UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANA CRISTINA FABIANOVICZ

PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

CURITIBA

2018

ANA CRISTINA FABIANOVICZ

PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Professor Doutor Joe Garcia

CURITIBA

2018

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

ANA CRISTINA FABIANOVICZ

PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do título de Doutora em Educação no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de novembro de 2018.

Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:
Prof. Dr. Joe Garcia
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho
Universidade Tuiuti do Paraná

Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana
Universidade Tuiuti do Paraná

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profª. Drª. Araci Azinelli da Luz
Universidade Federal do Paraná

Dedico esta tese a todos os meus alunos: aos *presos* e aos libertos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joe Garcia (UTP), deixo consignada minha eterna gratidão, pois, sem a sua prestimosa orientação, apoio e estímulo constantes a elaboração desta tese não teria se concretizado.

Ao Prof. Dr. Fausto dos Santos Amaral Filho (UTP) meus respeitosos agradecimentos pelas contribuições e observações ao meu trabalho.

À Profª. Drª. Ariclê Vechia (UTP) pelas conversas e, sobretudo, quanto às contribuições à prática pedagógica. Agradeço à Profª. Drª. Maria Iolanda Fontana pelos questionamentos e reflexões.

Aos Professores: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti (PUCPR) e Profª. Drª. Araci Azinelli da Luz (UFPR) pela disposição e pelas valiosas contribuições na qualificação que em muito enriqueceram a redação final desta tese.

Agradeço ao Prof. Dr. Geraldo Pieroni pelo seu exemplo de engajamento político, labor acadêmico e trabalho inspirador.

À amiga Simone pelo apoio nesta caminhada.

A minha irmã Juliana, e a minha tia Lilian com todo o meu afeto.

Ao meu marido Reinaldo, companheiro de todas as horas.

Aos meus pais, que se foram durante este percurso...

Éduquer, ce n'est pas seulement préparer à une vie adulte future. C'est d'abord permettre de vivre pleinement le présent e d'élaborer les capacités indispensables à l'ici e maintenant d'une histoire, d'une situation, d'une contexte, tout en se construisant comme sujet humain, à la fois singulier, individué, mais aussi en tant que sujet social, en lien d'interdépendance avec les autres. (MARPEAU, 2013, p. 17).

RESUMO

Esta tese apresenta uma investigação teórica a respeito do conceito de prática pedagógica restaurativa de convivência na escola. Com o objetivo de desenvolver este conceito, utiliza como método de pesquisa um tipo de Análise Conceitual, o Desenvolvimento Conceitual descrito na obra de Coombs e Daniels (1991), Wilson (2005) e Garcia (2012). Ao utilizar tal método para auxiliar na interpretação e desenvolvimento do conceito, explora a ideia de *restauração* pela concepção da Arte proposta por Viollet Le-Duc no século XIX. Apresenta um olhar ampliado de como a convivência pode ser transformada, considerando que o processo de aprendizagem é uma contínua abertura à experiência e à incorporação da mudança. Enfrenta, assim, um tema que ainda não foi percorrido em pesquisas na área da Educação, tendo em vista que o conceito de *prática pedagógica restaurativa* é entendido nesta investigação como um avanço para a prática pedagógica. A justificativa para a realização desta investigação é a de que as interações no âmbito da educação devem produzir esclarecimentos que tornem os sujeitos cada vez mais emancipados, num processo contínuo e histórico possível, que contribuam na elaboração de políticas educacionais, currículos e práticas escolares e que identifiquem critérios racionais válidos e consensuais para a ação educativa. Como parte do processo de desenvolvimento do conceito, explica a distinção entre educar e ensinar, expõe a escola como local onde se estabelecem as relações de convivência e realiza uma revisão de literatura, passando por estudos de Marpeau (2002), que tratam da construção da prática pedagógica compreendida como organização e como fenômeno cultural, capaz de moldar as ações dos seus atores, seguindo um sistema de referências comum; Dubet (2002, 2008), que entende a escola como mecanismo de definição de desigualdades justas; Blood e Thorsborne (2005), que estudam a convivência como cultura escolar; e Jarés (2008), com a ideia de escola como artífice cultural. Com o auxílio do método de pesquisa, é desenvolvido o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* e, após abstrair elementos para ampliar a compreensão, são apresentadas as seguintes dimensões: a dimensão sociológica, que interpreta o conceito como o respeito às relações entre jovens que conversam de “igual para igual” com seus pares sobre diferentes assuntos, e o conhecimento que têm na própria comunidade em que vivem; a dimensão filosófica, explorada em Habermas (2012) como ação comunicativa que visa à observação de expressões sobre algo no mundo compartilhado, para se estabelecer consensos racionalmente motivados; e a dimensão pedagógica, fundamentada em Freire (1996, 2002, 2015), que aponta para valores e normas, avaliados no diálogo e extraído da experiência vivida, podendo tornar-se referências para a vida concreta. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* trata de uma visão ampliada de *convivência na escola*, de valores que, em determinadas circunstâncias históricas, melhor atendem aos interesses de um bom convívio social. Contribuiu para a ideia de que a formação do sujeito como tarefa educativa deve levar em conta os aspectos individuais e sociais, mutuamente relacionados, possibilitando a competência individual para mobilizar forças transformadoras no âmbito das instituições sociais.

Palavras-chave: Educação. *Prática Pedagógica*. Convivência. Análise Conceitual.

ABSTRACT

This thesis presents a theoretical investigation regarding the concept of pedagogical restorative practice of coexistence in the school. In order to develop this concept, it uses as a research method a type of Conceptual Analysis, Conceptual Development described in the work of Coombs and Daniels (1991), Wilson (2005) and Garcia (2012). Using this method to aid in the interpretation and development of the concept, he explores the idea of restoration by the conception of the art proposed by Viollet Le-Duc in the nineteenth century. It presents an expanded view of how coexistence can be transformed, considering that the learning process is a continuous openness to the experience and the incorporation of change. It thus explores a theme that has not yet been explored in research in the area of Education, considering that the concept of restorative pedagogical practice is understood in this research as an advance for pedagogical practice. The rationale for conducting this research is that interactions in education should produce clarifications that make subjects increasingly emancipated, in a continuous and historical process, that contribute to the elaboration of educational policies, curricula and school practices, and that identify valid and consensual rational criteria for educational action. As part of the concept development process, it presents the distinction between educating and teaching, presenting the school as a place where coexistence relations are established and conducting a literature review, including studies by Marpeau (2002), which deal with the construction of pedagogical practice understood as an organization and as a cultural phenomenon, able to shape the actions of its actors, following a common system of references; Dubet (2002, 2008), who understands school as a mechanism for defining fair inequalities; Blood and Thorsborne (2005), who study coexistence as a school culture; and Jarés (2008), with the idea of school as a cultural artifice. With the aid of the research method, the concept of pedagogical restorative practice of coexistence in the school is developed and, after abstracting elements to expand understanding, the following dimensions are presented: the sociological dimension, which interprets the concept as respect for relations between young people who talk "peer-to-peer" with their peers on different subjects, and the knowledge they have in the community in which they live; the philosophical dimension, explored in Habermas (2012) as communicative action that aims at the observation of expressions about something in the shared world, to establish rationally motivated consensus; and the pedagogical dimension, based on Freire (1996, 2002, 2015), that points to values and norms, evaluated in a qualified dialogue and extracted from the lived experience, that can become references for the concrete life. The development of the concept of restorative pedagogical practice deals with an expanded view of coexistence in school, values that in certain historical circumstances best serve the interests of a good social life. He contributed to the idea that the formation of the subject as an educational task must take into account the individual and social aspects, mutually related, enabling individual competence to mobilize transformative forces within the framework of social institutions.

Keywords: Education. Pedagogical Practice. Living together. Conceptual Analysis.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 A QUESTÃO DO MÉTODO 17

2.1 O PENSAR COM CONCEITOS 18

2.2 A ANÁLISE CONCEITUAL 19

2.3 O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL 21

3 CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 24

3.1 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO 26

3.2 O CONCEITO DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 37

4 DESENVOLVENDO O CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 64

4.1 EXPLORANDO A PALAVRA RESTAURAÇÃO 64

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA 66

4.3 O DIÁLOGO RESTAURATIVO 79

4.4 O CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 82

4.5 DIMENSÕES DO CONCEITO 93

5 DISCUTINDO O CONCEITO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA 109

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

REFERÊNCIAS 119

1 INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta uma investigação teórica a respeito do conceito de *prática pedagógica restaurativa* no campo de estudos da *convivência escolar*. Desenvolvemos esta pesquisa com base no método descrito na obra de Coombs e Daniels (1991), denominado Análise Conceitual, que propõe diversas modalidades de análise, dentre as quais, utilizaremos a forma do Desenvolvimento Conceitual. Para Garcia (2012, p. 1), esse tipo de análise consiste em um método de investigação através do qual chegamos à compreensão do significado ordinário de um conceito, detalhando seus relacionamentos com outros conceitos e revelando seu papel nas práticas sociais. Coombs e Daniels (1991, p. 27) nos ensinam que as concepções são desenvolvidas modificando ou reconstruindo aspectos de estruturas conceituais existentes, ou seja, conjuntos de conceitos inter-relacionados. Novas concepções são desenvolvidas para que possamos realizar tarefas para as quais os conceitos atuais parecem ser inadequados. Conceitos podem ser construídos para servir a diferentes tipos de propósitos: alguns são projetados para tornar os conceitos vagos mais precisos e, portanto, mais utilizáveis, orientando o desenvolvimento curricular, e outros para especificar critérios de aplicação de termos de valor. Desse modo, as concepções são desenvolvidas para claramente diferenciar os constituintes de algum conceito abstrato e, assim, fornecer uma categorização útil para um conjunto de fenômenos relacionados.

Apoiados pelo método, estudamos conceitos que pudessem nos auxiliar na construção de uma visão teórica ampliada de prática pedagógica, tendo em vista o objetivo desta tese, que é desenvolver o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Embora não exista um procedimento padrão para a realização do desenvolvimento conceitual, o estudo de Coombs e Daniels (1991) sugere diretrizes a serem seguidas na elaboração do trabalho. Em primeiro lugar, é necessário ter clareza a respeito do problema que queremos que a concepção nos ajude a resolver, pois o uso que esperamos fazer da concepção determina a natureza da reconstrução conceitual realizada. Em segundo lugar, devemos verificar se a concepção é útil; ela deve preservar

o significado central dos conceitos originais em termos os quais chegamos a entender e, assim, articular nossos propósitos, preocupações, problemas e questões educacionais. Não se pode, por exemplo, segundo Coombs e Daniels (1991, p. 33), desenvolver uma concepção de pensamento crítico que não consegue atingir a maioria das pessoas que consideram o pensamento crítico como uma meta educacional crucialmente importante. Assim, uma parte importante de qualquer desenvolvimento conceitual é a tarefa analítica de descobrir os significados que as pessoas atribuem ao conceito ou conjunto de conceitos que a concepção pretende reformular ou substituir.

O interesse pelo desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* surgiu dos estudos que realizamos durante o período de elaboração da dissertação de Mestrado, cujo tema trata da "Cultura Institucional das Unidades Socioeducativas". Neste trabalho estudamos aspectos relacionados à intersetorialidade e à incompletude institucional, de acordo com o que preconiza o Sistema Nacional Socioeducativo, que tem como um de seus princípios práticas de justiça restaurativa. Ao ingressarmos no Programa de Doutorado em Educação, percebemos a existência de condições de aproximação entre o conceito de justiça restaurativa e o de prática pedagógica. A possibilidade de desenvolver o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se justifica pelo entendimento de que a prática pedagógica resgata a maneira de agir de cada um, sua identidade e aquilo que se considera como o eu mais profundo na convivência escolar, que é o respeito à diversidade, como fator fundamental para um processo educacional mais humano, de uma pedagogia que possa servir à inserção da pessoa em desenvolvimento. O principal argumento desta tese é o de que é através do diálogo que se restauram as relações em contexto de convivência. O diálogo tem a finalidade de revelar uma visão ampliada de *convivência na escola* a partir da concepção de uma *prática pedagógica restaurativa*. Sendo assim, o diálogo funciona como a base para a convivência e restauração das relações interpessoais.

Neste sentido, esta tese refere-se à escolarização em geral e não é direcionada a níveis específicos ou faixas etárias do sistema educacional, sendo um estudo teórico relacionado à cultura escolar, compreendendo um outro olhar para a prática pedagógica. Como a educação é um ato

eminentemente social, que pressupõe o educar para o coletivo, pactuamos com o entendimento de Costa (2004, p. 71) de que, assim como existe a educação geral e a educação profissional, deve existir a socioeducação no Brasil, cuja missão é preparar os jovens para o convívio social. Para esse autor, a socioeducação como práxis pedagógica propõe objetivos e critérios metodológicos próprios de um trabalho social reflexivo, crítico e construtivo, mediante processos educativos orientados à transformação das circunstâncias que limitam a integração social a uma condição diferenciada de relações interpessoais, e, por extensão, à aspiração por uma maior qualidade de convívio social. As ações educativas exercem uma influência edificante sobre a vida de jovens e adolescentes, de modo que a socioeducação consiste em transformações de condutas e de valores sociais que reconhecem o educando como protagonista de sua própria história, procurando canalizar construtivamente suas energias como agente de mudança pessoal e social.

Ao investigarmos os conceitos de *prática pedagógica*, *convivência na escola* e *prática pedagógica restaurativa* encontramos suporte no pensamento de determinados teóricos da educação. Com o objetivo de desenvolver o conceito de *convivência na escola*, estudamos a finalidade da Educação, a distinção entre os conceitos de educar e ensinar e o processo de criação de prática pedagógica. Para isso, buscamos fundamentos em estudiosos da Educação como Saviani (1996), Mello (1998) e Illich (1988). Entre os textos que investigamos sobre *convivência na escola* merecem destaque estudos de Garcia (2014), Jarés (2008) e Marpeau (2002, 2012, 2013). Utilizamos o conceito de *restauração* na Arte criado por Viollet Le-Duc (2000) para estabelecermos um comparativo do que pode ser entendido como *prática pedagógica restaurativa* em um contexto de atitudes e procedimentos utilizados pelos envolvidos no processo de criação do trabalho educativo. Marpeau (2002, p. 142) explica que o processo de autorização para que o indivíduo possa se realizar como sujeito autônomo amplia a sua capacidade de posicionar-se frente aos desafios, de se relacionar melhor com os eventos que envolvem a sua vida, fortalecendo os recursos internos na construção e realização de seus objetivos.

Ao explorarmos as dimensões encontradas nesta investigação, encontramos em Dubet (2002) apoio sociológico, em Habermas (1989) uma visão filosófica de ação comunicativa e em Freire (1996, 2015) o fundamento pedagógico. Sem nos aprofundarmos em sua hermenêutica filosófica, detemo-nos nas teorizações de Habermas (1990) para entender a *prática pedagógica restaurativa* como uma forma de ação comunicativa, em que os participantes não buscam no mundo da vida somente os padrões consensuais de interpretação (o saber de base do qual se alimentam os conteúdos proposicionais), mas também os padrões de relações sociais de confiança no plano normativo (as solidariedades tacitamente implícitas em que se apoiam os atos elocutórios) e as competências adquiridas no processo de socialização (o pano de fundo das intenções do locutor). Polli (2012, p. 56) explica que o agir comunicativo de Habermas é uma tentativa de estabelecimento de planos de ação harmonizados entre os sujeitos da comunicação, visando a um acordo provisório no entendimento sobre algo.

O Desenvolvimento Conceitual de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* pode levar à superação de posturas individualistas, egoístas e de dominação, e, de maneira consensual, realçar valores e práticas comuns, atreladas ao interesse emancipatório. Ao explorarmos a pedagogia de Paulo Freire (2002) compreendemos o quanto as questões afetivas entrelaçam a prática pedagógica, o quanto alunos e professores são seres do mundo e para o mundo. Para Paulo Freire (1987, p. 53), a ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade e, por isso mesmo, ação com eles. Nesse sentido, a dimensão pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* está relacionada ao entendimento de que querer tratar da mesma maneira alunos que se encontram em situação desigual, fingindo que todos têm a mesma possibilidade de aprender o que a escola ensina, significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la.

Estudos do sociólogo Dubet (2002) serviram à compreensão de que socialização é um processo contínuo e que toda atividade social, todo trabalho, daquele que participa da socialização dos indivíduos em sociedade, sua formação e transformação, deve privilegiar a maneira de agir de cada um, promovendo a autonomia. Dessa forma, a dimensão sociológica do

desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* deve servir à integração social, à criação de solidariedade e à formação de identidades pessoais em determinado grupo, ou mesmo ao reconhecimento de atos que podem afetar a convivência na escola. Jarés (2008) explica que a convivência é o elemento de ligação entre as relações sociais dos indivíduos, pois é possível considerar que, ao longo da vida, eles experimentem diversas maneiras ou modos de conviver. O sistema educacional é o segundo grande âmbito de socialização em nossa sociedade. Para Dubet (2002), a escola, como artífice cultural, gera ritos que deixam vestígios na convivência. Através de estratégias educacionais, dos formatos organizativos e estilos de gestão, do modelo de professorado e de avaliação, entre outros fatores, os professores estimulam determinados modelos de convivência.

O Desenvolvimento Conceitual de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é descrito como um meio restaurador, um ambiente que promove a consciência de forma consistente, bem como a empatia e a responsabilidade. Quanto maior a participação de todos, maior o conhecimento adquirido e, com isso, maior a possibilidade de mudanças. O educador deve organizar, para concretizar, práticas carregadas de intencionalidade, dirigir e dar sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Iniciamos esta tese apresentando os aspectos teóricos da utilização do método de Análise Conceitual. Com base nos trabalhos de Coombs e Daniels (1991), estudamos a modalidade de Desenvolvimento Conceitual, que será utilizada no trabalho de investigação do conceito de *prática pedagógica restaurativa*. O fundamento para elaboração desta parte da investigação foi estudado em autores como Wilson (2005), Fernandes, Nóbrega, Garcia e Macêdo-Costa (2011) e Enders, Brito e Monteiro (2004). Em Scriven (1988) estudamos a formação básica para Análise Conceitual, e em Garcia (2012) compreendemos uma definição de "Análise Conceitual".

Em “Convivência na Escola” realizamos um estudo sobre a finalidade da Educação e analisamos a distinção entre educar e ensinar. Estudos de Marpeau (2002) tratam da construção da prática pedagógica compreendida como organização e como fenômeno cultural, capaz de moldar as ações dos seus atores, seguindo um sistema de referências comum. A prática pedagógica

revelada na cultura da organização escolar possibilita a construção dos esquemas coletivos de significados estabelecidos por meio de interações desenvolvidas nessa mesma prática, constituindo o clima da escola. Investigamos a escola em Dubet (2002, 2008) como mecanismo de definição de desigualdades; em Blood e Thorsborne (2005) vimos a convivência como cultura escolar; em Jarés (2008) a ideia de escola como artífice cultural; e em Garcia (2014) a *convivência* como o compartilhar de condições que sustentam a vida, que envolvem relações de interação e troca entre as pessoas. Para Lederach (2012, p. 39), o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob as formas das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam, mas em regras e rotinas para manter a ordem, no currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência e pontualidade. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o "corpus formal do conhecimento escolar" pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Na seção "Desenvolvendo o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*" estudamos a ideia de *restauração* através da concepção na Arte, proposta por Viollet Le-Duc no século XIX. Desenvolvemos o conceito de *prática pedagógica restaurativa* após a realização de estudos em textos de autores como Wachtel (2013), Thorsborne e Cameron (2001) e Timmermans (2015) e apresentamos o entendimento de como a convivência pode ser transformada, considerando que o processo de aprendizagem é uma contínua abertura à experiência e à incorporação da mudança. Passamos a descrever o processo de criação na *prática pedagógica restaurativa* a partir de estudos de Marpeau (2002), que entende o processo educativo como uma autorização para que a pessoa possa situar-se como autora na origem de seus atos. Constitui-se, segundo o autor, um permissivo para o desenvolvimento das capacidades estruturais que são necessárias tanto para a existência atual do indivíduo como para aquelas que serão indispensáveis a sua vida futura. Apresentamos, então, as dimensões do conceito de *prática pedagógica restaurativa*. Investigamos a dimensão sociológica da educação entre pares, a dimensão filosófica da ação comunicativa e a dimensão pedagógica do diálogo, com o objetivo de estabelecer uma visão teórica ampliada de convivência na

escola. Os seguintes teóricos nos orientaram no desenvolvimento desta parte da investigação: Dubet (2002), Habermas (2012) e Freire (1996).

Na seção “Discutindo o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*” apresentamos os pontos fundamentais investigados, a importância do método de estudo utilizado para a elaboração da pesquisa e a discussão do *conceito de prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Afirmamos que a elaboração do trabalho pedagógico deve ser um processo contínuo e participativo. Discutimos o entendimento de que quanto maior a participação de todos, maior o conhecimento adquirido e, com isso, maior a possibilidade de mudanças. No contexto de convivência na escola, a comunidade escolar aprende a utilizar vários conhecimentos na organização de uma ação pedagógica, para assim comprometer-se consigo e com a realidade à sua volta. Nas “Considerações finais” salientamos a importância do método de Análise Conceitual do tipo Desenvolvimento Conceitual que possibilitou a realização desta tese e retomamos a ideia de que a convivência na escola aponta para a interação entre alunos diferentes e de que a existência de momentos de crise é própria da vida em sociedade. Consideramos que o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* tem no diálogo uma forma de restauração das situações vigentes no mundo e a reinstalação e o estabelecimento de relações interpessoais.

2 A QUESTÃO DO MÉTODO

O objetivo desta pesquisa é desenvolver o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Para isso, realizamos uma Análise Conceitual, usando o método de Desenvolvimento Conceitual, a partir do descrito na obra de Coombs e Daniels (1991). Segundo os autores, na investigação de um conceito, devemos considerar o significado ordinário ou um quadro de conceitos relacionados, de modo que os conceitos cotidianos ou espontâneos são aqueles formados a partir de vivências, da observação do mundo, e os conceitos científicos são aqueles relacionados à instrução. Conceitos cotidianos e científicos não estão isolados, mas influenciam-se reciprocamente. Conforme Coombs e Daniels (1991, p. 31), a utilização do método de Desenvolvimento Conceitual permite a comunicação entre diferentes textos para a interpretação teórica e detecção de atributos, bem como estabelece uma discussão a respeito da necessidade do estudo para a identificação e elaboração do conceito.

A Análise Conceitual auxilia na elaboração de conceitos de diversas formas com diferentes objetivos, através do estudo dos diferentes conceitos e de acordo com critérios ou princípios pelos quais é determinado. Assim, no desenvolvimento deste trabalho, utilizamos o conceito de “restauração” para investigar o conceito de prática pedagógica restaurativa no campo de estudos da convivência escolar. Para isso, realizamos uma aproximação com o conceito de “restauração” na Arte proposto por Viollet-Le Duc. Ao explorarmos o termo, fazemos um estudo crítico das relações pedagógicas na escola, tratando a restauração como o fundamento para a prática cotidiana. Ao restaurar uma obra de arte, é necessário realizar uma pesquisa a respeito do contexto em que o artista vivia na época em que a produziu, como por exemplo quanto ao uso da técnica e tintas; no entanto, entendemos que é impossível retornar à obra original. Da mesma maneira, no contexto da escola, a prática pedagógica restaurativa pretende restabelecer a convivência, que não será a mesma anterior ao conflito, mas que através do diálogo possa ressignificar as relações e resgatar o que foi perdido.

2.1 O PENSAR COM CONCEITOS

Um conceito pode ser entendido como um processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis. Assim considerado, possui um significado generalíssimo e pode incluir qualquer espécie de sinal ou procedimento semântico, seja qual for o objeto a que se refere, abstrato ou concreto, próximo ou distante, universal ou individual. De acordo com Wilson (2005, p. 56), o uso que fazemos de uma palavra e a compreensão que temos dela estão intimamente relacionados ao conceito que temos de um objeto. Formamos conceitos à medida que aprendemos os usos das palavras, e pode-se ver quais conceitos formamos ao examinarmos o que entendemos por determinadas palavras. Ainda segundo o autor, o uso e o entendimento da linguagem servem, ao mesmo tempo, como guias para formação de conceitos e como testes de conceitos já formados.

Fernandes, Nóbrega, Garcia e Macêdo-Costa (2011, p. 1151) explicam que um conceito é uma ideia ou construção mental elaborada acerca de um fenômeno, isto é, conceitos são “termos referentes aos fenômenos que ocorrem na natureza ou no pensamento”. Os conceitos podem também significar representações cognitivas, abstratas, de uma realidade perceptível formada por experiências diretas ou indiretas. Eles possuem atributos de caráter dinâmico, são mutáveis na dimensão temporal e contextual, sendo sua evolução influenciada pelo uso e aplicação. Fernandes, Nóbrega, Garcia e Macêdo-Costa (2011, p. 1151) explicam que, para que os conceitos cumpram seu papel na construção do conhecimento científico, é oportuno que seus atributos essenciais sejam analisados periodicamente, visando, principalmente, o seu contínuo aprimoramento.

Outro aspecto a ser considerado na construção de conceitos diz respeito à relação complementar que existe entre análise conceitual e pensamento crítico. Enders, Brito e Monteiro (2004, p. 297) entendem que o pensamento crítico tem sido definido como o processo intelectual disciplinado do indivíduo ao realizar atos que deverão guiar o comportamento de conceitualização, aplicação, análise, síntese e avaliação de informações obtidas ou geradas através da observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação. De modo que, para esses autores, a elaboração de conceitos envolve o exame

dos elementos de pensamento implícitos em todo o raciocínio: propósito, problema, questão e foco, pressuposições, conceitos, bases empíricas, raciocínio que leva a conclusões, implicações e consequências, pontos de vista alternativos e quadros de referência. Portanto, na elaboração de conceitos deve-se ter em vista o entendimento de uma ideia, realizando uma avaliação crítica da conceitualização efetuada.

2.2 A ANÁLISE CONCEITUAL

Para Scriven (1988, p. 134), a formação básica para Análise Conceitual é absolutamente fundamental para os pesquisadores em Educação, sendo que a necessidade de análise conceitual se aplica a todo tipo de pesquisa educacional. Conceitos são muito importantes para serem descartados em favor de qualquer substituição. Para explicar, prever, controlar o tipo de comportamento em que se está interessado, deve-se analisar esses conceitos tanto em termos de seu componente subjetivo quanto de seu componente comportamental ou objetivo. Esses componentes, segundo Scriven (1988, p. 135), representam um passo fundamental na análise do conceito, em que se identificam palavras ou expressões que aparecem repetidamente na literatura, que mostram a essência do conceito, características que o expressam, as quais atuam como elementos de diagnósticos diferenciais, isto é, para discriminar o que é uma expressão do conceito daquilo que não é.

Abbagnamo (2012, p. 50) define “análise” como a descrição ou interpretação de uma situação ou de um objeto qualquer nos termos dos elementos mais simples pertencentes à situação ou ao objeto em questão. Para Beaney (2000, p. 97), consiste no processo de quebrar um conceito em partes mais simples, de modo que sua estrutura lógica seja exibida. Esse processo pode ser chamado de decomposição, que é quando um conceito é analisado através do trabalho de volta a categorias anteriores ou mais amplas. Beaney (2000, p. 98) explica que o processo de quebrar conceitos tem suas raízes na geometria grega antiga e influenciou a obra de Platão e Aristóteles. A preocupação com as definições estava entre as primeiras formas de análise conceitual. Platão pode não ter usado o termo "análise" em si, mas a preocupação com a definição era central em seus diálogos. Para Beaney

(2000, p. 98), a origem da análise conceitual pode ser identificada na busca de Platão por definições. Durante o período da Renascença do século XVII, no trabalho de Descartes, existe não apenas uma conexão com as raízes gregas da análise, mas também uma ponte para as práticas modernas de análise conceitual. A ênfase de Descartes na análise de decomposição foi sem precedentes.

A Análise Conceitual consiste principalmente em quebrar ou analisar conceitos em suas partes constituintes, a fim de obter conhecimento ou uma melhor compreensão de uma questão filosófica particular em que o conceito está envolvido. Embora a análise conceitual seja em grande parte um método benéfico de investigação, os filósofos não devem se limitar a apenas um método de análise. Garcia (2012, p. 1) define a "análise conceitual" como uma via de investigação por meio da qual chegamos a uma compreensão mais confiável do significado de um conceito ou de uma estrutura conceitual. Ele considera a "estrutura conceitual" como sendo um conjunto de conceitos inter-relacionados. Dessa maneira, entendemos que a análise conceitual tenta fornecer uma explicação explícita e perspicaz do significado de um conceito, detalhando claramente suas relações com outros conceitos e seu papel em nossas práticas sociais – incluindo nossos julgamentos sobre o mundo. Ela não tenta mudar os nossos conceitos que estão incorporados em nossa linguagem, mas sim, por meio de suas técnicas, examinar atentamente os significados dos termos.

A Análise Conceitual na pesquisa educacional, para Scriven (1988, p. 144), deve ser feita através da análise e não da substituição dos conceitos complexos. Os conceitos geralmente não são redutíveis de maneira plausível para substituições mais simples, pois são muito importantes para serem desabilitados em favor de tais substituições. De acordo com o autor, para explicar, prever e controlar o tipo de comportamento em que estamos interessados, devemos analisar os conceitos tanto em termos de sua componente subjetiva como de seu componente comportamental ou objetivo.

2.3 O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL

Coombs e Daniels (1991) descrevem em sua obra três diferentes vias de Análise Conceitual: a *Interpretação Conceitual*, o *Desenvolvimento Conceitual* e a *Avaliação de Estrutura Conceitual*. Nesta pesquisa utilizamos a via de Desenvolvimento Conceitual porque entendemos que as diretrizes propostas por Coombs e Daniels correspondem a um processo que pode nos auxiliar no desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, por meio da investigação de uma estrutura que nos permita descrever e formular questões sobre propósitos educacionais e problemas que normalmente consideramos significativos. Enders, Brito e Monteiro (2004, p. 299) nos auxiliam na descrição do processo de Desenvolvimento Conceitual utilizada nesta tese: inicialmente se escolhe o conceito e trabalha-se os atributos que o compõe; independente de sua abordagem, a técnica engloba uma revisão de literatura extensiva sobre o conceito de interesse, comparação de ideias expostas e síntese, por fim, realiza-se uma integração de conteúdos e efetua-se uma explicação própria das diversas formas de perspectivas do conceito, nesse caso, apresentamos as dimensões do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola.*

Para Coombs e Daniels (1991, p. 33), as concepções são desenvolvidas “modificando ou reconstruindo aspectos de estruturas conceituais existentes”, isto é, “conjuntos de conceitos inter-relacionados”. De acordo com os autores (1991, p. 33), novas concepções são desenvolvidas para nos permitir realizar tarefas para as quais nossos conceitos atuais parecem ser inadequados. Eles podem ser construídos para servir um ou vários tipos diferentes de propósitos. Alguns são projetados para tornar os conceitos vagos mais precisos e, portanto, mais utilizáveis na orientação do desenvolvimento curricular (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 33). Segundo os autores, “conceitos também são construídos para especificar critérios descritivos, nesse sentido, podem, por exemplo, desenvolver uma concepção de doutrinação que especifique critérios para identificar casos de doutrinação”.

Dessa forma, as concepções são desenvolvidas para diferenciar claramente os constituintes de algum conceito abstrato e, assim, fornecer uma categorização frutífera de um conjunto de fenômenos relacionados. Coombs e

Daniels (1991, p. 34) exemplificam a elaboração de conceitos através do desenvolvimento de uma concepção de pensamento crítico que identifica as várias proficiências e tendências que estão implícitas em ser um pensador crítico. Acrescentam explicando como Bloom (1956) construiu sua taxonomia de objetivos educacionais cognitivos desenvolvendo uma concepção de realização cognitiva.

Embora não exista um procedimento padrão para a realização do Desenvolvimento Conceitual, o estudo de Coombs e Daniels (1991, p. 35) sugere diretrizes a serem seguidas na elaboração do trabalho. Em primeiro lugar, é necessário "ter clareza a respeito do problema que queremos que a concepção nos ajude a resolver, pois o uso que esperamos fazer da concepção determina a natureza da reconstrução conceitual realizada". Em segundo lugar, devemos verificar se a concepção é útil; ela deve "preservar o significado central dos conceitos originais em termos dos quais chegamos a entender e articular nossos propósitos, preocupações, problemas e questões educacionais". Não se pode, por exemplo, no dizer de Coombs e Daniels (1991, p. 35), desenvolver uma concepção de pensamento crítico que não consegue capturar a maioria das pessoas que consideram o pensamento crítico como uma meta educacional crucialmente importante. Assim, uma parte importante de qualquer desenvolvimento conceitual é a tarefa analítica de descobrir os significados que as pessoas atribuem ao conceito ou conjunto de conceitos que a concepção pretende reformular ou substituir.

Coombs e Daniels (1991, p. 35) sugerem ainda que, quando um termo técnico contém várias palavras, assim como, por exemplo, o termo *prática pedagógica restaurativa*, a análise conceitual das palavras constituintes pode fornecer bases para determinar quais aspectos dos significados atualmente atribuídos ao termo são mais centrais. Os significados comuns das palavras constituintes podem fornecer uma visão dos propósitos fundamentais que deram origem ao termo técnico. Assim, a análise dos termos *prática pedagógica* e *restaurativa* pode nos ajudar a entender que interesse significativo é servido pela adição da noção de *restauração* ao nosso conceito de *prática pedagógica*.

Em alguns casos, Coombs e Daniels (1991, p. 36) também explicam que um ou mais teóricos educacionais já podem ter desenvolvido uma concepção

para dar precisão, concretude ou profundidade à linguagem comum em torno dos conceitos aos quais propomos desenvolver uma concepção. A avaliação dos “pontos fortes e fracos das concepções existentes pode ser uma preliminar útil para o desenvolvimento de uma nova”. Uma parte essencial da construção de uma concepção é fornecer boas razões para pensar que a nova elaboração é melhor do que o conceito ou conjunto destes que se pretende substituir. Além de capturar o significado central dos conceitos que pretende substituir, a nova concepção deve ser potencialmente mais frutífera na orientação do nosso pensamento (COOMBS; DANIELS, 1991, p. 36).

Na terceira seção desta investigação iniciamos o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, de modo que articulamos ideias de “convivência”, “educação”, “educar”, “ensino” e “escola”. Auxiliados pelo método, apresentamos o entendimento de que a restauração deve estar relacionada a conceitos que humanizem as relações atingidas, de forma a produzir maior coesão social na geração de compromissos coletivos com um futuro melhor. O conceito de restauração de que trata, esta tese, refere-se ao partilhar de responsabilidades que envolvem todos os atores da comunidade escolar, tais como estudantes, familiares e operadores da rede de atendimento, sem se descuidar de um projeto de convivência social e comunitária que se desvencilhe das armadilhas de ciclos de reprodução de confrontos que se perpetuam em relações de violência e que busque o atendimento de necessidades sociais e individuais.

3 CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

A escola é concebida, segundo Feldmann (2009, p. 79), como espaço de construção dinâmico que, associado à ideia do humano, permeia o fazer educativo. Não nascemos humanos, mas nos tornamos assim na prática social da qual a escola faz parte, humanizando-nos uns aos outros por meio das relações interpessoais, pedagógicas e institucionais. Na escola há o existir, a existência humana. Esse processo histórico e social chamado Educação é corporificado na relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, estão articulados os fazeres na e da escola, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

Nesta parte da tese utilizamos uma das características do método de pesquisa de Desenvolvimento Conceitual, que é a de estabelecer uma comunicação diferente entre os textos, permitindo compreender e trabalhar com as relações entre os conceitos estudados (COOMBS; DANIELS, 1991), para explorar os conceitos de *convivência* e *escola*. Estudamos o sentido da Educação como instituição, cujo papel é ordenar e sistematizar as relações entre o homem e o meio, para criar as condições de desenvolvimento das novas gerações, permitindo a continuidade e a sobrevivência da cultura. Ao tentarmos responder a questão "O que é educar?" apresentaremos a distinção entre os termos "educar" e "ensinar" e de que maneira a construção da prática pedagógica pode contribuir para fortalecer o protagonismo dos alunos na elaboração de estratégias para restaurar laços de relacionamento e confiabilidade social rompidos pela crise no âmbito da convivência.

No que diz respeito ao desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa*, nos aproximamos da criação do trabalho educativo, que, para Marpeau (2013, p. 12), deve ser um misto de criação das condições de uma existência possível e desejável no presente e no futuro, ao mesmo tempo que uma experimentação da transformação da violência destrutiva em energia criativa. Segundo Marpeau (2002, p. 161):

> O processo educativo passa por um trabalho de abertura da relação consigo mesmo, com o outro, com a realidade e com o mundo, que pressupõe um remanejamento da relação com o erro, com o fracasso e com o desconhecido. Está baseado em um procedimento de autorização que permite que o sujeito se viva como origem de seus

> atos e autor de seu futuro. É um processo de autocomplexidade do vivo que ocorre com todas as pessoas, substituindo seu inacabamento. Portanto, um ser humano tem de ter acesso à realidade atual, instituída, na qual vive, e elaborar uma aptidão para lidar com ela. Somado a isso, deve ter acesso à compreensão de seu poder sobre essa realidade. Deve poder transformá-la por meio de atos livres, instituindo o que pode ser e ainda não é, a partir do exercício de sua escolha e de seu compromisso, deve ter acesso à consciência de seu poder de interações criadoras de novas possibilidades.

O processo de criação do trabalho educativo em contexto de convivência, de acordo com Marpeau, não está à margem do processo educativo. Ele nasce da capacidade de um sujeito e/ou de um grupo de sujeitos de produzir o imprevisível das condições de existência, no constante reajuste das interações afetivas e sociais, tornando possível o viver junto. Trata-se de um processo de construção da autonomia por meio do que o autor chama de autorização ligada à noção de liberdade:

> A noção de liberdade ligada aos processos de autorização revela que esta difere em diversos aspectos do processo de autonomia. Para que uma criança seja autônoma, ela deve ser capaz, da mesma forma que um Estado, de se governar com suas próprias leis. A ideia de autonomia está ligada à concepção da criança vista como um ser de desejo que deve se tornar um ser de lei. Ela é portadora da função de institucionalização da lei que organiza a vida de pessoa ou grupo autônomo. Quando dizemos que o indivíduo deve se autorizar, isso significa que é um ser que obedece as regras, as leis, ou as forças e que deve se dar direitos. Para isso, deve-se trabalhar para que a pessoa não se deixe dominar e desenvolva seus potenciais travados. Por esses diversos aspectos, a autonomia não se insere na mesma dinâmica que a autorização. O sujeito não é um ser de todo desejo que, pouco a pouco, vai se orientar, mas um ser engolido por determinações, que deve se distanciar delas, se autorizar a emergência de seu desejo de reconhecê-lo em um local pertinente, diante das múltiplas possibilidades e das diferentes pressões da realidade. (MARPEAU, 2002, p. 140).

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* fundamenta-se no processo de autorização, citado por Marpeau (2002). Para que o indivíduo possa se realizar como sujeito autônomo, ele deve ampliar a sua capacidade de se posicionar frente aos desafios, de se relacionar melhor com os eventos que envolvem a sua vida, fortalecendo os recursos internos na construção e realização dos seus objetivos. A convivência deve ser o elemento de ligação entre as relações sociais dos indivíduos. Segundo Jarés (2008, p. 25), é possível considerar que, ao longo da vida, os indivíduos experimentem diversas maneiras ou modos de conviver.

A ideia de convivência na escola contida no desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* nos ajuda a entender que um melhor compartilhar entre as pessoas – ou seja, viver melhor com o outro – não se encerra apenas em intenções, mas se concretiza por meio de projetos coletivos, atrelados à luta permanente contra as estruturas desumanizantes, presentes em nossa educação e sociedade. Apresentamos a situação da escola como uma experiência social, a partir dos textos de Nadal (2009), Dubet (2008), Melo (1998) e Arroyo (2000), para perceber a maneira pela qual o indivíduo descobre a si mesmo, desenvolve as relações de convivência com os outros e adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire*, e, ainda, de que modo a crise, eventualmente, pode se estabelecer nesse contexto, uma vez que a escola é o lócus onde encontramos os valores da sociedade, o respeito ao outro e às diferenças, que podem ser de crenças, etnias ou gênero.

Ao enfrentarmos momentos de crise em contexto de *convivência na escola* encontramos no diálogo uma possibilidade, onde as ações são coordenadas pela construção de consensos, por meio da restauração dos argumentos presentes nos atos de fala. Esta formação de consensos estaria na base da reprodução simbólica do mundo da vida, introduzindo e marcando não só a cultura, mas as relações sociais e a construção da identidade. O sistema educacional é o segundo grande âmbito de socialização, de acordo com Jarés (2008, p. 26). A escola, como artífice cultural, gera ritos que deixam vestígios na convivência. Modelos de convivência podem ser estimulados pelo uso de estratégias educacionais, como o diálogo que promova a *restauração* do saber reflexivamente para a consciência de si e dos outros.

3.1 A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO

A educação é um processo que se inicia com o nascimento. É em seus grupos de pertencimento que as crianças têm suas primeiras experiências educacionais e de aprendizado. O primeiro ambiente social e cultural da criança está marcado pela facilidade ou dificuldade de acesso aos benefícios educacionais ou culturais da sociedade, como, por exemplo, o nível de escolaridade dos pais ou cuidadores, e isto irá estabelecer um contexto de restrição ou ampliação de suas experiências. Quanto à escolarização**,** esta

etapa se inicia na primeira infância. É nesse período da vida que a criança começa a adquirir e desenvolver habilidades e competências que serão pré-requisitos para seu desempenho escolar. A ausência dessa oportunidade irá marcar o futuro escolar da criança/adolescente, como desvantagem. Os processos educacionais e, nesse contexto, a educação formal ampliam as possibilidades do sujeito para o enfrentamento dos desafios que envolvem a sua vida, fortalecendo vínculos na realização dos seus objetivos.

Uma das finalidades do processo educacional é a formação do cidadão. Verificamos em Brasil (2018, p. 4) que,

> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O dispositivo legal trata justamente do preparo para “o exercício da cidadania”. Nesse sentido, o conceito de “cidadania”, de acordo com Carneiro (2012, p. 47), centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e de deveres a partir de uma condição universal de igualdade perante a lei. No entanto, entendemos que na atualidade a cidadania não se reduz à exclusiva proteção do Estado, mas se dilata nas diferentes formas de pressão para responder as particularidades dos movimentos sociais. É importante compreender que a cidadania não é una, ela muda segundo a época, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si. Dubet (2011, p. 292) explica que a formação do cidadão é uma questão complexa, porque o cidadão deve possuir certas competências para intervir em um espaço democrático a fim de ser ouvido, de defender seus próprios interesses e os do seu grupo. É necessário que o aluno aprenda a exercer na prática os seus direitos.

O cidadão não é apenas o membro de uma nação, ele é também um sujeito autônomo, capaz de julgar por si seus interesses e os do bem comum. Qualquer que seja o grau de democracia, o cidadão deve colocar-se do ponto de vista do bem público, deve resistir às forças da opinião e dos demagogos (DUBET, 2011 p. 291). Evita-se enfrentar o que a educação para a cidadania pode ter de paradoxal, pois a cidadania implica a igualdade e a autonomia dos sujeitos, enquanto a educação repousa sobre a desigualdade fundamental dos

mestres e dos alunos, dos adultos e das crianças (DUBET, 2001, p. 289). A valorização das crianças como atores educativos expressa, também, a necessidade de afirmar um projeto educativo que esteja de acordo com um presente e um futuro em que os indivíduos aprendam a viver e a enfrentar quer as exigências de uma sociedade democrática, quer as exigências de uma sociedade tecnologicamente e culturalmente mais desafiante. Dessa forma, é possível dizer que o bom aluno é aquele que adere à cultura escolar, aceita e interioriza as regras de uma disciplina objetiva, tornando-se autônomo e sujeito de direitos. O excelente aluno é capaz de criticar a cultura escolar, seus ritos e valores, e se constrói como um sujeito ativo ao longo de sua vida, um cidadão na própria escola.

Dubet (2011, p.304) nos ensina que o principal desafio da formação para a cidadania consiste na construção de um espaço de civilidade escolar, no qual os problemas de disciplina, de violência e de convivência precisam ser abordados em termos democráticos, em termos de direitos e de deveres. Trata-se de uma questão complexa, pois implica a construção de uma ligação democrática entre indivíduos desiguais, na concepção de comunidades educativas com base numa legitimidade democrática, numa legitimidade discutida e discutível, que deve estar distanciada ao máximo do modelo tradicional das instituições.

Na construção do sujeito que se quer construir como agente de sua própria história os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e a sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser, em contraposição àquilo que é. Para Saviani (1996, p. 34):

> A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é daquilo que deve ser. Essa distância entre o que é e o que deve ser constitui o próprio espaço vital da existência humana; com efeito, a coincidência total entre o ser e o dever ser, bem como a impossibilidade total dessa coincidência seriam igualmente fatais para o homem.

Assim, valores e valoração são conceitos que se complementam, pois sem a valoração os valores não existiriam. Conforme Saviani (1996, p. 35), desvincular os valores da valoração equivalerá a transformá-los em arquétipos

de caráter estático e abstrato, dispostos numa hierarquia estabelecida *a priori*. O autor explica ainda que:

> O caráter concreto da experiência axiológica nos permite substituir o conceito de hierarquia, tradicionalmente ligado a uma concepção rígida e estática, pois a sociedade sempre teve interesse em retificar certas hierarquias que correspondem mais aos interesses dos seus grupos privilegiados, pelo conceito de prioridade, mais dinâmico e flexível. (SAVIANI, 1996, p. 35).

Entendemos que valores nos colocam diante dos problemas dos objetivos. Para Saviani (1996, p. 40), um objetivo é exatamente aquilo que ainda não foi alcançado, mas que deve ser alcançado. A partir da valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa deve ser desenvolvida num contexto de vida concreto (SAVIANI, 1996, p. 40). De acordo com os estudos de Saviani (1996, p. 40), os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, nesse sentido, o objetivo da valoração dos valores. Poderíamos, pois, dizer que se a valoração é o esforço do homem em transformar aquilo que deve ser, os objetivos sintetizam o que deve ser naquilo que é.

Mas como alcançar o ser humano através da educação? No dizer de Saviani (1996, p. 47), a educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada. Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, isto é, a sua promoção. O estudo das raízes históricas da educação contemporânea mostra a estreita relação entre educação e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência essa que vem evoluindo progressivamente ao longo do tempo (SAVIANI, 1996, p. 40).

Entendemos a partir de Illich (1988) que, diante de um nível crítico de incerteza, o professor tenta construir a sua compreensão das situações com base em suas respostas subjetivas para suas próprias experiências. Longe de ser composto por certezas arrogantes, o conhecimento do educador representa um conjunto de conhecimentos criados a partir da sua formação e de conhecimentos adquiridos tanto durante a prática de sua profissão quanto de

suas experiências pessoais anteriores (ILLICH, 1988, p. 36). Nesse sentido, Mello (1998, p. 34) explica que,

> [...] tendo a educação escolar um sentido político em si, estratégias políticas de neutralização da ação da escola surgem na própria dinâmica das relações com a totalidade do social. Tanto isso acontece que quanto mais se expande quantitativamente a matrícula escolar, tanto mais operam os mecanismos de seleção e exclusão. Isso pode ser pela separação mais ou menos declarada mais ou menos velada de redes escolares específicas para grupos determinados. Como pode ocorrer sob a forma de diferenciações quantitativas dentro de redes escolares aparentemente unificadas, pelo barateamanto da qualidade do ensino das camadas populares, pela fragmentação e desarticulação das práticas pedagógicas sob aparente sofisticação técnica, enfim, por inúmeros mecanismos e por múltiplas combinações entre eles.

Acontece que, na escola, a criança e o aluno devem ser reconciliados, mas a ênfase deve estar na atividade do aluno, no seu engajamento na aprendizagem. Reconhecemos, no entanto, uma certa distância entre a obediência e a autonomia. De qualquer maneira, a criança preexiste ao aluno, por isso, ela deve participar de sua educação, deve construir projetos, deve exprimir-se. Dubet (2011, p. 302) explica que existem apelos à autenticidade e à responsabilidade, a novas formas de dominação, mas é evidente que a confiança nas disciplinas de formação de outrem se quebrou, pois perdemos a certeza de que apenas a socialização é suficiente para a formação dos sujeitos. A promoção da criatividade e da autonomia não é uma mera figura de um novo espírito do capitalismo e do *management*, mas é o produto da própria modernidade cujo ideal postula que cada um seja o mestre de si e o autor de sua vida.

Santos (2006, p. 192) lembra que, na obra *Les Héritiers*, Bordieu e Passeron (1970) explicam que o sistema educativo funciona pela contradição entre o princípio da igualdade de oportunidades e da mobilidade social através da escola, de modo que, por um lado, há a consolidação e até o aprofundamento das desigualdades sociais, e por outro, embora não seja socialmente visível, contribui para perpetuar e legitimar uma ordem estruturalmente incoerente, obrigada a desmentir na prática as premissas igualitárias em que se diz fundada. Bourdieu (2005, p. 221) apresenta a escola como instrumento democrático de mobilidade social, e também de legitimação de desigualdades de oportunidades diante de uma sociedade em que se

privilegia o mérito e os dons pessoais. A influência das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural se constitui em um patrimônio favorável às classes dominantes, transformando-se em um produto social.

Critérios que auxiliam o indivíduo a acessar os meios de produção por meio da instrução e da capacidade técnica aprendida são desenvolvidos no espaço escolar. Para Bourdieu (2005), é função da escola não apenas consagrar a distinção das classes cultivadas, mas separar pelo saber o que ela transmite e o que recebe do restante da sociedade, mediante um conjunto de diferenças sistemáticas, de modo que,

> Aqueles que possuem como “cultura” a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (BOURDIEU, 2005, p.221).

Talvez por isso a rigidez do sistema social conviva sem problemas com as muitas turbulências setoriais, pois a proliferação das crises raramente conduz à polarização cumulativa dos fatores de crise e, portanto, os mecanismos de dispersão das contradições passam tão facilmente por mecanismos de resolução. No dizer de Santos (2006, p. 194), as contradições de um dado nível são congruências a outro, de modo que a eclosão ou o agravamento das crises num dado subsistema pode ser compensada pela eliminação ou atenuação das crises noutro sistema.

Mas que sentido podemos atribuir ao termo *educar*? O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Cunha (1997, p. 301) nos ajuda a entender a diferença entre os vocábulos “ensino” e “educação”. O termo *ensino* tem origem no verbo *insignare*, que significa “transmitir conhecimento”, enquanto *educação* vem da raiz *educatio*, que denota o “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, abrangendo uma visão mais integral do aprendizado. E o que significa *educar*? Domingues (2017, p. 12) entende que educar é formar caráter, refinar sentimentos, sedimentar valores necessários ao convívio, manutenção e desenvolvimento da sociedade como um todo. A educação acontece em todo lugar e não necessariamente na escola (que é o local por excelência do ensino). E nesse sentido, educar torna-se um permissivo para que o indivíduo,

ao encontrar-se com o outro, possa se construir como sujeito. Para Freire (2015, p. 95), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Assim, educar passa a ser um processo no qual educador e educando realizam um constante diálogo, crescem juntos, em um desafio, estabelecendo conexões num plano de totalidade e não como algo petrificado (FREIRE, 2015, p. 95). A compreensão resultante deste esforço resulta da elaboração de um pensamento crítico, cada vez mais desalienado.

Então, o que significa *ensinar*? Para Domingues (2017, p. 14), ensinar é instruir, repassar conhecimento, isto é, o ritual que acontece na escola, na sala de aula, onde o professor ensina uma disciplina como matemática, história, português ou biologia. O ato de ensinar se dirige ao intelecto, enriquecendo-o com informações e conhecimentos. Quando falamos em “sistema de ensino” estamos nos referindo ao conjunto de disciplinas escolares e à prática pedagógica de transmiti-las. A ciência e a tecnologia, ao longo do tempo, transformaram o mundo. Porém, somente nos últimos séculos passou-se a se preocupar com a educação como instrumento de realização do homem. Para Marpeau (2013, p. 15):

> Educar é permitir a um ser humano elaborar suas capacidades estruturais necessárias tanto para a sua existência atual como aquelas que serão indispensáveis para sua vida futura. Capacidades estruturais devem ser entendidas como aquelas ligadas à estrutura psíquica, afetiva, relacional e social do indivíduo.

Significa dizer que, de acordo com o princípio de incompletude, a educação deve capacitar o indivíduo a viver como um ser em desenvolvimento e, assim, constantemente a mudar. Educar é também permitir a um humano ser capaz de continuar a sê-lo, antes mesmo daquilo que ele ainda não é (MARPEAU, 2013, p. 20). A continuidade de si mesmo pode ser feita na e por meio da mudança. Isso supõe um risco de perda naquilo que nos tornamos. A incompletude pressupõe que novas elaborações ainda são necessárias e possíveis. Meirieu (1998, p. 94) explica que,

> [...] na verdade aprender é compreender, ou seja, trazer consigo parcelas do mundo exterior, integrá-las ao seu universo e assim construir sistemas de representação com cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Ao refugiar-se em si

> mesmo, o indivíduo não tem condições de encontrar nem mesmo os meios para compreender-se.

De acordo com Meirieu (1998, p. 95), este é o paradoxo da relação educativa; ela requer que o educador seja percebido como estando ao mesmo tempo muito próximo e muito distante: “próximo o bastante para que se possa ser como ele um dia, distante o suficiente para que se tenha a vontade de ser como ele um dia”. E é nesse momento que acontece a dificuldade da ação educativa: manifestar, sem escrúpulos, sua diferença, mostrar-se na posição mais bem-sucedida e, nesse mesmo momento, manifestar sua extrema proximidade, deixar penetrar a emoção compartilhada, a inquietação ou o medo, sinal tangível de sua humanidade. Meirieu (1998, p. 94) explica como ocorre a ação educativa:

> No momento da mais respeitosa escuta, na mais empática compreensão, quando se esforça para estar o mais próximo do outro e quando parece disposto a juntar-se a ele, não esquecer que sempre faz como se, e que esconder isso seria a pior das ilusões.

E quando se trata de ensinar encontra, ainda, a dupla exigência: anunciar seus objetivos, apresentar o saber com a convicção de quem sabe e quer ganhar a adesão, mas projetar-se também nos bancos de sua sala de aula, tornar-se aluno de seu próprio saber para compreender as tentativas e os erros daquele que ainda não sabe. Freire (2015, p. 96) nos ensina que instruir e educar, colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, enfim, dos valores humanos, é função do professor. São delicadas artes de nosso ofício de mestre (FREIRE, 2015, p. 96). Nas informações científicas, históricas, matemáticas, linguísticas, artísticas, estéticas, corpóreas da docência estão a herança humana, a memória coletiva e os valores morais, imagens de sociedade, de ser humano, de sua humanização ou exploração (FREIRE, 2015, p. 95). Nesse sentido, Freire afirma (2015, p. 96):

> São essas as tensões mais de fundo de nossa docência e de nossa autoimagem. Exatamente porque nossa imagem e função social estão atreladas às artes de ensinar, aprender a sermos gente, em estruturas, relações sociais e relações de poder e culturais. Concretas, nossos conteúdos e nossa humana docência trazem tensões em torno de ideais diferentes de ser humano. Dependendo das dimensões a serem formadas, aprendidas, se esperará dos

> mestres que saibam ensinar. Formar umas dimensões ou outras. Até hoje padeceu, essa tensão. Podemos ter um ideal de sociedade e privilegiar a formação de um cidadão consciente, crítico, participativo, mas esse nosso ideal se choca com o ideal de trabalhador passivo, de cidadão alienado que a sociedade define que determinadas famílias e determinados grupos sociais e políticos têm de cumprir.

Ao desenvolvermos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* propomos uma concepção que abrange a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva e cognitiva, não se reduzindo à dimensão econômica. Segundo Libaneo (2010, p. 22), para a realização de práticas nos locais de educação é preciso traduzir objetivos concretos. Nesse sentido, cumpre reconhecer que há uma efetiva mudança nas condições objetivas da escola, ou seja:

> Os avanços tecnológicos não resultariam meramente de uma estratégia consciente dos empresários ou tão somente de imperativos estruturais do capitalismo, mas de uma conjugação mais complexa de fatores. A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. (LIBANEO, 2010, p. 22).

Embora tal repercussão se caracterize pela subordinação da educação à economia e ao mercado, com pouca e/ou nenhuma preocupação com a desigualdade e o destino social das pessoas, não se pode deixar de investir numa proposta de escola que contemple conhecimentos, habilidades e valores necessários para a sobrevivência no mundo complexo de hoje.

Entendemos que em meio a esse quadro de relações contraditórias, no qual a educação escolar é proclamada como direito de todos, e ao mesmo tempo negada a grupos determinados, se efetua concretamente a mediação entre a origem e o destino social de cada aluno em particular como expressão singular da reprodução/negação das classes sociais. Essa contradição manifesta-se, de acordo com Mello (1998, p. 34), internamente à escola e cria espaço legítimo no qual se torna possível cobrar sua realização efetiva, na exigência da competência técnica da escola para realizar bem aquilo a que propõe: ensinar a todos os que a ela têm acesso e estender-se aos até então excluídos (MELLO, 1998, p. 32). A competência técnica, o saber fazer bem, é a passagem, a mediação, pela qual se realiza um dos sentidos políticos da educação escolar.

Arroyo (2000, p. 61) explica que há uma obrigação moral por parte dos professores, como profissionais, de extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização a que vêm sendo submetidos aqueles que estão fora da escola:

> Nessa perspectiva, a lógica seriada, precedente e seletiva, a cultura e prática da reprovação e retenção, da separação de seus pares, são injustificáveis por suas consequências desumanizadoras, sobretudo para crianças submetidas a processos tão brutais de desumanização fora da escola. (ARROYO, 2000, p. 61).

As vítimas desse processo são a infância, a adolescência e a juventude que são excluídas, desumanizadas fora da escola, os alunos pobres, filhos dos setores populares. Para Arroyo (2000, p. 61), é inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de ensinar-aprender menos desumanos:

> [...] a escola sozinha não reverte processos de desumanização da infância. Ao menos como espaço de igualdade poderá não contribuir para legitimá-los e reforçá-los. Quando buscamos outras lógicas, outras estruturas, os ciclos de formação, por exemplo, buscamos ao menos tornar o tempo de escola mais humano. (ARROYO, 2000, p. 61).

Podemos pensar o ordenamento escolar, a organização dos tempos e espaços dos trabalhadores em educação, como um centro do ensino-aprendizagem digno. Ao assumirmos o trabalho de mestre do ensino-aprendizagem, Arroyo (2000, p. 61) entende que podemos construir uma escola menos desumana para nós e para os educandos. Entendemos que os educandos são "seres no mundo e com o mundo". Freire (1967, p. 100) explica que a educação se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo, com quê e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente deles as perceberem, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo.

Para isso, Freire (1967, p. 59) entende que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Outro saber necessário à prática educativa, e

que se funde na mesma raiz da inconclusão do ser que se sabe inconcluso, é o que fala do respeito à autonomia do ser educando. Afirma Freire (1967, p. 100):

> O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

É possível dizer que o ofício de ser professor é tenso exatamente porque se situa no fogo cruzado que sempre ocorre em torno de projetos de sociedade, de homem, de mulher, de negro, de índio, de trabalhador, de cidadão, em síntese, de ser humano (ARROYO, 2000, p. 67). O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1967, p. 100). Ambos, assim, se tornam sujeitos da *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, crescem juntos, e os “argumentos de autoridade” já não valem. Por isso, para o professor, é necessário estar ao lado das liberdades e não contra elas. Para Jaeger (2013, p. 2), uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana. Assim, para Jaeger:

> A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação. Na educação, como o Homem a pratica, atua a mesma força vital, criadora e plástica, que espontaneamente impele todas as espécies vivas à conservação e propagação do seu tipo. (JAEGER, 2013, p. 2).

Essa força atinge o mais alto grau de intensidade, por meio do esforço consciente do conhecimento e da vontade dirigida para a consecução de um fim. Toda educação é, assim, segundo Jaeger (2013, p. 3), resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* representa a promoção de uma outra maneira do comportamento de educar como um processo refinado. Kaveney e Drewery (2011, p. 8) relatam que professores que utilizam de uma *prática restaurativa* em suas aulas percebem uma sensação de bem-estar, afirmando que as reuniões de classe tornariam o trabalho de ensinar mais fácil de alguma forma. Eles sentem-se mais positivos perante a classe e com maior habilidade para a gestão da convivência. A relação entre disciplina e cuidado é colocada em foco pelo processo de reunião.

É por isso que, ao educar-se, o indivíduo passa por um processo de autorização de si para a construção da própria autonomia. Os participantes da relação de convivência extraem interpretações no momento em que se entendem mutuamente sobre algo. Os participantes da comunicação regulam sua pertença a grupos sociais e garantem solidariedade. As estruturas da personalidade, os motivos e habilidades colocam o sujeito em condições de falar e agir, bem como de garantir sua identidade própria. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, pela promoção do diálogo, é o centro da convivência na escola, no qual os participantes de uma comunidade podem fundamentar seus argumentos por meio de razões, calcadas em pretensões de validez, abertas à crítica, à correção e a uma constante aprendizagem. Na seção numero quatro aprofundamos o conceito da prática pedagógica fundada em uma concepção restaurativa forjada nas capacidades necessárias para o indivíduo assumir seus atos e fundamentar suas escolhas com base nas múltiplas possibilidades do futuro.

3.2 O CONCEITO DE *CONVIVÊNCIA NA ESCOLA*

Nesta parte do Desenvolvimento Conceitual de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* exploramos o conceito de *convivência na escola* com o objetivo de ampliarmos o significado do termo “convivência”. Seguindo a orientação de nosso método de trabalho, a Análise Conceitual, iniciamos refletindo a respeito da escola como o lócus da relação pedagógica,

para então discutirmos a *convivência na escola* e suas implicações para o desenvolvimento do conceito investigado.

A escola é o lócus onde se desenvolvem as relações de convivência e a sua contextualização pode contribuir para o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Quando pensamos a escola, precisamos nos orientar pelas estruturas que a compõem, pois de pouco adianta propor o desenvolvimento da autonomia do indivíduo se criamos estruturas que enfatizam a obediência e a submissão, que impossibilitam o pensamento crítico. Neste aspecto, podemos dizer que a educação e a escola se encontram com a cultura. De um lado, a escola é fruto da mesma cultura da qual ela é, também, expressão. Por outro, ela existe como uma mola propulsora da cultura. O que nos leva ao pensamento de que escola e cultura estão interligadas.

3.2.1 Escola: um local de *convivência*

A educação é uma prática milenar, e a escola, secular, explica Nadal (2009, p. 10). Pensar sobre a educação nos faz pensar a respeito da escola. Embora a gênese da educação seja anterior à da escola, a associação entre ambas se naturalizou em vista da instituição da educação no âmbito escolar.

Ao longo dos tempos a função clássica da escola sempre foi a de garantir a reprodução cultural, o que se mantém até hoje de maneira ressignificada, pois, segundo Nadal (2009, p. 30), os conhecimentos escolares já não podem ser vistos como mera adaptação dos conhecimentos científicos que se apresentam nos manuais escolares e, seguindo sua lógica, tampouco ser tomados como verdades definitivas e fechadas a serem apresentadas aos alunos para serem assimiladas. Nesse sentido,

> A escola precisa abrir espaço para acolher as dimensões experienciais, afetivas e locais, rompendo com o conceito acadêmico e iluminista de cultura, podendo assim ser capaz de se transformar. (NADAL, 2009, p. 30).

A escola como lócus das relações de convivência considera o aluno uma pessoa, uma identidade em formação, acolhendo as dimensões afetivas, subjetivas, estéticas e culturais a ele inerentes. Para Nadal (2009, p. 30), a ideia do “formar” relaciona-se à preocupação da escola para com o

desenvolvimento de capacidades de organização, disciplina e autocontrole, a fim de que o aluno possa – na trajetória de sua escolarização e de sua vida adulta – trabalhar com seu corpo e seus conhecimentos, visando se autogovernar num tempo que exige processamento rápido num espaço complexo, devido à sua amplitude.

Porém, a função social da escola como local de convivência não se restringe apenas aos aspectos de formação geral. O aumento dos socialmente excluídos impõe à escola a necessidade de preparar os alunos para a inserção crítica e conscienciosa no mundo do trabalho, pois, sem recursos culturais, as possibilidades de transformação da realidade econômica e social diminuem tremendamente. No entanto, o que se percebe a partir do discurso político a respeito das ações de inclusão é o privilégio da classe dominante em detrimento dos menos favorecidos, abrindo o espaço muito mais à exclusão do que à inclusão[1]. Assim, à noção de exclusão estaria implícita a noção de inclusão como uma positivação em relação a uma problemática social[2].

O conhecimento que se tem de pobreza é observado por meio do conceito do que é ser pobre, ou de como ela pode ser percebida pela população em geral. Elementos que são considerados como característicos estão relacionados ao rendimento familiar, poder de compra, expectativa de vida, analfabetismo, reveladores de parâmetros capazes de identificar a condição social do indivíduo. Para Bauman (2008, p. 75):

> Na sociedade de consumidores, os “inválidos” marcados para a exclusão são “consumidores falhos”. De maneira distinta dos considerados inadequados à sociedade de produtores, não podem ser concebidos como pessoas necessitadas de cuidados e assistência, uma vez que seguir e cumprir os preceitos da cultura de consumo é algo considerado permanente e universalmente possível.

Dessa forma, Bauman descreve como excluídos aqueles que possuem poder de compra reduzido, ou pior, que não consomem, algo que na modernidade líquida é inconcebível. Da mesma maneira, para Castel (2006, p. 63):

---

[1] Para Pinheiro (1997, p. 43), a combinação de uma falta de controle democrático sobre as classes dominantes e a negação dos direitos para os mais pobres reforça as diferenças sociais hierárquicas, fazendo com que os direitos e o império da lei sejam pouco mais que uma cortina de fumaça para uma terrível dominação. Para a maioria de pobres e destituídos, o poder intocável continua a ser a face mais visível do Estado.

[2] Pinheiro (1997, p. 47) cita o Brasil, para explicar que, a exemplo de outros países latino-americanos, é uma sociedade que se baseia na exclusão, uma democracia sem cidadania.

> Os excluídos não constituem, propriamente, um grupo homogêneo. São mais precisamente conjuntos de indivíduos separados de seus atributos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maioria das desvantagens sociais: pobreza falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos da existência, etc.

Além disso, é preciso refletir a respeito da qualificação de “grupo social” e “pertencimento” tendo em vista a existência de conjuntos de indivíduos que compartilham de condições de vida comuns. Castel (2006, p. 76) considera que:

> Esta qualificação de “grupo social” para coleções de indivíduos para os quais se sublinha geralmente o isolamento e a separação em relação às pertenças coletivas só é chocante se guardamos o hábito de pensar os grupos sociais como atores coletivos portadores de uma dinâmica positiva, representação que estava no âmago da representação clássica das classes sociais. Se analisarmos, contudo, grupos sociais em declínio, compreende-se que podem existir também formas de pertença coletiva que reúnem mais características negativas (a pobreza, a estigmatização, a inutilidade social, o ressentimento, etc.) do que atributos positivos.

Porém, existem aspectos a serem considerados os quais sugerem a adaptabilidade social do indivíduo, como é o caso do trabalho. Nesse sentido, o trabalho como mecanismo de produção de rendas é entendido como elemento de inserção social. Portanto, considera-se a “inserção social” como a possibilidade de acesso dos indivíduos de uma sociedade aos bens e produtos oferecidos.

Considerar a educação como fator de inserção social, é perceber como o indivíduo aprende a pensar e agir pelas influências do seu meio e ao mesmo tempo intervir. As influências positivas ou negativas da educação que recebe, e dentro dela, as formas de avaliação a que é submetido, poderão interferir no seu modo de ser cidadão, carregando então as consequências da escola para a sociedade. O que impulsiona a aprendizagem é, por um lado, a contradição entre as tarefas teóricas e práticas resultantes dos atos de ensinar, pesquisar e aprender e, de outro, o nível de conhecimentos e a capacidade dos alunos. Tratar as formas de inserção social por meio do paradigma da *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* sugere transformações nos conhecimentos, nas atitudes e nas práticas do professor, bem como dos

estudantes e de suas relações com as aulas como espaço de diversidade e emancipação.

Dubet nos explica que desde os anos 1960 os sociólogos vêm demonstrando que a riqueza não é o único obstáculo à igualdade das oportunidades e que a distribuição das carreiras e das performances escolares dos alunos permanece muito desigual (DUBET, 2008, p. 26). Afinal de contas, o fato de que a escola democrática de massa tenha construído as condições formais de igualdade meritocrática das oportunidades, sem, entretanto, escapar da influência das desigualdades sociais, engendrou grandes dificuldades pedagógicas e certa perda de confiança no papel democrático da escola. Dessa forma, o desenvolvimento conceitual de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve conter o entendimento de que a heterogeneidade dos alunos colocados numa mesma escola e, portanto, na mesma competição, é frequentemente percebida como uma barreira intransponível.

O fato de que uma ampla maioria dos professores não acredita que a escola possa reduzir as desigualdades sociais, segundo Dubet (2008), resulta menos dos fatos do que da transformação do próprio mecanismo de produção das desigualdades. Dessa forma, na escola, como lócus de convivência, não são mais as desigualdades sociais que selecionam os alunos fora de sua escolarização: são os próprios mecanismos escolares, as notas e as decisões de orientação que fazem o trabalho de exclusão. A escola não é mais percebida como um refúgio de justiça num mundo injusto. Essa oscilação é fortemente sentida pela massificação escolar, pois, multiplicando-se os diplomas, faz-se com que ela exerça um papel crescente no percurso profissional e social dos indivíduos (DUBET, 2008, p. 32). Quanto mais numerosos são os diplomas, mais eles são indispensáveis e mais o fato de não possuí-los se torna um *handicap*, um grande obstáculo. Em outras palavras, as consequências sociais dos fracassos e dos êxitos escolares não param de aumentar com a promoção do princípio da igualdade meritocrática das oportunidades e do acesso de todos aos estudos. De acordo com Dubet (2008, p. 39),

> Como mecanismo de definição de desigualdades justas, a igualdade das oportunidades repousa sobre uma dupla afirmação. De um lado,

> no início das provações escolares, todos os alunos são considerados iguais e todos têm o direito de esperar obter os melhores resultados e de alcançar as posições mais elevadas. Esse direito ao êxito é também uma exigência moral numa escola pronta para condenar a ausência de ambição escolar dos alunos ou das famílias.

Nesse sistema, a convivência na escola se torna cruel, pois a ficção não funciona mais. O aluno trabalha e fracassa ou trabalha muito e tem pouco êxito. É quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos “eficaz” (DUBET, 2008, p. 41). De maneira que esse aluno não consegue encontrar uma explicação crível para o seu fracasso fora de si mesmo, pois ele sempre foi tratado rigorosamente de maneira igual e objetiva. Os vencidos só podem, portanto, apegar-se a si mesmos, só podem atribuir a si mesmos a causa de seu fracasso. Ameaçados em sua autoestima, eles oscilam entre o desânimo e a depressão, sentindo-se indignos das esperanças neles depositadas pelos seus professores, pela sua família e por si mesmos.

A escola como lócus de convivência é, para Dubet (2008), meritocrática, cruel com os vencidos e também não protege do desprezo os vencedores. E a hierarquia dos estabelecimentos e das habilitações é uma escala desse desprezo. Convencida de constituir um grupo oriundo de uma longa e difícil competição, e certa de ter sido produzida por um sistema justo, pois cada um pode nele concorrer, a elite escolar, que se torna elite social, pode acumular as vantagens e os privilégios com uma impecável boa consciência (DUBET, 2008, p. 43). Esse modo de fabricação dos dirigentes não produz elites abertas, generosas e atentas à sorte dos menos favorecidos.

As seguintes questões a respeito do mérito, propostas por Dubet (2008), nos fazem refletir a respeito do Desenvolvimento Conceitual de *prática pedagógica restaurativa* no contexto de convivência na escola: o mérito existe verdadeiramente? É possível acreditar que por meio do mérito haveria a superação das desigualdades sociais e apesar da imparcialidade relativa da escola a competição escolar poderia se constituir em igualdade de oportunidades? Dubet (2008, p. 40) responde nos indicando dois níveis de raciocínio.

No plano *empírico*, Dubet (2008, p. 44) explica que é preciso se interrogar sobre a confiabilidade das provas de detecção do mérito. Todas as

análises das técnicas de avaliação e de notas mostram, desde muito tempo, que elas são extremamente flutuantes, ou, mais precisamente, arbitrárias. Os mesmos trabalhos escolares não seriam avaliados da mesma maneira por dois professores diferentes, inclusive nas matérias científicas.

No plano dos *princípios*, pode-se perguntar, com John Rawls, se o mérito existe e se ele é verdadeiramente justo. O mérito é o cotidiano intelectual mais o esforço. Mas somos responsáveis, e a partir de que ângulo, por um e pelo outro? Admite-se comumente que não somos responsáveis pelo nascimento, pela educação e pelas desigualdades que elas engendraram. Mas somos responsáveis pelos talentos ou pelas dificuldades? Afinal de contas, segundo Dubet (2008, p. 44), o que garante que uma análise dos aborrecimentos dos alunos e das condições psicológicas e microssociológicas da educação das crianças não anularia para sempre a crença no mérito? Há, portanto, algo como uma aposta na liberdade dos indivíduos e certo consenso na ideia do mérito, quando o mérito não é simplesmente uma reconstrução biográfica que transforma em vitória pessoal uma sequência de acasos felizes. Talvez o mérito seja mais uma crença do que um fato. O problema está no fato de que essa crença é ainda mais necessária quando a crítica do mérito não leva a dele se livrar (DUBET, 2008, p. 45).

Desse modo, entendemos que o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* que tem como lócus de convivência a escola deve conter como fundamento a geração de oportunidades consubstanciais ao princípio de liberdade individual que dá a cada um o direito à possibilidade de superação das desigualdades sociais. Para Dubet (2008, p. 49),

> A igualdade de acesso aos estudos é tão decisiva que tudo o que a limita *a priori* nos é insuportável. É preciso então que a competição desses sujeitos iguais e desses indivíduos empiricamente desiguais, o que se chama de mérito, seja a mais justa possível.

Dubet (2008) nos apresenta algumas características da escola fundada no mérito:

> Hierarquizando os alunos unicamente em função do seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos

> em posições sociais desiguais. Dizendo de outra maneira, a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de performance escolar. (DUBET, 2008, p. 11).

Porém, Dubet (2008) explica que o modelo da igualdade das oportunidades comporta dificuldades consideráveis, principalmente dificuldades "empíricas". Esse modelo nunca foi totalmente realizado, longe disso: nenhum sistema escolar conseguiu se proteger completamente das desigualdades sociais. O autor entende que a igualdade individual das oportunidades requer também uma reflexão sobre a formação dos sujeitos. Um dos paradoxos essenciais da igualdade das oportunidades escolares é, de um lado, colocar face a face indivíduos iguais e, de outro, performance e posições desiguais. Sabemos que "uma escola que destruísse e humilhasse os vencidos não seria justa". Desse modo, Dubet se questiona sobre o próprio modelo educativo escolar, sobre o lugar que ele atribui aos indivíduos, aos seus projetos, à sua vida social, à sua singularidade, independentemente de sua performance. Para Dubet (2008), as dimensões éticas da educação se tornam um bem de justiça, da mesma maneira que a cultura comum, a utilidade da formação e a própria justiça das regras de seleção.

Portanto, para o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* é necessário refletir sobre as condições escolares como mecanismos de seletividade poderosos. Nesse sentido, Mello (1998, p. 15) explica que sua natureza e qualidade são de teor tal que contribuem para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida, ainda que grande parte desse fracasso se deva sem dúvida à pobreza material de que essas crianças são vítimas. Nesse sentido, condições escolares desfavoráveis contribuem para reproduzir a desigualdade social, por meio de um duplo mecanismo: o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo é a legitimação dessa exclusão na medida em que a escola passe a dissimular seu sentido político. Para Mello (1998, p. 15),

> Entretanto, as condições escolares, como mediação entre os determinantes econômicos e o destino social da clientela, possuem um dever ser. Esse dever ser não pode se constituir apenas de uma ideia ou um valor ideal o qual é preciso atingir, pois se assim fosse

> seria difícil legitimar de antemão qual a melhor escola. O dever está de algum modo inscrito na realidade objetiva desta escola.

É preciso, pois, no entender de Mello (1998, p. 23), olhar para ela não apenas descritivamente, não apenas para saber o que ela é, e contribuir assim para o seu movimento em direção a muitos futuros possíveis, os quais são objeto de disputa. Ao pensarmos na escola e seu movimento, faz-se necessário sair da economia interna da teoria da reprodução e perceber os seus desvelamentos como legitimadora da desigualdade na sociedade – a sociedade de classes. É preciso pensá-la não apenas tal qual ela é. Aquilo que ela é não constitui um desenvolvimento acabado, mas traz inscrito seu vir a ser e seu dever ser. O “dever ser” na escola é aprendizagem e socialização, processos que podem ser abstraídos em termos de padrões ou tendências coletivas, mas que concretamente se efetuam em cada indivíduo singular. De modo que, ao aceitarmos a determinação que a economia ou a cultura exercem sobre a escola, ao reconhecermos que esta reúne, organiza, manipula e procura transmitir um corpo de conhecimentos, condutas e hábitos, historicamente produzidos, estamos dando conta de uma parte do papel que ela desempenha como reprodutora de comportamentos e hábitos da sociedade.

Um outro aspecto do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve corresponder à relação educativa em sala de aula e ao convívio entre educadores/educandos com marcas de especificidades, isto é, a escola e outros espaços educativos ainda dependem da qualidade da ação de ser educativa. Arroyo (2000, p. 13) explica que as tentativas de racionalização empresarial não conseguiram tornar essa qualificação dispensável. O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem, é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, segundo Freire (1967, p. 63) posicioná-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. Estrela (1992, p. 17) explica que:

> O professor, sem muitas vezes ter consciência, institui "a organização monárquica" da sala de aula, exteriorizada por um conjunto de privilégios inerentes a sua função: o professor seleciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; arbitra as matérias de disputa; condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade da sua exteriorização; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil correto.

Como síntese da reflexão realizada neste tópico da investigação, compreendemos que o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve envolver o entendimento de que a escola é lócus da convivência e, como tal, envolve relações de igualdade entre sujeitos, condições de trabalho e a própria relação educativa. No próximo tópico exploraremos o conceito de *convivência na escola* para, na sequência, ampliarmos a consciência de que as situações de crise oferecem um efeito bastante positivo, pelo fato de trazerem à tona novas situações que em grande parte não estavam definidas pelos pressupostos anteriores. Elas atuam como um estímulo para o estabelecimento de novas normas de atividade, possivelmente mais flexíveis ou pertinentes, porque forçam a atenção consciente, definem-se questões e novas dimensões podem ser exploradas e esclarecidas.

3.2.2 *Convivência na Escola*

De acordo com Delors (2010), entre os quatro pilares apresentados como base da educação para o século vinte e um está o *aprender a conviver*. Trata-se do desenvolver o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, segundo Delors (2010, p. 13), criar um novo espírito que, por meio da percepção de nossa crescente interdependência e da análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis momentos de crise. Para Delors (2010, p. 29), esta abordagem diz respeito à relação entre professor e aluno, ao conhecimento do ambiente em que vivem as crianças e à adequada utilização dos modernos meios de comunicação (nos lugares em que eles são operacionais) que podem contribuir conjuntamente para o desenvolvimento pessoal e intelectual de cada aluno. Os saberes básicos propostos por Delors desempenham no interior da convivência na escola o papel de combinar o ensino clássico com as abordagens exteriores à escola, permitindo que a criança tenha acesso às três dimensões da educação: ética e cultural, científica e tecnológica, além de econômica e social. Para Delors (2010, p. 29), aprender a conviver é desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar

conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

O conceito de *convivência*, segundo Garcia (2014, p. 16) pode ser entendido como o compartilhar de condições que sustentam a vida. Nesse sentido, envolve relações de interação e troca entre pessoas e, no caso da convivência escolar, pode ser compreendido como a comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, funcionários, pais e responsáveis e administração. Além de relações interpessoais, o conceito de convivência escolar envolve elementos de representação e significados, valores de liberdade e respeito, bem como identidade e subjetividade (FABIANOVICZ, 2014, p. 5). Dubet (2002, p. 104) entende que o conjunto de elementos que compõem o conceito de *convivência na escola* visa a três objetivos: uma socialização para a interiorização de uma disciplina escolar, uma aprendizagem de conhecimentos e saberes e uma subjetivação das crianças que deve se desenvolver na escola. Significa dizer que os atores envolvidos no ambiente escolar devem estar atrelados a esses elementos e que o trabalho de integração é essencial na construção da atividade profissional de educar e aprender.

Para Marpeau (2002, p. 103), a relação com os outros pressupõe uma preocupação ética como tomada de consciência da obrigação de respeitar o outro naquilo que o diferencia de nós, em uma singularidade que não se reduz a nossas expectativas nem às expectativas normativas dos diferentes grupos de pertencimento e do contexto social. Para o autor, a regra faz parte do que reúne e faz com que se permaneça junto, levando em conta a diferença. Essa distinção é útil nas situações de relação com os outros em que estão presentes os fenômenos de fascínio por estes e naquelas em que há exacerbação das diferenças:

> Hoje em dia, fala-se muito da dificuldade da integração da lei entre os jovens. O termo "lei" passa a ser entendido no sentido da lei jurídica e, muitas vezes, confunde-se com outra noção de lei: a da lei simbólica, que afirma o princípio ético da primazia, do direito à existência de todo indivíduo, sobre toda lei social e jurídica. A integração da lei passa a ser pensada como obrigação de o sujeito se submeter à lei de um país, de uma cidade. (MARPEAU, 2002, p. 103).

No plano educativo, a regra não tem objetivo de pressionar, mas de criar um vínculo que permita a convivência. A pressão e os limites que ela

representa para cada um são consequências de um benefício superior para todos: a regra se apresenta com o sentido de construir a convivência. Marpeau (2002, p. 105) discorre sobre a ideia de sanção decorrente da ruptura com a regra:

> A sanção parte das consequências do ato para celebrá-lo ou condená-lo, e não para banir a pessoa de sua identidade de ser humano, mas para restaurá-la em sua humanidade por meio do acesso à responsabilidade. Ela visa a fazer com que a pessoa saia do estigma. Nesse sentido, abordagem educativa nega-se a reduzir o ser de uma pessoa a seus atos e se baseia em suas ações para permitir-lhe o acesso à dignidade do ser em seu pertencimento humano. Ela acaba com o encadeamento que leva o sujeito à passagem ao ato. A partir da constatação dos efeitos do ato, retorna a cadeia de suas causalidades até seu momento inicial, permitindo que seu autor identifique seu estado emocional, suas tensões e intenções, a fim de que possa romper o encadeamento de uma representação de fatalidade.

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* compreende que em momentos de crise a sanção apenas separa a pessoa do seu ato, enquanto que a restauração em contexto de *convivência* a coloca como sujeito desse ato e do conjunto de seus atos (MARPEAU, 2002, p. 11). Ao restaurar as múltiplas possibilidades do ato, designa a escolha que introduz a responsabilidade, liberta o indivíduo de um futuro previsível e restaura sua responsabilidade diante do futuro. Por meio da *restauração* da escolha, ela introduz uma deliberação e uma elaboração de sentido que estão na base do envolvimento da pessoa. Nesse sentido,

> [...] a sanção educativa, ao contrário de uma mortificação, é uma restauração de humanidade em um processo de vida. Leva a um retorno a si mesmo. Resume, permite ver e compreender, sem que a pessoa tenha de protagonizar um espetáculo. Restaura o sagrado da proibição da destruição. Traduz a gravidade das consequências ocultas da destrutividade na transgressão e a importância do acesso à responsabilidade por todas as pessoas. (MARPEAU, 2002, p. 11).

Podemos dizer que, de acordo com Marpeau, a restauração em contexto de convivência deve garantir a continuidade relacional e afetiva da relação. O ato de sanção no ambiente restaurativo deve ser entendido como o reconhecimento do sujeito em sua capacidade de destruição ou de criatividade e um testemunho da responsabilidade de seus atos (MARPEAU, 2002, p. 11).

Dentro de um processo de socialização, Marpeau (2002, p. 128) entende que:

> No âmbito educativo, a socialização não deve visar apenas à adaptação do sujeito às normas de uma sociedade: deve permitir que esse sujeito possa viver em sociedade levando em conta a realidade social existente, além de elaborar as capacidades que lhe permitam se tornar ator do social futuro, isto é, elaborar as condições futuras da vida humana em um ambiente ainda desconhecido. Em uma práxis educativa, a sociedade existente é uma realidade que pode ser utilizada, permitindo que um sujeito experimente a negociação com o ambiente por meio de seus melhores potenciais e desejos para chegar à transformação de si mesmo e do ambiente que o rodeia. Na relação social, o indivíduo experimenta o investimento das possibilidades da realidade, a fim de criar as condições de uma vida comum.

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* compreende o indivíduo como agente que passa a interagir em um processo vinculado à realidade social em um sistema complexo, em que o diálogo é elemento fundamental no convívio pedagógico. Com o intuito de explorar o conceito de convivência na escola, apresentamos a seguir a discussão de alguns autores que contribuirão para o entendimento do termo, que deve compor o Desenvolvimento Conceitual realizado nesta tese.

No entendimento de Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 10), na origem do conceito de *convivência* há o de *coexistência escolar*, como o clima social da escola[3]. Os autores explicam que a pesquisa sobre o clima social da escola emergiu no campo educacional a partir dos estudos no campo de negócios e de clima organizacional. A importância das relações interpessoais no local de trabalho, o comportamento e as atitudes das pessoas no desempenho de suas atividades são determinantes na configuração da convivência. Nas organizações escolares, o ambiente depende da percepção que os participantes da instituição educacional têm sobre si e sobre o outro. Isto é, segundo Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 12), o clima organizacional é para a organização o que a personalidade é para o indivíduo, para saber o que pode ajudá-lo a entender melhor seu comportamento e desenvolver estratégias para torná-lo mais eficiente. O clima social da escola é entendido como a percepção coletiva dos alunos, professores e gerentes dos

---

[3] Freiberg e Stein (1999) apud Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 21) descrevem o clima social da escola como o coração e a alma da escola, que atrai professores e alunos para amarem a escola e quererem fazer parte dela, para pertencerem a ela. Haynes, Emmons e Ben-Avie (1997) definem como "a qualidade e a coerência das interações interpessoais na comunidade escolar que influenciam o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico das crianças".

processos de interação que surgem no centro educacional e que têm como consequência o desenvolvimento de normas, opiniões e expectativas em relação ao próprio sistema social da escola.

O conceito de *convivência escolar* de Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 16) aponta a existência de três nuances ligadas aos contextos *popular*, *psicológico* e *social*, o que nos faz refletir sobre algo mais complexo do que o simples fato da ação de viver juntos. Com relação ao primeiro, o *popular*, indica que a convivência é o reconhecimento de que aqueles que compartilham, por diferentes motivos, cenários e atividades devem tentar compartilhar também um sistema de convenções e normas para que a vida conjunta seja a melhor possível ou, pelo menos, não gere conflitos. Em relação ao segundo, o *psicológico*, os autores indicam que a coexistência inclui e refere uma certa análise dos sentimentos e emoções necessárias para ter uma boa vida em comum. E, em relação ao terceiro, o *social*, apontam que a convivência significa a existência de uma esfera pública que permita o respeito dos direitos de cada um sem discriminação ou distinção por motivos pessoais.

Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 19) distinguem elementos *negativos* e *positivos* que permeiam os subsistemas que fazem parte da convivência na escola: o subsistema professor/aluno e o subsistema de iguais. Eles explicam que entre os *negativos* estão relacionados elementos tais como violência, interrupção, desmotivação, indisciplina e conflitos. E os *positivos*, aqueles que favorecem a qualidade das relações interpessoais entre os diferentes agentes educacionais, compreendem participação e envolvimento no processo educacional, normas e propostas de melhoria e gerenciamento de disciplina e conflitos. Os autores acreditam que essa concepção da coexistência escolar está em consonância com a evolução do conceito de clima social escolar, que estabelece a base do estudo da convivência, definida, segundo Córdoba, Del Rey e Ortega-Ruiz (2014, p. 20), como uma construção multidimensional, dinâmica, constituída pelo conjunto de crenças, valores e atitudes que resultam das interações entre os membros da comunidade educacional e que mostrou se relacionar com situações sociais na sala de aula.

O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* propõe a superação do que pode ser negativo ou positivo em termos de convivência. Por meio do agir comunicativo, pressupõe a linguagem como um

meio de entendimento em que falantes e ouvintes se restauram, a partir do horizonte pré-interpretado representado pelo mundo da vida, simultaneamente a algo no mundo objetivo, social e subjetivo, a fim de negociar definições da situação que possam ser compartilhadas por todos. A proposta do diálogo em contexto da *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* não é mera conversação. Ele coordena a ação, ajusta os planos respectivos dos participantes na comunicação, a fim de que possam interagir.

Seguindo o entendimento de Gutierrez e Almeida (2013, p. 153) de que para Habermas o mundo da vida é onde se dá a busca comunicativa de consensos por meio da ação comunicativa, consideramos a convivência na escola pertencente ao mundo da vida, com o objetivo de entendimento entre pessoas competentes para agir e falar. O diálogo contido no conceito de *prática pedagógica restaurativa* é usado como objeto de discussão. As pessoas levam em conta informações, convicções, aceitam ou não a oferta do ato de fala e se restauram de acordo com um princípio de validez suscetível de revisão e crítica, pois o entendimento é imanente à linguagem.

Fierro Evans (2015, p. 8) explica que os *links* que construímos na escola baseiam-se na aprendizagem de nós mesmos, na valorização de nossa própria identidade e no tipo de tratamento que oferecemos aos outros, independentemente de afinidades ou diferenças e tensões que possam ser necessários resolver com eles, bem como as formas como podemos desenvolver nossos entendimentos sobre o mundo, em que nos desenvolvemos, e os fenômenos que atraem nossa atenção. Para Fierro Evans (2015, p. 8), se for tomado como referência o reconhecimento de que, a partir do Relatório Delors (1996), o "aprender a viver" é um dos quatro pilares da educação, podemos argumentar que, em grande medida, “aprender a viver” juntos deverá ser o elemento chave na aprendizagem “para ser”; que nossas oportunidades, tanto para “aprender a aprender” quanto para “aprender a fazer”, serão sempre mediadas pela forma como nos relacionamos com outras pessoas que compartilham conosco espaços, momentos e circunstâncias; e que alguns serão responsáveis por gerar situações de ensino apropriadas, e outros podem ou não construir certos aprendizados, de natureza diferente, mesmo que eles não estejam diretamente relacionados ao nosso espaço de convivência.

No que diz respeito ao *conceito de convivência escolar*, Fierro Evans (2015, p. 8) expressa que as práticas que criam responsabilidade são formas complexas de atividade humana situadas em contextos históricos, culturais, sociais e institucionais determinados, como a escola, que envolvem participação em termos de necessidades compartilhadas e cuja constante repetição torna-os espaços privilegiados de aprendizagem coletiva para a convivência, isto é, em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do mundo que os rodeia. Fierro Evans (2008, p. 175) considera a possibilidade de haver crise em contexto de convivência, que pode ser uma oportunidade privilegiada para desenvolver práticas de prestação de contas. Por meio do diálogo, da formulação e do acompanhamento de acordos e compromissos contemplamos a possibilidade de construir empatia, ou seja, aprender a levar em consideração o ponto de vista dos outros, suas necessidades e a maneira como nossas ações os afetam (FIERRO EVANS, 2008, p. 176).

Em Fierro Evans (2008) entendemos que o conceito de *convivência escolar* contém o elemento de crise, pois, de acordo com Jarés (2008), no compartilhar entre pessoas a crise é comum, sendo este um momento oportuno para restaurar as relações. Carbajal Padilla (2013, p. 10) identifica um *continuum* de três objetivos e métodos por meio dos quais escolas e professores lidam com a crise em contexto de convivência: contenção da violência (manutenção da paz), resolução de conflitos (pacificação) e construção de paz. Nesse sentido, enfatiza que, embora o propósito dos três procedimentos seja o gerenciamento da crise, os métodos para alcançar o conflito diferem. Dessa forma, a autora explica que a contenção da violência (manutenção da paz) centra-se basicamente na promoção da segurança humana através da vigilância e controle do comportamento agressivo dos estudantes; a expectativa implícita desta abordagem é que os alunos são capazes de responder adequadamente aos mandatos e regras estabelecidos pela autoridade.

O estabelecimento da paz também pode ter entre seus objetivos reduzir o comportamento agressivo dos alunos. No entanto, o autor explica que este pensamento é focado principalmente na resolução de problemas e disputas por meio do desenvolvimento de habilidades para compreensão mútua, diálogo, mediação, negociação e deliberação (CARBAJAL PADILLA, 2013, p. 10). Para

o autor, a construção da paz é o processo mais abrangente e complexo dos três, pois procura estabelecer segurança humana e compreensão mútua por meio do desenvolvimento de habilidades para a resolução pacífica de conflitos. No entanto, seu objetivo central é identificar e transformar as causas profundas estruturais que geram a crise, tais como desigualdade, exclusão, hierarquias sociais discriminatórias ou falta de oportunidades de participação. A consolidação da paz implica, portanto, o desenvolvimento sustentado de práticas institucionais democráticas em salas de aula e escolas com base na distribuição equitativa do poder (CARBAJAL PADILLA, 2013, p. 10).

Para Carbajal Padilla (2013, p. 11), a diferença é que os professores compartilham o poder com os alunos, já que se espera que estes últimos assumam posições de liderança. Algumas iniciativas de treinamento que respondem a essa expectativa são, por exemplo, programas de mediação entre pares, em que os alunos atuam como mediadores de conflitos reais entre colegas. Na maioria desses programas, segundo a autora, apenas alguns estudantes voluntários ou selecionados anteriormente participam de conflitos de mediação, mas existem outros programas nos quais a expectativa é que todos os alunos do grupo se revezem atuando como mediadores. Uma das características do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é o de restabelecer os relacionamentos. No processo de crise, o professor compartilha o poder com os alunos conflitantes, dando-lhes a oportunidade de expressarem seus pontos de vista de forma equitativa.

Como uma das teses deste trabalho entendemos que, por meio da restauração das relações, existe outro entendimento para a resolução dos momentos de crise em contexto de convivência, que envolve não apenas a redução do comportamento agressivo dos alunos, pois entendemos que a agressividade decorre, sobretudo, conforme discutido anteriormente, dos fatores de inserção e exclusão, mas a compreensão de que a crise faz parte da convivência. Compreendemos também que manutenção da paz, pacificação e construção da paz são ideais que privilegiam a desigualdade social tentando impor uma igualdade mantenedora da opressão. A crise em contexto de convivência tem a ver com o desenvolvimento de habilidades de comunicação entre os estudantes.

Fierro Evans (2013, p. 106) reconhece duas abordagens gerais utilizadas no estudo da convivência. A primeira é chamada de *normativa-prescritiva*, pois aborda a convivência com base em um conjunto de premissas referentes à prevenção da violência e à qualidade da educação, identificando consequências práticas para intervir na *convivência na escola*. É um campo de ação, intervenção e inovação. A segunda é uma abordagem identificada como *analítica*, porque está interessada em desvendar e entender a convivência como fenômeno, uma experiência subjetiva dos participantes. O caráter da coexistência refere-se à necessidade de entender o aluno dentro de processos históricos, sociais e culturais mais amplos no âmbito da instituição escolar e dos processos e práticas de gestão. Essa perspectiva oferece as coordenadas analíticas para o estudo da convivência como campo de conhecimento.

No âmbito da pesquisa sobre convivência escolar, no entanto, prevalece a abordagem normativa-prescritiva. Fierro Evans (2013, p. 106) explica que é possível apontar que a coexistência é observada em termos de três atributos ideais de inclusão, democracia e paz. Na “dimensão inclusiva”, a dignidade de todas as pessoas é reconhecida a partir de uma avaliação de características diversas. Seus eixos são identidade e cuidado, avaliação de diferenças e pluralidade. A “dimensão democrática” refere-se à participação e corresponsabilidade na geração e monitoramento de acordos que regulam a vida comum, bem como a gestão de diferenças e conflitos. A “dimensão pacífica”, construída em grande parte nas anteriores, refere-se à capacidade de estabelecer interações humanas com base na apreciação, respeito e tolerância, prevenção e cuidado de comportamentos de risco, cuidado de espaços e bens coletivos.

O estudo do conceito de *convivência na escola* nos aponta para uma perspectiva analítica que Fierro Evans (2013, p. 106) caracteriza como uma orientação para a compreensão e interpretação do significado do evento nas interações dentro das escolas, considerando os processos micropolíticos, culturais e de gestão. A *convivência escolar* é entendida como um processo construtivo contínuo, baseado em transações, negociação de significados, elaboração de soluções, que cria uma referência comum gerando um senso de familiaridade, que se torna parte da identidade do grupo e daqueles que participam dele (FIERRO EVANS, 2013, p. 106). A abordagem analítica do

conceito de *convivência na escola* proposto por Fierro Evans (2013, p. 106) enfatiza a convivência como “um processo social presente na ordem do que acontece, cujo principal constitutivo são as interações cotidianas que assumem muitas formas e podem ser descritas de diferentes maneiras”.

A *convivência escolar* é uma experiência compartilhada do encontro com o outro, que pode ser vivida como positiva ou negativa, que admite adjetivos muito diferentes e pode ser descrita, narrada, pelos sujeitos de acordo com o repertório de significados à sua disposição, e assim constituí-la como uma experiência (FIERRO EVANS, 2013, p. 106). Em termos específicos, Fierro Evans (2013, p. 106) define a *convivência escolar* “como o conjunto de práticas relacionais de agentes que participam do cotidiano das instituições educacionais, que constituem um elemento substancial da experiência educacional, enquanto a qualificam”. Essas práticas relacionais, observadas no processo de ensino, no gerenciamento de normas, na construção de acordos, na solução de conflitos, na avaliação, no reconhecimento das diferenças, no tratamento com os pais, nas interações entre estudantes e seus professores, levam a processos de inclusão ou exclusão, participação ou segregação, resolução pacífica ou violenta de diferenças, entre outros (FIERRO EVANS, 2013, p. 106).

A capacidade de estabelecer interações comunicativas assertivas baseadas em "escuta ativa", isto é, permitir que o indivíduo expresse as próprias ideias de forma clara e, ao mesmo tempo, saiba como reconhecer o "outro" como interlocutor legítimo que pode oferecer um ponto de vista diferente do seu, corresponde a uma das dimensões do conceito de *prática pedagógica restaurativa*, isto é, o diálogo. Fierro Evans (2008, p. 361) reconhece a natureza essencialmente dialógica de cada processo de aprendizagem, e independentemente de onde ele vem ou como ocorre, é moralmente relevante, pois permite um maior senso de cuidado, preocupação e compaixão por si mesmo e por outros. O fortalecimento do tecido social, o senso de ação coletiva dentro das comunidades educativas da escola e a geração de diversos mecanismos de participação e corresponsabilidade são tão importantes que é necessário atender não apenas os sintomas, mas também as causas subjacentes aos problemas do campo educacional, respeitando e fortalecendo a especificidade da ação de cada uma das

instâncias envolvidas, sejam estudantes, pais ou professores (FIERRO EVANS, 2008, p. 361).

Diante dos textos estudados nesta parte da investigação e da exploração dos conceitos propostos pelos diferentes autores, entendemos que o conceito de *convivência na escola* deve ser compreendido como o compartilhar de condições que sustentam a vida (GARCIA, 2014), que o lugar deste compartilhamento é a escola como lócus de cultura da qual é fruto e expressão (GANDIN, 1991) e que, portanto, é um local de crise (JARÉS, 2008), que é quando o sujeito descobre que pode sair diferente, mas sempre idêntico a si mesmo, em um processo de restauração (MARPEAU, 2002). O fenômeno da *convivência na escola* implica superar o enfoque do ensino disciplinar, fragmentado, livresco, desconectado da formação acadêmica, como se a ciência e as práticas cotidianas estivessem separadas. Para tanto, é preciso pensar em uma escola aberta ao diálogo intercultural, “formada e forjada nos mais diversos espaços educacionais”, no dizer de Fierro Evans (2012, p. 16). Estes vão além do espaço educativo, que deverá ser um “espaço relacional”. Escola fechada, conteúdos fechados e currículos fechados são a morte da educação e apequenam o humano. O grande desafio é exatamente este: fazer da escola um espaço de qualidade relacional, para que seja um espaço efetivamente de educação (MENA; RAMÍREZ, 2003, p. 45). Para Mena e Ramírez (2003, p. 47), aprender a autorregular os impulsos em termos de valores e bens mais elevados faz parte da humanização das pessoas e do desafio formativo para famílias e escolas. O desenvolvimento da capacidade de convivência das pessoas é gerado pela interação entre elas e pela busca de reconciliação entre diferentes interesses. Dessa forma, momentos de crise podem se estabelecer no contexto escolar e isso tende a conduzir à elaboração de experiências que enfocam a propriedade de “infringir leis ou regras”, ainda que seja necessário deixar claro que a crise não somente infringe, mas, na verdade, também cria outras regras. Ela executa a tarefa considerável de apontar as áreas que necessitam de restauração. Além disso, segundo Apple (2006, p. 141), traz à consciência as regras mais básicas que governam a atividade particular sobre a qual há uma crise, mas que estavam ocultas, isto é, executa a função singular de preparar os indivíduos para ver os imperativos ocultos presentes nas situações que agem para estruturar suas ações,

liberando-os parcialmente para que criem padrões relevantes de ação em nível que não lhes era em geral possível.

3.2.3 Crise em contexto de *convivência*

O objetivo de tratarmos da “crise em contexto de convivência” para o Desenvolvimento Conceitual de *prática pedagógica restaurativa* é que, de acordo com o exposto por Jarés (2008), a experiência da crise é um momento comum no compartilhar da existência. Significa dizer que *crise* pode ser definida como um momento de incerteza, que demanda ao sujeito a descoberta de si e do outro, favorecendo a restauração das relações. Para o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, estudamos crise como um momento crucial, uma encruzilhada, que pode designar um ponto crítico, uma maneira de enfrentamento para o futuro desconhecido. Marpeau (2002) explica que a crise se desenrola em dois momentos: um quando o que foi não é mais possível, e outro quando o que será ainda não pode ser discernido. É um momento de dúvida quando é urgente tomar uma decisão. Essa primeira definição de crise está ligada à ideia de uma mudança brutal, que vai modificar um conjunto e o lugar ocupado nesse conjunto. Para Marpeau (2002, p. 52), uma crise deve ser pensada como um momento entre dois, apelando à noção de passagem de um estado estável a outro estado que tenha novamente um caráter de estabilidade.

Dessa forma, o autor entende que a noção de estado de crise conduz à ideia de sistema complexo, no qual a perturbação de certos elementos de um conjunto provoca perturbações e reorganizações em cadeia entre outros elementos desse conjunto. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* trata de uma transformação por “autorreorganização e da aceleração da complexidade, pois o estado é instável”. A ideia de momento permite considerar um retorno próximo a um equilíbrio, enquanto a noção de estado pressupõe uma instabilidade duradoura, para a qual ninguém possui mais modelos de organização de seus atos diante da aparição constante de novos elementos. Assim, crise é um momento de ruptura das modalidades de ser, um momento de incerteza, de dúvida e de risco, que confronta o sujeito com a capacidade de dar continuidade a seu próprio ser (MARPEAU, 2002, p. 54).

O mal estar dos momentos de crise pode levar um indivíduo a se refugiar em uma atitude defensiva, pela busca desesperada da *restauração* de um lugar perdido, o qual não podia mais ser. No entanto, uma crise é um estado necessário, como dinâmica que obriga a sair da repetição e da reprodução por meio da instauração da função crítica. Para Marpeau (2002), visando superar uma nova crise sem danos, supõe-se que possam ser contidos os efeitos de sua desorganização, a fim de que o sujeito possa experimentar a transição e a transformação de si mesmo em uma continuidade existencial, por meio da "autoatualização". Por sucessivas experiências de perdas e de reorganizações criativas é que o sujeito pode se perceber como um ser em mutação.

Nesse sentido, o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* envolve o trabalho educativo em momentos de crise, como um desafio para o educador. Para o educando, trata-se de uma nova situação de tensão, de desconforto, de mal-estar, de um possível retorno a uma postura de desorganização, difícil de assumir, mas necessária para lhe permitir sair da forma de existência em que está preso. Não se busca a ordem e a calma aparentes nesse momento, mas o trabalho da construção do sujeito no interior de sua dificuldade.

Marpeau (2002, p. 55) explica que quando o sujeito consegue superar esse itinerário emocional de desconstrução e reconstrução de outro sentido, diminui a tensão ligada à lembrança do estado de mal-estar, à insegurança e à dúvida; ele, então, assume consciência de sua capacidade de superação, de suas primeiras percepções e abordagens da situação, e adquire confiança em sua capacidade de se controlar em situações de insegurança, isto é, consegue gerenciar a invasão emocional e os reflexos de bloqueio, de abandono ou de fuga. Dessa forma, é possível considerarmos que os efeitos dessa experiência sobre a organização da identidade, o fato de viver situações de crise, de conseguir sair delas com benefícios impensáveis, leva o indivíduo a relativizar sua autoimagem negativa baseada na dúvida, a construir uma identidade em mutação, validada pelo sucesso da ação realizada ou pela superação do mal-estar anterior. Assim, o sujeito descobre que pode sair de uma crise diferente, mas sempre idêntico a si mesmo, em um processo de identização.

Algumas mudanças no comportamento do indivíduo são percebidas logo após a superação dos momentos de crise e são enumeradas por Marpeau (2002, p. 56):

> - consigo mesmo, ao se descobrir nem "todo poderoso" nem "impotente", mas como um ser que deve e pode aceitar as frustrações e os limites da realidade, assim como seus desvios, por meio das aquisições e das aprendizagens necessárias à realização de seus projetos;
> - com a realidade, que lhe parecia algo que não podia ser apreendido a partir de suas percepções imediatas e das aquisições anteriores;
> - com sua história passada, ao analisar de forma diferente as crises vividas, os modos de compreensão dos problemas, os sucessos e os fracassos consecutivos, descobrindo-se e aceitando-se como um ser em mutação;
> - com seu modo de existência, que não se resume mais à aceitação da fatalidade, mas que o situa em uma dinâmica de tensões e lutas que ele deve gerenciar, com resultados incertos;
> - com seus projetos de futuro, ao antecipar crises futuras, inevitáveis, difíceis, mas sinônimos de abertura a uma criatividade indispensável ao seu desenvolvimento.

É possível entender que a experiência de crise em contexto de convivência está associada à relação entre poder e autoridade como vivências nem sempre positivas. Autores como Estrela (1992, p. 40) explicam que o poder e a normatividade do professor se manifestam, sobretudo, no lugar predominante por ele ocupado no sistema de comunicação e na regulação da classe, que poderá ser consideravelmente reduzido se ajudarmos os professores a se tornarem organizadores mais eficazes da aula. Nas últimas décadas quase todos os países ocidentais têm se preocupado com a formação dos docentes, mas há que se reconhecer que essa formação tem subalternizado os aspectos relacionais do ensino em favor dos conteúdos, dos programas e da didática. A ideia central deve ser a competência relacional, e esta é susceptível de aquisição e treino (ESTRELA, 1992, p. 40). A aquisição de uma atitude científica que leva a interrogar e a problematizar o real e a si próprio enquanto elemento desse real é a base das competências requeridas a todos os docentes.

É, assim, enfatizada a importância da coerência e consistência da convivência na escola e a existência de um código deontológico aceite pela turma para a manutenção de um bom clima escolar e relacional. As condutas docentes relacionadas com o clima da aula permitem desenvolver a capacidade de consciência crítica e são um instrumento de revalorização da

imagem da profissão docente. Se esta nova concepção de escola é incentivada pelas transformações econômicas e tecnológicas, as transformações sociais operadas na estrutura social da população escolar postulam uma escola concebida como lugar de encontro e de diálogo de culturas.

A presença cada vez maior de alunos oriundos de meios socioculturais desfavorecidos e a presença crescente de minorias étnicas e culturais exigem que a escola tome em consideração as culturas que se afastam da cultura padrão que ela divulga e que seja sensível aos seus valores. Isto não significa que a escola renuncie a reproduzir a cultura padrão aos alunos oriundos das classes desfavorecidas, mas apenas que seja capaz de valorizar a cultura do aluno e de encontrar os meios que lhe facilitem o acesso a outras formas de cultura, que são aquelas que prevalecem no mercado linguístico associado ao mercado de trabalho (ESTRELA, 1992, p. 52). Contudo, se na escola se instituir um verdadeiro diálogo de culturas, não serão só os alunos pertencentes a culturas minoritárias os únicos a serem beneficiados. Estrela (1992, p. 52) explica que, neste sentido, também os outros alunos terão oportunidades de enriquecimento dos seus horizontes culturais pela aquisição de novos conhecimentos, pela construção de quadros de referência mais alargados, pela relativização de pontos de vista e pelo questionamento e supressão de estereótipos.

Outro autor, Lederach (2012), nos apresenta em sua obra um estudo a respeito das possibilidades de transformar a experiência de crise em contexto de convivência em oportunidades na escola. Ele explica que é preciso tratar não apenas das questões prementes e do contexto de crise, mas também das causas e padrões subjacentes. Para tanto, é preciso abordar questões relativas à justiça. Ao longo das atividades é necessário proceder de modo equitativo na direção de mudanças substantivas. As pessoas devem ter acesso e voz no que diz respeito a decisões que afetam suas vidas. Além disso, os padrões que geram injustiça devem ser abordados e modificados nos âmbitos relacional e estrutural. Neste sentido, o autor entende que precisamos desenvolver habilidades que nos permitam visualização e engajamento em processo de mudança nos vários níveis de relacionamento: interpessoal, intergrupal e socioestrutural. Um grupo de habilidades remete às interações diretas, presenciais. Outro grupo ressalta a necessidade de ver, de procurar e de criar

mudanças no modo como organizamos as estruturas sociais, desde a família até as complexas burocracias – do nível local ao global (LEDERACH, 2012, p. 34).

Segundo Lederach (2012, p. 37), momentos de crise são comuns em contexto de convivência. Sua presença nos relacionamentos humanos é normal e perene. E mudanças também são inevitáveis. Nem a comunidade nem os relacionamentos humanos são estáticos, eles são sempre dinâmicos, adaptativos, mutáveis. Uma crise impacta as situações e modifica a convivência na escola de variadas maneiras. É possível, de acordo com Lederach (2012, p. 38), analisar essas mudanças em duas grandes categorias: pessoal e relacional.

O aspecto *pessoal* da crise diz respeito às mudanças que acontecem no indivíduo e àquelas que se desejaram para ele. Isto envolve a pessoa como um todo, inclusive suas dimensões cognitiva, emocional, perceptiva e espiritual. Do ponto de vista prescritivo, a transformação representa uma intervenção proposital a fim de minimizar os efeitos destrutivos e maximizar seu potencial de fazer crescer a pessoa enquanto ser humano individual, nos níveis físico, emocional e espiritual. A dimensão *relacional* representa “mudanças nos relacionamentos face a face”. Nessa esfera se incluem a afetividade, o poder e a interdependência relacional, e também os aspectos de expressão, comunicação e interatividade.

O conceito de *convivência na escola* que exploramos diz respeito ao compartilhar de condições que sustentam a vida (GARCIA, 2014), que o lugar deste compartilhamento é a escola (GANDIN, 1991), um local de crise (JARÉS, 2008), quando o sujeito descobre que pode sair diferente, mas sempre idêntico a si mesmo, em um processo de restauração (MARPEAU, 2002). Compreendemos que a prática pedagógica se constitui como uma das formas de restauração entre duas ou mais pessoas e que entender o indivíduo significa explicitar a especificidade de sua atividade no contexto de uma configuração social, conhecer os motivos e objetivos das ações que, mediadas pelo pensamento e pelo diálogo, refletem uma consciência a qual, na atividade prática concreta, não somente se manifesta como também transforma o mundo e a si mesma.

Dubet (2001, p. 56) explica que uma crise em contexto de convivência pode ser o reflexo do pensamento de que as desigualdades escolares decorrem do trabalho realizado livremente, e que, por isso, a igualdade fundamental está garantida. Quando o indivíduo descobre, o que é comum, não ser igual aos demais, apesar do trabalho que realiza, só lhe resta duvidar de seu próprio valor, de sua própria igualdade. Então se autorresponsabiliza, se sente inferior, o que lhe deixa a opção entre a evasão escolar e a violência. É porque os mecanismos de formação das desigualdades o individualizam e levam à perda de autoestima e à consciência infeliz.

As desigualdades na escola podem produzir crise em contexto de convivência e fazem com que muitos alunos preservem sua autoestima, recusando-se a participar de um contexto no qual acham que vão ser excluídos. Assim, alguns decidem que não vão se esforçar para melhorar seu desempenho e decidem fracassar na escola, o que lhes evita serem afetados por seus insucessos. Quando um mau resultado numa tarefa é insuportável, o indivíduo se sente insignificante e decide não cumprir com seu dever. O que existe, sobretudo nos bairros desfavorecidos, é mais do que uma forma radical de retirada da escola; existe todo um conjunto de estratégias que consiste em fazer de conta. Os alunos negociam um conformismo escolar limitado em troca de notas médias que lhes assegurem uma sobrevivência tranquila no sistema (DUBET, 2001). Assim, na escola, ninguém se engana, num jogo cuja forma se mantém, mas cujo conteúdo se esvazia, enquanto as aparências são mantidas.

Em momentos de crise em contexto de convivência na escola, os alunos rompem o jogo pela violência, que aparece como o único meio de recusar a imagem negativa de si, provocada por seu insucesso e sua liberdade. Os alunos invalidam o jogo escolar, agredindo os professores e transformando-os em inimigos. A violência possibilita salvar sua dignidade e também engrandecer seu autor perante o grupo de iguais. Segundo Dubet (2001, p. 17), os alunos podem se tornar violentos porque invertem o jogo que os destrói, mas não propõem nenhum outro, como o mostram a cultura do desafio e o modo de consumo que organizam suas vidas.

Uma das propostas desta tese é contribuir para que os elementos que compõem a convivência na escola se tornem pessoas responsáveis, por meio de um processo de restauração, não somente um sujeito limitado a si mesmo,

às suas solitárias decisões, mas sim à representação do mundo. A seguir desenvolveremos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* por meio dos elementos que o compõem. O meio restaurador exige a troca, o reconhecimento recíproco, e é permeado pela linguagem, o que leva a um entendimento acerca das situações, à cooperação social e a processos de aprendizagem.

4 DESENVOLVENDO O CONCEITO DE *PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA*

Nesta seção da tese desenvolveremos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Para tanto, iniciaremos com a análise etimológica da palavra *restauração* e do seu significado no plano da Arte. Também desenvolveremos esse conceito com base nas ideias de Marpeau (2002), para pensar o processo de criação dessa prática, que se inicia com o oferecimento das condições para que um sujeito se autorize a ser livre, dentro de um tecido de vínculos humanos de convivência que o contêm e que não alienem. Além disso, nosso propósito é explorar possibilidades de compreensão do conceito de *prática pedagógica restaurativa* nas dimensões sociológica, filosófica e pedagógica. O método utilizado nesta investigação, o Desenvolvimento Conceitual, uma forma de Análise Conceitual, nos favoreceu a exploração do conceito de *restauração* como recurso gerador para o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa*.

O aprofundamento teórico sobre a finalidade da educação e o significado de *educar* e *ensinar* nos conduziu à reflexão da expressão *prática pedagógica*. Exploramos o conceito de *convivência na escola* utilizando diferentes textos de estudiosos que abordam esse tema, passando pela compreensão de que a convivência na escola consiste no compartilhar de condições que sustentam a vida (GARCIA, 2014), que o lugar deste compartilhamento é a escola (GANDIN, 1991), um local de crise (JARÉS, 2008), onde o sujeito descobre que pode sair diferente, mas sempre idêntico a si mesmo, em um processo de restauração (MARPEAU, 2002).

4.1 EXPLORANDO A PALAVRA *RESTAURAÇÃO*

Segundo Machado (1959, p. 1023), *restaurar*, tal como *restauração*, vem do latim *restaurare*, “arrumar, reparar, consertar”. Esta palavra é formada pelo prefixo *re*, que significa “de novo”, mais *staurare*, “estabelecer, colocar no lugar”. De acordo com Ernout e Meillet (1951, p. 803), *instauro* significa renovar, recomeçar, reparar, restaurar. Ernout e Meillet (1951) explicam que *instauro* era o termo clássico usado em rituais na antiguidade, com o sentido de

restaurar, recomeçar, “dar em compensação, o equivalente”, e, na linguagem comum, “renovar, refazer”. Segundo os autores, na época imperial esse termo era utilizado com o prefixo *ins*, e mais tarde foi introduzido o *res*, assim surgindo *restauro* (ERNOUT; MEILLET, 1951, p. 803). Dessa forma, *instauro* passou a significar “oferecer pela primeira vez” (ERNOUT;MEILLET, 1951, p. 803).

Além do significado etimológico da palavra “restauração”, emprestamos da Arte o entendimento moderno do termo. Eugéne Viollet-le-Duc apresentou em 1854 para o *Dictionnaire Raisonné de l’Architecture Française du XI au XVI siècle* a seguinte definição para este verbete: restaurar um edifício não é mantê-lo, repará-lo ou refazê-lo, é restabelecê-lo em um estado completo que pode não ter existido nunca em um dado momento (VIOLLET LE-DUC, 2000, p. 20). O autor discute, no *Dictionnaire Raisonné de l’Architecture Française du XI au XVI siècle,* o significado etimológico do verbete, considerando que os romanos restituíam, mas não restauravam, e a prova é que o latim não tem palavra que corresponda à nossa palavra restauração, segundo o significado que a ela damos hoje. Conforme o autor, na Ásia, tanto outrora como hoje, quando um templo ou um palácio sofria as degradações do tempo, erguia-se outro ao lado; “não se destrói para tanto o antigo edifício; ele é abandonado à ação dos séculos, que dele se apoderam como se fosse uma coisa que lhes pertencesse, para corroê-la pouco a pouco” (VIOLLET LE-DUC, 2000, p. 30).

Para Viollet Le-Duc (2000, p. 23), “restaurar” não é apenas uma conservação da matéria, mas de um espírito da qual ela é suporte. Recomendava-se que se devesse restaurar não apenas a aparência do edifício, mas também a função portante de sua estrutura; procurar seguir a concepção de origem para resolver os problemas estruturais; a importância de se fazer levantamentos pormenorizados da situação existente; agir somente em função das circunstâncias, pois princípios absolutos podem levar ao absurdo levando-se em consideração a importância da reutilização para a sobrevivência da obra. Desse modo, para Viollet Le-Duc (2000, p. 47), é essencial, antes de qualquer trabalho de reparação, constatar exatamente a idade e o caráter de cada parte, compor uma espécie de relatório respaldado por documentos seguros, seja por notas escritas, seja por levantamentos gráficos. A obra de arte – e isso inclui todas as suas formas – tem a notável

capacidade de *transcender* a mortalidade humana, de ser produção de história e de ser *ressignificada* e *reapropriada* para cada época e cada fruidor.

Nesta perspectiva, e por este entendimento do termo *restauração*, a *prática pedagógica restaurativa* teria o objetivo de renovar a *convivência na escola* de acordo com um processo educacional de valor humano, um processo de pedagogia que possa servir à inserção da pessoa em determinado grupo, ou mesmo ao reconhecimento da crise em contexto de convivência. Independentemente do julgamento do que torna algo uma obra de arte, assim também a prática pedagógica apresenta múltiplas temporalidades e possui a capacidade de se ressignificar, posto que é dinâmica, e portanto merecedora de julgamentos constantemente revisados – principalmente no que tange à possibilidade de restauro das relações.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA

O objetivo desta tese é o de desenvolver o conceito de *prática pedagógica restaurativa*. Seguindo a orientação do método de Análise Conceitual nos propomos aqui a realizar um aprofundamento teórico a respeito do conceito de *prática pedagógica*. Viollet Le-Duc (2000, p. 47) propõe que antes de qualquer trabalho de restauração é essencial constatar exatamente a idade e o caráter de cada parte da obra, para compor uma espécie de relatório respaldado por documentos seguros, seja por notas escritas, seja por levantamento gráfico. Da mesma forma, ao estabelecermos uma *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* devemos realizar um diagnóstico das necessidades do grupo com o objetivo de construir relacionamentos, estimular valores e comportamentos positivos e de que os alunos se ajudem mutuamente a desenvolver formas de gerenciar e modificar comportamentos, criar estratégias para resgatar valores, tais como responsabilidade, respeito, confiança e amizade, o cuidar de si, dos outros, do meio ambiente e das ideias.

Para Saviani (1996, p. 51), a observação das relações entre os fins e os meios no processo educacional deve definir novos objetivos para a nossa ação no campo da educação, pois muitas vezes não está ao nosso alcance a escolha dos meios adequados aos nossos objetivos. Defrontamo-nos, pois,

com o problema de usar antigos meios em função de objetivos novos. Com efeito, desenvolver um conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* tendo em vista os objetivos propostos (subsistência, libertação, comunicação e transformação) deve exigir a existência de instituições educacionais diferentes daquelas que possuímos, com uma organização curricular diferente. No entanto, não nos é dado criar as novas instituições, independentemente das atuais. Nós temos que atuar nas existentes, impulsionando-as dialeticamente na direção dos novos objetivos. Do contrário, segundo Saviani (1996), ficaremos "inutilmente sonhando com instituições ideais".

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo terceiro, inciso III, preconiza:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> [...]
>
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
>
> [...] (BRASIL, 2018, p.3).

Significa que o espaço escolar e o ensino nele ministrado devem ser dinamizados a partir do conceito de heterogeneidade cultural. Sendo a prática pedagógica o ponto essencial do trabalho do professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos ensina que o itinerário educativo da sala de aula deve estar articulado com a pluralidade cultural e ideológica dos alunos. Ao articularmos o dispositivo ao primeiro artigo deste mesmo diploma legal verificamos,

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2018, p.3).

A convivência humana é tratada aqui como a potencialização das capacidades do aluno de interagir em sua construção histórica e coletiva. A *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* possibilita a

mobilização plena dos sujeitos nas relações interpessoais assegurando uma relação direta com o mundo.

A etimologia da palavra *pedagógica*, segundo Cunha (1997, p. 590), e a sua relação com outras da mesma origem, como *pedagogia* e *pedagogo*, exprime: “o escravo que acompanhava a criança à escola, tendo-se tornado com a evolução dos costumes o repetidor das lições e o mestre de boas maneiras”. Para Libaneo (2001, p. 7), a Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação − do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Podemos dizer que consiste em uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, instrumento de orientação para o trabalho educativo.

Mais ainda, a Pedagogia não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (LIBANEO, 2001, p. 7). De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, além, é claro, da pedagogia escolar. Nesta tese discutimos o Desenvolvimento Conceitual de uma *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, isto é, uma prática pedagógica que promova o reencontro do vínculo social, a reaprendizagem da solidariedade, da ajuda e da compreensão entre os indivíduos, o apreço por sua diversidade, uma educação diferente para a configuração de uma escola onde as novas ideias possam ser implantadas.

No que diz respeito às relações pedagógicas, a docência se define em função da ideia de ser humano que pretendemos que se construa como agente de seu próprio projeto de vida. Entretanto, essa intenção de ser humano não é um construto abstrato, mas de carne e osso, concreto, histórico. A docência, seus conteúdos, define-se pela imagem social de ser humano, trabalhador, cidadão, referida a cada grupo social, a cada gênero, a cada etnia e raça.

Quando descobrimos esses estreitos vínculos entre nossa imagem profissional e a diversidade de imagens sociais terminamos por nos entender um pouco mais. Somos diferentes para formar diferentes. Para Feldmann (2009, p. 72):

> As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana.

Meirieu (1998, p. 122) explica que os conteúdos de nossa docência trazem as marcas de imagens desencontradas:

> Isto é, identificamos as camadas médias altas como dirigentes, intelectuais, profissionais do raciocínio científico, lógico, das artes de falar, gerir, produzir, conduzir, convencer.

Dessa maneira, ensinamos os conteúdos que deem conta da ordem social. Querendo ou não, colocamos nossa “humana docência” e os seus conteúdos a serviço dessa imagem. Identificamos como ideal social para as crianças, adolescentes e jovens dos setores populares ser trabalhador, dominar o raciocínio prático, o saber-fazer, o seguir ordens, o trabalho braçal, o saber prático, viver da renda do seu trabalho e, portanto, podemos ensinar os mesmos conteúdos, porém com outras ênfases (MEIRIEU, 1998, p. 122). Toda docência, a escolha de conteúdos ou o programa de todas as disciplinas serão inseparáveis dessas tensões entre as diversas dimensões de seres humanos a desenvolver. Nosso ensinar e fazer é guiado por opções de relações entre grupos, classes, raças, gêneros. As tensões de conteúdos são mais do que tensões de conteúdos. Pois, atrás da ênfase na matéria, há valores, crenças.

Mas o que leva o docente a se dedicar a ensinar sua matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas. Libaneo (2001, p. 9) explica que é pelo fato da prática educativa se desenvolver no seio de relações entre grupos e classes sociais que é ressaltada a mediação pedagógica para determinar finalidades sociopolíticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

Podemos visualizar o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* naquilo que Marpeau (2002, p. 162) entende como a ação educativa, isto é, um conjunto de gestos, atitudes, relações, tarefas e métodos coordenados em uma estratégia, a fim de alcançar objetivos de elaboração de capacidades pela própria pessoa. Seu objetivo é a saída das captações das quais o indivíduo é objeto, para que ele possa se situar como sujeito dos seus atos e trabalhar na elaboração de novas capacidades no lugar de seus limites (MARPEAU, 2002, p. 162). É uma dinâmica que se inscreve no tempo, uma *práxis* que coloca em cena interações capazes de permitir que o sujeito elabore sentido. Para o sujeito, "a ação educativa reside no fato de ter acesso a possível desconstrução das coerências iniciais de sua relação consigo mesmo e com a realidade, a fim de mudar referenciais e lógicas em suas relações com o ambiente". Trata-se de um processo de passagem de uma coerência defensiva para uma continuidade de si mesmo em uma identidade de mutação. A mudança de estratégia em relação à prática pedagógica pode permitir que esta se constitua em um espaço de crítica no ambiente escolar.

Não há dúvida de que um conhecimento educador existe. O desenvolvimento deste conhecimento é uma necessidade vital. O trabalho do professor é muitas vezes descrito em termos simplistas, embora seja uma atividade extremamente complexa cujo objetivo não é produzir alguma coisa, mas promover o conhecimento nos indivíduos. Quando perguntados sobre o seu conhecimento e sua relação com ele, educadores experientes dão prioridade à prática e não hesitam em basear uma decisão em matéria de competência:

> A prática diária da profissão gera um conhecimento da experiência. A originalidade do conhecimento da experiência é que leva em conta a relevância da ação a ser tomada, em vez de sua eficácia. Ao contrário de situações técnicas, onde a eficiência supera todas as outras considerações, a escolha dos meios para operar na educação, de acordo com a especificidade da situação encontrada e de acordo com valores de classificação, incluem a confiança na capacidade de treinamento do usuário. (BRICHAUX, 1995, p. 38).

Na educação, menos do que em qualquer outra área, o fim pode justificar os meios. Para Brichaux (1995, p. 38), a dificuldade do trabalho e, assim, a sua nobreza, é, em última análise, ser capaz, em qualquer

circunstância, de distinguir a linha entre o que é permitido fazer com os outros e o que não é. Então, em vez de experiência, devemos conhecer os detalhes da história de um educador. Houve um tempo em que, para se considerar um educador, era o suficiente combinar caridade e devoção. Essa ideologia de habilidades para a vida, que pareciam envolver alguns funcionários eleitos, não envolvia formação específica, mas qualidades humanas particularmente desenvolvidas.

Brichaux (1995, p. 46) entende que, sem minimizar a contribuição da ciência, é importante destacar a inadequação do modelo de racionalidade técnica e epistemologia positivista frente à complexidade das situações que nutrem o cotidiano do educador. Para além de algumas situações familiares, em que a prática profissional às vezes pode ser reduzida com a aplicação de técnicas e teorias educacionais, este modelo citado por Brichaux (1995, p. 46) demonstrou uma ineficiência notável. Assim, juntamente com o conhecimento acadêmico, devemos distinguir um "conhecimento em ação", que é o raciocínio que o profissional utiliza no calor da ação. Esta é a importância das ações e decisões realizadas em situações problemáticas que demonstram a existência de um conhecimento que é conseguido por meio de um processo que Brichaux (1995, p. 54) chama de "reflexão-na-ação" e define como a capacidade de "pensar sobre o que fazer enquanto o fazemos":

> Esta ideia se volta para a prática, mostrando que não é nos livros que encontramos as respostas às situações de crise na prática pedagógica, mas no exercício do pensamento estratégico, levando a uma reconstrução da situação problemática, vivendo. (BRICHAUX, 1995, p. 45).

Esta "reflexão-na-ação" é, para Brichaux (1995, p. 47), o sentido do conhecimento profissional e principalmente o resultado da interação direta entre o praticante e a ação. A ideologia do "saber como levar" é, segundo Brichaux (1995, p. 49), a nova fase do profissional socioeducativo, que envolve a improvisação e a criatividade da mente metódica. Isso não quer dizer que a improvisação é desprovida de consistência, mas sim que o professor atua como uma composição na qual os modelos de ação do passado são usados para planejar ações futuras.

O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se configura na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que

oferece seu espaço de possibilidade de convivência. Segundo Franco (2015, p. 603), a prática pedagógica pode funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. A prática pedagógica revela o outro da relação educativa e o outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto.

Dubet (1997) explica que os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e que a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores (DUBET, 1997, p. 225). Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola; sentem-se humilhados, magoados. Eles mantêm a imagem de uma relação bastante dura que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos alunos, a situação escolar não tem nenhum sentido. E é, portanto, vivida como uma pura violência. Não uma violência simbólica de classe, como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, relacional (DUBET, 1997, p. 226). Para Dubet:

> [...] a maioria dos casos de violência contra professores são quase sempre respostas à violência sofrida por alunos, violência real, violência simbólica, pouco importa. O quadro normativo cria, quando existe, ao mesmo tempo, um sistema disciplinar rígido, e um modo de expressão possível dos alunos. Quando se trata de ordem e liberdade, ao mesmo tempo, da disciplina e da democracia. Quando é só disciplina, acaba explodindo ou, então, quando não há disciplina, é a rua que entra no colégio. (DUBET, 1997, p. 228).

Obviamente, no dizer de Dubet (1997), o efeito professor é considerável. Isto significa que há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. Quando os alunos dizem “depende do professor”, este tipo de medida confirma sua impressão. Isto é, os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos (DUBET, 1997, p. 231). Mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos são diferentes, daqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes

particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação (DUBET, 1997, p. 231).

Processos e abordagens são aspectos do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* e podem incluir as formas de intervenções que têm como objetivo restaurar a convivência diante de comportamentos ou eventos que tenham afetado negativamente as pessoas. Dentro deste contexto, "colocar as coisas certas" significa a necessidade de restaurar as relações das pessoas envolvidas. Intervenções, incluindo o diálogo e a mediação, compartilham certos passos essenciais. Todos os afetados por um comportamento, uma situação de crise ou um problema têm a oportunidade de falar sobre o que aconteceu, explicar como foram atingidos, descrever como estão se sentindo sobre a situação e o que querem fazer para restaurar a convivência. A sala de aula é um dos lugares onde as relações entre as pessoas são importantes. Um professor que adere a uma *prática pedagógica restaurativa* de convivência é alguém que pensa que as relações humanas são importantes e apresenta o maior número possível de oportunidades para criar *links* em sua classe. Ele estabelece uma ligação entre o que os alunos já sabem e o que os outros sabem, aprofundando essas relações e, quando as coisas dão errado, garantindo que as ligações irão recriar tudo rapidamente. Relações de classe são importantes para uma aprendizagem permanente.

Segundo Marpeau (2012, p. 126), a socialização se refere à forma como uma pessoa se constrói como ser individual e sujeito social. É um processo pelo qual os indivíduos se tornam seres socializados, membros de uma sociedade, de um grupo e de uma coletividade. Nesse caso, os indivíduos passam a ser apresentados como seres determinados pelas normas sociais existentes ou como seres que têm certa margem de ação por serem atores; afirma-se, às vezes, que os indivíduos se socializam quando transformam de forma individual e coletiva o contexto social e suas normas (MARPEAU, 2012, p. 126).

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* envolve um potencial de influenciar e fortalecer a convivência na escola, na medida em que podem ser restauradas comunidades saudáveis, que aumentem o capital social, diminuam o comportamento antissocial, restaurem danos e relacionamentos. Entende-se como capital

social, conforme Watchel (2013, p. 1), uma rede de relacionamentos, isto é, as conexões entre os indivíduos (PUTNAM, 1995) e a confiança, compreensão mútua, valores e comportamentos compartilhados que nos unem e tornam possível a ação cooperativa (COHEN; PRUSAK, 2001). O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* relaciona-se à expansão desse esforço como uma prevenção primária, introduzida antes que o problema tenha ocorrido. Quando os jovens têm um bom relacionamento com seus colegas e seus professores, se sentem seguros. Sem essas ligações a classe pode parecer um lugar ameaçador, pois relações de classe representam motivação e inspiração. As relações de convivência na escola devem favorecer a criação de ligações entre o que as pessoas já conhecem e novos conhecimentos e ideias. Esses *links* são mais facilmente realizados se os alunos estiverem entusiasmados, inspirados, se forem atores de sua aprendizagem, quando for dada a oportunidade de aprenderem à sua própria maneira e de interagirem com os outros, partilhando as suas ideias e testando-as criativamente.

As relações entre as pessoas são importantes para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e do espírito de comunidade. Os jovens vão para a escola para estarem com os amigos e se tornarem seres sociais. Eles precisam de oportunidades para aprenderem a ser sociáveis e viverem positivamente uns com os outros, a fim de realizarem seus sonhos por um mundo melhor. Aprender a aceitar a responsabilidade, a experiência de ser responsável por essas escolhas, e aprender a resolver problemas com outras pessoas, poder compartilhá-los, permite aos jovens adquirir conhecimentos inestimáveis. Os relacionamentos são importantes para conter a violência e o assédio. A hostilidade e o preconceito, o isolamento e o assédio prosperam somente em um ambiente onde não há preocupação com o bem-estar das pessoas e sentido de pertença a um grupo.

Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola e com diferentes capacidades, motivações, formas de aprendizagem de cada um. A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. Significa levar em conta as experiências que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais,

trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Esse comportamento é lembrado por Libaneo (2010, p. 43) como o reconhecimento de que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência.

> Obviamente, os professores de hoje sabem que diferenças sociais, culturais, intelectuais, de personalidade, são geradoras de diferenças na aprendizagem. Todavia, o respeito às diferenças vai mais longe, implica um posicionamento ativo de reconhecer a diversidade que é "ver em cada indivíduo a presença do universal e simultaneamente a do particular". (LIBANEO, 2010, p. 43).

Atender à diversidade cultural implica, pois, reduzir a defasagem entre o mundo vivido pelo professor e o mundo vivido pelos alunos, bem como promover a igualdade de condições e oportunidades de escolarização a todos. Illich (1988, p. 158) explica que podemos esperar que os alunos sintam, profundamente, tanto a própria independência quanto a necessidade de orientação. Libertados da manipulação por outros, aprenderão a tirar proveito da disciplina que outros adquiriram durante a vida. Desse modo, de acordo com Ceccon, Oliveira e Oliveira (2010, p. 50), querer tratar da mesma maneira alunos que se encontram em situação desigual, fingindo que todos têm a mesma possibilidade de aprender o que a escola ensina, significa não apenas manter a desigualdade, mas até aumentá-la. É preciso entender que se alguns alunos fracassam isso não é culpa deles, nem é uma coisa inevitável. Significa, para Ceccon, Oliveira e Oliveira (2010, p. 51), que os maus resultados das crianças são consequências de uma série de circunstâncias que podem e devem ser mudadas. Para acabar com o fracasso é preciso, antes de qualquer coisa, ver e compreender como a escola está organizada por dentro, saber o que acontece com as crianças dentro da escola, conhecer os mecanismos e o modo de funcionamento dessa engrenagem que faz com que uns poucos tenham sucesso e que outros fracassem. Só assim será possível agir para mudar a escola.

Dubet explica que a performance e o mérito constituem nas nossas sociedades uma das principais alavancas da educação, pois o sucesso exige o controle de si, as condições de julgamento, o sentido do esforço, uma certa refletividade e o apoio dos outros. O fracasso escolar é bem mais do que um

simples acidente de percurso; é o fracasso de toda a pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos (DUBET, 2008, p. 52). Já a legitimidade das posições de poder, de prestígio e de remuneração repousa amplamente sobre a crença na justiça dos procedimentos de atribuição dos diplomas e no fato de que a concorrência pelas vagas está aberta a todos. A maneira como a escola está organizada é o resultado da sociedade em seu conjunto. Explicam Ceccon, Oliveira e Oliveira (2010, p. 81):

> Que os mais pobres são marginalizados pela escola do mesmo jeito que são explorados no plano das relações de trabalho e impedidos de participar da vida política. A escola não é democrática porque a sociedade em que vivemos ainda não é verdadeiramente democrática. Os donos do poder são também os donos do saber e os pobres são excluídos tanto na escola quanto da participação das decisões. A escola, portanto, é parte integrante dessa sociedade injusta e desigual, em que a regra de comportamento é cada um por si e salve-se quem puder.

O movimento de professores mostra que toda prática educativa, docente, está orientada por um projeto de sociedade e de ser humano. Paulo Freire explica que toda relação pedagógica possui uma dimensão humanizadora ou desumanizadora. A sociologia do currículo e do conhecimento nos mostra que não há conteúdo escolar neutro. Na atualidade é difícil manter-se no limbo pedagógico da neutralidade da docência e dos conteúdos. Arroyo (2000, p. 151) entende que:

> Percebamos ou não, queiramos reconhecer ou não, sempre estaremos como docentes a serviço do desenvolvimento de protótipos de ser social.

Nesse sentido, a tensão entre educar ou instruir, ser docente, professor ou educador é uma falsa tensão, mas nos incomodará ao longo de nossa experiência profissional. Para Arroyo (2000, p. 181), a ação, a *práxis*, o trabalho como princípio educativo faz parte da tradição pedagógica mais permanente. A educação como processo de produção e não de mera inculcação. A formação dos seres humanos acontece no mesmo processo em que produzimos a cidade, o campo, a escola, os tempos e espaços humanos. Nos produzimos como sujeitos sociais e culturais produzindo a sociedade, a cultura, o conhecimento (ARROYO, 2000, p. 181). Recuperamos esta matriz pedagógica quando recolocamos a centralidade do como. Assim:

> O trabalho nos molda. As formas como produzimos nos produzem. Durante anos aprendemos que o trabalho é princípio educativo. Formamo-nos ou deformamos no tipo de trabalho e nas condições de trabalho. Os professores vêm denunciando como as condições de trabalho de todo trabalhador e dos trabalhadores em educação deformam. (ARROYO, 2000, p. 180).

Estas condições marcam o modo como pensamos e a consciência que temos de como trabalhamos como profissionais e como pessoas. As lutas políticas dos profissionais da Educação têm se inspirado nessa percepção ou matriz pedagógica da primazia do trabalho e da prática na formação-deformação de quem trabalha.

Freire (1996, p. 23) nos ensina a necessidade de que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado:

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Para Freire (1996, p. 38), o educador não pode negar-se o dever de, na sua prática pedagógica, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. Sendo assim, aprender criticamente é possível, tendo em vista que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes, e que estes não podem ser simplesmente transferidos aos educandos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 38).

A prática pedagógica crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que, segundo Freire (2015, p. 89):

> Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática.

É neste sentido também que, para Freire (1996, p. 89), a dialogicidade verdadeira, na qual os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam éticos. Assim como “inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade”. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto, no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas favoráveis à vocação para o ser mais.

A distância social existente e característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação. Para Freire (2015, p. 97):

> O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. A dialogação implica a responsabilidade social e política do homem. Implica um mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não desenvolva no educando as experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Pelo fato mesmo desta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “*doxa*” pelo verdadeiro conhecimento, o que ocorre no nível do “*logos*” (FREIRE, 2015, p. 99). Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. Illich (1988, p. 176) explica:

> [...] a escola transformou-se no processo planejado que prepara o homem para um mundo planejado – o principal instrumento de capturar o homem em sua própria armadilha. Pretende modelar cada homem a um determinado padrão para que faça sua parte no jogo mundial.

Assim, cultivamos, tratamos, produzimos e escolarizamos o mundo. Ceccon, Oliveira e Oliveira (2010, p. 50) entendem que é preciso olhar a escola por dentro. Muita gente continua a pensar que a escola é democrática quando trata todos do mesmo jeito:

> Uns aprenderam a falar em casa a língua bonita e correta que a escola exige; outros falam de um jeito que a escola considera feio e errado. Uns estão bem alimentados e bem vestidos; outros vêm para escola com fome e com frio. Uns têm tranquilidade para estudar em casa e contam com o auxílio dos pais; outros têm que estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Uns entendem e se adaptam aos regulamentos da escola; outros se sentem mal, reagem e são punidos. Uns já aprenderam em casa uma série de coisas que a escola valoriza; outros só sabem coisas que a escola despreza. (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 50).

Ora, as crianças já chegam à escola numa situação desigual. Nesse sentido, o desenvolvimento do conceitual de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve ser fundado no diálogo como alternativa à transformação de uma *convivência* solidária. Esta pesquisa nos permite avançar para a próxima etapa desta investigação, que é a ampliação do conceito de diálogo. Exploraremos este conceito como uma abordagem restaurativa com o potencial de gerar mudanças mais amplas nos relacionamentos.

4.3 O DIÁLOGO RESTAURATIVO

A partir dos estudos realizados a respeito da crise em contexto de convivência produzimos *insights* a respeito do diálogo que contribuem para o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa*. Em primeiro lugar, percebemos que o diálogo é uma maneira de promover mudanças construtivas em todos os níveis. O diálogo é base para a justiça e a paz, tanto no nível interpessoal quanto no estrutural. Em segundo lugar, notamos que o diálogo é sem dúvida um mecanismo essencial, embora não seja o único. Muitos dos mecanismos com base em habilidades utilizados por nós para reduzir a crise em contexto de convivência estão fundados na capacidade de

comunicação para trocar ideias, encontrar definições comuns para as questões e buscar caminhos que levem a soluções.

O diálogo é necessário tanto para criar como para tratar as esferas sociais e públicas em que são construídas as instituições, as estruturas e os padrões de relacionamento humanos. Devem ser inventados processos e espaços onde as pessoas possam abordar e moldar as estruturas que ordenam sua vida comunitária, aqui definida de modo amplo.

Bohm (1997, p. 30) conceitua *diálogo* como uma “corrente de significados”, pois é “através da palavra” que se processa e se transforma o pensamento. Para este autor, o verdadeiro propósito do diálogo é penetrar no processo de pensamento individual e transformá-lo em pensamento coletivo. Bohm (1997, p. 55) ensina que a finalidade do diálogo não é analisar as coisas, impor um argumento particular ou alterar os pontos de vista dos outros, mas suspender as crenças e observar, ouvir todos os lados, colocá-los em espera e perceber o seu significado. Porque quando conhecemos as nossas opiniões e o que significam, podemos compartilhar um conteúdo comum, mesmo quando não são completamente em conformidade. Bohm (2005, p. 80) entende que no diálogo o ponto importante não são as opiniões, não é encontrar uma resposta, mas relaxar a mente, abrir-se para todas as vozes. Se, de alguma forma, se disseminar esta atitude, entende o autor, podemos parar o caminho para a destruição.

O diálogo contido no desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é um dos elementos que pode contribuir para uma forma de restituição da convivência em momentos de mudança. Na obra Diálogos e mediação de conflitos nas escolas: guia prático para educadores (BRASIL, 2014, p. 26) vemos que o diálogo é uma ferramenta eficiente, econômica e construtiva para as organizações superarem os obstáculos mais difíceis, para proporcionar ações colaborativas entre as pessoas e, sobretudo, para resolver os conflitos de forma simples e fácil. O diálogo restaurativo é aquele que possibilita o acesso à voz e interação construtiva entre os indivíduos em contexto de convivência, que precisa ser tecido e construído a cada momento e a cada circunstância. De modo que, para produzir um diálogo restaurativo, é essencial ir além das palavras: as

emoções, o sorriso, o olhar, os gestos, entre outras formas de expressão, muitas vezes são mais relevantes que as próprias palavras.

Paulo Freire nos ensina que,

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. (FREIRE, 2015, p. 44).

O objetivo do diálogo restaurativo é suspender as opiniões e observá-las, perceber o que tudo significa para compartilhar um conteúdo comum que restaure as relações, reabilitando a convivência. A ideia é mover a convivência de maneira criativa, compartilhando e apreciando os resultados e fazendo emergir a verdade sem se anunciar, estabelecendo um tipo diferente de consciência. No entendimento de Freire,

> Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2015, p. 45).

A educação compreende um conjunto de processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a sua formação. A prática do diálogo restaurativo está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas e valores.

No tópico seguinte desenvolveremos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* explorando o conceito de *restauração* em práticas pedagógicas de convivência, para, a seguir, apresentarmos as suas diferentes dimensões: na dimensão sociológica, estudos de Dubet; na dimensão filosófica, a ação comunicativa em Habermas; e, em Freire, a dimensão pedagógica. Perceberemos que o Desenvolvimento Conceitual,

como método de Análise Conceitual, amplia o alcance da compreensão do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* no que diz respeito às relações de interação e troca entre os elementos da comunidade escolar, buscando a origem dos problemas da crise em contexto de convivência e das alternativas para solucioná-los.

4.4 O CONCEITO DE *PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA*

Nesta parte da investigação, além de apresentarmos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, ampliamos seu entendimento para a correspondência entre o conjunto de atitudes e procedimentos utilizados pelos envolvidos no processo de criação do trabalho educativo, com a finalidade de “restaurar” a convivência e o fortalecimento dos recursos internos de cada um dos indivíduos na construção e realização dos seus objetivos (projeto de vida). Utilizamos estudos de textos de autores da Austrália e da Nova Zelândia que vivenciaram a experiência de justiça restaurativa na escola para a resolução de conflitos entre alunos de diferentes culturas. Salientamos, no entanto, que o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* não deve ser percebido da mesma forma, pois, como veremos a seguir, o conceito investigado não trata de uma prática isolada para a resolução de conflitos, mas inclui, por exemplo, a possibilidade do diálogo incorporado à convivência na escola.

A ideia para o desenvolvimento do conceito de “*prática pedagógica restaurativa*” surgiu de estudos sobre a abordagem de justiça restaurativa preconizada como princípio pelo sistema socioeducativo brasileiro, na Lei n. 12.594/2012, no inciso III, artigo 35 (RAMIDOFF, 2012, p. 79). A expressão “justiça restaurativa” é recente e surgiu há não mais do que três décadas, mas vem se difundindo muito rapidamente no mundo inteiro (FABIANOVICZ, 2013, p. 94). A velocidade da sua difusão é justificada por muitos em razão de que a justiça restaurativa seria apenas aparentemente uma novidade. Na prática, ela representaria um reavivamento de modelos ancestrais de justiça e de práticas de justiça tribal, em razão disso, presentes na memória coletiva da humanidade

(FABIANOVICZ, 2013, p. 95). Zehr (2008, p. 120) identifica suas concepções com os preceitos bíblicos sobre justiça. Segundo esse ponto de vista, a justiça restaurativa seria um modelo intuitivo, visto que várias sociedades primitivas adotavam procedimentos semelhantes. Na verdade, uma retomada de tradições indígenas pode ser identificada no surgimento de várias das experiências atuais de justiça restaurativa, e isso contribuiu para dar um sentido atemporal à sua existência.

Aplicar o princípio de justiça restaurativa à educação deve envolver o reconhecimento de que, como escreve Rawls (1997, p. 631), um senso de justiça é um desejo efetivo de aplicar princípios de agir, adotando um ponto de vista de forma racional que os membros de uma sociedade bem organizada afirmem como regulador de seu plano de vida, ou seja, seguir o ponto de vista da justiça está de acordo com o bem do indivíduo, enquanto que a educação deve ser um ato coletivo, solidário, e não pode ser imposta. Educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser feita por um sujeito isolado, não pode ser também o resultado do desejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. Assim, aplicar um princípio de justiça à educação, transformando-o em uma prática pedagógica, implica considerar que o ponto de partida da educação é que todas as crianças estão lá para serem atendidas e apoiadas, para crescerem e se desenvolverem. A educação, diferente da justiça, permite que os processos de crise sejam acolhidos como educativos, reestruturadores da autoestima, ensejadores de uma reflexão sobre comportamentos passados e atuais, que apresentem uma visão de futuro, em que o ser humano possa imaginar-se efetivo sujeito de direitos.

De acordo com informações da Victorian Association for Restorative Justice (ABOUT RESTORATIVE PRACTICES, 2017, p. 2), o termo "justiça restaurativa" passou a ser usado nas escolas durante a década de 1990, na Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, África do Sul e em países da Escandinávia. A adoção da linguagem da "justiça restaurativa" em escolas está intimamente associada à introdução do processo de conferência da comunidade, que inclui a mediação entre pares, círculos de paz e a conferência comunitária. Margaret Thorsborne, uma das idealizadoras do programa de introdução das práticas restaurativas nas escolas da Austrália,

explica que o desafio de mudança de cultura começa com a mudança da mentalidade dos atores do processo educativo (BLOOD; THORSBORNE, 2005, p. 3). O trabalho em uma comunidade que tem relações duradouras e profundas entre todos os seus membros, que precisam coexistir de forma saudável, segundo Thorsborne e Cameron (2001, p. 2), requer uma série de processos proativos e responsivos que fortaleçam os relacionamentos e atendam a uma abordagem relacional para a resolução de problemas.

No que diz respeito aos processos proativos e responsivos, a teoria da transmissão cultural, segundo Sellman (2011, p. 13), explica que, na atividade tradicional, a arbitragem do professor é caracterizada por "classificação e enquadramento", em que são aplicadas regras e sanções rígidas, as relações entre os indivíduos são claramente definidas (árbitro e arbitrado) e a estrutura de comunicação revela o poder de um para o outro. Por outro lado, quando a classificação e o enquadramento ocorrem entre partes iguais, horizontalmente relacionadas, estes acordam uma solução entre si. É o caso da educação entre pares, que, segundo o nosso entendimento, representa uma média entre essas abordagens contrastantes. Pode-se compreender a transformação da atividade tradicional como um processo em que há abandono de algum poder do professor para os alunos e, consequentemente, um enfraquecimento da “classificação e enquadramento entre os dois grupos”. De acordo com Varnham (2005, p. 89), essa atividade pode ser considerada como a oferta de uma abordagem positiva a problemas de conflito entre alunos nas escolas. A educação entre pares, que será estudada na próxima parte desta tese, na dimensão sociológica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, representa a lógica por trás dessa maneira de educar, que é a de capacitar os alunos para trabalharem as diferenças de forma construtiva e de trabalharem em prol de soluções por conta própria e não por meio dos mecanismos disciplinares da escola.

A escola tem se concentrado em grande parte, de acordo com Thorsborne e Cameron (2001, p. 183), no que deve acontecer com infratores quando as regras (escolares) são quebradas e, de maneira limitada, na compreensão do impacto na convivência sobre os indivíduos na comunidade escolar. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* envolve a ideia de que a falta praticada pelo aluno não

pode ser entendida como a simples quebra de uma regra imposta pela escola e, portanto, uma violação da instituição, mas como uma violação contra pessoas e relacionamentos na convivência escolar.

Para nos auxiliar no entendimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, Mullet e Amstutz (2012) explicam que em geral são utilizadas três abordagens para o caso de conflitos de convivência na escola: a abordagem *causal*, na qual se procura adequar a punição à violação, relacionando-se, natural ou artificialmente, as consequências à infração; a abordagem *resolutiva*, que vê o mau comportamento como um problema a ser resolvido; e a abordagem *punitiva*, na qual as consequências são selecionadas sem qualquer ligação de significado entre o mau comportamento e a punição.

Dessa forma, ao usarem os procedimentos *punitivo*, *causal* e *resolutivo*, educadores usualmente selecionam as estratégias sem ouvirem os educandos envolvidos no conflito. Algum tipo de retribuição é imposta ao longo desses procedimentos, mesmo que seja escolhida com a intenção de tratar os problemas subjacentes. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, ao contrário do que é apresentado por Mullet e Amstutz (2012), propõe o reconhecimento das necessidades e os propósitos presentes na origem da crise em contexto de convivência e não apenas em momentos de conflito. Sugere o trabalho com todos os interessados, a fim de encontrar a melhor maneira de *restaurar a convivência* e criar um plano para mudanças futuras. Assim, o foco recai sobre o restabelecimento, que virá por meio de um processo de encontro cooperativo.

Percebemos que o desenvolvimento do conceito de *prática restaurativa de convivência na escola* está relacionado ao gerenciamento de relacionamentos em todo o ambiente escolar. A ação comunicativa descrita na teoria de Habermas (1989) representa um dos fundamentos para o desenvolvimento do conceito apresentado nesta tese, tendo em vista que essa ação exige uma consciência respeitosa da dignidade de cada indivíduo e leva a uma conversa que permite a cada um sua "maneira de falar" e de “fazer sentido”. Oradores respeitosos se envolvem com a "pessoa" do outro, ao contrário do que frequentemente é percebido com o professor autoritário e o estudante submisso. Nesse sentido, o conceito de *prática pedagógica*

restaurativa está relacionado à escola como lócus de convivência, pois é em cada sala de aula que se desenvolve uma comunidade unida e organizada, com o maior número possível de atividades, com alunos de diferentes classes. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* relaciona-se com a atenção na qualidade das interações entre os membros da comunidade escolar, reduzindo os momentos de crise. A *restauração* da convivência implica um processo de aprender a partir da experiência que levou à crise e examinar as atitudes, crenças e comportamentos que possam ter contribuído para o seu estabelecimento. É quando o espírito desafiador de mudança de cultura começa. O aspecto mais informal de uma escola *restauradora*, segundo McGarrigle e O'Connor (2015, p. 6), é:

> [...] a criação de um *ethos* de acolhimento, respeito e reciprocidade. Em tempos de estresse, escolas e professores tendem a apelar para uma abordagem mais punitiva. Em uma escola restauradora, muitas vezes um "incidente" pode ser um sinal de relações não funcionando, incluindo questões como *bullying*, desequilíbrios de poder, pontos de vista diferentes e muitas vezes relacionados com lutas de pares com identidade e desenvolvimento.

McGarrigle e O'Connor (2015, p. 6) explicam uma versão forte de *prática restaurativa* que deve incluir reflexão sobre questões que podem estar impactando a experiência de aprendizagem. Porém, não tratam de uma *prática pedagógica restaurativa* que vai além da realização de processos proativos e responsivos que fortaleçam as relações, para assumir uma abordagem relacional de *convivência na escola*.

Uma outra experiência é a relatada pelo New Zealand Ministry of Education (2014, p. 9), realizada na Nova Zelândia em 1999, quando foi contratada uma equipe da Universidade de Waikato para desenvolver um processo de conferência nas escolas. A intenção era utilizar os princípios da justiça restaurativa com a finalidade de testar se tal abordagem para o erro poderia reduzir o aumento exponencial das suspensões, particularmente dos meninos maori, que eram desproporcionalmente representados no número de suspensões e exclusões.

Inicialmente, de acordo com Drewery (2007, p. 199), foi introduzido o processo em 5 escolas e, posteriormente, 24 escolas enviaram pessoal para treinamento. Nas escolas participantes e na maioria das escolas onde iniciativas similares continuaram, o número de suspensões diminuiu. As razões

para essa redução nas suspensões podem estar no fato de o aluno estar no centro das atenções. Drewery (2007), que foi o idealizador do projeto na Nova Zelândia, entende que, atualmente, o ritmo da mudança social e a multiplicidade de fatores influentes superaram a capacidade de qualquer pessoa de acompanhá-los e, por isso, é possível que o descontentamento dos jovens das escolas também possa incorporar uma mensagem para os educadores, de que estão tentando manter a estabilidade dentro do *status quo*. De acordo com Drewery (2007, p. 199), os números de mortes, suspensões e exclusões são sem precedentes, a um ponto em que a disciplina nas escolas tornou-se uma questão social. Assim, vale a pena indagar até que ponto esse problema é um reflexo da resistência dos jovens às práticas escolares, incluindo as expectativas comportamentais e o currículo. Para Drewery (2007, p. 200), o fato de os jovens estarem amadurecendo mais cedo do que antes, mas tendo de continuar estudando na escola pelo mesmo tempo, pode estar colocando tensões não examinadas em nossas escolas, nas famílias e nos próprios estudantes.

Drewery (2007, p. 200) entende que se a “teoria do desenvolvimento” está certa, de que este é um momento em que a formação da identidade, incluindo o “desenvolvimento moral”, é considerada uma tarefa psicossocial primária, então é normal vê-la como um tempo de protesto, questionando regras e desafiando limites estabelecidos. Drewery (2007, p. 200) explica que a desobediência contínua, o abuso verbal e a agressão física são inaceitáveis, mas às vezes também são marcas de protesto. Assim, a forma como as escolas respondem a esses incidentes é uma importante oportunidade de construção para os jovens aprenderem a responder de forma adequada aos conflitos.

Percebemos na experiência descrita por Drewery (2007) e pelo New Zealand Ministry of Education (2014) que os princípios utilizados foram os da justiça e não os da prática pedagógica. Além disso, buscou-se o conflito e não a restauração da convivência. Sabendo que a escola é um importante instrumento de socialização, a existência de uma “convivência menos conflituosa” só se dará mediante práticas relacionais que incluam, segundo Drewery (2007, p. 207), e neste sentido concordamos com o autor, fazer coisas "com" pessoas em vez de "para" elas. Ademais, o conceito de *prática*

pedagógica restaurativa de convivência na escola relaciona-se ao fato de que se as pessoas são parte de um processo, juntas elas podem ser mais felizes, mais cooperativas e produtivas, e mais propensas a fazerem mudanças positivas.

Apesar de o manual de práticas restaurativas na escola proposto pelo New Zealand Ministry of Education (2014, p. 11) apresentar uma prática que não é pedagógica, há a evidência de melhoria nas atitudes e nas relações em toda a comunidade escolar. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* explora a ideia do diálogo como um instrumento para aumentar o engajamento e a aprendizagem de alunos em sala de aula. O crescimento das habilidades relacionais e de resolução de problemas, tanto para adultos como para estudantes da comunidade escolar, favorece um ambiente escolar mais calmo, com menos interrupção na sala de aula e mais tempo para ensinar, uma convivência de melhores práticas a serem compartilhadas na escola.

Os seres humanos existem em um mundo de relações, e a autonomia de uma pessoa é percebida em suas relações com os outros. Assim, entendemos que todas as pessoas têm igualmente o direito de desfrutar de respeito, cuidado e dignidade. A experiência da Nova Zelândia na aplicação da prática restaurativa na escola demonstra que a essência está no uso de um processo comunicativo que envolva a todos, pois é a maneira como nos conectamos com os outros e como essas conexões valorizam cada pessoa envolvida que gera as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION, 2014, p. 4). Muito mais do que uma prática restaurativa, o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* corresponde a conversas relacionais, interações cotidianas que ajudam a comunidade escolar, por meio do diálogo, a construir relacionamentos positivos com os alunos e uns com os outros.

Hopkins (2012, p. 10) elenca em seu trabalho cinco temas de prática restaurativa de interações diárias dentro de uma instituição ou organização que tenha escolhido esta forma de trabalhar: o *tema um* diz respeito às perspectivas individuais, isto é, todos percebem uma situação ou evento à sua maneira e precisam expressá-lo de modo a sentirem-se respeitados, valorizados e ouvidos. O *tema dois* explica que nossos pensamentos

influenciam nossos sentimentos e emoções, que influenciam o resultado de nossos atos. O que se sente em um momento cria certos comportamentos. Esses pensamentos e emoções são a parte escondida do "*iceberg*", que é muito importante de ser entendido.

O *tema três*, segundo Hopkins (2012, p. 10), trata da empatia e estima pelos outros. Em momentos de crise, a discordância pode levar a emoções negativas, como raiva, dor, medo, frustração e confusão, bem como à deterioração das relações que conectam as pessoas. Para viver em harmonia precisamos de empatia e estima, para entendermos aquele que é afetado. O *tema quatro* explica que devemos identificar as necessidades antes de desenvolvermos estratégias para atendê-las (HOPKINS, 2012, p. 10). Até que essas necessidades sejam consideradas, o que não está funcionando na relação não pode ser restaurado. Entender que é preciso ser capaz de dar o melhor de nós mesmos é o primeiro passo para um ambiente de convivência restaurativa.

O *tema cinco* compreende que escolhas de responsabilidade coletiva expressam o respeito e a confiança, desenvolvem habilidades sociais e autoconfiança, fortalecendo as ligações. De acordo com Hopkins (2012, p. 10), esses cinco temas-chave da prática restaurativa regem os círculos de fala, para que todos possam expressar suas próprias opiniões, pensamentos e sentimentos, definir as suas necessidades e discutir para encontrar soluções com os outros. Círculos de fala podem ser usados para analisar os incidentes passados, mas também para encontrar soluções para um problema específico, a fim de planejar as atividades e incentivar as pessoas a assumirem um papel mais ativo na sua educação e em seus projetos de vida.

Muito embora Hopkins (2012) não aborde uma prática pedagógica, as interações apresentadas nos auxiliam na ampliação do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Segundo Hopkins (2012, p. 13), as crianças vão para a escola, principalmente, para socializar e estar com seus amigos. Em outras palavras,

> [...] a relação com o outro é para eles um motivador. E nesta área têm muito a aprender e cometem muitos erros. Eles têm muito a aprender sobre como gerenciar relacionamentos, por exemplo, sobre como fazer amigos, mantendo sua própria personalidade, a discordar ou desafiar seus professores e amigos, respeitando uns aos outros para

> expressar seu entusiasmo e ser ouvido, para ouvir os outros e ouvir com empatia, para negociar, para chegar a um consenso. (HOPKINS, 2012, p. 13).

A relação com o outro, tal como descrito em Hopkins (2012, p. 13), pode levar à experiência de crise em contexto de convivência, sendo que alguns comportamentos são frequentemente considerados como "má conduta"[4]. Nesta tese, na seção correspondente, estudamos o diálogo como dimensão pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa*. O diálogo reconhece a outra pessoa e constrói compreensão e respeito por seu ponto de vista. Ele aborda um problema ou assunto de uma maneira que exprime o apoio e o respeito pela outra pessoa, a disposição de ouvir seu lado da história e o desejo de encontrar uma solução mutuamente aceitável.

Ao contrário do exposto pelos autores Thorsborne (2005), Mullet e Amstutz (2012), McGarrigle e o'Connor (2015), Drewery (2007) e Hopkins (2012), que apresentaram a ideia de prática restaurativa, entendemos que o conceito de *prática pedagógica restaurativa* é ampliado pela qualidade das relações entre todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, o que se pretende com o termo "restauração" é reabilitar as relações entre os indivíduos, o que implica aprender com a experiência de examinar o que possa ter contribuído para o processo de crise em contexto de convivência. Este desafio de mentalidades é onde começa a verdadeira mudança de cultura. Para Timmerman (2015, p. 15), superar crises, transformando-as em "oportunidade", procurar continuamente maneiras de resolver conflitos, pode se tornar uma prática básica a ser estabelecida nos programas escolares, materializando o aprender de competências sociais e cívicas, com a possibilidade de ancorá-lo no sistema escolar a longo prazo.

A investigação conceitual realizada em estudos de Blood e Thorsborne (2005, p. 3) apresenta uma *prática restaurativa* que enfatiza os relacionamentos, indicando que as escolas devem atender aos aspectos da cultura e da organização escolar e que podem desenvolver uma série de

---

[4] Considera-se o comportamento antissocial ou a má conduta na sala de aula como erros ou enganos que impedem de seguir em frente. Isto é como uma escola (para crianças com dificuldades de aprendizagem complexas) em Oxfordshire, na Inglaterra, está considerando qualquer problema de comportamento. A equipe deste estabelecimento utiliza as técnicas da abordagem restaurativa em resposta a esses erros com muito sucesso por sete anos (HOPKINS, 2012, p. 13).

práticas relacionais que ajudem a restaurar incidentes que venham a afetar a convivência. Jarés (2008) entende que crise e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade:

> São diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas dentro de uma mesma sociedade ou grupo social. E ainda que uma mesma pessoa pode transitar por diversos modelos de convivência ao longo de um dia, em função dos diferentes contextos sociais em que se movimentam, ou seja, na família, vizinhança ou no trabalho. (JARÉS, 2008, p. 25).

Nesta perspectiva, o que o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* sugere não se restringe a um momento pontual nas relações. Esta ação pedagógica deve ser como um conjunto de métodos ativos e participativos de habilidades emocionais, ensino e aprendizagem que reforçam a coesão social, promovendo uma maior participação e expressão de estudantes e envolvendo políticas de prevenção que fortalecem os laços de convivência. Pois quando uma instituição pretende realizar uma abordagem restaurativa como uma solução ocasional ou como um último recurso, quando a autoridade ou o castigo não funcionaram, há poucas mudanças, tanto no indivíduo quanto na comunidade escolar. A chave está na adoção sistemática pela escola de uma cultura de *prática pedagógica restaurativa* em cada classe para cada professor.

Hopkins (2012, p. 19) entende que, longe de ser uma maneira fácil, a abordagem *restaurativa* é fundada na ideia de que as pessoas não devem apenas reparar, mas *restaurar* as relações de convivência. Reparar refere-se à mera recuperação do que foi perdido, e a restauração promove um novo vigor à convivência. A maneira como são restauradas é decidido de acordo com todos os interessados e não imposta por outros. Não é fácil para as pessoas envolvidas, porque elas são forçadas a estudar o contexto e as causas de seus problemas. Os problemas mais complicados de lidar em uma classe são aqueles que afetam a todos. Por exemplo: distúrbios recorrentes que irritam o grupo, interrupções que ocorrem repetidamente enquanto o professor tenta explicar alguma coisa ou responder a perguntas, interrupções de discussões que impedem outros de se envolver, comentar em voz alta, ou reações inadequadas e desrespeitosas. A *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* concentra-se não apenas na consequência do ato, mas

na origem do problema que causou a crise. Ela é projetada para reunir as relações interpessoais, restaurando o compartilhamento.

Marpeau (2002, p. 159) explica que o caminho de um ser humano que se educa não é linear, pois é atravessado por crises, regressões e avanços imprevisíveis. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* pressupõe uma dinâmica que passa da fusão/confusão com o outro, da fusão/confusão consigo mesmo e com suas percepções, de suas emoções e pulsões a um trabalho de separação e diferenciação. Deste modo, graças à separação, pode haver a construção de vínculo, nas alternâncias entre proximidade e distância, entre acolhimento e distanciamento, entre ilusão e desilusão (MARPEAU, 2002, p. 159). Assim, a partir de um

> [...] ato educativo concebido como processo de autorização e libertação, cada ator (sujeito da educação, educador, equipe, instituição) encontra-se diante da necessidade de produzir um trabalho de elucidação, de liberação das ações que consideram naturais e que o prendem no lugar em que se encontra, e deve se autorizar a saída do lugar de agente e a passagem de um lugar de ator para o de autor. (MARPEAU, 2002, p. 158).

O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* que desenvolvemos nesta tese corresponde a uma ação promovida pelo diálogo, nesse caso, pelo diálogo restaurativo. Os elementos que compõem este conceito, revelam que o processo educativo, de acordo com Marpeau (2002, p. 15), é um processo de autorização, por permitir a uma pessoa situar-se como autora na origem de seus atos. Educar, segundo Marpeau (2012, p. 26), é permitir que o ser humano elabore as capacidades estruturais que são necessárias tanto para a sua existência atual como para aquelas que serão indispensáveis a sua vida futura. Portanto, o processo educativo reside no trabalho do sujeito em sua relação consigo mesmo, com o desconhecido, com os outros e com a realidade de seu ambiente. Nesse sentido, a crise pode se estabelecer no contexto da convivência e, para isso, a escola deve estar preparada para, no dizer de Marpeau (2002, p. 48), “realizar uma mudança significativa na elaboração complexa do sujeito”.

O que ocorre em um momento de crise é a ruptura de referência a uma lógica inicial implícita, consciência dessa ruptura, análise dos processos que permitiram a mudança de referenciais em uma situação precisa e, então,

análise de um processo que opera em múltiplas situações diferentes. Essa tomada de consciência permite a transferência e a diversificação dos modos de abordagem e tratamento de soluções. Segundo Marpeau (2002, p. 135):

> [...] a autorização supõe a experiência significativa de poder se apoiar no outro e, de forma simultânea, de poder se colocar nas mãos do outro para se sentir seguro em uma situação desconhecida, de poder confiar no outro para poder se arriscar a abandonar suas posturas defensivas, sair das captações e situar-se na origem de seus atos e de seu futuro.

Descobrimos, nesta parte da investigação conceitual, que a valorização das crianças e dos adolescentes como atores educativos expressa a necessidade de afirmar um projeto educativo que esteja de acordo com um presente e um futuro que possibilite aos indivíduos aprenderem a viver e a enfrentar quer as exigências de uma sociedade democrática, quer as exigências de uma sociedade tecnologicamente e culturalmente mais desafiante.

O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* fomenta, por meio do diálogo, a responsabilidade em processos colaborativos, próprios da comunidade escolar. Além disso, oferece condições para promover a educação entre pares pelo pensar sobre os comportamentos que as regras pretendem regular, mais do que sobre as regras em si. Exige ainda consciência das consequências imprevistas dessas mesmas regras. Significa prestar atenção ao modo como aprendemos a conviver e trabalhar em conjunto. Após realizarmos uma análise do conceito de *restauração* e desenvolvermos o conceito, passamos à abordagem das dimensões sociológica, filosófica e pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola.*

4.5 DIMENSÕES DO CONCEITO

O método de Análise Conceitual, do tipo Desenvolvimento Conceitual, proposto por Coombs e Daniels (1991), nos direciona ao entendimento de que, ao desenvolvermos um conceito, devemos ter em mente que a concepção deve ser útil e preservar o significado central do conceito em termos dos quais chegamos a entender e articular nossos propósitos, preocupações, problemas e questões educacionais. Embora não nos apresente um padrão a ser seguido,

indica diretrizes a serem observadas no desenvolvimento de uma pesquisa. Uma das diretrizes propostas pelo método é a abordagem das dimensões do conceito a ser investigado. Abbagnamo (2012, p. 327) define *dimensão* como todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação. Ao tratarmos das dimensões de um conceito pretendemos designar os vários planos ou níveis nos quais ele pode ser conduzido.

A análise das dimensões sociológica, filosófica e pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se justifica pelo entendimento de que precisamos ter clareza a respeito do uso que esperamos fazer da concepção, bem como sobre a natureza da reconstrução conceitual realizada. Para isso, realizamos alguns estudos na obra de Dubet (1997, 1998, 2001, 2002, 2003, 2008), em Habermas (1989, 1990, 2012) e em Freire (1996, 2015).

4.5.1 A dimensão sociológica

A dimensão sociológica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* parte da ideia das relações entre jovens que conversam de “igual para igual” com seus pares sobre diferentes assuntos, e o conhecimento que têm na própria comunidade em que vivem. De acordo com Brasil (2010, p. 19), este é um processo de ensino e aprendizagem em que adolescentes e jovens atuam como facilitadores de ações e atividades com e para outros adolescentes e jovens, ou seja, seus pares. Verificamos em Brasil (2010, p. 19) que o termo “educação entre pares” veio do inglês *peer educator* e é utilizado quando uma pessoa fica responsável por desenvolver ações educativas voltadas para o grupo do qual faz parte. Marpeau (2002, p. 102) entende que a solicitude do outro com respeito a nós, assim como a nossa com respeito a ele, é experimentada por meio de ações coletivas e de relações de intercâmbio. O trabalho em grupo, com jovens em dificuldade de relação consigo e com os outros, e com regras sociais, é uma missão dificílima, embora seja, ao mesmo tempo, uma tarefa inevitável. O autor explica:

> [...] a reunião, em um mesmo espaço, de jovens que ainda não elaboraram o sentido da regra como proteção de todos no respeito à singularidade, nem sua utilidade para permitir que os seres humanos vivam juntos, é uma alquimia explosiva. Não há nada mais contagioso

> que a expressão do sofrimento. O contágio do mal-estar e suas manifestações podem levar a excessos coletivos de difícil contenção. No entanto, as atividades coletivas são determinantes para que os jovens possam ter acesso ao sentido da regra e à organização da relação com o outro baseada no respeito e na cooperação. (MARPEAU, 2002, p. 102).

Adolescentes e jovens conhecem a realidade dos outros do grupo e organizam atividades mais próximas da cultura local. Da mesma forma, no entendimento de Marpeau (2002, p. 102):

> Assim, a organização da vida de um grupo de pares em uma residência coletiva permitirá que o jovem passe pela experiência do outro como idêntico a si mesmo, embora seja diferente. A agrupação de pares, considerados como próximos (isto é, do mesmo lado, em relação a uma representação do adulto detentor do poder), permite que cada um passe pela experiência de um pertencimento coletivo. A proximidade permite que cada um deles se veja no outro, no momento da travessia de seus próprios medos, de suas próprias revoltas, de sua própria violência e da passagem ao ato.

O jovem percebe que o outro vive e reage como ele, por meio de modos de ser que não pode exteriorizar com palavras e dos quais não pode se distanciar. O outro passa a ser uma representação de si mesmo ao exprimir uma experiência interior próxima. Isso passa a ser compreendido como um funcionamento humano comum. Entendemos que o jovem necessita da palavra para colocar sentido na experiência de suas emoções e revoltas, que só se expressam no imediatismo da violência na falta de um sentido que possa ser traduzido em palavras.

Dubet (2003, p. 37) nota que o problema das escolas e dos alunos "difíceis" se impôs, em poucos anos, como o ponto no qual se focaliza o conjunto dos problemas sociais: periferias, desemprego, imigração, delinquência, violência, abandono escolar. No vocabulário dos atores, o aluno proveniente da classe operária foi substituído pelo aluno difícil e com dificuldade, que é definido menos por sua situação de dominação do que por sua exclusão. Dubet (2003, p. 36) explica que os professores mudaram o vocabulário: as crianças do povo, para as quais a escola deveria assegurar a igualdade de oportunidades, são substituídas pelos alunos das regiões "sensíveis", que devem ser integrados à sociedade. Lá onde se via um filho de operário se vê um "caso social".

Nesta tese apresentamos como uma das dimensões do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* a ação promovida

pelo diálogo, que pode se realizar na forma de educação entre pares. Esta é uma concepção em que o “grupo de iguais” desconstrói ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias associadas às diversidades, além de desenvolver capacidades relativas a concentração, respeito, ausência de julgamento, aceitação de valores e conceitos diferentes dos seus (FABIANOVICZ, 2014, p. 872). Tendo em vista que a exclusão, segundo Dubet (2003, p. 43), é o indicador de uma transformação, aprendemos que as relações na escola e na sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua "inocência". O autor descreve-a como agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, e às vezes até da legitimidade da instituição escolar. Para Dubet (2003, p. 43):

> A exclusão escolar é o resultado "normal" da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão. (DUBET, 2003, p. 43).

A concepção de uma prática pedagógica voltada para o diálogo restaurativo envolve não apenas a resolução de situações, mas, em alguns casos, criar e reinventar soluções. Para Garcia (1999, p. 106), o ambiente escolar deve ser verdadeiramente humano no sentido de constituir um espaço democrático onde se cultiva o diálogo e a afetividade, em que se pratica a observação e garantia dos Direitos Humanos. Ao estudarmos Kröyer, Reyes e Aguayo (2013, p. 381), percebemos que espaços de reflexão e diálogo são cruciais, pois por meio da reflexão é possível dialogar com momentos de crise em sala de aula de tal modo a alcançar um equilíbrio entre a norma, o estudante e o próprio docente. Com base na experiência da Nova Zelândia, Kaveney e Drewery (2011, p. 8) relatam que, no caso das reuniões entre pares, os professores participantes sentiam a necessidade de aproveitar ao máximo esses encontros de classe, incluindo a capacidade de ouvir, ser reflexivo e claro sobre o assunto. De acordo com as autoras, os papéis na reunião parecem ser significativos, particularmente o papel do facilitador, que se encarrega da organização e estabelece as expectativas, incluindo fazer com que todos estejam conscientes do seu espaço, das regras e do que vai acontecer (KAVENEY; DREWERY, 2011, p. 8).

As relações interpessoais positivas são uma grande influência no comportamento. A cultura do cuidado contamina todos os indivíduos da comunidade escolar. Segundo Kaveney e Drewery (2011, p. 5), a capacidade de resposta cultural é fundamental para criar comunidades de aprendizagem de respeito mútuo e inclusão. Uma abordagem *restaurativa* leva os indivíduos a assumirem a responsabilidade pelo seu comportamento. Kaveney e Drewery (2011, p. 8) descrevem em seus estudos professores que observaram indivíduos que foram afetados pelas reuniões de classe e comentaram sobre a maior conscientização do impacto de suas ações, linguagem corporal e comportamento inadequado. As autoras explicam que os professores acreditam que há um número crescente de estudantes que não compreendem um sentido de causa e efeito para as consequências de suas ações.

Quanto à importância da educação entre pares para os estudantes da Nova Zelândia, Kaveney e Drewery (2011) explicam que os pares tornam-se uma grande influência para os alunos. A dimensão sociológica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* tem na educação entre pares a possibilidade de contar com o apoio contínuo dos alunos para o desenvolvimento de traços pró-sociais de caráter, criando relações positivas com seus colegas estudantes, funcionários da escola e outros adultos na comunidade escolar.

Em um sentido mais amplo, o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é fundamental para o sucesso da cooperação e da contribuição de diferentes esforços e *insights* para se alcançar um objetivo acordado. O diálogo proposto pelo conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se caracteriza pelo reconhecimento e respeito pela dignidade humana, pela valorização do ponto de vista individual e da experiência única de cada ser humano. Em um ambiente escolar, é fundamental construir relacionamentos positivos e respeitosos entre o pessoal. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* melhora o desempenho do ensino e aprendizagem; permite que os valores e as expectativas da escola apoiem as questões de convivência de maneira a promover um resultado positivo, que proporcione valiosas oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Segundo estudos de Kaveney e Drewery (2011, p. 11), as habilidades efetivas de comunicação ajudam as escolas a construir relacionamentos positivos e respeitosos em toda a comunidade escolar. As habilidades incluem questionar, ouvir, esclarecer, resumir e usar a linguagem que os alunos (em particular) entendem para se relacionar. Podemos considerar que as habilidades de comunicação citadas por Kaveney e Drewery (2011) podem fornecer a base para que o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se desenvolva na cultura existente na escola e seja incorporado por toda a equipe educativa em sua aproximação à vida. Essas habilidades ajudam a desenvolver uma abordagem relacional, permitindo que os alunos respondam a uma diversidade de comportamentos e situações em todos os níveis com confiança e consistência.

Nesse sentido, é necessário socializar os alunos em uma cultura que proporcione a formação útil para o trabalho, em respeito à diversidade, permitindo o desenvolvimento da personalidade. Isto é, a escola deve perseguir representações que direcionem os atores para um debate, em vez de estabelecer uma ordem estável e organizada, em torno de finalidades homogêneas (DUBET, 1998, p. 28). Entendemos que não se trata somente de estar de acordo com uma ordem legitimada por um conjunto de fins, mas é preciso combinar a procura de desenvolvimento e de autenticidade com a busca de utilidades escolares, uma proposta mais humana de criar com o poder do homem libertado, um homem novo livre, também, de dentro para fora.

De acordo com Dubet (1997, p. 245), existem duas versões opostas a respeito da socialização. A primeira é uma versão "encantada". A ligação entre a individualização e a diferenciação social assegura, de uma só vez, a autonomia pessoal e a integração social do indivíduo. É a socialização que dá conta da ligação entre a ação individual e a ordem social à medida que o ator agencia, frequentemente de maneira inconsciente, princípios de ação que definem a coerência da sociedade. Mas se a vida social repousa sobre um conjunto de valores comuns e princípios de ação mais ou menos circunscritos, o indivíduo permanece senhor da escolha definitiva. O ideal do indivíduo depende da estrutura da sociedade, mas, ao mesmo tempo, esse ideal de homem visa a engendrar indivíduos autônomos, libertos do peso da tradição e capazes de independência de julgamento.

A segunda versão, ao contrário, é "desencantada" e crítica. A sociedade, percebida como um conjunto de estruturas de poder, se inscreve nos indivíduos, que são então operados pelo sistema social. A autonomia é geralmente apresentada como uma ilusão subjetiva, tanto quanto as práticas sociais são concebidas, em versões extremas dessas teorias, como signos da ordem social. A socialização aparece como uma forma de programação individual que assegura a reprodução da ordem social por meio de uma harmonização das práticas e das posições.

O debate entre estas duas versões cruzadas da socialização, segundo Dubet e Martuccelli (1997, p. 24,5), diz respeito à escola e se explica a seguir:

> A primeira se esforça por pensar a socialização como a internalização de uma disciplina necessária ao exercício da autonomia; a segunda, vê no processo um adestramento das almas uma sujeição dos indivíduos, uma programação da reprodução social. Na versão encantada, “a socialização é trágica: o indivíduo, cuja consciência é formada pela sociedade, é capaz de se revoltar, graças à sua liberdade de consciência, contra esta mesma sociedade. Na versão crítica, a socialização é a incorporação de um espaço social estruturado, graças ao qual a história e a ação de cada agente são especificações da história e das estruturas coletivas”. Mas uma profunda unidade liga essas duas versões no que diz respeito ao próprio processo de socialização. Nos dois casos, o indivíduo, além de sua margem de autonomia, é definido pela *internalização* de normas e de disposições comuns à sociedade ou a uma classe social. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 245).

Assim, o desafio do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é o de religar o que estava separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com as incertezas. Este religar permite contextualizar para refletir e tentar integrar o saber à vida. Na dimensão sociológica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa*, a convivência na escola é assumida como um despertar no grupo do desejo de refazer percursos numa busca incessante pela realização do bem comum, oferecendo outro sentido, a possível mediação social, o fluxo comunicacional entre o emissor e o receptor, polos inseparáveis do circuito estruturador dos sentidos.

4.5.2 A dimensão filosófica

A abordagem da dimensão filosófica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se refere à ideia da ação comunicativa. Para isso, verificamos o significado da ação comunicativa

em estudos de Habermas (1989, 1990, 2012). A escolha deste filósofo se deve ao seu entendimento de que as regras da educação devem fundamentar-se no jogo da linguagem e da argumentação. A ação comunicativa em contexto de uma *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve ser compreendida como um processo coletivo para a libertação humana. O mesmo pode ser constatado no pensamento educacional de Paulo Freire (1996, 2015), que aposta em uma razão dialógica fundada numa visão antropológica que busca um novo sentido para a vida humana em sociedade. A razão de ser do homem é humanizar-se, é ser mais (POLLI, 2012, p. 50). A razão instrumental tem como desdobramento o controle alienante das pessoas, a despersonalização, o empobrecimento da vida pessoal e coletiva, negando a emancipação e a libertação humanas. Segundo Polli (2012, p. 50), esse controle se dá por diversas formas. Uma delas é a educação, reafirmando o papel transmissor-ideológico-conservador e não o papel argumentativo-dialógico-transformador. Recuperar as formas dialogais no âmbito da educação, portanto, pode contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, cooperativa e transformadora.

A escolha de Habermas para a exploração da dimensão filosófica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se deve ao fato de que este filósofo contemporâneo apresenta uma produção intelectual crítica. Sua reflexão filosófica, sobretudo a sua Teoria da Ação Comunicativa, tem como finalidade principal propor uma nova racionalidade[5], a racionalidade comunicativa.

Habermas (2012, p. 698) entende que a agudificação da problemática da adolescência também leva a atribuir importância à separação entre mundo da vida e sistema. O autor explica que os problemas envolvendo o distanciamento da família e a formação de uma identidade própria transforma o desenvolvimento do jovem nas sociedades modernas – não mais assegurado institucionalmente – num teste para a relação entre as gerações (HABERMAS, 2012, p. 698). Assim, é possível refletir que se as condições de socialização da família não estiverem ligadas funcionalmente às condições de filiação das

[5] O conceito de *racionalidade* aqui é tomado como a capacidade do homem de agir e interagir. Para Habermas, a racionalidade não se reduz ao mero saber e ao acesso a ele, mas no seu uso de forma argumentativa (POLLI, 2012, p. 49).

organizações a que os adolescentes um dia pertencerão, os problemas que os jovens têm de resolver durante a adolescência serão insolúveis para um número cada vez maior deles. As exclusões e desigualdades, para Habermas, são consequências de uma política fundada na racionalidade instrumental, por meio das burocracias econômicas (POLLI, 2012, p. 37). Essas burocracias, embebidas no espírito neoliberal, o levam a detectar uma crise substancial, produzida pela cultura da globalização, que é a crise ética da humanidade.

Existem três funções específicas quanto à ação comunicativa, de acordo com o descrito por Polli (2012, p. 57): reprodução cultural, integração social e coordenação dos planos de ação de diferentes atores e a socialização e interpretação cultural de necessidades. Para Habermas (2012), o uso comunicativo da linguagem visa à observação de expressões sobre algo no mundo, compartilhando esse algo com alguém para se estabelecer consensos motivados. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* propõe o entendimento intersubjetivo, que Polli (2012, p. 58) explica como aquilo que cada participante do processo comunicativo pensa e argumenta sobre as questões em debate, para que todos os participantes possam posicionar-se e, como possibilidade, convergir em consensos prováveis e provisórios. A finalidade do debate intersubjetivo é coordenar ações de maneira cooperativa, tendo como fim a formação de uma opinião que possa levar a um comportamento social solidário e cooperativo. Trata-se do entendimento mútuo, por acordo, sem imposições, extorsões ou manipulações e que leva a formular convicções comuns (POLLI, 2012, p. 58).

O desenvolvimento do conceito *de prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é ampliado pelo conceito de ação comunicativa de Habermas na medida em que os sujeitos da ação comunicativa buscam entender-se e construir uma definição comum de cada situação para chegar a um consenso sobre algo no mundo. Para Habermas,

> O mundo da vida não é assimilado diretamente ao sistema, isto é, às esferas de ação organizadas formalmente ou juridificadas; em vez disso, as organizações do aparelho estatal e da economia, tornadas independentes via sistema, são retroprojetadas para um horizonte do mundo da vida simulado. E, à medida que o sistema se cobre com as vestes do mundo da vida, este é devorado pelo sistema. (HABERMAS, 2012, p. 695).

De acordo com Habermas (2012), o conceito da ação comunicativa se constrói pela noção de responsabilidade dos sujeitos frente ao mundo sistêmico. Assim, o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* consiste em um processo de entendimento mútuo no qual se encontram as condições para a ocorrência de interpretações e argumentações que levem a consensos provisórios sobre algo no mundo objetivo (situações sobre as quais seja possível pronunciar enunciados verdadeiros), no mundo social (relações sociais interpessoais legitimamente reguladas) e no mundo subjetivo (vivências pessoais que podem ser manifestadas publicamente com vistas ao entendimento). A ação comunicativa realizada pela *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* se fundamenta num processo de cooperação e interpretação entre os participantes em um debate, que se refere ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, tentando coordenar ações, combinar planos de ação e se capacitar a agir num processo dialético em que não se consideram os planos da realidade como absolutos, mas que comportam a possibilidade de uma efetiva comunicação que escapa às determinações do sistema.

A Hermenêutica considera a linguagem, segundo Habermas (1989, p. 41), de acordo com a maneira como é empregada pelos participantes, com o objetivo de chegar à compreensão conjunta de uma coisa ou a uma maneira de ver comum. Habermas (1989) explica que

> [...] a metáfora visual do observador que “vê” algo não deve obscurecer o fato de que a linguagem utilizada performativamente está inserida em relações mais complicadas do que a simples relação “sobre” (e do que o tipo de intenções correlacionado com ela). Quando o falante diz algo dentro do contexto cotidiano, ele se refere não somente a algo no mundo objetivo (como a totalidade daquilo que é ou poderia ser), mas ao mesmo tempo a algo no mundo social (como a totalidade de relações interpessoais reguladas de um modo legítimo) e a algo existente no mundo próprio, subjetivo, do falante (como a totalidade das vivências manifestáveis, às quais tem um acesso privilegiado). (HABERMAS, 1989, p. 41).

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* compreende tipos de interação, como os descritos por Habermas (1990, p. 72), e que se distinguem de acordo com o mecanismo de coordenação da ação: “é preciso saber, antes de tudo, se a linguagem natural é utilizada apenas como meio para a transmissão de informações ou também

como fonte da integração social". De acordo com Habermas (1990, p. 72), no primeiro caso trata-se de *agir estratégico*; no segundo, de *agir comunicativo*. Neste caso, a força consensual de entendimento linguístico, isto é, as energias de ligação da própria linguagem, tornam-se efetivas para a coordenação das ações, ao passo que no primeiro caso o efeito de coordenação depende da influência dos atores uns sobre os outros e sobre a situação da ação, a qual é veiculada por meio de atividades não linguísticas.

A ação comunicativa proposta pelo conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* deve ser entendida na perspectiva de falantes e ouvintes como um acordo que não pode ser imposto a partir de fora nem ser forçado por uma das partes – seja pela intervenção direta na situação da ação, seja indiretamente, por uma influência calculada sobre os enfoques proposicionais do ouvinte. Para Polli (2012, p. 89), aquilo que se obtém por meio de gratificação ou ameaça, sugestão ou engano, não pode valer intersubjetivamente como acordo; tal intervenção fere as condições sob as quais as forças ilocucionárias[6] despertam convicções e geram contatos.

Uma situação de fala concreta, de acordo com Polli (2012, p. 58), faz com que os sujeitos se apoiem num consenso que serve como fundamento (saberes originais do mundo da vida) para o agir comunicativo. A situação ideal de fala é uma utopia, que visa estabelecer um consenso, também utópico. Os sujeitos da comunicação devem procurar reconhecer quatro pretensões de validade, que correspondem a quatro classes de atos da fala (POLLI, 2012, p. 59), quais sejam:

> De compreensibilidade (busca da inteligibilidade das mensagens contidas nos proferimentos comunicativos), de verdade (do conteúdo das mensagens, proferimentos cognitivos que se realizam através dos atos da fala constatativos), de correção (relativos a justeza dos conteúdos normativos e valorativos das mensagens, proferimentos referentes ao mundo social, através dos atos de fala regulativos e valorativos) e de sinceridade (a autenticidade dos proferimentos que emanam do mundo subjetivo, através de atos de fala expressivos). Os atos ilocucionários, enquanto atos de fala orientados para os entendimentos, através de uma aceitação racional dos ouvintes, podem favorecer o consenso provisório. (POLLI, 2012, p. 57).

---

[6] O *ato locucionário* consiste em regras gramaticais, sem as quais não há sentido nem referência; o *ato ilocucionário* realiza uma ação pelo dizer algo a alguém num contexto, tais como o ato de fala de afirmação, de promessa, de ordem, de pedido. O *ato perlocucionário* provoca um efeito no ouvinte pelo fato de dizer algo que o impressiona, o amedronta, o satisfaz (POLLI, 2012, p. 123).

A capacidade de abertura para argumentos se dá a partir da capacidade de interação proporcionada pela prática discursiva, numa motivação em torno da busca de um consenso de forma cooperativa. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* é uma contribuição para reforçar formas de vida coletiva concretas, alargando os laços de solidariedade entre grupos e promovendo a socialização.

Habermas assume o paradigma da linguagem como a fonte de construção de consensos, que mantém a perspectiva da criticidade. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* amplia horizontes para o convívio e é uma metodologia que não se esgota em si mesma, do ponto de vista da formulação de proposições, mas na própria dinâmica da argumentação, em que os pares pretendem não só estabelecer consensos quanto às normas, mas também observar os obscurantismos que os impedem de acordar, sobre algo no mundo.

Nesse sentido, segundo Polli (2012, p. 71), o processo de entendimento intersubjetivo é o único capaz de formular acordos. Lembrando que o próprio Habermas afirma que, no processo de ensino-aprendizagem, como processo de entendimento entre sujeitos que aprendem, não há nada que permita decidir quem tem de aprender de quem. Aprendemos com a dimensão filosófica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* que a concepção comunicativa dos participantes dos processos de ensino-aprendizagem se volta para atitudes de entendimento mútuo, com vistas a uma reflexividade crítica. Nesse sentido, o pensamento habermasiano amplia o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* na possibilidade de reconstrução democrática de uma rede de comunicação de conteúdos, tomadas de posições e opiniões, na qual os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados para se condensarem em opiniões públicas entrelaçadas em temas específicos.

4.5.3 A dimensão pedagógica

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* considera a ideia da escola como lócus de convivência. Garcia (2007, p. 6221), quando analisa a função das práticas de intervenção no ambiente escolar, sugere que elas são um mecanismo que visa restabelecer uma condição de

aprendizagem e não somente de convivência. Assim, o diálogo realizado nos grupos como uma prática pedagógica de intervenção apresenta-se como uma proposta afirmativa no ambiente escolar.

A dimensão pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa* pode ser ampliada pelos conteúdos essenciais da pedagogia da convivência, que Jarés (2008, p. 32) descreve como o respeito, os direitos e deveres que encarnam os direitos humanos e o diálogo. Não há possibilidade de convivência sem diálogo. As pessoas crescem e se humanizam graças à linguagem e ao diálogo. Conviver uns com os outros é um contínuo exercício de diálogo. Freire, em *Pedagogia do oprimido*, expressa que:

> A ideia de diálogo é associada a uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2015, p. 93).

O diálogo também é um fator essencial, de acordo com Jarés (2008, p. 33), para melhorar a qualidade de vida das relações humanas. Com efeito, naquelas organizações humanas – famílias, escolas, empresas, cidades, países – em que este seja um conteúdo e uma estratégia habitual aumentam as possibilidades de melhorar as relações, assim como as condições de abordar e resolver os conflitos. Quando se rompe o diálogo, se está inviabilizando a possibilidade da convivência em geral e de poder resolver os conflitos, em particular (JARÉS, 2008, p. 33). E não há possibilidade de resolver a crise em contexto de convivência senão por meio do diálogo, seja diretamente entre as partes que se enfrentam ou por meio de terceiros que se coloquem como mediadores ou, ao menos, intermediários.

As dimensões apresentadas pelo conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* contribuem para o entendimento de que existem outras formas de reanimar e cultivar a participação de todos os setores da comunidade educativa para melhorar a convivência por meio da restauração. Por outro lado, tampouco podemos deixar de dizer que a própria participação produz a crise, argumento e fato que, às vezes, se aponta precisamente para cerceá-la ou impedi-la (JARÉS, 2008, p. 130). Desta forma, Jarés (2008, p. 135), com a expressão “infraestrutura de convivência”, refere-se

“ao contexto organizacional e cultural da escola como âmbitos fundamentais para o exercício e desenvolvimento da convivência”. De acordo com Jarés (2008, p. 135):

> Trata-se de criar em cada escola espaços nos quais tanto o conteúdo quanto o ambiente esteja ativamente implicado no desenvolvimento de boas práticas de convivência. Igualmente, deve-se partir do fato de que o contexto organizacional no que se dão as práticas educativas é, ao mesmo tempo, meio e objetivo da reflexão educacional.

Diaz-Aguado (2014, p. 16) compreende como procedimentos para melhorar a convivência na escola discussões e debates entre companheiros em grupos heterogêneos, a respeito de distintos tipos de conflitos. Ele relata como positivas as experiências de processos de resolução de conflitos nos quais jovens puderam refletir por meio da comunicação, mediação e negociação para a defesa de seus interesses e direitos. Desse modo, a dimensão pedagógica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* encontra no diálogo um instrumento de prevenção da crise, favorecendo o desenvolvimento e a capacidade de adoção de perspectivas de convivência com vistas ao respeito pelos direitos humanos. De acordo com Oliveira, Caminha e Freitas (2010, p. 266), considerar a escola como espaço de convivência implica “aperfeiçoar as relações humanas em prol da construção coletiva da vida em sociedade, sendo, assim, imprescindível conviver, acolher o outro enquanto outro, considerando-o como semelhante e ao mesmo tempo diferente”.

Polli (2012, p. 120) explica que a efetiva comunicação, para ser eficiente, exige que os interlocutores admirem, ao mesmo tempo, algo que lhes exige o pensar, expressando-se por meio de signos linguísticos comuns, para aprenderem de forma semelhante algo sobre o comunicar e sobre a realidade observada. Desse modo, todo o pensar é referido a uma realidade, influenciado por ela e não isento das marcas que ela nele imprime. Há condicionamentos socioculturais que imprimem marcas sobre o pensar. Polli (2012, p. 120) estabelece a seguinte relação entre os pensamentos de Habermas e Freire:

> Assim como Habermas aponta determinadas condições para que a comunicação efetiva se concretize, Freire também indica suas impressões sobre as qualidades de um sujeito da comunicação, como a de assumir o silêncio e saber escutar, além de gostar de expressar sua palavra e entender que o que fala não é uma verdade incontestável.

Não pode haver uma situação em que o sujeito pense sozinho. Ele necessita da colaboração e da coparticipação de outros sujeitos. Como diz Freire, é o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Mas Freire alerta que é preciso que haja um compromisso em comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso fenece a comunicação (POLLI, 2012, p. 121). Na realidade, no dizer de Polli (2012, p. 130), a Pedagogia Libertadora é uma prática educativa que busca pensar quais valores são mais adequados para os indivíduos e para a sociedade como um todo.

A dimensão pedagógica do desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* revela que valores e normas, avaliados no diálogo e extraído da experiência vivida, podem se tornar referências para a vida concreta. Não se trata de uma prescrição absoluta, mas de uma avaliação qualificada sobre aqueles valores que, em determinadas circunstâncias históricas, melhor atendem aos interesses de um bom convívio social. Para Polli (2012, p. 159), os próprios sujeitos, enquanto capazes e com poder de criar situações eticamente melhores, podem escolher, numa dada tensão existencial, entre o que os qualifica como humanos e o que os desqualifica. No espaço da escola, como local privilegiado do debate democrático, as estruturas comunicativas que visam à formação da opinião reforçam a autonomia dos sujeitos, que enfrentam as patologias da vida social contemporânea. Projetos políticos pedagógicos que ressaltem os mecanismos democráticos, fortalecedores do espírito da emancipação, em que a racionalidade poderá ser resgatada, devem ser imaginados como uma condição ética emancipatória possível. Apesar de todos os mecanismos invasivos do sistema, que penetram constantemente na escola, existe a possibilidade de coordenação de ações que refreiem as intenções de domínio embutidas nessas invasões.

A capacidade humana de buscar novos sentidos para a existência individual e coletiva aposta no modelo comunicativo como fórmula possível para o estabelecimento de uma ordem social regulada e provinda dos resultados dos debates promovidos pelos participantes dos processos comunicativos. O “potencial emancipatório” não está presente apenas nos movimentos clássicos de luta operária, mas em múltiplos setores sociais, que

podem ajudar a indicar meios para que, numa convergência de lutas mediadas pelo diálogo, se construa um projeto emancipatório global (POLLI, 2012, p. 143). Polli (2012, p. 143) explica:

> Freire e Habermas, ao convergirem nas críticas feitas ao sistema neoliberal, buscam avaliar quais os mecanismos políticos para orientação e organização da superação dessa ordem. Veem na possibilidade de potencialização das formas comunicativas, meios para debater e enfrentar os problemas das sociedades e propor práticas de intervenção – legais e institucionais – que levam a transformações possíveis. Acredita no poder e na força das formas comunicativas de entendimentos e no fortalecimento dos processos democráticos.

A dimensão pedagógica do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* aponta a escola como elemento essencial para concretizar a busca pelo desenvolvimento de uma sociedade de restauração. Estevão (2008, p. 510) entende que “uma escola compreendida como uma organização comunicativa e convivencial apresentar-se-ia verdadeiramente atenta à rede de dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações”, assim como à dialeticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos em face da perspectiva da diferença e da pluralidade. A seguir passamos à discussão do conceito de *prática pedagógica restaurativa* de convivência na escola.

5 DISCUTINDO O CONCEITO DE *PRÁTICA PEDAGÓGICA RESTAURATIVA DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA*

Na introdução desta tese começamos afirmando o propósito desta pesquisa como sendo o de desenvolver o *conceito de prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, a partir da utilização do método de Análise Conceitual, do tipo Desenvolvimento Conceitual, conforme o descrito na obra de Coombs e Daniels (1991). Com base nesse método, realizamos a investigação daquele conceito, considerando o significado de um quadro de concepções relacionadas, como, por exemplo, *prática pedagógica* e *convivência na escola*. Nesse processo, os conceitos cotidianos ou espontâneos formados a partir de vivências, da observação do mundo e dos conceitos científicos influenciaram-se reciprocamente, permitindo a comunicação entre diferentes textos para a interpretação teórica e detecção de atributos. Além disso, procuramos estabelecer uma discussão a respeito da necessidade do estudo para a identificação e elaboração do conceito principal, de *prática pedagógica restaurativa* no âmbito da *convivência na escola*.

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* iniciou-se pela análise de termos-chave, tais como o de *convivência na escola* e *prática pedagógica*. A exploração do termo *restaurativa* considerou o entendimento de Viollet Le Duc (2000) para a *restauração* na Arte, que envolve o ressignificar da expressão da obra. Argumentamos que, de um modo análogo, ao se restaurar relações em contextos de convivência, isso se estabelece por meio de diálogo, podendo se realizar por intermédio da educação entre pares, em conversas inteligentes, informadas e apaixonadas sobre convivência na escola. Recapitulando o que foi realizado em relação aos objetivos desta tese, no que diz respeito ao termo *restauração*, desenvolvemos o conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* fundamentado no diálogo como a essencia de renovação da convivência. Por meio do desenvolvimento do conceito descobrimos que uma das formas de realização da *prática pedagógica restaurativa* é o diálogo promovido pela educação entre pares.

Um dos avanços conceituais realizados nesta pesquisa deriva no entendimento de Marpeau (2002, 2012, 2013) sobre o processo de criação do

trabalho educativo. A partir da libertação de cada sujeito da educação diante da necessidade de produzir um trabalho de elucidação, de liberação das ações que considera naturais e que o prendem no lugar em que se encontra, existe uma autorização para a passagem do lugar de ator para o de autor. O processo de autorização para o ato educativo passa pela percepção de como o indivíduo aprende a pensar e agir pelas influências do seu meio e ao mesmo tempo intervir. As influências positivas ou negativas da educação que recebe poderão interferir no seu modo de ser cidadão, carregando então as consequências da escola para a sociedade. O processo de autorização que impulsiona a criação do trabalho educativo descrito por Marpeau (2012) compreende a contradição entre as tarefas teóricas e práticas resultantes dos atos de ensinar, pesquisar e aprender e o nível de conhecimentos e a capacidade de autonomia dos alunos. O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* envolve um conjunto de transformações nos conhecimentos, nas atitudes e nas práticas do professor, bem como dos estudantes e de suas relações com as aulas como espaço de diversidade e emancipação.

Outro avanço do desenvolvimento conceitual realizado reside na ideia de *responsabilidade* dos sujeitos, contida na ação comunicativa frente ao mundo sistêmico, estudada em Habermas (2012). A teoria habermasiana indica que existe a exigência de uma racionalidade comunicativa na educação que contribui para a constituição de práticas humanizadoras, pois a educação tem uma forte ligação com exigências éticas. Esse aspecto corresponde à permanência da tradição para o diálogo, ao compartilhamento de ideias com vistas à mudança do próprio sistema educacional e de sistemas mais amplos. A capacidade discursiva daquele que aprende de forma crítica os conhecimentos ditos científicos conduz à competência epistêmica, ao debate público sobre as questões da educação, à compreensão do fenômeno social em suas contradições e à manutenção de certa tradição cultural que garanta esquemas interpretativos e identidade cultural. E, nesse sentido, o desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* reabilita o diálogo, para que a realidade possa ser mais bem compreendida.

O desenvolvimento do conceito de *prática pedagógica restaurativa* como uma ação promovida pelo diálogo restaurativo em contexto de *convivência na escola* envolveu o entendimento de que é necessário fortalecer o apoio

educacional para que os alunos zelem pela concatenação entre as suas histórias individuais e as formas coletivas de vida. Segundo Habermas (1990, p. 95), em qualquer ato da fala, por meio do qual um falante se entende com outro sobre algo, existem três referências: com o mundo, com o falante e com o ouvinte. Sob o ponto de vista da formação de interações, na relação interpessoal os participantes assumem ações de coordenação. De acordo com Habermas (1990, p. 95),

> Os atos de fala servem, em geral, à coordenação, tornando possível um acordo racionalmente motivado entre vários atores; e nisso colaboram também as outras duas funções da linguagem – a representação e a expressão. Portanto, o ponto de vista da coordenação da ação está situado num nível mais abstrato, não se confundindo com os atos que visam produzir diretamente uma determinada relação interpessoal. A coordenação da ação em geral serve a integração social de um mundo da vida compartilhado intersubjetivamente pelos participantes.

A contribuição para o desenvolvimento do conceito, da teoria de Habermas, está na compreensão de que *a ação comunicativa* corresponde à passagem do princípio da subjetividade para o princípio da intersubjetividade na ação pedagógica, que estabelece diferenças entre uma relação comunicativa ou dialógica (sujeito-sujeito) e uma relação instrumental (sujeito-objeto). Em *contexto de convivência na escola*, o compartilhamento de normas, saberes e valores escapa do mecanismo da mera transmissão de saberes e passa pelo entendimento por meio do diálogo, e, ainda, pelo viés reflexivo e de tomada de consciência da realidade, que se alimenta não mais por uma consciência única, mas pelo mecanismo da construção coletiva, dialógica do saber. Não se trata de uma consciência absoluta, mas de uma consciência formada coletivamente, que tem condições de apontar para uma emancipação social possível.

Em uma *prática pedagógica restaurativa* fundada no diálogo, o processo crítico de esclarecimento de significados deve fortalecer a continuidade do saber cultural e, sob o aspecto da socialização, servir à formação e à conservação de identidades pessoais. O método de Análise Conceitual desenvolvido por Coombs e Daniels (1991) explica que a busca pelo significado das coisas que descobrimos e esclarecemos, pelo processo de investigação, não só influencia atos, planos e políticas, mas mostra que estes estão inextricavelmente ligados uns aos outros. Ao desenvolvermos o conceito

de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* passamos a refletir sobre como esse entendimento se relaciona com atos em sala de aula ou com políticas utilizadas nas escolas. O entendimento da escola como lócus de convivência envolve a relação entre sujeitos capazes de se reconhecer e se aceitar em suas diferenças, além das condições de trabalho e a relação educativa. Dessa forma, experiências de momentos de crise em contexto de convivência executam a tarefa considerável de apontar as áreas que necessitam de restauração.

Ao longo dessa investigação, ao desenvolvermos o conceito, descobrimos que os atos em sala de aula e as políticas utilizadas nas escolas trazem à consciência três perspectivas básicas para os momentos de crise em contexto de convivência: em primeiro lugar, compreender a participação dos envolvidos, reunindo as pessoas afetadas pela crise; em segundo lugar, a restauração das necessidades dos envolvidos e das formas de compensação das perdas; e em terceiro lugar, repensar os papéis e as responsabilidades das pessoas envolvidas na crise. Adquirimos a compreensão de que a crise em contexto de convivência encontra na restauração em si uma forma de expiação que poderá promover não apenas o restabelecimento das relações, mas o reencontro entre as pessoas. Entendemos com isso que um dos objetivos da educação está no desenvolvimento de uma compreensão de como recuperar perdas dentro de processos de crise em contexto de convivência.

O diálogo que permeia tais processos de mediação depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, de modo que os atores participantes tentam definir cooperativamente os seus planos de ação, levando em conta uns aos outros, no horizonte de um mundo da vida compartilhado e na base de interpretações comuns da situação. Além disso, eles estão dispostos a atingir esses objetivos mediatos da definição da situação e da escolha dos fins, assumindo o papel de falantes e ouvintes, que falam e ouvem por meio de processos de entendimento. Para Habermas (1990, p. 72), o entendimento por intermédio da linguagem funciona da seguinte maneira:

> Os participantes da interação unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala ou tomam em consideração os dissensos constatados. Através das ações de fala são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo. A oferta contida num ato de fala adquire força

> obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validez, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos.

O agir comunicativo apoia-se na coordenação bem-sucedida da ação, numa racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente. Para Habermas (1990, p. 95), como um todo, o mundo da vida só atinge o campo da visão no momento em que nos colocamos como que às costas do ator e entendemos o agir comunicativo como elemento de um processo circular no qual o agente é o produto das tradições de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem aos quais ele está submetido. Após esse primeiro passo objetivador, a rede de ações comunicativas forma o meio pelo qual o mundo da vida se reproduz.

Os componentes do mundo da vida, o saber, os modelos culturais, as ordens legítimas e as estruturas de personalidade são condensações e sedimentações dos processos de entendimento, da coordenação da ação e da socialização e perpassam todo o agir comunicativo. Nesse sentido, Habermas (1990, p. 96) explica que:

> Aquilo que brota das fontes do pano de fundo do mundo da vida e desemboca no agir comunicativo, que corre através das comportas da tematização e que torna possível o domínio das situações, constitui o estoque de um saber comprovado na prática comunicativa. Esse saber consolida-se através dos trilhos da interpretação, assumindo a forma de modelos de interpretação, os quais são transmitidos na rede de interações de grupos sociais, ele se cristaliza na forma de valores e normas; pelo caminho dos processos de socialização ele se condensa na forma de enfoque, competências, modos de percepção e identidades. Os componentes do mundo da vida resultam da continuidade do saber válido, da estabilidade de solidariedade grupal, da formação de atores responsáveis e se mantém através deles.

O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* faz parte da rede comunicativa cotidiana que se espalha sobre o campo semântico dos conteúdos simbólicos, sobre as dimensões do espaço social e sobre o tempo histórico, constituindo um dos meios pelo qual se formam e se reproduzem a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade. Para Habermas (1990, p. 98), os componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade e as estruturas da personalidade – formam conjuntos de sentido

complexos e comunicantes, embora sejam incorporados em substratos diferentes.

Os elementos descritos por Habermas (1990) como o saber cultural que aparece em formas simbólicas (em objetos de uso e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos), a sociedade que se revela nas ordens institucionais, nas normas do direito ou nas práticas e costumes regulados normativamente e as estruturas da personalidade participam do substrato dos organismos humanos e passam a ser conteúdos semânticos, que também podem ser dissolvidos e postos em circulação como moeda corrente da linguagem normal. No mercado da linguagem comunicativa cotidiana, todo o sentido conflui para o mesmo ponto. Não obstante, os diferentes componentes do mundo da vida formam grandezas distintas; isso se depreende ontologicamente dos aspectos espaciais e temporais de suas definições.

A transformação inclui as contribuições e abordagens propostas pela linguagem baseada na resolução, mas sem estar presa a elas. Vai além do processo centrado na resolução de um problema em particular, ou de um episódio de crise a fim de buscar o epicentro. Considerar a crise em contexto de convivência como a expressão visível de um conflito que está surgindo dentro do relacionamento ou sistema, em geral dentro de uma estrutura temporal definida, gera a atenção e a energia em torno de um conjunto específico de questões que precisam ser tratadas. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* considera a crise como uma teia de padrões relacionais, geralmente reveladora do histórico dos episódios ocorridos, e de onde emergem novos episódios e demandas. A escola, espaço contraditório, revela-se capaz não só de reproduzir, como também de produzir cultura, inclusive a sua própria cultura, daí emanando esquemas coletivos de significados. Desta feita, é necessário captar no cotidiano escolar a *restauração* dessa instituição, vislumbrando uma cultura de mudança e investigando como são e por que assim o são os elementos do cotidiano escolar constituintes de sua cultura e clima.

Na Arte, a restauração pressupõe uma dialeticidade entre a imagem que chega a nós na atualidade e o tempo de sua conformação, que se tornou passado, mas pode ter deixado traços de seu trânsito na obra. Portanto, a teoria e a prática do restauro vêm carregadas de passado, e devem levar em

consideração seu desenrolar até então. Significa dizer que a prática pedagógica tem sua atualidade e que o professor deve levar em consideração segundo o olhar de seu próprio contexto de ação. Assim, a *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*, em seu movimento dialético, se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Brandi (2004, p. 59) explica que é preciso estabelecer os momentos que caracterizam a inserção da obra de arte no tempo histórico para poder definir em qual desses momentos podem ser produzidas as condições necessárias a essa particular intervenção a que se chama restauro, e em qual desses momentos é lícita tal intervenção. Restaura-se a matéria da obra de arte.

A *prática pedagógica restaurativa* visa a restauração da unidade potencial da *convivência na escola*, sem cancelar nenhum traço da passagem dos indivíduos no tempo. Para Brandi (2004, p. 32), toda intervenção pressupõe um conhecimento profundo de seu histórico, de suas estratificações. Brandi (2004, p. 32) fala ainda de presentes históricos, que permeiam o período intermediário entre as duas historicidades da obra: aquela que coincide com o ato de sua formulação, o ato da criação, e se refere, portanto, a um artista, a um tempo e a um lugar; e uma segunda historicidade que provém do fato de insistir no presente de uma consciência, e, portanto, uma historicidade que se refere ao tempo e ao lugar que está naquele momento. A relação dialética entre os indivíduos em uma *prática pedagógica restaurativa* é constituinte da *convivência na escola*. Assim como na conservação integral da obra de arte, a decisão quanto ao que deve permanecer e ao que deve ser removido das várias etapas de um processo de crise deve ser de todos os envolvidos, sem apoiar-se em um único juízo histórico-crítico, sendo uma organização coletiva que atenda as expectativas educacionais.

A Análise Conceitual como uma ferramenta filosófica é um processo dinâmico. Um conceito de hoje pode precisar ser atualizado no futuro. O conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* que seja útil atualmente pode precisar ser refinado em uma data posterior. Do mesmo modo, os demais conceitos que examinamos talvez possam precisar ser modificados, juntamente com a nossa compreensão da necessidade geral de continuar a examinar os principais conceitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese realizamos uma investigação teórica a respeito do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola*. Com o objetivo de desenvolver este conceito, exploramos a ideia de *prática pedagógica restaurativa* no campo de estudos da convivência escolar e utilizamos como método de pesquisa um tipo de Análise Conceitual denominado Desenvolvimento Conceitual (COOMBS; DANIELS, 1991). Apoiados por este método, percorremos a concepção de prática pedagógica no sentido de realinharmos a ideia de *justiça restaurativa* a *prática pedagógica restaurativa*. Para auxiliar na interpretação e no desenvolvimento do conceito, realizamos a aproximação do termo *restauração* na Arte como metáfora ao entendimento de *restaurativa*. Há que se considerar que exploramos um aspecto da *prática pedagógica* e da convivência na escola pouco percorrido em pesquisas na área da Educação.

Ao investigarmos o conceito, sentimos a necessidade de entender a finalidade da educação, realizando uma distinção entre as concepções de educar e ensinar. Apontamos a construção da prática pedagógica como um processo de criação. Para isso, nos utilizamos de estudos de Marpeau (2012), um pedagogo francês da educação especializada. Em seguida, contextualizamos a convivência na escola, identificando a crise como um fator de transformação da convivência e, portanto, instigador da ideia de restauração das relações interpessoais. A convivência escolar revela que a mudança na prática docente pede a articulação do trabalho pedagógico com outras formas de luta, outros enfoques no sentido da transformação social, pois uma das maiores tarefas colocadas atualmente para a sociedade no seu conjunto é conseguir articular uma efetiva visão de futuro positiva para a juventude. Percebemos que uma visão ampliada de convivência a partir da concepção da *prática pedagógica restaurativa* pode ser entendida em suas dimensões sociológica, filosófica e pedagógica.

Uma vez que a escola, como organização, é um sistema de relações e transações, lugar de encontros, de trocas, ela se revela o lócus privilegiado para mudanças, já que lhe são inerentes o abrigo e o estudo, também, de

contradições, complexidades, paradoxos, ambiguidades (BRITO, 2009, p. 248). Como considerações finais, seguimos o objetivo proposto por Dubet (2002, p. 104) de que a efetivação da prática pedagógica transformadora diz respeito ao compartilhar de significados que permeiam as relações interpessoais. A utilização de meios de socialização para a interiorização da disciplina escolar, a aprendizagem de conhecimentos e saberes e o desenvolvimento da subjetivação das crianças fazem parte da construção de rituais de convivência e do compromisso com a elaboração de respostas aos conflitos e com a melhoria da qualidade da participação dos elementos que compõem a comunidade educativa. Nesse sentido, Jarés (2008, p. 25) nos explica que conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, no marco de um determinado contexto social. Estes polos que marcam o tipo de convivência estão potencialmente cruzados por relações de crise, o que de modo algum significa ameaça à convivência.

Defendemos nesta tese que o diálogo se constitui a essência da *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* sendo instrumento de renovação das relações interpessoais. No dizer de Polli (2012, p. 120), o diálogo é um encontro entre seres que vivem a experiência de estar no mundo, e que, buscando humanizá-lo, o fazem pensando na humanização de todos. Esta é uma importante aproximação entre os pensamentos de Freire e Habermas, que tratamos nesta investigação, pois ambos não reduzem o ato de viver e de conhecer à consciência meramente individual; ao contrário, tais atos estão interligados em um processo dialético em que subjetividade e objetividade se entrelaçam, e de maneira que as colaborações interpretativas podem levar a uma transformação do mundo, uma transformação que não se pense apenas a partir do dado objetivo. Freire (1967) afirma que a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico e que sem a relação comunicativa entre os sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo.

De acordo com a orientação do método da pesquisa, pela análise dos conceitos apresentados e pelo argumento defendido nesta tese, desenvolvemos uma visão ampliada de *convivência na escola* a partir da concepção de uma *prática pedagógica restaurativa* fundada no diálogo. Nesse

sentido, os agentes comunicativos, ao entenderem-se mutuamente sobre algo que está no mundo, se unem com interpretações potencialmente consensuais. Em contexto de convivência na escola, a *prática pedagógica restaurativa* torna os agentes comunicativos, ao entrarem em relações interpessoais, sujeitos capazes de agir e falar, colocando-os assim em situação de, em cada contexto dado, tomar parte de processos de compreensão mútua e afirmar a sua identidade em contextos de interação alteráveis. O diálogo contido na *prática pedagógica restaurativa* constitui uma classe de interação em que todos os participantes harmonizam entre si seus planos de ação e perseguem, portanto, a restauração das relações interpessoais.

No que diz respeito ao método de Análise Conceitual e ao tipo de investigação, o Desenvolvimento Conceitual, ressaltamos sua importância, pois possibilitou a aplicação de técnicas de pesquisa como a conexão de diferentes textos, a correlação de conceitos e as análises etimológicas, que nos conduziram à exploração de outras possibilidades de interpretação para o conceito de *prática pedagógica* e *convivência na escola*, recriando uma visão ampliada sobre o tema. A investigação do conceito de *prática pedagógica restaurativa de convivência na escola* nos levou ao entendimento de que processos proativos e reativos que fortaleçam relacionamentos transformam a abordagem interpessoal para a resolução de problemas. A longo prazo, a comunidade escolar estabelece relações profundas entre todos os seus membros, que passam a coexistir de forma saudável e a expandir o espaço das decisões comunicativas de convivência.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ABOUT RESTORATIVE PRACTICES. Disponível em: <https://www.varj.asn.au/About-restorative-practice>. Acesso em: 14 jul. 2017.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BEANEY, M. Conceptions of analysis in early analytic philosophy. **Acta Analytica**, York, v.1, n. 1, p. 97-115, out. 2000.

BLOOD, P.; THORSBORNE, M. The challenge of culture change: embedding restorative practice in schools. In: 6th International Conference on Conferencing, Circles and Other Restorative Practices, 'Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment, 2005, Sidney. **Anais...** Sidney: Avalanche Editor, 2005. p. 1-19.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

_____. **Sobre el diálogo**. Barcelona: Kairós, 1997.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDI, Cesare. **Teoria da restauração**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

BRASIL. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

_____. **Manual adolescentes e jovens para a educação entre pares**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRICHAUX, J. L'éducateur et son savoir. **Recherche et formation**, Paris, n. 19, p. 43-50, 1995.

BRITO, R. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 243-252.

BYER, L. **Restorative practices in the school setting**: a systematic review. 38 f. Dissertation (Master of Social Work) - St. Catherine University and the University of St. Thomas, St. Paul, 2016.

CARBAJAL PADILLA, P. Convivencia democrática en las escuelas: apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 13-35, dez. 2013.

CARNEIRO, M. **LDB fácil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CASTEL, R. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSA, C. (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. São Paulo: Ijuí, 2006. p. 63-77.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **A vida na escola e a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COHEN, D.; PRUSAK, L. **In good company**: how social capital makes organizations work. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

COMENIUS, I. A. **Didactica magna**. EbooksBrasil.com, 2001.

COOMBS, J.; DANIELS, L. R. Philosophical inquiry: conceptual analysis. In: SHORT, E. (Ed.). **Forms of curriculum inquiry**. Albany: SUNY Press, 1991. p. 27-44.

CÓRDOBA, F.; DEL REY, R.; ORTEGA-RUIZ, R. Convivencia escolar en España: una revisión histórico-conceptual. **Confluencia**, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 201-221, mar. 2014.

COSTA, A. C. **Aventura pedagógica**: caminhos e descaminhos de uma ação educativa. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2004.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAZ-AGUADO, M. J. **Como mejorar la convivencia escolar ante los retos de la educación em el siglo XXI**. Disponível em: <http://www.schoolbullying.eu/doc/Convivencia_escolar.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

DOMINGUES, J. E. **Ensinar história**. Disponível em: <http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/a-escola-ensina-ou-educa/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

DOYLE, W. Ecological approaches to classroom management. In: EVERTSON, C. M.; WEINSTEIN, C. S. (Eds.). **Handbook of classroom management**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006. p. 97-125.

DREWERY, W. Restorative practices in schools: far-reaching implications. In: MAXWELL, G.; LIU, J. H. (Eds.). **Restorative justice and practices in New Zealand**. Wellington: Institute of Policy Studies, 2007. p. 199-213.

_____. Restorative practice in New Zealand schools: social development through relational justice. **Educational Philosophy and Theory**, v. 48, n. 2, p. 191-203, 2014.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?**: a escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

_____. **Le déclin de l'institution**. Paris: Editions du Seuil, 2002.

_____. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, mai./jun./jul./ago. 2001.

_____. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, mai./ago. 2011.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 27-33, dez. 1998.

_____. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 222-231, mai./jun./jul./ago. 1997.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, p. 241-266, ago. 1997.

ENDERS, B. C.; BRITO, R. S.; MONTEIRO, A. I. Análise conceitual e pensamento crítico: uma relação complementar na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 295-305, dez. 2004.

ERNOUT, A.; MEILLET, A. **Dictionnaire etymologique de la langue latine**. 3. ed. Paris: Librairie Klinscksieck, 1951.

ESTEVÃO, C. V. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio**: avaliação, políticas públicas, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula**. Porto: Porto, 1992.

EYNG, A. M. et al. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, fev. 2013.

FABIANOVICZ, A. C. **A cultura institucional nas unidades socioeducativas**. 103 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade: Diálogos Interdisciplinares), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. Convivência escolar e diálogo restaurativo. In: GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola**: diferentes olhares da pesquisa. Curitiba: Editora UTP, 2014. p. 53-66.

_____. A justiça restaurativa como possibilidade de democratização do atendimento à juventude em conflito com a lei. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 2014, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2014. p. 861-875.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FERNANDES, M. G. L.; NÓBREGA, M. M. L.; GARCIA, T. R.; MACÊDO-COSTA, K. N. F. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, nov./dez. 2011.

FIERRO EVANS, M. C. et al. Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guia para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 103-124, mar. 2013.

_____. Comunidad educativa, un processo de formación para la respons-habilidad. In: FIERRO EVANS, M. C.; MENA, I. (Orgs.). **Construir respons-habilidad en la convivencia escolar**: experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Cidade do México: UNESCO, 2008. p. 350-570.

_____. Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Sinéctica**, Jalisco, n. 40, p. 1-18, ago. 2012.

_____. Gestion ética de la escuela desde y para la convivencia escolar. In: III JORNADAS DE COOPERACIÓN IBEROAMERICANA SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LOS DERECHOS HUMANOS, 2008, León. **Anais...** Léon: OREALC, 2008. p. 170-186.

FIERRO EVANS, M. C.; FORTOUL OLLIVIER, B. (Orgs.). **Experiencias para fortalecer la convivencia en la escuela**. León: Universidad Iberoamericana León, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GANDIN, D. **Escola e transformação social**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GARCIA, J. A complicada convivência na escola. In: GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola**: diferentes olhares da pesquisa. Curitiba: Editora UTP, 2014. p. 13-22.

_____. **Análise conceitual**: uma introdução. Curitiba: UTP, 2012. (texto não publicado).

_____. As funções de intervenção em casos de indisciplina na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2007, p. 6220-6227.

_____. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. Teoria da ação comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 151-173, jan./abr. 2013.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012. v. 2.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HOPKINS, B. **Les approches réparatrices à l'école**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2012.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

INTERVENTIONS IN SCHOOLS. Disponível em: <https://education.govt.nz/school/running-a-school/interventions-in-schools/>. Acesso em: 14 jul. 2017.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JARÉS, X. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KAVENEY, K.; DREWERY, W. Classroom meetings as a restorative practice: a study of teachers' responses to an extended professional development innovation. **International Journal on School Disaffection**, Hamilton, v. 8, n. 1, p. 5-12, 2011.

KRÖYER, O. N.; REYES, M. M.; AGUAYO, J. G. Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estratégia de reflexión colectiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 367-385, abr./jun. 2013.

LEDERACH, J. P. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Confluência, 1959.

MARPEAU, J. Le processus èducatif. In: BOUYSSIÈRE-CATUSSE, È. et al. **Adolescents difficiles**: penser et construire des partenariats. Paris: Ères, 2012. p. 23-33.

_____. **Le processus de création dans le travail éducatif**. Paris: Ères, 2013.

_____. **O processo educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCGARRIGLE, M.; O'CONNOR, P. Restorative practice in education–transformative potential. **Journal of Mediation & Applied Conflict Analysis**, Kildare, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2015.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1998.

MENA, M. I.; RAMÍREZ, M. T. Contra la violencia, la formación de la convivencia. **Revista Docencia**, Santiago, n. 19, p. 43-50, out. 2003.

MULLET, J.; AMSTUTZ, L. **Disciplina restaurativa para escolas**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 19-34.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. **Restorative practices**: fostering healthy relationships & promoting positive discipline in schools - a guide for

educators. Disponível em: <http://schottfoundation.org/restorative-practices>. Acesso em: 27 jul. 2017.

OLIVEIRA, G. M.; CAMINHA, I. O.; FREITAS, C. M. S. M. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010.

PINHEIRO, P. S. Violência, crime e sistemas policiais em países de novas democracias. **Tempo social**, São Paulo, v. 9, p. 43-52, maio 1997.

POLLI, J. R. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. Jundiaí: In House, 2012.

PUTNAM, R. Bowling alone: America's declining social capital. **Journal of Democracy**, Baltimore, v. 6, n. 1, p. 65-78, 1995.

RAMIDOFF, M. L. **SINASE**. São Paulo: Saraiva, 2012.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o politico na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCRIVEN, M. Philosophical methods in education. In: JAEGER, R. (Ed.). **Complementary methods for research in education**. Washington: American Educational Research Association, 1988. p. 131-148.

SELLMAN, E. Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation? **British Educational Research Journal**, London, v. 1, n. 37, p. 45-60, 2011.

THORSBORNE, M.; CAMERON, L. Restorative justice and school discipline: mutually exclusive? **Restorative justice and civil society**, Cambridge, n. 18, p. 180-194, fev. 2001.

TIMMERMANS, J. Le médiateur en milieu scolaire: un nouveau role ou un nouveau métier?: médiation en milieu scolaire en Belgique francophone. In: MIRIMANOFF, J. (Org.). **Médiation et jeunesse, mineurs et médiations familiales, scolaires e pénales en pays francophones**. Bruxelas: Lacier, 2015. p. 1-15.

VARNHAM, S. Seeing things differently: restorative justice and school discipline. **Education and the Law**, Wellington, v. 17, n. 3, p. 87-104, set. 2005.

VIOLLET-LE-DUC, E. **Restauração**. São Paulo: Atelier Editorial, 2000.

WATCHEL, T. **Defining restorative**. Bethlehem: International Institute for Restorative Practices, 2013.

WILSON, J. **Pensar com conceitos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

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