PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA RESTAURATIVA: EIXO FACILITADOR DA ENSINAGEM E APRENDIZAGEM PARA ADOLESCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Maria da Graça Giordano de Marcos Crescenti Aulicino[1]
Mônica Regina Croce Ruas Paulo[2]
Terezinha Carmen Gandelman[3]
Vanessa Campos Ratton Ferreira[4]
Selma Martinez Rodrigues de Lara[5]

RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre a violência no ambiente escolar e seus impactos nos processos de ensinagem e aprendizagem da Arte entre adolescentes do Ensino Fundamental II. Tem como objetivo discutir a Justiça Restaurativa (JR) enquanto política pública no município de Santos, verificando sua efetividade e sua consonância com os princípios restaurativos, bem como refletir sobre a utilização da Arte como recurso para a construção de relações dialógicas e de uma cultura de paz no contexto escolar. O estudo apresenta uma abordagem histórica e conceitual da Justiça Restaurativa, considerando sua constituição e desenvolvimento nos contextos nacional e internacional, e destaca os Processos Circulares de Construção de Paz como prática restaurativa aplicável ao ambiente educacional. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica de produções acadêmicas e documentos relacionados à violência escolar, à Justiça Restaurativa, à educação e ao ensino de Arte. Os resultados evidenciam que a Arte pode constituir-se como importante instrumento de expressão, diálogo, escuta, empatia e ressignificação de conflitos, favorecendo a construção e o fortalecimento dos vínculos no espaço escolar. Conclui-se que a articulação entre Arte e Justiça Restaurativa apresenta potencial para contribuir com a prevenção e o enfrentamento das situações de violência, promovendo processos de construção de paz e condições mais favoráveis ao desenvolvimento dos processos de ensinagem e aprendizagem.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa. Violência escolar. Ensino de Arte. Cultura de paz. Processos Circulares de Construção de Paz.

PRINCIPLES OF RESTORATIVE JUSTICE: A FACILITATING AXIS FOR TEACHING AND LEARNING FOR ADOLESCENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL II

ABSTRACT

[1] Doutora em Educação, Mestra em Direitos Difusos e Coletivos.
[2] Especialista em Justiça Restaurativa. Pedagoga.
[3] Mestra em Psicologia Clínica. Especialista em Justiça Restaurativa. Psicóloga.
[4] Mestra em Comunicação e Semiótica. Especialista em Justiça Restaurativa. Escritora. Jornalista. Psicopedagoga.
[5] Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-graduação em Justiça Restaurativa pela UNISANTA.

This article analyzes the relationship between violence in the school environment and its impacts on the teaching and learning processes of Art among adolescents in lower secondary education. Its objective is to discuss Restorative Justice (RJ) as a public policy in the municipality of Santos, examining its effectiveness and its alignment with restorative principles, as well as to reflect on the use of Art as a resource for building dialogical relationships and fostering a culture of peace in the school context. The study presents a historical and conceptual approach to Restorative Justice, considering its development and consolidation in national and international contexts, and highlights Peacebuilding Circles as a restorative practice applicable to the educational environment. Methodologically, the study adopts a qualitative approach and is based on a bibliographic review of academic publications and documents related to school violence, Restorative Justice, education, and Art education. The results demonstrate that Art can serve as an important instrument for expression, dialogue, active listening, empathy, and the reframing of conflicts, contributing to the development and strengthening of relationships within the school environment. It is concluded that the integration of Art and Restorative Justice has the potential to contribute to the prevention and addressing of situations of violence, promoting peacebuilding processes and more favorable conditions for teaching and learning.

Keywords: Restorative Justice. School Violence. Art Education. Culture of Peace. Peacebuilding Circles.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar constitui um espaço de convivência, aprendizagem e construção de relações sociais, no qual diferentes sujeitos, experiências, valores e perspectivas se encontram cotidianamente. Nesse contexto, a ocorrência de conflitos faz parte das relações humanas e pode assumir diferentes formas, desde divergências próprias da convivência até situações de violência que interferem na qualidade das relações e nos processos de ensinagem e aprendizagem. Diante dessa realidade, torna-se necessário buscar estratégias que possibilitem não apenas o enfrentamento dos conflitos, mas também a construção de espaços de diálogo, escuta, participação e responsabilização.

Entre as possibilidades de abordagem dos conflitos no contexto educacional, o diálogo destaca-se como elemento fundamental para a construção de relações pautadas no respeito, na compreensão do outro e no exercício da cidadania. Mais do que um recurso para solucionar situações conflituosas, o diálogo pode constituir-se como prática educativa capaz de favorecer a expressão de diferentes vozes, o reconhecimento das necessidades dos sujeitos e a construção coletiva de alternativas para a convivência.

É nesse cenário que se insere a Justiça Restaurativa (JR), compreendida como uma perspectiva que busca transformar a maneira como os conflitos e as situações de violência são compreendidos e enfrentados. No ambiente escolar, suas práticas podem contribuir para o

fortalecimento dos vínculos, da corresponsabilidade e da cultura de paz, criando condições para que os sujeitos envolvidos possam expressar suas experiências, reconhecer os impactos de suas ações e participar da construção de caminhos para a reparação e a convivência.

A Justiça Restaurativa tem como foco as necessidades humanas e propõe uma mudança na forma de compreender os conflitos, deslocando a centralidade da punição para a responsabilização, o diálogo, a reparação dos danos e a reconstrução das relações. Nessa direção, Zehr (2014, p. 239-240) apresenta cinco pressupostos que considera fundamentais para essa mudança de paradigma:

> 1. Tem foco nos danos e consequentes necessidades (da vítima, mas também da comunidade e do ofensor).
> 2. Trata das obrigações resultantes desses danos (obrigações do ofensor, mas também da comunidade da sociedade).
> 3. Utiliza processos inclusivos e cooperativos.
> 4. Envolve todos os que têm interesse na situação (vítimas, ofensores, membros da comunidade e a sociedade).
> 5. Busca reparar os danos e corrigir os males, dentro do possível.

Zehr (2014, p. 240) amplia a compreensão acerca da Justiça Restaurativa ao reconhecer que as necessidades individuais estão intrinsecamente relacionadas às condições sociais e às circunstâncias nas quais os conflitos se constituem. Nessa perspectiva, a Justiça Restaurativa não se restringe à análise do ato ou da transgressão, mas direciona sua atenção aos danos produzidos, às necessidades decorrentes desses danos e às responsabilidades que deles emergem. Conforme afirma o autor, “a Justiça Restaurativa trata de danos e necessidades bem como das obrigações decorrentes, e envolve todos os que sofrem o impacto ou têm algum interesse na situação, utilizando, na medida do possível, processos cooperativos e inclusivos” (ZEHR, 2014, p. 240).

Essa concepção assume particular relevância no contexto educacional, considerando os desafios enfrentados cotidianamente por docentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores, que atuam em um espaço marcado pela diversidade de sujeitos, histórias de vida, valores, expectativas e condições sociais. As relações estabelecidas entre estudantes, profissionais da educação e famílias são atravessadas por diferentes experiências e contextos socioculturais, que podem influenciar a maneira como os conflitos são vivenciados, interpretados e enfrentados. Nesse cenário, a escola é convocada a constituir espaços de acolhimento, escuta e diálogo, capazes de reconhecer as necessidades dos sujeitos e favorecer a construção coletiva de respostas às situações conflituosas.

A adoção de práticas restaurativas no ambiente escolar pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento de relações mais inclusivas, cooperativas e dialógicas. Tais práticas deslocam a centralidade da resposta punitiva para uma perspectiva que privilegia a participação dos envolvidos, a compreensão dos danos produzidos, a responsabilização e a reconstrução dos vínculos. Nessa direção, a escola pode constituir-se não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como território de aprendizagem da convivência, do respeito à diversidade, da participação e da construção coletiva de soluções para os conflitos que emergem em seu cotidiano.

Essa perspectiva encontra correspondência na metáfora da "roda" apresentada por Zehr (2014), utilizada para representar a estrutura da Justiça Restaurativa. Nessa representação, o eixo corresponde aos danos e às necessidades das pessoas afetadas, bem como às causas que estão na origem das situações de conflito ou das ofensas; os raios representam as pessoas envolvidas e os processos desenvolvidos para o enfrentamento da situação; e o aro simboliza os valores que sustentam e orientam todo o trabalho restaurativo. A metáfora evidencia, assim, que a Justiça Restaurativa constitui uma abordagem sistêmica, na qual os sujeitos, suas necessidades, os danos produzidos, os processos de participação e os valores que os fundamentam estão inter-relacionados.

No contexto brasileiro, a incorporação de práticas restaurativas ao campo educacional vem sendo acompanhada pela produção de materiais orientadores destinados aos profissionais da educação. Entre essas iniciativas, destaca-se o documento Diálogos e Práticas Restaurativas nas Escolas, elaborado no âmbito do Governo do Estado de São Paulo e organizado por Nunes (2018), que apresenta a Justiça Restaurativa como um novo paradigma para a compreensão e o enfrentamento dos conflitos no espaço escolar, sendo:

> As Práticas Restaurativas constituem-se em procedimentos e atividades proativas que podem colaborar para a prevenção e na resolução positiva de conflitos em geral, contribuindo para evitar a violência e garantir o desenvolvimento de boas relações no espaço escolar (p.10-11).

A proposta fundamenta-se na valorização do diálogo, da escuta, da participação, da responsabilização e da cooperação, apontando para possibilidades de construção de respostas coletivas e não exclusivamente punitivas diante das situações de violência e conflito vivenciadas pela comunidade escolar.

Assim, no contexto escolar, a Justiça Restaurativa pode ser compreendida como uma abordagem de aplicação acessível, mas de significativo potencial transformador nas relações de

convivência. Ao considerar os valores que sustentam o trabalho restaurativo, representados por Zehr (2014) pelo “aro da roda”, a JR possibilita a explicitação e o fortalecimento de princípios sociomorais fundamentais à convivência, especialmente em situações de conflito envolvendo crianças e adolescentes. Valores como respeito, empatia, responsabilidade, solidariedade, diálogo e reconhecimento do outro podem ser mobilizados como elementos orientadores para a compreensão dos conflitos e para a construção coletiva de respostas que ultrapassem a perspectiva meramente punitiva.

Nessa direção, a Justiça Restaurativa, ao ser incorporada ao cotidiano escolar, pode favorecer processos educativos voltados não apenas à resolução de conflitos, mas também ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de convivência democrática. Os Processos Circulares de Construção de Paz, nesse sentido, constituem espaços privilegiados para o exercício desses valores, uma vez que possibilitam a participação dos envolvidos, a expressão de sentimentos e necessidades e a construção compartilhada de alternativas para o enfrentamento das situações vivenciadas. Conforme destaca Nunes (2018, p. 11):

> Nas escolas, as Práticas Restaurativas colaboram com um trabalho preventivo de reafirmação das relações [...] Desta forma, elas contribuem para um trabalho proativo de comunidade escolar segura, democrática e o fortalecimento de uma cultura de paz. Além disso, elas destinam- se, também, à restauração e à reparação das relações por meio do diálogo, dos círculos de paz e das reuniões restaurativas (rodas de conversa, mediações, círculos de diálogos e círculos restaurativos), buscando reconectar e reconstruir as relações interpessoais.

Especificamente nesta pesquisa, são tratados os Processos Circulares de Construção de Paz, metodologia explicada por Pranis (2010, p. 16):

> O processo do círculo é um processo que se realiza através do contar histórias. Cada pessoa tem uma história, e cada história oferece uma lição. No Círculo, as pessoas se aproximam das vidas umas das outras através da partilha de histórias significativas para elas.

A autora explica que, no espaço escolar, a utilização dos Círculos de Construção de Paz é efetiva para promoção de um ambiente positivo e solução de problemas de comportamento.

Todavia, acredita-se que o desenvolvimento deste artigo possa mostrar que vai além, ao promover práticas restaurativas que trarão reflexos não somente em alunos ou classe, mas que podem ter reflexo na comunidade.

Para tanto, essa pesquisa traz como problema: Como a JR a partir do Processo Circular de Construção de Paz, auxilia nas dificuldades de ensinagem e de aprendizagem de Arte para adolescentes, na faixa etária de 13 a 14 anos?

Adota-se a expressão ensinagem, que foi desenvolvida por Anastasiou (1998) em sua tese de doutorado para se referir a uma situação de ensino para a aprendizagem que prevê a relação entre professores e alunos em parceria na busca do conhecimento e a autora explica:

> uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula (ANASTASIOU, 1998, p. 3-4).

A autora compreende o processo de ensinagem como uma prática educativa orientada para o desenvolvimento de competências pelos estudantes, ultrapassando a perspectiva tradicional de mera transmissão de conteúdos pelo professor. Nessa concepção, o processo de aprendizagem envolve a participação ativa do aluno, bem como sua relação com o ambiente de ensino e com os conhecimentos que estão sendo construídos. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem que articula diferentes dimensões do conhecimento, contemplando "um saber quê, um saber como, um saber porque e um saber para quê" (ANASTASIOU, 1998, p. 4). Essa perspectiva contribui para compreender a educação como um processo dinâmico, no qual ensinar e aprender constituem movimentos interdependentes e vinculados às experiências concretas dos sujeitos.

No contexto brasileiro, a Justiça Restaurativa constitui uma abordagem que, embora tenha sido incorporada mais recentemente às políticas e práticas institucionais, vem produzindo transformações significativas tanto no âmbito do sistema de justiça quanto em outros espaços sociais, entre eles o ambiente escolar. Na educação, sua utilização tem se destacado como possibilidade de prevenção e enfrentamento de conflitos, mediante práticas fundamentadas no diálogo, na escuta, na participação, na responsabilização e na reconstrução das relações.

No município de Santos, litoral do estado de São Paulo, essa perspectiva se materializa por meio de iniciativas vinculadas à política municipal de Justiça Restaurativa, desenvolvidas no âmbito da rede pública de ensino. Entre essas iniciativas, destaca-se o Núcleo de Educação para a Paz (NEP), instituído em 2018 e sediado na Secretaria Municipal de Educação, que atua na promoção de práticas voltadas à prevenção e ao enfrentamento das situações de violência e conflito no contexto escolar. A inserção da Justiça Restaurativa na rede municipal evidencia a busca pela construção de uma cultura de paz e pelo fortalecimento de estratégias educativas que valorizem o diálogo e a participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica acerca da Justiça Restaurativa, de seus fundamentos, princípios e práticas no contexto educacional. Para a composição do referencial teórico, foram consultados livros, artigos científicos e outras publicações acadêmicas disponíveis em bases de dados e plataformas de pesquisa, entre elas o Portal de Periódicos da CAPES, o Google Scholar e a Web of Science. O material selecionado foi submetido à análise descritiva, buscando identificar e sistematizar contribuições teóricas relacionadas à Justiça Restaurativa, à violência escolar, aos processos de ensinagem e aprendizagem e às possibilidades de utilização de práticas restaurativas no ambiente educacional.

JUSTIÇA RESTAURATIVA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS

A origem da JR data da década de setenta, como resultado de antigas tradições pautadas em diálogos pacificadores originários de culturas africanas, desenvolvidos em países como Canadá, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália, África do Sul, Argentina, Colômbia e Brasil, entre outros.

O conceito de JR vem sendo construído ao longo destes anos por meio da contribuição de estudiosos e praticantes desta proposta. Em 2016, a Resolução nº 225 do Conselho Nacional de Justiça trouxe diretrizes para uma definição do que é a JR:

> Art. 1º. A Justiça Restaurativa constitui-se como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado. (CNJ, 2016).

De acordo com o proposto por esta legislação, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, entende-se que a metodologia utilizada na JR tem como maior objetivo reaproximar as pessoas envolvidas e afetadas por um delito ou conflito, para que, por meio da vivência do círculo restaurativo, elas possam assumir novamente a competência para resolver a situação. A valorização dos sentimentos e necessidades que permeiam o Processo Circular, realizado somente quando os envolvidos aceitam o convite para dialogar mediados pelo facilitador em JR, é um dos alicerces da JR.

O que se busca é a restauração da harmonia e do equilíbrio entre todos, valorizando o diálogo, gerando compromissos futuros e a responsabilização pelo dano causado. De acordo com Pranis (2010), o formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos.

É uma prática que objetiva resultados recompositores, baseando-se em um procedimento de consenso, com a participação ativa da vítima, do infrator e, quando possível, de outros membros da comunidade, na busca da reparação do dano causado pelo delito.

A Resolução nº 225 do CNJ demonstra a importância e a necessidade da participação de todos os envolvidos na questão, conforme inciso I e III do artigo 1°:

> I – é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos; III – as práticas restaurativas terão como foco a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro. (CNJ, 2016).

Esta participação é fundamental considerando a filosofia ancestral africana Ubuntu. Este conceito é derivado de um provérbio *xhosa* o qual pode ser traduzido por: "Uma pessoa se torna uma pessoa através de outras pessoas...". Esta ideia traz a noção da indissociabilidade entre todos os seres como essencial para sua humanidade.

Ensina-nos Cornell (2010, p. 26):

> O Ubuntu se justifica como uma prática ética universalizável do que significa ser um ser humano, visto que temos sempre, desde o início, obrigações para com os outros e precisamos expandir as necessidades de nossa humanidade tanto quanto possível para incluir todos aqueles que podem estar excluídos do registro da humanidade.

Desta forma, é fortalecida a ideia do “nós” com a valorização da solidariedade e do respeito mútuo. De acordo com Pranis (2010), “as histórias unem as pessoas pela sua humanidade comum”. Este procedimento possibilita que os participantes contem suas histórias favorecendo a conexão entre as pessoas e afastando os preconceitos e medos.

A JR é sustentada por diversos princípios, dentre os quais destacamos o da Voluntariedade pois a prática só pode ser aplicada com a anuência expressa dos interessados, a qual inclusive pode ser retirada a qualquer tempo durante o procedimento (MARSHALL; BOYACK; BOWEN, 2005). O Consenso também permeia a JR considerando que o processo visa à construção conjunta de um ajustamento entre os sujeitos envolvidos no conflito. Para que haja esse ajustamento, todos devem estar cientes e de acordo com seus direitos e obrigações de

forma integrativa. A Confidencialidade também é essencial para que os interessados se sintam confiantes para exporem suas experiências, seus sentimentos e como a relação conflituosa afetou suas vidas.

Este movimento, que busca contribuir para uma sociedade mais pacífica, vem crescendo e pode ser aplicado em todas as demandas envolvendo famílias, comunidades, poder judiciário e infância e juventude, sendo este último o foco principal deste trabalho. Nesta área, a aplicabilidade da JR é ainda mais ampla e profícua, principalmente no ambiente escolar. Esta vivência, porém, ainda é um desafio pois implica em uma quebra de paradigmas transformando a cultura punitiva em uma cultura restaurativa na resolução dos conflitos. Isto pressupõe uma gestão escolar democrática, espaços dialógicos e trabalho com valores como respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade, cooperação, dentre outros.

O FACILITADOR EM JR

Compreender o papel desempenhado pelos facilitadores no âmbito da Justiça Restaurativa é fundamental para delimitar suas atribuições, responsabilidades e limites de atuação, bem como para reconhecer a importância de uma formação sólida e abrangente, capaz de contemplar as diferentes dimensões envolvidas nas práticas restaurativas. O facilitador exerce função essencial na condução dos processos circulares, contribuindo para a criação de um ambiente seguro, acolhedor e pautado pelo diálogo, pela escuta qualificada, pelo respeito e pela participação dos envolvidos.

Nesse sentido, o Círculo Restaurativo constitui um espaço dialógico destinado à abordagem não violenta dos conflitos e à construção coletiva de alternativas para seu enfrentamento. Sua condução requer conhecimentos, habilidades e formação específica, de modo que o facilitador possa assegurar a participação equitativa dos sujeitos, favorecer a expressão de suas necessidades e sentimentos e preservar os princípios e valores que fundamentam a Justiça Restaurativa.

Isso nos aponta o inciso II do art. 1º da Resolução n. 225/ 2016 do Conselho Nacional de Justiça:

> II – as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceiras; (CNJ, 2016).

As capacitações geralmente são oferecidas pelas organizações que possuem núcleos próprios de JR, nas esferas dos três poderes.

A formação de novos facilitadores geralmente fica a cargo do multiplicador em JR. Para tornar-se apto a multiplicar os princípios e metodologias da JR, em sua área de atuação, compartilha o conhecimento das técnicas restaurativas, utilizando recursos autocompositivos e métodos educacionais baseados nas práticas de JR para solução de conflitos. Estes cursos de conteúdo mais abrangente ocorrem, muitas vezes, em nível de Pós-graduação pelas Universidades, que promovem discussões, ensinamentos e reflexões sobre os principais dilemas e desafios referentes ao tema.

Ainda na esteira legal, encontramos a Resolução 2002/12 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2012), que institui os princípios básicos para utilização de programas de JR em matéria criminal e cita que "Facilitador significa uma pessoa cujo papel é facilitar, de maneira justa e imparcial, a participação das pessoas afetadas e envolvidas num processo restaurativo". Depreendemos então que o facilitador deve atuar de forma imparcial, com o devido respeito à dignidade das partes, assegurando o respeito mútuo entre elas.

Segundo Diniz (2016), a liderança desempenhada pelo facilitador deve garantir um espaço seguro para o diálogo:

> O papel do facilitador está em assistir ao grupo na criação e manutenção do espaço coletivo no qual cada participante se sente seguro o suficiente para falar honesta e abertamente sem desrespeitar ninguém. O facilitador faz isso liderando o grupo pelo processo de identificar seus valores e diretrizes e pelo apoio para que o objeto da palavra seja usado da maneira adequada, através das perguntas ou sugestões de tópicos, estimula às reflexões do grupo, monitorando o tempo todo a qualidade do espaço coletivo (DINIZ, 2016, p.04).

Algumas qualidades devem ser desenvolvidas para que se consiga desempenhar esta função de maneira adequada. É necessária a autoconsciência de suas emoções, forças, fraquezas, necessidades e iniciativas bem como a autodisciplina, que faz com que o facilitador busque formas de lidar com seus próprios sentimentos, por meio de um progressivo diálogo interior que tem o efeito de harmonizar o ambiente. Para o desempenho de suas funções, a motivação, a perseverança e a empatia, como significado de considerar os sentimentos do outro, são fundamentais. Manter em equilíbrio os aspectos básicos de si mesmo: físico, emocional, espiritual e mental e, assim cultivar qualidades, trabalhar no seu crescimento pessoal, empenhar-se no trabalho interno contínuo, observando seus pensamentos e comportamentos, exigindo assim cultivar a paz interna, busca incessante pelo autoconhecimento, desenvolvendo

o autocuidado, possibilitando que o encontro restaurativo aconteça com segurança e dignidade, repercutindo positivamente no grupo social a que pertencem os envolvidos.

Dentre as atribuições, destaca-se o previsto no art. 14 da Resolução n. 225/ 2016, que institui a Política Nacional de Justiça Restaurativa:

> Art. 14. São atribuições do facilitador restaurativo:
> I – preparar e realizar as conversas ou os encontros preliminares com os envolvidos;
> II – abrir e conduzir a sessão restaurativa, de forma a propiciar um espaço próprio e qualificado em que o conflito possa ser compreendido em toda sua amplitude, utilizando-se, para tanto, de técnica autocompositiva pelo método consensual de resolução de conflito, própria da Justiça Restaurativa, que estimule o diálogo, a reflexão do grupo e permita desencadear um feixe de atividades coordenadas para que não haja reiteração do ato danoso ou a reprodução das condições que contribuíram para o seu surgimento;
> III – atuar com absoluto respeito à dignidade das partes, levando em consideração eventuais situações de hipossuficiência e desequilíbrio social, econômico, intelectual e cultural;
> IV – dialogar nas sessões restaurativas com representantes da comunidade em que os fatos que geraram dano ocorreram;
> V – considerar os fatores institucionais e os sociais que contribuíram para o surgimento do fato que gerou danos, indicando a necessidade de eliminá-los ou diminuí-los;
> VI – apoiar, de modo amplo e coletivo, a solução dos conflitos;
> VII – redigir o termo de acordo, quando obtido, ou atestar o insucesso;
> VIII – incentivar o grupo a promover as adequações e encaminhamentos necessários, tanto no aspecto social quanto comunitário, com as devidas articulações com a Rede de Garantia de Direito local (CNJ, 2016).

Evidencia-se, portanto, que a essência da atuação do facilitador consiste em promover e sustentar um espaço seguro, respeitoso e dialógico, no qual os envolvidos possam expressar suas percepções, necessidades e sentimentos e, de forma participativa, construir alternativas para o enfrentamento e a transformação do conflito. Sua atuação não se caracteriza pela imposição de soluções, mas pela criação das condições necessárias para que os próprios participantes assumam o protagonismo na busca de respostas consensuais e não violentas. Nesse sentido, a atuação do facilitador requer o domínio de conhecimentos, técnicas e estratégias que favoreçam a comunicação, a escuta qualificada, a reflexão e a participação, elementos fundamentais para a condução dos processos restaurativos e para a construção de relações pautadas pelo respeito, pela responsabilização e pela cultura de paz.

COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA

Almeida, Oliveira e Brum (2019) explicam que a Comunicação Não Violenta (CNV) constitui uma abordagem desenvolvida pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg, a partir de suas experiências pessoais e profissionais em contextos marcados pela segregação

racial e pela violência. Essas vivências o levaram a questionar por que algumas pessoas, mesmo submetidas a circunstâncias adversas e potencialmente insuportáveis, conseguem preservar atitudes compassivas, enquanto outras respondem às situações de conflito por meio da agressividade e da violência. A partir dessa reflexão, a CNV propõe uma forma de comunicação fundamentada na empatia, na compaixão, na escuta e no reconhecimento das necessidades humanas.

Nessa perspectiva, a comunicação constitui elemento central para a compreensão e a transformação das relações interpessoais. A maneira como os sujeitos expressam seus pensamentos, sentimentos e necessidades pode favorecer o diálogo e a cooperação ou, ao contrário, intensificar conflitos e produzir sofrimento. A comunicação violenta caracteriza-se, nesse sentido, pela utilização de formas de expressão que desconsideram ou desqualificam a experiência do outro, dificultando a construção de relações baseadas no respeito, na compreensão e na reciprocidade.

Almeida, Oliveira e Brum (2019) destacam ainda a existência de comportamentos que podem atuar como bloqueadores da empatia. Entre eles, encontram-se atitudes como oferecer conselhos ou explicações não solicitadas, tentar educar ou corrigir o outro, contar histórias pessoais para minimizar sua experiência, competir pelo sofrimento, interrogar, justificar, solidarizar-se de maneira vitimizadora ou simplesmente encerrar o assunto. Embora possam ser compreendidas, em determinadas circunstâncias, como tentativas de ajuda, essas atitudes tendem a deslocar o foco da experiência daquele que sofre, dificultando a escuta genuína e a compreensão de suas necessidades.

A comunicação violenta, portanto, não se limita ao uso de palavras ofensivas ou agressivas. Ela pode manifestar-se também por meio de uma lógica de pensamento polarizada e dicotômica, que estabelece classificações, julgamentos e separações entre as pessoas, reduzindo a possibilidade de reconhecimento da complexidade das experiências humanas. De acordo com Almeida, Oliveira e Brum (2019), esse modelo de pensamento encontra-se profundamente incorporado às relações sociais e pode produzir formas de comunicação que geram dor, exclusão e afastamento, em lugar de promover aproximação e compreensão.

No contexto escolar, tais formas de comunicação podem assumir diferentes manifestações, como *bullying*, racismo, discriminação, críticas, julgamentos, acusações, posturas defensivas e utilização de apelidos ou expressões pejorativas. Essas práticas interferem diretamente na qualidade das relações estabelecidas entre os estudantes e podem repercutir negativamente nos processos de ensinagem e aprendizagem, uma vez que situações recorrentes

de violência comprometem o sentimento de pertencimento, a segurança, a participação e a disponibilidade para aprender.

Desse modo, observa-se que modelos de comunicação pautados pela polarização, pelo julgamento e pela ausência de escuta podem contribuir para a intensificação dos conflitos e para a emergência de diferentes formas de violência no cotidiano escolar. Trata-se de uma comunicação que se distancia do diálogo e da cooperação e que tende a desconsiderar os sentimentos, as necessidades e as perspectivas dos sujeitos envolvidos. Como consequência, são produzidas barreiras à compreensão do outro, à escuta qualificada, à empatia e à compaixão.

Nesse sentido, a Comunicação Não Violenta apresenta aproximações importantes com os fundamentos da Justiça Restaurativa, sobretudo por valorizar o diálogo, a escuta, o reconhecimento das necessidades humanas e a construção cooperativa de respostas aos conflitos. No ambiente escolar, a articulação entre esses referenciais pode contribuir para a criação de espaços nos quais os estudantes tenham a oportunidade de expressar suas experiências e sentimentos, reconhecer o impacto de suas ações sobre os outros e participar da construção de relações mais respeitosas, inclusivas e não violentas.

Barros e Jalali (2015) explicitam que a CNV se fundamenta na empatia:

> A CNV trabalha em uma perspectiva de foco na empatia, possibilita que as pessoas possam resgatar o seu estado mais natural, humanizado e compassivo na sua forma de se comunicar nas suas relações sociais a fim de resolver situações conflituosas de uma maneira pacificadora na tentativa de excluir comportamentos violentos atribuídos ao comportamento alienante como julgamentos, negação de responsabilidade (BARROS; JALALI, 2015, p. 68).

Rosenberg (2006) explica a CNV como uma perspectiva que auxilia a transformar as relações entre as pessoas, partindo da busca da harmonia e da empatia, ou seja, é uma forma de comunicação que nos leva a nos entregarmos de coração.

O autor pontua que a CNV orienta as necessidades mais profundas do ser, de si e do outro, convergindo para que se perceba os relacionamentos sob um novo ponto de vista porque ela está embasada na condição humana de linguagem e comunicação.

Almeida, Oliveira e Brum (2019) complementam que: “A CNV é uma ferramenta que estimula o despertar da compaixão natural humana” (p. 476).

Para Rosenberg (2006), a CNV parte da busca pelo estabelecimento de relações que se constroem com base na harmonia, na solidariedade e na empatia e para isso, em harmonia nas relações a partir do diálogo e da comunicação: a empatia, a escuta, a harmonia para a solução dos conflitos que são naturais entre as pessoas. Assim, o autor acredita que as pessoas são

naturalmente compassivas e, por isso, coloca a CNV como linguagem do coração e da compaixão.

Rosenberg (2006) traz os quatro componentes da CNV: a) observação; b) sentimento; c) necessidades; d) pedido.

De acordo com o autor em comento, a "observação" refere-se ao que realmente está ocorrendo numa situação, o que o outro está dizendo ou fazendo que enriquece nossa própria realidade? E é preciso que essa observação ocorra sem julgamento ou avaliação, apenas destacando aquilo que agrada ou não.

Em sequência, é preciso identificar os "sentimentos", como nos sentimos ao observar aquela ação. E assim vem o terceiro componente, as "necessidades", o reconhecimento sobre quais de nossas necessidades se relacionam com os sentimentos que identificamos.

Esses elementos nos fazem perceber como estamos de forma clara e honesta e assim seguimos com o quarto componente, o "pedido", em que somos capazes de formular uma solicitação bem específica para enriquecer nossa experiência. E isso é uma relação recíproca, seja pela comunicação verbal, não verbal ou mesmo por outros meios, desde que haja dar e receber.

Rosenberg (2019) corrobora com essa noção quando utiliza sua experiência sobre como educar filhos para abordar a comunicação como meio para estabelecer uma conexão. A base recai sobre satisfazer as necessidades de todos pautando-se por eliminar termos como certo/ errado, mas baseando-se em harmonia e conflitos, o que constitui uma mudança de linguagem que requer escuta e empatia dos pais pelos filhos. Essa é a abordagem que estabelece a conexão a partir da CNV.

Para Rosenberg (2006), a CNV não é inovadora, pois trata de estabelecer a forma de se relacionar entre as pessoas: "A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas" (ROSENBERG, 2006, p. 21).

Martinot e Fiedler (2016) trazem sua contribuição ao ressaltarem que a comunicação não verbal ajuda no processo de autoconhecimento, em se desenvolver a partir dela:

> Propor-se à CNV requer uma mudança de postura perante a vida, que por sua vez pressupõe um processo constante de reavaliação e reflexão com relação aos nossos pensamentos e às nossas atitudes, representadas pela nossa comunicação com o nosso próximo, nas nossas relações familiares, conjugais, sociais e profissionais (MARTINOT; FIEDLER, 2016, p. 68).

Percebe-se que a utilização da CNV na comunidade escolar pode ser um meio de efetivar o processo de ensinagem e aprendizagem, podendo fazer parte da JR nos Processos Circulares de Construção de Paz, o que pode adotar elementos factíveis para que haja a efetivação da comunicação na escola e os alunos possam desenvolver o autoconhecimento e praticarem a empatia e a compaixão.

Nesse contexto, a utilização dos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar pode constituir-se como importante recurso para favorecer os processos de ensinagem e aprendizagem, especialmente por estimular o diálogo, a escuta qualificada, o autoconhecimento, a empatia e a compaixão. Sua articulação com os fundamentos da Justiça Restaurativa mostra-se particularmente pertinente nos Processos Circulares de Construção de Paz, nos quais a comunicação constitui elemento essencial para a expressão de sentimentos e necessidades, para o reconhecimento do outro e para a construção coletiva de respostas diante dos conflitos.

A incorporação desses princípios à prática educativa pode contribuir para a construção de formas mais respeitosas e cooperativas de convivência, criando condições para que os estudantes desenvolvam competências socioemocionais e ampliem sua capacidade de compreender a si mesmos e aos outros. Nesse sentido, a escola pode mobilizar diferentes recursos e linguagens pedagógicas capazes de favorecer a expressão, o diálogo e a elaboração das experiências vivenciadas pelos alunos.

Entre essas possibilidades, destaca-se a Arte, compreendida não apenas como componente curricular, mas também como linguagem de expressão, comunicação e produção de sentidos. Sua utilização no ambiente escolar pode favorecer a manifestação de sentimentos, percepções e experiências que nem sempre encontram espaço na comunicação verbal, constituindo-se, assim, em recurso potencialmente significativo para o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, da criatividade e das relações de convivência. Dessa forma, a articulação entre Arte, Comunicação Não Violenta e Justiça Restaurativa apresenta-se como uma possibilidade de fortalecimento dos Processos Circulares de Construção de Paz e de promoção de uma cultura de diálogo e não violência no espaço escolar.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A palavra Arte deriva do latim *ars* que significa talento, saber fazer. A Arte é universal e integra a essência do ser humano. Seu entendimento é vasto e compreende o produto de um ato criativo. A cada momento, ela corresponde às concepções ideológicas da sociedade em que aparece. No entanto, a Arte já foi entendida como um modo de expressar o belo de maneira sensível, o que engloba a função estética da Arte, onde ocorre uma geração de novo sentido, um jogo de linguagem contido num objeto significante.

Costa e Bassani (2021) entendem a Arte na Educação como um aspecto político e social do momento presente, que não se reveste de neutralidade ante aos campos perceptivos do cotidiano e que está imbricado em contextos e situações que provocam, marcam e evocam manifestações expressivas. Ou seja, ela relaciona os elementos sociais que se expressam na escola e reproduzem comportamentos e percepções ativos nos alunos.

Para a população, a Arte é uma poderosa forma de comunicação: um emissor-artista que cria uma obra de Arte, no caso sua mensagem, num determinado meio (o suporte desta Arte: música, texto, pintura) e o receptor-contemplador, que interpretará o decodificará, o contexto, ou seja, o referencial, que o artista codifica em sua obra. No entanto, há o viés psicológico a Arte, a possibilidade da catarse que irá liberar emoções, por vezes reprimidas ou inconscientes que poderão nos revelar muito mais sobre artista e sobre contemplador.

Segundo a Arte-educadora e pesquisadora do ensino de Artes no Brasil, Ana Mae Barbosa (1975), embora a obrigatoriedade do ensino da Arte no Brasil exista desde 1971, não foi uma conquista de Arte-educadores brasileiros mas sim uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692 denominada "Diretrizes e Bases da Educação", que propunha uma Educação tecnologicamente orientada para a profissionalização, uma maneira de conseguir mão-de-obra barata para as multinacionais que dominavam o País em conjunto com o regime da ditadura militar de 1964 a 1983.

O governo criou, em 1973, o curso de Educação Artística, uma vez que os artistas, na grande maioria não tinham ensino superior, o que era uma exigência para lecionar a partir da 5ª série. A proposta era preparar em dois anos um professor de Artes que pudesse lecionar música, dança, teatro, e Artes visuais, desenho e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo.

A proposta de um ensino de Arte baseado num modelo triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo, e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela. O sistema triangular baseia-se em três pilares: conhecer-apreciar-fazer.

Ainda segundo a pesquisadora, chegamos a 1989 tendo Arte-educadores com uma atuação ativa e consciente, mas com uma formação fraca no que diz respeito ao conhecimento de Arte-educação e de Arte, mesmo com a oferta, a partir de 1983, de cursos de especialização para professores universitários de Arte. O mais importante é entender que o ensino de Arte na escola deve entender que:

> [...] a nossa concepção de história da Arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de Arte no tempo e explorar suas circunstancias. Em lugar de estar preocupado em mostrar a então chamada *evolução* das formas artísticas através dos tempos,

> pretendemos mostrar que a Arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal.
> Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a Arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluenciada e isolada. Construímos a História a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais. (BARBOSA, 1989, p.09)

Barbosa (1989) defende ainda que o ensino da Arte no Brasil hoje está alicerçado em três bases: uma primeira proposta seria o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da Arte em particular e na Educação em geral. A necessidade da capacidade de leitura de imagens poderia ser reforçada através de diferentes teorias da imagem e também da relação entre imagem e cognição.

Outra corrente tem a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente, que não deve ser engessado, pois esta corrente pode restringir o conhecimento aos grupos populares, como que negando seu acesso à cultura clássica, que acaba sendo mais elitizada, colocando uma barreira de acesso entre as duas culturas, principalmente porque o código erudito é dominante em nossa cultura. E o terceiro caminho apontado pela pesquisadora é a forte influência dos movimentos de Arte comunitária na Arte-educação formal, que acontece fora das escolas, capitaneadas pelas Secretarias de Cultura, em projetos específicos em comunidades de periferia.

De qualquer forma, as modalidades previstas no Plano Curricular Nacional (PCN) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001), sobre o ensino da Arte, prevê que seja ensinado nas escolas dança, música, teatro e Artes visuais, mas a oferta das modalidades fica condicionada à formação especializada dos professores, que como explanado outrora, será coerentemente apenas em uma dessas áreas, infelizmente limitando a oferta aos alunos. Mesmo assim, entende-se que o PCN aponta a Arte como uma das possibilidades de valorização do ser humano de forma multicultural.

A ARTE COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Acredita-se que a Arte é uma forma prazerosa e reveladora do ser humano interagir com seu meio social. Diversos projetos culturais em comunidades de risco social tem conseguido diminuir a violência entre crianças e jovens, além de sensibilizá-los para valores éticos e sócios ambientais.

Boal (1980) se utilizava da dramatização de cenas do cotidiano, uma ação entre um opressor e um oprimido e que um condutor no caso denominado de coringa podia intervir na cena apresentada por populares na rua, nas fábricas etc., colocando outra pessoa para responder diferentemente àquela situação, deixando que o povo mostrasse sua revolta com a situação de

opressão (por exemplo, um médico do SUS que atendia mal ao paciente por este ser uma pessoa simples) e pedia para alguém na plateia tomar uma postura diferente ao invés de aceitar calado a opressão.

Freire (2015) propõe, com a Pedagogia da Autonomia, que docentes e alunos estabelecem uma relação de cumplicidade no sentido da troca e da relação entre ambos em busca de superar os desafios do cotidiano que influenciam na aprendizagem, construindo e fortalecendo a autonomia a partir da liberdade.

Certamente, a mediação do professor é relevante para o trabalho com a Arte-educação. Seguindo o tripé proposto por Barbosa (1989) no ensino de Arte-educação, o aluno deve conhecer- apreciar- fazer. Assim, o professor pode introduzir dinâmicas, jogos, leituras etc., que tragam à tona os vários estilos de Arte; depois irá refletir com os alunos sobre a função da Arte e o papel da Arte em suas vidas, poderá deixar que os alunos pesquisem e desenvolvam projetos sobre determinado conteúdo usando uma dessas linguagens artísticas ou não, a critério deles, os desafiando e ajudando na construção do projeto mais como um membro do grupo que dá os limites da instituição, que estipula regras em conjunto e que as faz ser cumpridas.

Um artista que contribui com a proposta do trabalho com a Arte-educação é Ivan Ciro Palomino, um artista plástico que apresenta sua obra pautada na reflexão sobre os desafios globais da contemporaneidade e com foco na apresentação de elementos do cotidiano e relacionando-os a contextos de problemas globais que afetam o planeta, dentre eles promovendo a reflexão sobre a Educação (SANTOS, 2021).

Nessa perspectiva, como forma de trabalhar a autonomia e sugerir a reflexão sobre a paz, obras de Palomino foram expostas, em conjunto com obras premiadas no Concurso de Produções Artísticas Escolares Santistas, culminando na exposição “Consciência: Girando pela Paz”, mostra que ocorreu entre os dias 1 de outubro de 7 de novembro de 2021, na Pinacoteca Benedito Calixto, na cidade de Santos (SANTOS, 2021). A exposição contou com apoio da Universidade Santa Cecília (UNISANTA), ao comemorar um ano da implantação do Núcleo Universitário de Práticas Restaurativas “Prof.ª Nilza Pirilo Teixeira” (NUPRE), uma vez que o tema da mostra se relaciona com as propostas desenvolvidas no curso de Pós-graduação em JR, além de receber apoio do Consulado do Peru e da Prefeitura Municipal de Santos.

Interessante a percepção da relação entre as obras que evocam a Cultura de Paz, a partir da Arte-educação, como forma de oferecer aos alunos a autonomia para construir seu conhecimento com base na reflexão dos elementos e contextos cotidianos, com a perspectiva da JR.

ARTE-EDUCAÇÃO: O DESPERTAR DE SENTIMENTOS E EMOÇÕES

A Educação por meio da Arte é aquela que propõe ao educando o seu despertar de modo sensível para a sociedade em que está inserido.

Cabe destacar que a Arte é um fenômeno que está presente em todas as culturas, desde a Pré-história, já que todas elas expressam a forma de vida das civilizações, por meio das produções artísticas. Assim, é evidente a existência da Arte na vida humana em todos os espaços geográficos e tempos, e, ao garantir lugar para as vivências no âmbito educacional, garante-se o processo do conhecimento humano entre o vivenciar e o simbolizar aquilo que foi vivenciado.

Tal situação, nos remete ao termo latino *ágere*, que é fonte de duas palavras de nossa língua materna, ou seja: agir e Arte. Portanto, agir por meio da Arte garante a imersão do educando no universo subjetivo do seu próprio pensamento.

Enfatiza-se que a vida humana é qualitativamente diferente das demais formas de vida terrestre, uma vez que o homem tem consciência reflexiva, o que garante não somente pensar em si, mas tornar-se objeto do seu pensamento. Desta forma, não cabe a ele simplesmente adaptar-se ao mundo que vive, mas também transformá-lo, imprimindo sentido às suas ações. Logo, a vida precisa fazer sentido, ultrapassar a manutenção da vida biológica e ir em busca de sonhos, valores, ... enfim, tudo aquilo que o mantém vivo.

De acordo com Duarte Júnior (1991): “a vida humana não é apenas vida (física), mas existência, ou seja, comporta um sentido”. E, este sentido pode ser desenvolvido por meio da Arte-educação, garantindo um processo que mobilize os sentimentos, já que eles são considerados a primeira forma de elaboração do mundo. A Arte permite que os sentimentos sejam percebidos.

Por meio da Arte, o educando poderá concretizar aspectos do sentir humano, possibilitando visitar os sentimentos que não estão acessíveis às redes conceituais da linguagem. Para Duarte Júnior (1991), a “Arte é uma chave com a qual abrimos a porta de nossos sentimentos; porta que permanece fechada à nossa linguagem conceitual”.

Em um dos expoentes dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), o artista gráfico visual Ivan Ciro Palomino, propõe por meio de sua Arte, caminhos para a reflexão de temas universais, como a guerra e suas consequências, mudanças climáticas, liberdade de expressão e imigração. Para Palomino (SANTOS, 2021), “a Arte permite criar caminhos de reflexão, pode unir fronteiras para um fim universal, que é o de conscientizar”.

Tal posição vai ao encontro dos princípios da Arte-educação, conforme mencionado anteriormente.

Por fim, trata-se dos fundamentos da Arte-educação, com destaque para os três postulados propostos pelo filósofo Roger Garaudy (1978), quais sejam: a) a primazia da razão; b) a primazia do trabalho; c) a natureza infinita. O "primeiro" postulado leva a uma civilização racionalista, ou seja, aumento da razão em detrimento dos valores e emoções. O "segundo" nos conduz a relegar o lúdico a patamares não importantes e o "terceiro" nos leva a um sistema de produção em contínuo e infinito processo de crescimento. Portanto, se a humanidade precisa com urgência de uma retomada dos valores essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana, deve-se recorrer à Arte-educação como forma de expressão que se constitui num meio de promoção do desenvolvimento emocional. Caso contrário, a primazia da razão gera um irracionalismo, na medida em que valores, sentimentos e emoções não encontram canais para serem expressos e se desenvolverem. Desta forma, ao afastar do cotidiano das pessoas os valores, sentimentos e emoções, dando espaço apenas para as necessidades de uma sociedade capitalista, que não permite a criação e sim a alienação, a forma de expressão torna-se violenta, pois "somente a violência pode fazer vibrar nossos nervos, enrijecidos pelo trabalho sem sentido. O indivíduo isolado torna-se o valor supremo, e cada qual deve lutar contra os outros, em favor de seu progresso e de suas propriedades.

Para Freire (2015), educar os sentimentos e emoções significa oportunizar o conhecimento do próprio "eu". Essa concepção freireana vai ao encontro de um dos quatro pilares da Educação para o Século XXI, que é o "aprender a ser" e, consequentemente, interage com os demais pilares, o "aprender a conviver", o "aprender a fazer" e o "aprender a aprender" (DELORS, 1999).

RESULTADOS

A análise da literatura consultada evidencia que a Arte, quando integrada ao processo educativo, apresenta potencial para favorecer e ampliar os processos de aprendizagem, especialmente por possibilitar diferentes formas de expressão, comunicação, criação e construção de conhecimentos. Os estudos analisados indicam que o ensino de Arte pode ultrapassar a perspectiva de transmissão de conteúdos específicos, constituindo-se como espaço de experimentação, reflexão e produção de sentidos a partir das experiências dos estudantes.

Os resultados da revisão bibliográfica apontam que as diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e outras formas de expressão, podem contribuir para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais envolvidos na

aprendizagem. A possibilidade de expressar ideias, sentimentos, percepções e experiências por meio da linguagem artística favorece a participação dos estudantes e pode ampliar sua relação com os conteúdos e com o próprio processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto identificado na literatura refere-se à contribuição da Arte para o desenvolvimento do autoconhecimento, da criatividade, da sensibilidade, da capacidade de reflexão e da percepção do outro. Ao possibilitar que os estudantes atribuam significado às suas experiências e estabeleçam relações entre suas vivências e os conhecimentos trabalhados no espaço escolar, as práticas artísticas podem favorecer processos de aprendizagem mais participativos e significativos.

No contexto das relações escolares, os estudos analisados também evidenciam que a Arte pode constituir-se como importante recurso para a comunicação e para a expressão de experiências que nem sempre são facilmente verbalizadas. Essa característica assume especial relevância em situações marcadas por conflitos e dificuldades de convivência, nas quais as linguagens artísticas podem criar possibilidades de diálogo, escuta e expressão de sentimentos e necessidades.

A revisão permitiu identificar, ainda, aproximações entre a utilização da Arte no ambiente escolar e os princípios da Justiça Restaurativa, particularmente no que se refere à valorização do diálogo, da escuta, da empatia, do respeito e da participação. Nesse sentido, a Arte pode contribuir para a criação de espaços nos quais os estudantes sejam convidados a refletir sobre suas próprias experiências, reconhecer diferentes perspectivas e construir coletivamente formas de convivência mais respeitosas.

Dessa forma, os resultados da pesquisa bibliográfica indicam que a Arte apresenta potencial pedagógico para favorecer os processos de ensinagem e aprendizagem, não apenas pela apropriação dos conhecimentos próprios da área, mas também por sua capacidade de mobilizar dimensões cognitivas, emocionais, sociais e relacionais. No âmbito deste estudo, evidencia-se, portanto, a possibilidade de articular as práticas artísticas aos Processos Circulares de Construção de Paz, utilizando a Arte como linguagem mediadora para a expressão, o diálogo, a reflexão sobre conflitos e o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes.

Embora a revisão bibliográfica não permita afirmar, por si só, a efetividade de uma determinada prática artística em situações concretas de conflito escolar, os achados reunidos sustentam a hipótese de que a Arte pode constituir-se como recurso pedagógico e restaurativo relevante, contribuindo para a construção de ambientes de aprendizagem mais dialógicos, participativos e favoráveis à convivência e à cultura de paz.

4. DISCUSSÕES

A Arte pode desempenhar uma função que ultrapassa o caráter estritamente curricular. Embora seu ensino possua objetivos e conhecimentos próprios, as experiências artísticas podem também favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da capacidade de expressão e da percepção das diferenças. Essas características são especialmente importantes em situações de conflito, nas quais a possibilidade de experimentar outras formas de comunicação pode contribuir para romper padrões relacionais marcados pela agressividade, pela exclusão ou pela ausência de escuta.

Essa constatação ganha importância diante das diferentes manifestações de violência presentes no cotidiano escolar, entre elas o bullying, o racismo, a discriminação, os apelidos pejorativos, as ameaças, as agressões verbais e outras formas de desqualificação do outro. Tais práticas não produzem apenas consequências imediatas para aqueles que delas participam; podem também comprometer o sentimento de pertencimento, a autoestima, a participação e as condições necessárias para a aprendizagem. Assim, discutir a violência escolar implica também discutir as condições relacionais e pedagógicas que possibilitam ou dificultam a aprendizagem.

Nessa direção, a concepção de ensinagem apresentada por Anastasiou (1998) contribui para ampliar essa discussão. Ao compreender o processo educativo para além da mera transmissão de conteúdos, considerando a construção de competências e diferentes dimensões do conhecimento — “saber quê, saber como, saber por que e saber para quê” —, torna-se possível reconhecer que aprender envolve também a relação do estudante consigo mesmo, com o outro e com o contexto em que está inserido. A Arte, quando trabalhada nessa perspectiva, pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, participativa e relacionada às experiências concretas dos estudantes.

No caso específico dos adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental II, essa abordagem assume especial relevância. A adolescência constitui um período marcado por transformações, construção da identidade, ampliação das relações sociais e busca por reconhecimento e pertencimento. O espaço escolar, portanto, pode representar tanto um ambiente de conflitos quanto uma importante possibilidade de desenvolvimento de competências relacionais. A utilização de linguagens artísticas em Processos Circulares de Construção de Paz pode oferecer aos adolescentes meios diferenciados para expressar suas percepções sobre si mesmos, sobre os outros e sobre as situações de conflito vivenciadas no cotidiano.

A experiência do município de Santos também merece destaque nessa discussão, uma vez que a existência de uma política municipal de Justiça Restaurativa e do Núcleo de Educação para a Paz demonstra a institucionalização de práticas voltadas à prevenção e ao enfrentamento de conflitos no contexto educacional. Essa experiência evidencia que a implementação da Justiça Restaurativa na escola depende não apenas da iniciativa individual de professores ou gestores, mas da existência de políticas, formação profissional, acompanhamento institucional e condições concretas para a realização das práticas restaurativas.

Entretanto, a literatura também permite reconhecer que a utilização da Justiça Restaurativa e da Arte no ambiente escolar não deve ser compreendida como solução automática para situações de violência. A efetividade dessas práticas depende da formação dos facilitadores, da participação voluntária e qualificada dos envolvidos, da criação de ambientes seguros, da compreensão dos princípios restaurativos e da integração dessas ações ao projeto pedagógico da escola. A realização de um círculo, por si só, não garante a transformação do conflito. É necessário que exista uma cultura institucional comprometida com o diálogo, a participação, a inclusão e o respeito aos sujeitos.

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do professor. A articulação entre Arte e Justiça Restaurativa exige que o docente ultrapasse uma atuação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos e assuma também uma postura de mediador de experiências de aprendizagem. Isso não significa atribuir ao professor a responsabilidade de solucionar individualmente os conflitos escolares, mas reconhecer sua importância na criação de condições pedagógicas que favoreçam a expressão, a escuta e a convivência democrática.

Nesse sentido, a figura do facilitador assume função específica e não deve ser confundida com a do professor ou com a de um profissional responsável por impor uma solução ao conflito. O facilitador deve assegurar as condições para que os participantes possam se expressar e participar da construção de alternativas. Sua atuação requer formação, preparo ético e conhecimento dos princípios restaurativos, especialmente para evitar julgamentos, direcionamentos ou imposições que comprometam a autonomia dos envolvidos.

A partir dessas considerações, a principal contribuição identificada nesta pesquisa consiste na possibilidade de compreender a Arte como uma linguagem mediadora entre os princípios da Justiça Restaurativa e as experiências concretas dos estudantes. A Arte pode favorecer a passagem de uma comunicação predominantemente verbal e, muitas vezes, marcada por julgamentos e polarizações, para formas simbólicas e criativas de expressão. Essa

possibilidade pode ampliar os caminhos para o diálogo e para a compreensão das experiências individuais e coletivas.

Assim, a articulação entre Arte, Comunicação Não Violenta e Justiça Restaurativa apresenta potencial para constituir uma prática educativa comprometida com a cultura de paz. Mais do que buscar a eliminação dos conflitos, trata-se de possibilitar que os estudantes aprendam a reconhecê-los, expressá-los, compreendê-los e enfrentá-los de maneira responsável e não violenta. Nesse processo, a aprendizagem deixa de ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos escolares e passa a envolver também a aprendizagem da convivência, da participação, da empatia e da responsabilidade coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição identificada nesta pesquisa consiste na possibilidade de compreender a Arte como uma linguagem mediadora entre os princípios da Justiça Restaurativa e as experiências concretas dos estudantes. A Arte pode favorecer a passagem de uma comunicação predominantemente verbal e, muitas vezes, marcada por julgamentos e polarizações, para formas simbólicas e criativas de expressão. Essa possibilidade pode ampliar os caminhos para o diálogo e para a compreensão das experiências individuais e coletivas.

Assim, a articulação entre Arte, Comunicação Não Violenta e Justiça Restaurativa apresenta potencial para constituir uma prática educativa comprometida com a cultura de paz. Mais do que buscar a eliminação dos conflitos, trata-se de possibilitar que os estudantes aprendam a reconhecê-los, expressá-los, compreendê-los e enfrentá-los de maneira responsável e não violenta. Nesse processo, a aprendizagem deixa de ser compreendida apenas como aquisição de conhecimentos escolares e passa a envolver também a aprendizagem da convivência, da participação, da empatia e da responsabilidade coletiva.

Por fim, embora os resultados desta pesquisa sejam decorrentes de revisão bibliográfica e, portanto, não permitam afirmar empiricamente a efetividade da utilização da Arte em Processos Circulares de Construção de Paz em uma determinada escola, os estudos analisados oferecem fundamentos para considerar essa articulação uma estratégia promissora. Recomenda-se, desse modo, o desenvolvimento de pesquisas de campo que investiguem a aplicação sistemática de práticas artísticas associadas à Justiça Restaurativa, especialmente com adolescentes, buscando compreender seus efeitos sobre a convivência escolar, a expressão de sentimentos, a resolução de conflitos e os processos de ensinagem e aprendizagem.

Dessa perspectiva, a Arte pode ser compreendida não apenas como objeto de aprendizagem, mas também como uma possibilidade de encontro, expressão e construção coletiva de sentidos. Quando articulada aos princípios restaurativos, pode contribuir para transformar o espaço escolar em um território de diálogo e participação, no qual o conflito seja compreendido como oportunidade educativa e a construção da paz seja assumida como processo permanente de aprendizagem e de transformação das relações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. D.; OLIVEIRA, S. B.; BRUM, L. S. Da Comunicação Não-Violenta à Cultura de Paz: Círculos, Narrativas e Contribuições. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 4, p. 463-480, jul/ set. 2019.

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil:** realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados, v. 3, n. 7, dez. 1989.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da Educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARROS, I. L.; JALALI, V. R. R. Comunicação Não-violenta Como Perspectiva Para a Paz. **Ideias & Inovação**, Aracajú, v. 2, n. 3, p. 67-76, set. 2015.

BOAL, A. **Stop:** C'est Magique. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Resolução n. 225, de 31 de maio de 2016. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/justica-restaurativa/. Acesso em: 03 nov. 2021.
BRASIL. Resolução 225 de 31 de maio de 2016 – CNJ. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/2289. Acesso em: 15 out. 2021.

CORNELL, D. As relações entre o "eu" e o "outro": o Ubuntu como prática ética da singularidade. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, n. 253, p. 23-26, dez. 2010.

COSTA, D.; BASSANI, T.S. Persistentes desafios da Arte na Educação básica. In: _____. **Arte na Educação básica II:** experiências, processos e práticas contemporâneas. Jundiaí – SP: Paco Editorial, 2021.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**, 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DINIZ, G. S. C. **O profissional facilitador envolvido na Justiça Restaurativa**. 2016. Disponível em: https://pitangui.uepg.br/eventos/justicarestaurativa/_pdf/ANAIS2016/O%20PROFISSIONAL%20FACILITADOR%20ENVOLVIDO%20NA%20JUSTI%C3%87A%20RESTAURATIVA.pdf. Acesso em: 15 de out. de 2021.
DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que Arte e Educação?** 6. ed. Campinas: Papirus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARAUDY, R. **O Ocidente é um Acidente:** Por um Diálogo das Civilizações. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.

MARSHALL, C.; BOYACK, J.; BOWEN, H. Como a Justiça Restaurativa assegura a boa prática: uma abordagem baseada em valores. **Justiça Restaurativa Coletânea de Artigos**. 2005.

MARTINOT, A. F.; FIEDLER, A. J. C. B. P. A Importância da CNV – Comunicação Não Violenta na Realização do Processo de Autoconhecimento. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 11, n. 1, p. 58-77, 2016.

NUNES, A. C. O. **Diálogos e práticas restaurativas nas escolas:** guia prático para educadores. São Paulo: Ministério Público de São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução 2002/121, de 2012. Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

PRANIS, K. **Processos Circulares:** Teoria e Prática. Série da reflexão a prática. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

ROSENBERG, M. B. **A linguagem da paz em um mundo de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta.** São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS. Pinacoteca de Santos abre exposição de artista peruano e produções artísticas escolares. **Notícias Prefeitura Municipal de Santos**. 22 set. 2021. Disponível em: https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/pinacoteca-de-santos-abre-exposicao-de-artista-peruano-e-producoes-artisticas-escolares. Acesso em: 29 out. 2021.

ZEHR, H. **Trocando as Lentes:** Um novo foco sobre o crime e a justiça. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2014.