escolas-piloto.

dos demais envolvidos no conflito, o que acabava reforçando a prática da violência no contexto escolar.

### **A pesquisa-ação e a co-responsabilidade na sensibilização da comunidade escolar**

Priorizando a sensibilização da comunidade escolar permanentemente, 242 professores foram sujeitos da pesquisa. A participação deu-se através de questionário padrão, respondido individualmente pelo corpo docente da escola e sem identificação pessoal. Não foi possível o alcance de 100% da meta em relação aos professores. Durante a aplicação do instrumento, intercorrências, como a paralisação dos profissionais municipais de Porto Alegre, falta de professores nas escolas e a negação em participar do estudo, foram levadas em consideração.

A opinião 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. Em relação à compreensão do fenômeno de conflitos e agressões no âmbito escolar, foi observado que a temática vem preocupando os professores de Porto Alegre. Mais de 95% dos docentes expressaram como muito importante ou bastante importante esses problemas nas comunidades escolares. Um fator que justifica essa preocupação, bem como demonstra a situação das instituições de ensino em relação à questão da disciplina, é a estimativa de tempo, atribuída pelos educadores, para a abordagem de temas relacionados com disciplina e resolução de conflitos, conforme demonstra a tabela a seguir:

**TABELA 01- Professores: situação atual em relação aos conflitos. Projeto de Pesquisa Justiça para o Século 21 – Porto Alegre, 2007.**

Porcentagem aproximada de tempo escolar investida em temas relacionados com a disciplina e os conflitos (N= 242)		
Menos do que 20%	74	30
Entre 21 e 40%	83	24,2
Entre 41% e 60%	48	19,8
Mais do que 60%	29	11,9
Não tenho problemas de disciplina	08	3,3

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. Foram identificados os seguintes fatores motivadores para as agressões, segundo a questão anterior e em ordem de prevalência (admitia-se resposta múltipla):

**TABELA 02- Fatores Motivadores da Agressão na Perspectiva dos Professores. Projeto de Pesquisa Justiça para o Século 21 – Porto Alegre, 2007.**

Fatores Motivadores da Agressão	%
Personalidade, caráter	79,3
Status, modelo social	38
Racismo, intolerância	33,8



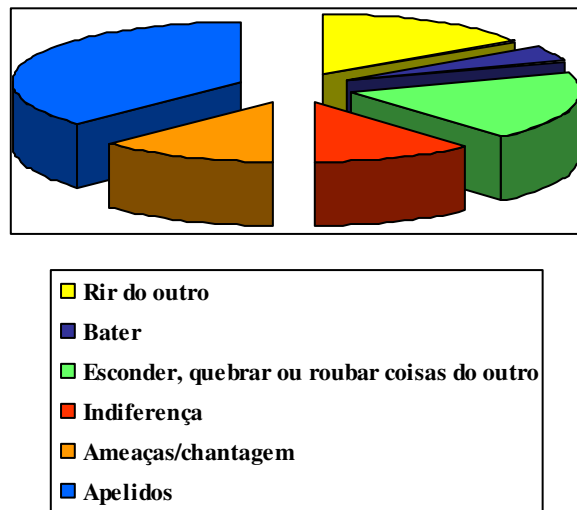
Gênero	23,9
Outros fatores	9,9
Quase não há agressões	5,3

Em relação aos locais, na escola, em que ocorrem, com maior frequência, as agressões e as intimidações entre os alunos (admitia-se resposta múltipla), 205 professores levantaram as seguintes respostas: o local de maior incidência de conflitos é o recreio/ pátio (86,3%). Os horários de entrada e de saída do colégio (47,3%) cediam espaço para confrontos; os corredores, principalmente durante os intervalos das aulas, correspondem ao terceiro lugar, com 43,9% das ocorrências; e 40% ocorrem durante as aulas, na própria sala. Cerca de 18% dos professores não identificam locais, considerando que não existem espaços pré-determinados para a ocorrência. E outros (4,8%) avaliam que os conflitos se dão nos serviços especializados da escola.

Três escolas do piloto participaram da pesquisa na etapa referente à opinião dos alunos do ensino fundamental. Foi realizada uma amostragem, selecionando alunos de 4ª e 7ª série, correspondendo 113 alunos ao total. Mais de 25% dessas crianças apontaram haver momentos em que não se sentem bem na escola. Quase 10% dessas declaram sentirem-se muito mal no ambiente escolar. Frise-se que a principal causa do medo são os próprios colegas (12,8%), sendo que mais de 10% dos alunos admitem sentir medo de ir à escola, mas não revelam o motivo de tal sentimento; 8,9% apontam o professor como causa do temor; e 5% definem a tarefa de aula como a principal dificuldade. As principais

formas de ofensas que ocorrem entre os alunos do ensino fundamental são apresentadas na figura 1:

**FIGURA 01 - Formas de ofensas comuns que ocorrem entre os alunos do ensino fundamental. Projeto piloto Justiça para o século 21, 2007.**



Observa-se que, na maioria das vezes, os meninos (N=42) são os autores das agressões, mas, entre as meninas, o fenômeno também é expressivo (N= 30). Ademais, há a possibilidade de ocorrer conflitos envolvendo os dois gêneros (N= 13). A sala de aula tem sido palco da maior parte das ofensas, superando pátio, banheiros e horários de entrada e saída, remetendo a lógica de que a presença do professor (ou responsável pela turma) não representa ameaça ao aluno autor.

Quando o assunto é conversar com alguém sobre o que vem acontecendo na escola (questão 12), o professor foi apontado como a última escolha (N= 12). A maioria dos alunos não vê problemas na sua relação com o professor, mas os dados apontam que, entre aqueles que percebem haver grandes dificuldades nessa relação (N=5) ou entre aqueles que são indiferentes (N= 31), a figura do educador tem representado apoio para a

resolução ou impedimento de conflitos. Segundo as informações, os professores costumam resolver os atritos, que ocorrem em sala de aula, das seguintes formas:

**TABELA 03- Formas usuais dos professores resolverem conflitos em sala de aula, segundo os alunos do ensino fundamental. Projeto Justiça para o século 21, 2007.**

	<b>Escola 1</b> N= 35 (%)	<b>Escola 2</b> N= 37 (%)	<b>Escola 4</b> N= 41 (%)
Expulsar o aluno da classe	22 (62,8)	37(100)	19 (46,3)
Conversar com o aluno em particular	11(31,4)	01(2,7)	33 (46,3)
Colocar o aluno à parte do resto da turma	01(2,8)	*	03 (7,3)
Encaminhar ao SOE/ Direção	04(11,4)	*	09 (21,9)
Ignorar o fato	03 (8,6)	04 (10,8)	04 (9,7)

\* Os percentuais são relativos à própria escola.

Dos entrevistados, 60 alunos (N= 113) admitem que participam das provocações e são reforçados por outros colegas em 16,6% dos casos. Em 75% das ocasiões não há interferência alguma e em 8,4% os colegas desaprovam a atitude e afastam-se do aluno autor. A violência vem sendo tratada com naturalidade por parte dos alunos. Perceber essas atitudes hostis como normais ou necessárias com alguns colegas estão na cultura do grupo. Foram 15 os alunos que declararam não gostarem (sentirem-se mal) quando observam algum colega ser implicado. Os jovens, com idade a partir de 9 anos, percebem e tem consciência do clima agressivo e dos atos violentos que ocorrem na escola. Sobre o uso de drogas, em todos os segmentos estudados, os alunos dessa faixa etária têm conhecimento de seu consumo nas dependências da instituição.

### **Acompanhamento e avaliação de processo: fatores de sucesso no desenvolvimento do piloto pelas escolas**

As escolas tiveram ampla liberdade para melhor estruturarem a implementação das práticas restaurativas e fortalecerem estratégias de difusão da cultura de paz, previstas como objetivos do piloto. A realização de grupos de estudos, com a participação dos

professores que integraram as oficinas de capacitação e tornaram-se referências nas escolas, revelou-se essencial para o sucesso no desenvolvimento das ações nas escolas. Cada instituição organizou-se levando em consideração o tempo disponível, a carga horária dos professores e a disponibilidade para a realização das atividades. Entre as ações promovidas por elas para a implementação, que particularizam condições que favorecem um processo acolhedor para o desenvolvimento da cultura de paz, de estratégias de resolução não violenta de conflitos e de introdução de práticas restaurativas, destaca-se:

a) Capacidade de mobilização da comunidade escolar para além dos professores e alunos. Essa capacidade foi materializada especialmente em dois eventos. Primeiro, pela realização de uma palestra intitulada *Comunicação não violenta e Cultura de Paz: Pais & Filhos - encontros e desencontros*. Essa iniciativa de uma das escolas oportunizou ampla divulgação das iniciativas do piloto, alcançando cerca de 3.000 famílias que compõem-na. Para além desse resultado, o principal reconhecimento da atividade recai sobre o favorecimento da escola em disponibilizar um espaço de reflexão e interlocução entre escola e famílias em relação à cultura de paz e à necessidade de implementação das práticas restaurativas como forma de resolução de conflitos. O segundo evento, na mesma linha, foi a divulgação, no jornal de uma das escolas, com tiragem média de 3.000 exemplares, de matéria contendo esclarecimentos sobre o piloto, a pesquisa e notas sobre cultura de paz e comunicação não violenta;

b) Abertura para o permanente auto-questionamento e compromisso com o protagonismo pelo processo. O acolhimento das instituições em relação ao grupo de pesquisadores da

Faculdade de Serviço Social da PUCRS, no que se refere ao acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas escolas, bem como na realização de encontros-reuniões sistemáticas - e sempre que fossem necessárias - para a discussão de situações especiais e planejamento que diziam respeito ao piloto, revelou-se também uma qualidade importante de processo. Em uma das instituições, um dos encontros constituiu-se como um grupo de sentimentos dos representantes do projeto na escola. Com dificuldades para organizarem-se em relação ao projeto e enfrentando a resistência dos demais funcionários em relação à proposta, o grupo substituiu o encontro para estudo de um texto sobre cultura de paz pela discussão de sentimentos, como frustrações, incapacidade e valores;

c) Estratégias criativas de auto-supervisão. Dentre essas estratégias, destaca-se a simulação de círculos restaurativos, denominadas oficinas de práticas restaurativas, que concorreram para a divulgação, esclarecimento, discussão e implementação das práticas restaurativas nas escolas;

d) Apoio institucional e respaldo da Secretaria de Educação. Esse aspecto também é destacado como atributo de processo que a pesquisa identificou. Em uma das escolas, houve a participação mais ativa da SEDUC, através da representante institucional do projeto, Nelnie Lorenzoni, que realizou duas oficinas sobre valores e comunicação não violenta, baseadas no referencial de Marshall Rosenberg, para todo o corpo docente, que, posteriormente, dividiu-se em subgrupos para a discussão do tema para, logo após, voltar ao grande grupo para um debate;

e) Auto-organização como qualidade de processo. A organização escolar em relação a carências e deficiências das instituições envolvidas foi decorrência do processo e também

revela qualidades particulares desse. Mais como consequência do que objetivo de fato, os grupos de referência aproximaram-se das instâncias gestoras correspondentes para discussão de dificuldades que também serviam como fontes geradoras de conflitos, como a redução do quadro funcional decorrente de afastamentos de licença-saúde, faltas não justificadas, a estrutura deficitária, problemas de relacionamento entre o corpo docente e insatisfação dos funcionários, principalmente em relação à remuneração;

f) A difusão da cultura de paz. Esse foi um dos componentes fortes do projeto, pois o estudo e a aplicação da abordagem da comunicação não violenta permitiram aos professores ficarem atentos para a importância de observar os fatos sem avaliar, revendo os próprios valores e juízos de valor, uma vez que o “objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo as necessidades de todos” (Rosenberg, 2006, p.127). Esse processo deve ser contínuo e estendido a todos os professores da escola. Para atingir o objetivo, os círculos de paz foram desenvolvidos nas escolas semanalmente ou quinzenalmente, com o intuito de criar um ambiente favorável para a implementação de práticas restaurativas posteriores. Constituíram-se em espaços de debate, articulação de idéias e de fomentação de transformação. Em algumas escolas, esses espaços receberam denominações diversas, como “grupo de estudos da comunicação não violenta”, e ampliaram-se para outros professores interessados na proposta, além dos referências do projeto.

### **A experiência de círculos restaurativos nas escolas-piloto**

Nesse período de acompanhamento do piloto nas escolas, foram realizados 09 pré-círculos, 07 círculos e 06 pós-círculos. 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 professora.

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 tornando-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.

Esses são apenas alguns exemplos da resolutividade do processo restaurativo dos círculos e da mudança no clima escolar. A importância da participação em círculos restaurativos, enfocando conflitos entre docente e discente, revelou uma intencionalidade: a do professor, predisposto a acolher o aluno, e a do aluno, predisposto a ouvir o

professor. Nesse processo, ocorre um alongamento do olhar do educador, que passa a ver o aluno não mais como um “aluno-problema”, mas sim como uma pessoa com necessidades, desejos, carências e, ao mesmo tempo, com responsabilidades ao estabelecer um acordo em comum que atenda as necessidades de todos envolvidos.

### **Reflexões finais**

Através do acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas pelas escolas-piloto na implantação de círculos restaurativos, chegamos à conclusão de 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.

Apesar da implementação dos círculos possibilitar aumento do diálogo, da capacidade de escuta e empatia, identificamos também vários nós e dificuldades. Entre eles, a forma de acesso aos círculos. Em geral, esses são pouco requisitados pelos alunos, que desconhecem esse espaço legítimo de resolução de conflitos na escola. O medo do desconhecido associado à forte cultura de relações de poder hierarquizadas na escola é um dos fatores que contribui para essa baixa solicitação. Alguns professores sentem-se inseguros de participar dos círculos como comunidade afetada no conflito por medo de represálias posteriores por parte do corpo discente. Por outro lado, a avaliação com os participantes demonstrou que o ambiente dos círculos ocasionou sentimentos de segurança.

Para as escolas que desejarem inserir-se no *Projeto Justiça para o Século 21*, além das capacitações através de cursos e oficinas, há a necessidade de incorporar a prática dos círculos restaurativos no projeto pedagógico da escola e a inclusão de oficinas de capacitação em comunicação não violenta aplicada aos círculos restaurativos dentro do espaço de formação de todos os professores para ser um projeto coletivo da escola. Existe uma necessidade de seleção rigorosa das pessoas que serão as coordenadoras de círculos, seleção essa que não deve ser feita por critérios somente políticos ou por indicação de diretores. Os candidatos devem possuir um bom nível de aceitação entre os alunos, boa capacidade de comunicação e relacionamento interpessoal, disponibilidade de abertura para o diálogo e humildade. A pesquisa apontou que existe uma necessidade de

supervisão permanente do processo e do preenchimento da documentação (guias de procedimento restaurativo) para que se apontem as facilidades e dificuldades, como uso de linguagem imparcial e não valorativa, evitando expressões como “conduta inadequada”, “atitude condenável” ou que já expressem uma interpretação como “agressão moral” sem uma descrição adequada do fato. Os acordos devem ser claros, factíveis e com tempo delimitado para serem cumpridos, de modo a que o grau de satisfação dos envolvidos no conflito e a capacidade de restauração das relações sejam verificáveis. Enfim, o espaço ora tão reduzido não permite descrever-se toda a riqueza da experiência de acompanhamento das escolas, mas fica a certeza de que a semente foi lançada e que o convite para a transformação de uma cultura punitiva para uma cultura democrática é uma longa caminhada, mas os primeiros passos já foram dados.

### **Referências bibliográficas**

AGUINSKY, Beatriz Gershenson; BRANCHER, Leoberto Narciso. *A justiça em conexão com a vida: transformando a justiça penal juvenil pela ética da justiça restaurativa*. Juizado da Infância e Juventude, Porto Alegre, v. 3 e 4, p. 31-36, 2005.

CANDAU, Vera Maria. *Por uma Cultura da Paz*. Nueva America, Rio de Janeiro, n.86, 2000.

GALTUNG, Johan. *Peace and Social Structure. Essays in Peace Research*. Volume Three. Copenhagen: Christian Ejlers, 1978.

GUIMARÃES, Marcelo R. *Aprender a educar para a paz*. Porto Alegre: EDUCAPAZ, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação para Paz: Sentidos e Dilemas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

JARES, Xesús. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KONZEN, Armando Afonso. *Justiça Restaurativa e Ato Infracional: Desvelando Sentidos no Itinerário da Alteridade*. POA: Livraria do Advogado, 2007.

MALDONADO, Maria Tereza. *Os Construtores da Paz: Caminhos para a Prevenção da Violência*. São Paulo: Moderna, 1997.

HICKS, David. (org.) *Educación para la Paz: Cuestiones, principios y practica en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2 ed. 1999.

MILANI, Feizi M. Cultura de Paz X Violência. Papel e desafios da escola. In. MILANI, F. et alii.(orgs.) *Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

\_\_\_\_\_. Cultura de Paz e Ambiência Saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n.2 (59) maio/ago 2006, p.369-386.

ORTEGA, Rosário e DEL REY, Rosário. *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

RAYO, José Tuvilla. *Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma Perspectiva Global*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação Não-Violenta: Técnicas para Aprimorar Relacionamentos Pessoais e Profissionais*. SP: Editora Agora, 2006.