

UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A aplicação da pedagogia da inclusão a partir da prática dos círculos de construção de paz

Dissertação de Mestrado apresentada à Univer-
sidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em **Ciências da Educação -
Educação Especial**

Nádia Maria de Paula Gomes

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2026



CATOLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A aplicação da pedagogia da inclusão a partir da prática dos círculos de construção de paz

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em **Ciências da Educação - Educação Especial**

Nádia Maria de Paula Gomes

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Eduardo Duque**

AGRADECIMENTOS

"Nenhuma mulher negra pode se tornar intelectual sem descolonizar sua mente."

Bel hoots

Início os agradecimentos citando esse trecho de uma fala de Bel Hoots, mulher negra que reconheceu a necessidade de descolonizar a mente para torna-se intelectual.

Com isso agradeço à minha mãe Maria, semente que gerou muitas outras Marias, fortes e destemidas. Aos meus irmãos e irmãs que não tiveram oportunidade de serem incluídos em um processo de garantia de direitos à educação.

Sigo meus agradecimentos a minha comunidade de apoio, tão falada na justiça restaurativa e tão essencial na minha trajetória de vida, chegar aqui sem uma comunidade de apoio que acredita tanto em mim, não seria possível, meus amores mais intensos, meu esposo, minhas filhas e meu filho os quais preciso citar para firmar também nesse documento seu lugar de pertencimento, Alexandre, Isabel, Beatriz, Gabriel e ao meu filho Caco, que não saiu do útero, mas foi plantado no coração.

Ao querido amigo, professor Dr. Jeferson que foi a primeira pessoa a me ensinar a elaborar um projeto de pesquisa.

À equipa da pastoral do Menor, que me permitiu mais do que ensinar, aprender com suas experiências.

Ao Instituto Terre Des Hommes, onde iniciei meus primeiros passos na justiça restaurativa e tive oportunidade de fazer uma graduação, sem a qual não teria chegado ao mestrado.

À Secretaria dos Direitos Humanos na pessoa da Dra. Maria do Perpétuo Socorro França Pinto que no auge dos seus 82 anos, comanda com maestria uma política pública tão desafiadora.

Aos meus queridos professores da UCP, que nos permitiram trocar tão profundas experiências em educação inclusiva.

À professora Dr^a Filomena, que em nenhum momento nos deixou pelo meio do caminho.

Em especial ao querido professor Dr. Eduardo Duque, que com sua capacidade de empatia e conexão profunda com a espiritualidade foi paciente o suficiente para exercer da forma mais prática possível, a inclusão dessa mulher negra de 53 anos de idade (que só teve a oportunidade de ingressar na escola formal aos 18 anos) no território da intelectualidade.

RESUMO

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) representou um marco na consolidação dos direitos humanos no país, estabelecendo diretrizes para a promoção da igualdade, acessibilidade e participação plena. Passada uma década, torna-se fundamental analisar os avanços e desafios na efetivação da Lei de Inclusão no Ceará, identificando políticas públicas implementadas e iniciativas que possibilitem o fortalecimento da implementação da lei, pensando a inclusão também de forma ampla e sistêmica. O uso de práticas da justiça restaurativa no Ceará tem-se mostrado como ferramenta eficaz para o processo de inclusão de todas as pessoas e na perspectiva de fortalecimento da garantia de direitos das pessoas com deficiência principalmente em espaços escolares, no ano de 2018 a experiência da Pastoral do Menor desenvolvendo um projeto de implementação de Círculos de Construção de Paz em escolas do município de Trairi no Ceará, se consolidou como uma política pública municipal. A presente dissertação tem como objetivo analisar como se estabeleceu a pedagogia da inclusão a partir da implementação dos Círculos de Construção de Paz no município do Trairi- CE, compreendendo suas contribuições para a práxis dos professores e promoção de práticas educativas inclusivas, dialógicas e participativas. Fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva, da cultura de paz e da Justiça Restaurativa, dentre outros referenciais que fundamentam a prática educativa, dialogando com autores como Paulo Freire, Johan Galtung e Kay Pranis. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa ação e de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de estudo de campo em contextos educacionais da região do Trairi, utilizando observação participante, entrevistas e análise documental.

Os resultados evidenciam que os Círculos de Construção de Paz se configuram como uma prática potente para o fortalecimento da inclusão, ao promover espaços de escuta, diálogo, participação e reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Observa-se que a utilização dessa metodologia contribui para a construção de relações mais respeitadas, para a mediação de conflitos e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, favorecendo a convivência democrática e a cultura de paz no ambiente escolar. Conclui-se que a pedagogia da inclusão, articulada aos Círculos de Construção de Paz, possibilita a resignificação das práticas pedagógicas, da convivência no ambiente escolar e institucional diverso ampliando as possibilidades de acolhimento, pertencimento e participação de todas as pessoas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Cultura de paz; Círculos de Construção de Paz; Justiça Restaurativa.

ABSTRACT

The enactment of the Brazilian Inclusion Law for Persons with Disabilities (Law No. 13.146/2015) represented a milestone in the consolidation of human rights in Brazil, establishing guidelines for the promotion of equality, accessibility, and full participation. After a decade, it becomes essential to analyze the advances and challenges in the implementation of this law in the state of Ceará, identifying public policies and initiatives that strengthen its effectiveness, considering inclusion in a broad and systemic perspective. In this context, the use of restorative justice practices in Ceará has proven to be an effective tool for promoting inclusion and strengthening the guarantee of rights for persons with disabilities, especially in school settings. In 2018, the experience of Pastoral do Menor, through the implementation of Peacebuilding Circles in schools in the municipality of Trairi, Ceará, became consolidated as a municipal public policy.

This dissertation aims to analyze how the pedagogy of inclusion has been established through the implementation of Peacebuilding Circles in the municipality of Trairi-CE, understanding their contributions to teachers' praxis and to the promotion of inclusive, dialogical, and participatory educational practices. The study is grounded in theoretical frameworks of inclusive education, culture of peace, and restorative justice, in dialogue with authors such as Paulo Freire, Johan Galtung, and Kay Pranis. Methodologically, it is an action research study with a qualitative approach, of exploratory and descriptive nature, developed through field research in educational contexts in the Trairi region, using participant observation, interviews, and document analysis.

The results indicate that Peacebuilding Circles constitute a powerful practice for strengthening inclusion by promoting spaces of listening, dialogue, participation, and recognition of individuals' singularities. The use of this methodology contributes to the development of more respectful relationships, conflict mediation, and the enhancement of socio-emotional competencies, fostering democratic coexistence and a culture of peace in the school environment. It is concluded that the pedagogy of inclusion, articulated with Peacebuilding Circles, enables the re-signification of pedagogical practices and school coexistence, expanding possibilities for inclusion, belonging, and participation of all individuals.

Keywords: Inclusive education; Culture of peace; Peacebuilding Circles; Restorative justice.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	4
ABSTRACT	5
SUMÁRIO.....	6
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE SIGLAS	10
1. INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2: CONCEITOS CENTRAIS ARTICULADORES DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, DO CUIDADO E DA CONSTRUÇÃO DE PAZ E A INTERFACE ENTRE ELES NA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA.	16
2.1 Os desafios da inclusão e a os princípios da construção da paz	21
2.2 A pedagogia do cuidar e sua articulação com os círculos de construção de paz- interseções entre cuidar e construção de paz	25
2.3 Justiça restaurativa na educação	29
2.4 Da prática comunitária ao risco da institucionalização	33
CAPÍTULO 3: CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ – MÉTODO OU FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	35
3.1 A educação no Ceará e a inclusão da justiça restaurativa e suas práticas.	35
3.2 Pesquisa aplicada aos professores e gestores	37
3.3 As escolas do município de Trairi	42
CAPÍTULO 4: NÓS PRECISAMOS DE PRÁTICAS, PARA CRIAR HÁBITOS: AS CONTRIBUIÇÕES DOS CÍRCULOS E DA PEDAGOGIA DO CUIDAR PARA A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	46
4.1 Justiça, responsabilização e humanização	48
4.2 Do punitivo ao restaurativo- como as escolas podem adotar uma disciplina restaurativa .	50
4.3 Desafios e superações que as escolas encontram na implementação dos círculos	53
CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO	57
5.1 Retomada dos Objetivos e Principais Descobertas.....	57
5.2 Considerações Finais	59
5.3 Justiça restaurativa e direitos humanos: a necessidade de coprodução para o fortalecimento de uma política pública no Ceará.	61

5.4 Institucionalização da justiça restaurativa no âmbito do poder executivo	65
5.5 Envolvimento da comunidade	66
5.6 Formação continuada.....	66
5.7 Fortalecimento da atuação protagonista de jovens	66
5.8 Elaboração de documentos referenciais institucionais	66
6. SUGESTÃO DE UM MODELO DE AÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMA AMPLA.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS.....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Trairi. Fonte: Documento Institucional da PAMEN..	43
Figura 2: Modelo de ação para a implementação da justiça restaurativa.	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Linha do tempo sobre garantia dos direitos à inclusão.....	18
Quadro 2: Influência na abordagem da pedagogia inclusiva.....	28
Quadro 3: Pressupostos dos Círculos	32
Quadro 4: Linha do tempo da justiça restaurativa nas escolas do Ceará.....	35
Quadro 5: Sistematização detalhada da pesquisa I.....	40
Quadro 6: Sistematização detalhada da pesquisa II.....	41
Quadro 7: Sistematização detalhada da pesquisa III	42
Quadro 8: Principais situações identificadas	53
Quadro 9: Desafios encontrados na implementação.....	54
Quadro 10: Devolutiva sobre as formações.....	55

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Curricular Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CGAVE	Coordenação-Geral de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNV	Comunicação Não Violenta
COSA	Círculos de Responsabilidade e Suporte
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
JFCE	Justiça Federal no Ceará
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPCE	Ministério Público do Estado do Ceará
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAMEN	Pastoral do Menor
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
R.I.	Regimento Interno
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDIH	Secretaria dos Direitos Humanos
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SME	Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e esclarecido
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

A APLICAÇÃO DA PEDAGOGIA DO CUIDAR A PARTIR DA PRÁTICA DOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

1. INTRODUÇÃO

Os sistemas educacionais contemporâneos têm sido interpelados por desafios complexos relacionados à convivência, à diversidade humana e às múltiplas formas de exclusão que se manifestam no cotidiano escolar. De acordo com dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP 2025), aproximadamente 8% das famílias no Brasil, já relataram que ao menos uma criança ou adolescente da família já sofreu algum tipo de violência na escola, os dados indicam ainda, que houve aumento significativo nas interrupções de aulas em decorrência da violência escolar entre 2021 e 2023.

Estudos recentes produzido pela UNICEF constatarem que em esfera global, cerca de 150 milhões de adolescentes entre 13 e 15 anos tiveram alguma experiência de violência, entre pares, dentro ou ao redor da escola. A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), 2015, do IBGE, focada em estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, indicou que 14,8% de estudantes declararam deixar de ir à escola, pelo menos um dia, nos 30 dias anteriores à pesquisa, por não se sentirem seguros no caminho de casa para a escola ou da escola para casa e 9,5% porque não se sentiram seguros no ambiente escolar.

No ano de 2015, no Ceará foi produzido um estudo que constatou que 60% dos adolescentes assassinados no referido ano, havia deixado a escola há pelo menos seis meses. No campo das Ciências da Educação indicam que tais desafios não podem ser enfrentados apenas por meio de abordagens pedagógicas centradas na instrução cognitiva, sendo necessário a incorporação de dimensões éticas, relacionais e socioemocionais que reconheçam os sujeitos em sua integralidade (Biesta, 2020; Nóvoa, 2022).

Nesse contexto, a Pedagogia do Cuidar tem sido discutida como um referencial ético-pedagógico capaz de reorientar a prática educativa para a centralidade das relações humanas, do reconhecimento da alteridade e da responsabilidade com o outro. Pesquisas contemporâneas evidenciam que o cuidado, quando assumido como princípio estruturante da ação pedagógica, favorece a construção de ambientes educativos mais humanizados, nos quais o processo de ensinar e aprender se articula ao desenvolvimento emocional, social e moral dos sujeitos (Pereira & Tavares, 2021; Puig, 2019).

No âmbito das discussões sobre convivência escolar, a Cultura de Paz tem sido apresentada como um horizonte ético-político que orienta práticas educativas comprometidas com a resolução não violenta de conflitos, a participação democrática e o fortalecimento dos

vínculos comunitários. Autores contemporâneos apontam que a cultura de paz, quando integrada ao projeto pedagógico das escolas, contribui para a construção de espaços educativos mais seguros, inclusivos e sensíveis às diferenças (UNESCO, 2021; Guimarães & Silva, 2020).

Esse é um cenário em que se inserem as práticas restaurativas, em especial os Círculos de Construção de Paz, no Brasil tendo registros de sua incorporação no espaço educacional desde o ano de 2005 com experiências piloto desenvolvidas principalmente nas regiões sul e nordeste. Os Círculos de Construção de Paz são compreendidos como metodologias dialógicas intencionalmente estruturadas para promover a escuta qualificada, o reconhecimento mútuo e a corresponsabilização coletiva. Pesquisas recentes indicam que os círculos favorecem processos comunicativos humanizadores, nos quais emoções, narrativas e experiências individuais são legitimadas como parte constitutiva da convivência e da aprendizagem escolar (Pranis, 2018; Evans & Vaandering, 2016; Morrison & Vaandering, 2020).

Reconhece-se os avanços das investigações sobre práticas restaurativas no contexto educacional no entanto, observa-se que grande parte dos estudos concentra-se no uso dos Círculos para diálogos de temas pedagógicos de maneira mais ampla e na melhoria do clima escolar, não aprofundando de forma consistente o potencial inclusivo e preventivo dessas práticas nem sua articulação com fundamentos pedagógicos mais amplos, como a Pedagogia do Cuidar.

No campo da Educação Especial, autores contemporâneos defendem uma concepção do sentido ampliado de inclusão, entendida como um processo ético, relacional e político, que exige práticas pedagógicas comprometidas com o cuidado, a escuta e a participação plena de todos os sujeitos (Ainscow, 2020; Slee, 2019; Booth & Ainscow, 2020).

A pesquisa é relevante porque busca explicitar de que modo a articulação entre a Pedagogia do Cuidar e os Círculos de Construção de Paz pode contribuir para a promoção de processos educativos inclusivos, especialmente em contextos escolares marcados por desigualdades sociais e pela presença de grupos historicamente excluídos.

É nesse horizonte que se insere a presente pesquisa, desenvolvida em escolas da rede pública municipal de Trairi-CE, município no litoral do Ceará, composto por uma diversidade socioeconômica e cultural que se expressa nas 07 escolas participantes desta pesquisa, tais desafios também se fazem presentes. Professores, coordenadores, gestores e demais profissionais convivem com demandas relacionadas ao bem-estar dos estudantes, ao enfrentamento de conflitos interpessoais, ao fortalecimento do vínculo escola-comunidade e à

manutenção de um ambiente que acolha as diferenças e promova a cultura da paz. Em um território onde a escola muitas vezes se converte no espaço mais seguro que crianças e adolescentes têm acesso, falar sobre cuidado torna-se fundamental.

Em termos de abordagem a pesquisa é qualitativa e quantitativa pois centra-se em investigar através de uma amostra representativa os resultados mensuráveis da formação e aplicação dos Círculos de Construção de Paz em determinado contexto. A abordagem qualitativa, conforme destaca Minayo (2017), trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, aspectos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, nesse ponto a investigação proposta é combinada em suas metodologia com o Círculo de Construção de Paz aplicado aos entrevistados. Essa perspectiva busca compreender a profundidade e a complexidade dos fenômenos sociais, considerando sua historicidade e seu contexto cultural.

A pesquisa se pergunta inicialmente o que os participantes dos Círculos na escola a ser pesquisada compreendem sobre inclusão? Que experiências os círculos lhes proporcionaram e os fizeram sentir-se incluídos? Quais grupos de pessoas historicamente excluídos já participaram dos círculos na escola e que mudanças foram proporcionadas no contexto escolar a partir da prática dos círculos? É possível perceber uma estrutura pedagógica do cuidado desde o planejamento e aplicação dos círculos?

A pesquisadora teve e mantém contato com a problemática a ser analisada, pois em 2018 e 2019 foi formadora dos professores e do grupo de alunos facilitadores na temática da justiça restaurativa e na metodologia dos círculos de construção de paz na cidade de Trairi, anteriormente atuou como formadora e articuladora comunitária em programa de justiça restaurativa na instituição Instituto Terre des Hommes Brasil, além de atuar como formadora da temática em âmbito nacional e internacional, atualmente a pesquisadora compõe como coordenadora da temática em questão, a Célula de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz na Secretaria dos Direitos Humanos do Ceará.

Nesse sentido, refletir, pesquisar e sentipensar as melhorias nas políticas públicas tanto de justiça restaurativa e construção de paz, quanto da educação tendo a escola como espaço de acolhimento e cuidado, motivam e impulsionam na busca por novas aprendizagens e estratégias em prol do conhecimento científico pertinente ao fortalecimento das políticas públicas que sejam inclusivas, afirmativas e focadas nas legítimas necessidades das pessoas.

A dissertação investiga também os resultados da formação aplicada aos professores e até que ponto os Círculos de Construção de Paz funcionam como pontes entre as pessoas e suas relações, promovendo a resolução dos conflitos que elas vivenciam se consolidando assim como ferramenta pedagógica transformadora tanto na perspectiva de quem facilita como de quem participa da prática. A pesquisa considera um recorte temporal que vai do ano de 2018 a 2025 com foco nos professores formados, escolas beneficiadas, círculos realizados e avanços em relação a complementação da metodologia no contexto da educação do município.

Nesse contexto a sessão 1, aborda a fundamentação teórica e a contextualização temática para que se estabeleça de que lugar estamos falando. Compreender os conceitos centrais que dialogam com o paradigma restaurativo estabelecido nos Círculos de Construção de Paz, compreender as concepções filosóficas e principiológicas da Pedagogia do Cuidar evidenciando a intersecção entre as abordagens que contribuem para a construção da paz. Apontando sobre a intersecção entre o cuidar e a construção da paz, alinhadas aos objetivos do desenvolvimento sustentável - ODS e as concepções de Paz Transformadora e Participativa que dialogam com os princípios e valores do Círculo de Construção de Paz.

Ao abordar especificamente sobre a Metodologia do Círculo de Construção de Paz, o capítulo 3 faz uma referência ao paradigma restaurativo e o histórico do uso dessa abordagem ao longo de décadas.

O capítulo 4 apresenta as dimensões da aplicação da metodologia dos Círculos de Construção de Paz.

A formação dos professores na metodologia dos Círculos e a experiência dessa aplicação nas escolas são abordadas no capítulo final que também traz os resultados, as contribuições da pedagogia, do cuidar no processo formativo além das recomendações propostas por essa pesquisadora.

CAPÍTULO 2: CONCEITOS CENTRAIS ARTICULADORES DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, DO CUIDADO E DA CONSTRUÇÃO DE PAZ E A INTERFACE ENTRE ELES NA PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA.

Antes de abordar o conceito de educação inclusiva propriamente dito ou abordar o tema específico da Política Nacional de Educação Especial, é importante refletir sobre o processo de participação das sociedades na construção da política de inclusão e sobre as contribuições dos movimentos iniciados, nas décadas de 70 e 80 e que posteriormente culminaram durante a década de 90, na elaboração da Declaração de Salamanca.

Muito embora tais movimentos, não tenham necessariamente estabelecido com maiores detalhes os princípios e projetos para uma educação inclusiva, eles representaram marcos históricos fundamentais para a garantia de direitos e diretrizes educacionais adotadas atualmente em diversos países. Compreender os aspectos que contribuíram com tais mudanças e construções sociais é importante para que se analise também o método utilizado, suas forças e desafios na construção de uma sociedade realmente inclusiva.

Precursora em todo o mundo de vários movimentos sociais, a década de 90 foi um marco para as mudanças ocorridas em termos de garantia dos direitos humanos em diversos países. No entanto, cumpre citar que em 1979 no México, representantes de países da América Latina e Caribe se reuniram e elaboraram a pedido dos Ministros de Educação dos referidos países, o Projeto Principal de Educação que veio ser aprovado na 21ª Conferência Geral da Unesco em 1981 e tinha como foco principal de abordagem, a garantia e educação para todos, o que naquele contexto trazia o viés inclusivo, uma vez que estabelecia que todas as pessoas tivessem acesso à educação, alfabetização e garantias mínimas de acesso à escola.

As altas taxas de analfabetismo na América Latina na década de 70, dependendo do país essas taxas variavam entre 20% a 40%, com uma característica de exclusão dos povos e comunidades originárias dos processos de educação desafiavam os governos e motivaram os movimentos sociais pelos direitos à educação de todas as pessoas.

O documento criado em 1979 no México repercutiu e impactou nas decisões políticas de educação dos diversos países e no modo de ser e fazer educação na América Latina. Outro movimento que contribuiu para a construção do debate da educação especial em Salamanca, foi a luta pela desinstitucionalização manicomial ocorrido internacionalmente e integrado às ações da ONU.

No Brasil, muitos avanços ocorreram principalmente no âmbito das políticas educacionais impulsionadas pelos compromissos assumidos na Declaração de Salamanca, por

exemplo. Sendo considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990 a Declaração de Salamanca, é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70.

No Brasil, a década de 70 ainda foi marcada pela ditadura militar, negação de direitos e exclusão ocasionando em meio a esse contexto que todas as lutas, iniciativas pelos direitos das pessoas com deficiência aconteciam sem a participação legítima, uma vez que ainda não possuíam autonomia para tomadas de decisão sobre suas próprias vidas. No entanto, é também um período de visibilizar as necessidades de garantias de direitos pelos movimentos afirmativos que surgiram.

É nesse contexto de lutas por garantia de direitos que diversas legislações foram criadas e vem sendo aprimoradas na tentativa de atender as demandas do contexto em que se apresenta, as lutas e conquistas que antecedem o contexto atual servem de guias e parâmetros para a construção de uma política pública inclusiva no seu conceito mais amplo. No quadro abaixo podemos observar uma linha do tempo estabelecida pelos movimentos mundiais pela garantia dos direitos e inclusão de todas as pessoas.

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. (Declaração de Salamanca que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” (UNESCO, 1994).

Quadro 1: Linha do tempo sobre garantia dos direitos à inclusão

MARCO	PONTOS PRINCIPAIS	DATA
Projeto Principal de Educação	O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe, lançado em 1979, teve como marco inicial a Declaração de Cidade do México, resultado do MINEDLAC V, e visava a cooperação regional para a educação. Esse projeto, consolidado como um projeto educacional para a região, surgiu a partir da necessidade de enfrentar desafios comuns como a baixa taxa de escolarização, a repetência e a evasão escolar.	1979
Convenção de Direitos da Criança	A Convenção sobre os Direitos da Criança foi elaborada pela Assembleia Geral da ONU em 1989, entrando em vigor em 20 de novembro do ano seguinte. Foi o primeiro documento na história a declarar um compromisso global vinculativo sobre direitos de todas as crianças ao redor do globo. A Convenção busca promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todo indivíduo com menos de 18 anos de idade. Indiferente a raça, cor, sexo, origem, religião, classe econômica ou deficiência física.	1989
Declaração sobre Educação para Todos	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.	1990
Declaração de Salamanca	Define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação. A partir daí, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, considerando as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação. Neste mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de integração nacional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Essa política condiciona o acesso dos estudantes com necessidades educativas especiais às classes comuns do ensino regular, no entanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.	1994

Quadro 1: Linha do tempo sobre garantia dos direitos à inclusão (Continuação)

MARCO	PONTOS PRINCIPAIS	DATA
Lei de Diretrizes e Bases	A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos, aos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Essa lei atribui às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes.	1996
Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Esse decreto enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.	1999
Resolução CNE/CEB	Determina no artigo 2º que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Promovendo a eliminação das barreiras que impede o acesso à escolarização. Neste mesmo ano, é criado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, destaca que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana	2001
Formação Docente; Língua Brasileira de Sinais Reconhecida; Braille em classe	Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, o que se observa é o despreparo dos docentes para se trabalhar com esta demanda, pois, geralmente, os cursos de formação de professores não têm possibilitado aos docentes uma formação/preparação para a prática da Educação Inclusiva. A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, devendo esta ser parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em relação ao Braille em classes, houve a portaria nº 2.678/02 do MEC que aprova normas para o uso, o ensino, a difusão do Braille em todas as modalidades de Educação.	2002

Quadro 1: Linha do tempo sobre garantia dos direitos à inclusão (Continuação))

MARCO	PONTOS PRINCIPAIS	DATA
Inclusão se Difunde:	É implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de todos a escolarização, a oferta ao atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.	2003
Diretrizes Gerais:	O Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência as Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, reafirmando o direito à escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular. Tem-se também o Decreto nº 5.296/04 que regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; tendo por objetivo promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.	2004
NAAH/S- Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação	Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, cujo objetivo é o atendimento educacional especializado, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.	2005
Direitos Iguais	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, proporcionando as pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino.	2006
PDE - Decreto nº 6.094	Para a implementação do PDE é publicado o decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como eixos: a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior	2007

Quadro 1: Linha do tempo sobre garantia dos direitos à inclusão (Continuação)

MARCO	PONTOS PRINCIPAIS	DATA
Decreto 6.571	É criado para a sustentação da política denominada de “Educação Inclusiva” o qual “dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”. Cujo objetivo desse decreto é garantir recursos àqueles estudantes que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado.	2008
Resolução n.º 4	Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento.	2009

Fonte: elaboração própria.

2.1 Os desafios da inclusão e a os princípios da construção da paz

Notadamente as sociedades contemporâneas necessitam ampliar as lentes paradigmáticas em torno do processo de inclusão, no entanto, perceber os avanços já estabelecidos permite ao docente exercer sua prática educativa fundamentado em princípios e valores dos quais não se pode renunciar nem retroceder em suas conquistas.

Pensar a escola como espaço de cuidado e não apenas como lugar de conhecimento científico, sabendo-se que em um processo inclusivo nós precisamos também de pessoas criativas, com habilidades de se relacionar e interagir com os outros, precisamos de indivíduos sejam eles docentes ou discentes, com habilidades éticas para enxergar as conexões que nos tornam hábeis para exercer nossa mais profunda missão que é sermos humanos.

Nesse caminhar de conquistas e desafios, as mudanças positivas que precisamos, encontram-se centradas na participação de todas as pessoas, de toda a sociedade. No Brasil, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência adotou um lema: “Nada sobre nós, sem nós”, que evoca a participação das pessoas com deficiência como protagonistas em todas as discussões e construções de direitos para esse público.

O conceito de inclusão é frequentemente utilizado para exemplificar meios e recursos que visam integrar uma pessoa ou um grupo de pessoas num ambiente do qual não faziam parte anteriormente. Contudo, a noção de inclusão é mais abrangente, devendo ser compreendida como um paradigma no qual o ser humano, a sua diversidade, as suas relações e a prática cidadã contribuem para a existência das gerações futuras, garantindo que estas sejam eticamente justas e solidárias em todas as suas relações.

A inclusão engloba também a valorização do ser humano, a sua preservação e, conseqüentemente, o resgate da sua cidadania, assegurando os seus direitos universais como saúde, educação, trabalho e justiça, entre outros. Esta é a dimensão mais profunda da inclusão social, que se centra no ser humano e em aspetos como a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, não devendo ser reduzida ao bem-estar material, mas sim promover a igualdade de oportunidades nos processos decisórios da sociedade.

Neste contexto, reconhece-se que incluir é um processo que integra o cuidar e o educar, apresentando-se, atualmente, como uma temática fundamental no quotidiano das pessoas. Esta discussão está igualmente associada às conceções de desenvolvimento que consideram as crianças na sua formação biopsicológica e sociocultural, inseridas em contextos histórico-sociais que se concretizam através das interações e práticas sociais (Bem, 2013).

Esta relação entre o educar e o cuidar, no contexto escolar, constitui dimensões indissociáveis do processo educacional, tendo sido adotada pela política educacional brasileira inicialmente no âmbito da Educação Infantil e, atualmente, estendida à Educação Básica através das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010).

Conforme o Art.6º desta diretriz:

“Na Educação Básica é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana” (BRASIL, 2010, art. 6).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) traz em suas pesquisas, que as instituições de educação, principalmente de educação básica no Brasil, vêm sendo acometidas e sofrendo dificuldades em prevenir e solucionar questões relacionadas às manifestações de violência ameaçando o cotidiano escolar. Embora esse dado seja especificamente relacionado às escolas brasileiras, o fato é que cada vez mais as situações de conflito e violência em espaços escolares, estão sendo globalizadas.

Gerir de forma não-violenta as situações de conflito no espaço escolar torna-se um desafio que a escola precisa enfrentar cotidianamente e o uso de metodologias de gestão de conflitos estão sendo amplamente vivenciados nas escolas, tendo como resultado a redução da violência, a melhoria do clima escolar e a melhoria no rendimento escolar dos alunos.

A fragilidade quanto ao uso de ferramentas de diálogo na transformação dos conflitos tem gerado como resultante, a evasão ou exclusão escolar ainda nas séries iniciais do ensino fundamental dentre outras problemáticas e em se tratando de conflitos entre alunos e familiares de pessoas com deficiência, as dificuldades em solucionar os problemas são ainda

mais evidentes e normalmente excedem os muros da escola. Percebe-se que a construção articulada e coletiva de respostas é o caminho mais assertivo, nesse cenário, a gestão democrática tem um papel fundamental na promoção de mudanças significativas na educação sendo capaz de superar o atual modelo centralizador existente.

A construção da paz é um conceito amplo que envolve inicialmente compreender o conceito da paz que queremos construir socialmente, a realização de ações e práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento da não-violência, da participação, da justiça restaurativa, da superação de resistências culturais e da formação de especialistas em construção de paz.

O caráter não-violento do conceito, manifesta-se em sua primeira dimensão: a construção da paz é um processo que protege a vida e o meio ambiente, promovendo sua preservação. A segunda dimensão enfatiza a participação de todos os envolvidos na construção de um futuro melhor.

A terceira dimensão considera a justiça e a equidade como pilares para a construção da paz, a quarta dimensiona a superação das resistências culturais que dificultam a convivência entre grupos distintos e a última propõe que a educação para a não-violência, a justiça e o respeito pela diversidade deve formar especialistas em construção de paz.

Nesse sentido, a construção da paz social perpassa por uma articulação profunda entre o pensar, o sentir e o fazer, compreendendo a construção da paz de forma coletiva, intencional e participativa. Esse é um conceito abordado em Ramos Muslera, E. A. (2018) em sua obra Paz Transformadora e Participativa, que aborda a paz e o conflito em uma perspectiva socioprática enfatizando que ambos, tanto paz como conflito, são processos dinâmicos, que se estabelecem nas redes de relações sociais e práticas comunitárias. A construção da paz, portanto, deve ser estabelecida de maneira inclusiva, respeitando as diversidades, a multiculturalidade e garantindo a participação social no pensar as políticas, as estratégias de implementação e o monitoramento da efetividade dos resultados.

O uso dos Círculos de Construção de Paz, no ambiente escolar, é uma forma de fazer coletivamente e apoiar professores/as, diretores/as, alunos/as, pais/mães e outros atores comunitários na construção de um espaço seguro, marcado pelo convívio saudável, pela inclusão, pelo respeito e colaboração vividos cotidianamente. Essa construção se dá em uma perspectiva pedagógica, metodologicamente intencional, holística e portanto inclusiva, estabelecendo uma abordagem de pedagogia como ato político que cuida e transforma.

Compreende-se portanto que é preciso pensar a inclusão como um processo estruturado pedagogicamente, que deve obedecer a etapas e ser exercido com cuidado e

atenção para as especificidades de cada ser. É na escuta amorosa proporcionada pelos Círculos de Construção de Paz, que os vínculos se fortalecem e a pessoa humana se sente incluída. É também na potência do diálogo que as propostas de mudanças positivas no contexto são pensadas e estruturadas coletivamente, proporcionando transformação social.

Durante décadas o foco principal do desenvolvimento educacional estava nas habilidades cognitivas dos estudantes, no entanto, os estudos e experiências comprovadas, mostraram que era necessário ver a criança, o adolescente, o jovem e até os adultos por trás do estudante. Essa compreensão do ser humano como ser holístico, biopsicossocioespíritual é fundamental para a construção de um currículo educacional contextualizado, com objetivos claros, exequíveis e resultados mensuráveis. A educação socioemocional ganhou destaque como pilar essencial para o desenvolvimento integral e inclusivo dos estudantes.

O cenário contemporâneo, marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas, impõe novos desafios à educação básica, que não podem ser enfrentados apenas por meio da transmissão de conteúdos ou do acúmulo de informações. Torna-se necessário promover uma formação que considere o desenvolvimento integral dos sujeitos, contemplando dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas e culturais.

No Brasil, a Base Nacional Curricular Curricular - BNCC, reconhece a dimensão socioemocional como pilar e incorpora diretrizes que visam o desenvolvimento ético, emocional e social dos estudantes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explicita seu compromisso com a educação integral ao afirmar que, no novo contexto mundial, a formação dos estudantes exige o desenvolvimento de competências que lhes permitam aprender a aprender, lidar criticamente com a informação, atuar com discernimento e responsabilidade nas culturas digitais, tomar decisões de forma autônoma, conviver com as diferenças e respeitar a diversidade.

A BNCC reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, rompendo com concepções reducionistas que privilegiam exclusivamente às dimensões cognitivas ou afetivas do processo educativo (BRASIL, 2018).

O documento da BNCC, aprovado em 2017, alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a iniciativas globais, como a Agenda 2030 da ONU. A educação contemporânea enfrenta o desafio de lidar com pluralidades culturais, desigualdades sociais e múltiplas vulnerabilidades. A inclusão escolar, inicialmente concebida como uma proposta voltada a estudantes com deficiência, expande-se hoje como filosofia institucional que envolve acolher todos os sujeitos em sua diversidade: identitária, emocional, cultural e social.

Dessa forma, a educação inclusiva e suas estratégias pensadas no documento da BNCC, articula-se diretamente com a Pedagogia do Cuidar, uma vez que ambas defendem, o respeito à singularidade, a valorização das diferenças, a escuta atenta das necessidades de cada estudante, a construção de ambientes acolhedores e seguros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça essa dimensão ao incluir as competências socioemocionais como parte essencial da formação humana. Entre elas, pode-se destacar a empatia, a autorregulação emocional, a responsabilidade, diálogo, a cooperação e a resolução pacífica de conflitos. Essas competências dialogam diretamente com a justiça restaurativa e com os processos participativos que os Círculos de Paz promovem.

Assim, quando profissionais das escolas de Trairi passam a adotar práticas circulares, eles ampliam as condições para que estudantes se sintam acolhidos, reconhecidos e fortalecidos em suas trajetórias pessoais e coletivas de maneira ampla e não apenas diretamente com as pessoas com deficiência, por exemplo. A relação entre cuidado, inclusão e competências socioemocionais não é apenas teórica, ao contrário, ela se revela no cotidiano escolar, nos gestos de acolhimento, na mediação de conflitos e nos vínculos construídos dentro da comunidade escolar, compreendendo o conceito amplo de comunidade e suas correlações.

2.2 A pedagogia do cuidar e sua articulação com os círculos de construção de paz-interseções entre cuidar e construção de paz

O conceito ou etimologia da palavra pedagogia está fundamentado no antropocentrismo e significa literalmente “condutor de crianças”, referindo-se à função do escravo (pedagogo) que conduzia ou guiava as crianças de seus senhores para a escola. Esse conceito antropocêntrico permeia ainda hoje as práticas pedagógicas de ensino embora todos os avanços alcançados. Atualmente existem diversas contribuições para o fazer pedagógico de forma contextualizada e ecológica.

Vygotsky (1991) trouxe a importante contribuição do sociointeracionismo, apresentando uma visão de desenvolvimento humano pautado na compreensão de que o indivíduo é um ser contextualizado histórico e social e seu desenvolvimento é um processo dialético. Nesse sentido os ensinamentos de Vygotsky e os de Freire, nos levam à reflexão sobre a necessidade de fortalecer processos de dialogicidade e, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, “como o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (Freire, 1988, p.95).

O modelo de educação estabelecido tanto em Vygotsky (1991) quanto em Freire são materializados na prática do Círculo de Construção de Paz através da construção coletiva do diálogo, da sabedoria e das soluções criativas para as situações difíceis que motivam a realização da prática.

A Pedagogia do Cuidar e os Círculos de Construção de Paz mantém um espaço de aproximação entre duas fundamentações pedagógicas. Ambas têm na ética do cuidado sua essência, o que gera sinergia entre os princípios da não-violência, da participação, da justiça restaurativa, das resistências culturais e dos indicadores conceituais da Construção de Paz.

Uma premissa essencial para a aplicação tanto da pedagogia do cuidar quanto dos Círculos de Construção de Paz é que o modelo de sociedade vigente, condiciona as pessoas a desenvolverem relacionamentos nocivos, que não conseguem atender as necessidades humanas de ressonância e conexão límbica, os resultados são a desconexão, doenças emocionais e violência. A afinidade entre a Pedagogia do cuidar e os Círculos de construção de Paz traduz-se em articulações práticas que reforçam o cuidar e a construção de uma cultura de paz (Mota, 2024).

Nesse modo de pensar a educação, compreende-se que educador é um processo que se dá no cotidiano e não apenas nas instituições, dá-se na interação do sujeito com o seu contexto e que não se restringe a instituição escolar, mas foca-se no papel humano de construção de sociedades e suas relações.

Embora existem muitos estudos e aplicações dos princípios e valores estabelecidos na Pedagogia do Cuidar principalmente na Educação Infantil e Educação Especial, a abordagem que a pesquisa traz é sobre a pedagogia do cuidar em um contexto biopsicossocial, e também na perspectiva socioprática onde a visão sobre o processo pedagógico que deve ser estabelecido no cuidar, é de construção coletiva, compreendendo o processo de cuidar como ato político e vetor de transformações sociais e que pedagogicamente deve ser estruturado a partir de suas principais características que são: afetividade, empatia, participação, educação integral e inclusiva tendo e o cuidado como prática inerente no processo de desenvolvimento humano. Essa abordagem educacional pode ser percebida em autores como Freire, que embora não tenham estabelecido uma abordagem específica sobre Pedagogia do Cuidar, trazem contribuições pertinentes sobre a indissociabilidade de educar e cuidar.

A Pedagogia do Cuidar emerge como um campo teórico e prático que desloca a educação de uma perspectiva meramente transmissiva para uma abordagem relacional, afetiva, ética e profundamente humana. Em contextos escolares marcados por desigualdades, conflitos

e fragilidades emocionais, como ocorre em grande parte das redes públicas brasileiras, o cuidado torna-se fundamento estruturante do fazer educativo.

A concepção de cuidado não é reduzida a um gesto assistencialista ou paternalista. Pelo contrário, ela se articula à ética da presença, ao compromisso com o outro e à valorização da dignidade humana. Para Nel Noddings (2002), cuidar implica “estar com”, acompanhar, escutar e reconhecer o outro como sujeito de valor. O cuidado é uma ação que acontece na relação; nasce de uma atitude intencional de atenção, sensibilidade e respeito.

Leonardo Boff (1999), ao discutir a ética do cuidado, destaca que cuidar é um modo de ser, que organiza e orienta nossa forma de estar no mundo. Nesse sentido, a Pedagogia do Cuidar entende que não é possível educar sem estabelecer vínculos, sem oferecer segurança afetiva e sem promover experiências que favoreçam pertencimento.

Autores como Donald Winnicott (1983) reforçam a centralidade do cuidado como base para o desenvolvimento emocional saudável. Para ele, o ambiente suficientemente bom é aquele que acolhe, sustenta e reconhece as necessidades afetivas dos sujeitos, permitindo que se sintam vistos e protegidos. No contexto escolar, esse ambiente é construído por meio de relações seguras, da escuta ativa e da presença sensível dos educadores.

Paulo Freire (1996) acrescenta a dimensão política e libertadora do cuidado, ao afirmar que a educação é um ato amoroso de coragem e esperança. Cuidar, nessa perspectiva, é também lutar contra as formas de desumanização que ferem a existência dos sujeitos.

Assim, a Pedagogia do Cuidar articula três pilares fundamentais:

1. Vínculo: relações afetivas e éticas entre professores, estudantes e equipe escolar.
2. Presença: disponibilidade real e sensível para acolher e escutar.
3. Responsabilidade: compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito.

Compreende-se portanto que a Pedagogia do cuidar é uma abordagem educacional que se contrapõe ao modelo de pedagogia tradicional que muitas vezes foca a necessidade de cuidado principalmente na educação infantil muitas vezes fazendo uma ruptura desse processo

Os princípios básicos de uma pedagogia do cuidado podem ser exercidos através do processo dialógico dos Círculos de Construção de Paz, uma metodologia que possibilita o diálogo de forma democrática, fortalece a autonomia das pessoas e constrói oportunidades de partilha de saberes humanos.

Compreender o cuidar como ato político de resistência, ligado a reflexão e questionamento de um modelo cruel que utiliza a exclusão como principal ferramenta pedagógica para o controle e sucesso escolar solitário, são contribuições que os Círculos de

Construção de Paz trazem como prática fortalecedora de um modelo educacional que visa o cuidado integral das pessoas, essa é também uma das contribuições que a pesquisa se propõe alcançar, refletindo sobre a importância do cuidar para além da educação infantil e ludicidade, mas como prática pedagógica inerente ao processo educacional de todos os seres humanos. O quadro abaixo mostra uma linha do tempo de autores que contribuíram e influenciam na construção desse modelo educacional.

Quadro 2: Influência na abordagem da pedagogia inclusiva

Autores	Contribuições	Principais publicações e estudos	Data
Sônia Kramer	Uma das principais pesquisadoras da Educação Infantil no Brasil. Defende que cuidar e educar são dimensões indissociáveis, discutindo o cotidiano, a ética e a política na infância.	Publica estudos importantes sobre a indissociabilidade entre cuidar e educar na Educação Infantil.	1990
Maria Carmen Silveira Barbosa	Trabalha com currículo na Educação Infantil e a integração entre o cuidado e a educação	Pesquisas aprofundando a Pedagogia do Cuidar e sua aplicação no cotidiano escolar.	2000-2005
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Autora de referência sobre desenvolvimento infantil, práticas de cuidado e propostas pedagógicas para creches e pré-escolas.	Pesquisas aprofundando a Pedagogia do Cuidar e sua aplicação no cotidiano escolar.	2000-2005
Adriana Friedmann	Discute infância, escuta sensível, cuidado e educação integral.	Avançam reflexões sobre cuidado, escuta sensível e direitos da infância.	2010
Tizuko Mochida Kishimoto	Especialista em brincadeira, ludicidade e a relação do cuidado com o brincar.	Pesquisas aprofundando a Pedagogia do Cuidar e sua aplicação no cotidiano escolar.	2000-2005
Ana Beatriz Cerisara	Pesquisa sobre políticas públicas, docência e cuidado na Educação Infantil.	Pesquisas aprofundando a Pedagogia do Cuidar e sua aplicação no cotidiano escolar.	2000-2005
Maria Montessori	Contribuições sobre a afetividade e autonomia colocando a criança como centro da construção da afetividade.	Cria a Casa dei Bambini, defendendo autonomia e integração entre cuidado e educação.	1907
John Bowlby	Contribuições sobre a teoria do apego focada na educação infantil.	Teoria do Apego – importância do vínculo afetivo no desenvolvimento infantil.	1940–1960
Emmi Pikler	Contribuições sobre a afetividade e autonomia.	Valoriza os cuidados diários (higiene, alimentação, sono) como momentos educativos.	1946
Loris Malaguzzi (Reggio Emilia)	Contribuições para a educação infantil.	Integração entre cuidar e educar, valorizando relações, escuta e estética.	1960–1980

Fonte: Elaboração própria.

No cenário das 7 escolas de Trairi-CE, os pilares da Pedagogia do Cuidar em convergência com os princípios e pressupostos do Círculo de Construção de Paz, tornam-se essenciais para compreender como a prática contínua destes na escola, apoia e fortalece uma cultura de humanização, empatia e dialógica.

2.3 Justiça restaurativa na educação

A Justiça Restaurativa, como nos apresenta Howard Zehr (2012), é um processo criado para envolver, tanto quanto possível, todos os interessados em determinado ato que causou danos em outrem; em um diálogo coletivo em que se possa identificar qual dano foi causado, quais necessidades foram geradas a partir desse dano e as obrigações decorrentes a serem reparadas de modo a “endireitar as coisas”, reparar os sentimentos e as relações das pessoas naquilo que é possível.

A Justiça Restaurativa adota práticas metodológicas baseadas no diálogo e na resolução consensual para que se construa planos para o futuro. O círculo de construção de paz é uma das metodologias utilizadas pela Justiça Restaurativa e vem sendo utilizado em nossa sociedade tanto no Sistema de Justiça para tratar situações de crimes quanto nas escolas e comunidades para o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas, prevenindo assim que situações conflituosas inerentes à convivência em sociedade sejam criminalizadas e judicializadas ou, ainda, tratadas com o recurso da violência onde todos os envolvidos são prejudicados direta ou indiretamente (Zehr, 2012).

Ainda segundo autor, a Justiça Restaurativa adota princípios e valores sem os quais não é possível pensar o paradigma restaurativo pois são eles que embasam todas as práticas adotadas pela Justiça Restaurativa:

- Princípio da voluntariedade - as pessoas são convidadas a participar de uma prática restaurativa e podem aceitar ou não. Tanto as vítimas como autores de uma ofensa, conflito ou crime não são obrigadas a participar de uma prática restaurativa mesmo quando esta acontece no Tribunal de Justiça;
- Princípio da confidencialidade - as pessoas são convidadas a guardarem sigilo sobre o diálogo estabelecido em uma prática restaurativa. As histórias de vida relatadas por participante não são compartilhadas fora da prática, os aprendizados podem ser compartilhados;
- Participação - vivenciar ativamente o processo de tomada decisão de para corrigir a situação;

- Esperança - acreditar na capacidade de humana; Humildade - reconhecer a sabedoria que vem do outro e aceitar os erros;
- Respeito - tratar o outro com dignidade humana em toda e qualquer situação;
- Empoderamento - possibilitar o poder de escolha e desenvolver a estima por si em qualquer circunstância;
- Interconexão - estar ciente da interdependência, mas relações dos homens consigo mesmos e com o ambiente;
- Honestidade - agir com verdade por mais dolorosa que a situação possa ser;
- Responsabilidade - compreender e reconhecer a dimensão do dano e agir para corrigir a situação.

Muito embora a justiça restaurativa, como a conhecemos e concebemos, tenha sido pensada e estruturada a partir das demandas do sistema de justiça, cabe ressaltar que seus princípios e valores incluindo suas práticas, estão fundamentadas na sabedoria ancestral, no que diz respeito ao uso da justiça restaurativa na educação, pesquisas apontam que a prática constante desses princípios nas escolas, por exemplo, tem resultado no fortalecimento dos vínculos entre as pessoas e na redução das situações de conflito que geram violência.

O Relatório do Projeto Escola Mais Paz (2018/2019), da Escola da Magistratura da Ajuris Rio Grande do Sul por exemplo, aponta para um aumento pelo interesses das aulas, sendo:

- um aumento de 40% de respeito pelo professor;
- um aumento de 35% para ouvir a fala do outro sem desqualificar;
- um aumento de 22% na forma como o grupo se relaciona sem discriminação;
- um aumento de 20% de demonstrar solidariedade e preocupação com os outros;
- um aumento de 15% na capacidade de colaborar e cooperar com os colegas;
- um aumento de 22% de sentir-se pertencente ao grupo;
- um aumento de 8% em demonstrar autocontrole frente a situações de estresse;
- uma diminuição de 32% na utilização de recursos agressivos e violentos;
- um aumento de 22% na capacidade de fazer autocrítica e admitir que está errado;
- um aumento de 22% na habilidade de pedir desculpas na iniciativa de reparar o erro.

Os Círculos de Construção de Paz se constituem para além de um conceito, teoria ou ferramenta para tratamento do conflito e violência. Eles são uma metodologia ativa, uma prática sistêmica, uma estratégia de aprendizagem assertiva para o fortalecimento de uma

cultura de diálogo e não castigo, de encontro e não perseguição, de construção coletiva ao invés, de protagonismo solitário onde somente um ser detém o conhecimento e a sabedoria necessária para a resolução de problemas que dizem respeito a todos e todas, práticas que se assemelham muito mais ao exercício do colonizador do que de uma prática libertadora, inclusiva e participativa.

Desse modo os Círculos de Construção de Paz podem ser vistos não apenas como uma prática para restauração de vínculos e sim como um processo de aprendizagem da cultura de paz enquanto *práxis* inerentes ao ser humano, assim como, auxilia na compreensão do conflito enquanto oportunidade pedagógica. Como *práxis*, o Círculo de Construção de Paz, vindo sendo utilizado em diversos contextos (Pranis, 2010).

Em sua estrutura metodológica que permite aos participantes exercitarem a escuta sem julgamentos, ocupar um lugar livre do medo e construir sua própria sabedoria, o círculo se apresenta como incorporação de um novo campo de habilidade, a de cuidar das pessoas, seus sentimentos, suas relações, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e solidária uma vez que a aprendizagem da Cultura de paz nos Círculos se inicia pela vivência de valores em um modelo horizontalidade proposto pela própria Justiça Restaurativa (Pranis, 2010).

Compreende-se com isso que a autora também aborda sobre a importância de aprender a facilitar círculos, o que possibilita aos facilitadores promoverem a multiplicação das práticas circulares que é um objetivo pedagógico de amplo espectro na construção de novas habilidades para a convivência em sociedade – estratégia que enfatiza o “aprender a ser”, e o “aprender a conviver” que são pilares tão essenciais ao processo educativo.

Para sua realização o Círculo de Construção de Paz, mantém uma estrutura fundamental e adotam-se pressupostos fundamentais sem os quais o diálogo dificilmente pode atingir o seu propósito principal: permitir que as pessoas se conectem com o melhor de si e construam hábitos e práticas para viver a partir dessa crença central. Este processo promove uma maior inclusão das pessoas em ambientes coletivos, favorece a comunicação não-violenta e proporciona relações saudáveis entre os participantes.

As etapas do Círculo de Construção de Paz são estruturantes para a garantia de seu desenvolvimento de maneira a garantir que todos os participantes falem e sejam ouvidos a partir do coração, com empatia, respeito e afeto. Cada etapa tem seu objetivo central e o cuidado que o facilitador precisa ter é de estar atento, como um guardião do espaço do círculo, para que cada etapa seja vivenciada de maneira profunda (Pranis, 2010).

O encontro do Círculo é organizado de forma didática e metodológica em etapas: 1. Organização de cadeiras em círculo; 2. Uso de uma peça de centro (pode ser uma toalha

colocada no chão onde serão colocados materiais que serão utilizados no círculo); 3. Uso do Objeto da Palavra (a peça utilizada para democratizar a fala dos participantes de modo que todos tenham o direito de falar sem ser interrompido); 4. Objeto da palavra (é passado de mão em mão podendo as pessoas falarem ou silenciar e passarem o objeto em diante); 5. Cerimônia de abertura (realizado com uso de música ou poema); 6. *Check-in* / verificação de chegada (realizado por meio de perguntas para verificar como as pessoas estão chegando para o encontro); 7. *Check-out* / verificação de saída (realizado para verificar como as pessoas estão saindo do encontro e o que aprenderam).

O que é fundamental para o Círculo de Construção de Paz é compreender os seus pressupostos. Aquilo que se acredita ser verdade no círculo direciona para o reconhecimento de nossas humanidades em sua melhor versão. Os pressupostos do Círculo são sete em seu total, mas compõem um conjunto de saberes ancestrais, filosóficos e epistemológicos de acordo com o quadro 3, criado a partir dos Pressupostos dos Círculos de Construção de Paz sistematizado por Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson (2011).

Quadro 3: Pressupostos dos Círculos

PRESSUPOSTO CENTRAL	APRENDIZADO
1. Dentro de cada pessoa existe um verdadeiro Eu que é bom, sábio e poderoso.	Essa é uma sabedoria ancestral que diz que nossa essência é sempre boa, sábia e poderosa independente das situações que passamos na vida o nosso Eu verdadeiro é imutável.
2. O mundo está profundamente interconectado	Baseado também na teoria do caos, esse pressuposto diz que porque estamos profundamente conectados, tudo que fazemos aos outros nós fazemos a nós mesmos.
3. Todos os seres humanos têm o desejo de estar em bons relacionamentos	Esta é a crença de que todas as pessoas querem amar e ser amadas, respeitar e serem respeitadas ainda que não consigam transmitir isso com clareza.
4. Todos os seres humanos têm talentos e cada um é necessário pelo que traz	De acordo com alguns ensinamentos indígenas, todas as crianças nascem com quatro talentos únicos que vem da Mãe-Terra. É responsabilidade dos adultos reconhecerem esses talentos únicos e ajudarem os jovens a cultivá-los, de modo que a criança possa crescer e perceber o seu propósito individual na vida e usar esses talentos para ajudar os outros.
5. Tudo que precisamos para fazer mudanças positivas já está aqui	Nós acreditamos que tudo de que precisamos para fazer as mudanças positivas dentro de nossa comunidade escolar já esteja aqui. Isso porque a criatividade humana e o comprometimento humano são nosso maior tesouro e nossa maior esperança. Um modelo focado no que é negativo identifica o que está faltando a fim de criar mudança.
6. Seres humanos são holísticos	A aprendizagem é um processo holístico que engaja corpo, coração e espírito, bem como a mente em um processo integrado. A maneira como usamos nossos corpos afeta a precisão de nossos processos mentais. Nenhuma criança consegue aprender se estiver com fome, cansada, com frio ou doente.
7. Nós precisamos de práticas e criar hábitos para viver a partir do nosso Eu verdadeiro.	Muitas de nossas práticas atuais dentro das escolas reforçam os muros em volta do eu verdadeiro e aumentam o sentimento de desconexão com nosso próprio eu essencial e com os outros. Nossas práticas encorajam-nos a impor poder sobre os outros e a termos medo e desconfiança dos lobos que estão à espreita dentro de nós. Nós temos desenvolvido hábitos que fecham nossos corações e mentes aos sentimentos dos outros, bem como aos nossos próprios.

Fonte: Elaboração própria.

Observar a estrutura pedagógica do círculo de construção de paz, é um dos desafios para os facilitadores, pois não trata apenas de um processo metodológico frio e metódico, o círculo é um conjunto de fundamentos e sabedorias ancestrais e culturalmente diversas. Uma delas, como afirma Boyes (2011), está centrada no campo da neurociências, psicologia e ciência cognitiva que fala da centralidade das emoções na natureza humana e no desenvolvimento humano.

O paradigma emergente sugere uma lente diferente daquela dominante que formou muitas das nossas práticas e instituições sociais, através da qual se vai ver a nossa compreensão da natureza humana. A autora traz ainda sobre a fundamentação na prática da atenção plena e meditação, tão comuns em culturas orientais e pouco exploradas no ocidente, o círculo ainda se fundamenta nas práticas indígenas que nos ensinam sobre a nossa relação com o universo, o sentido de comunidade e bem viver.

2.4 Da prática comunitária ao risco da institucionalização

A prática dos Círculos de Construção de Paz no Brasil foi incorporada ao campo da Justiça Restaurativa como uma das abordagens mais difundidas, especialmente em contextos escolares e sistema socioeducativo. Desde a publicação da Resolução CNJ nº 225/2016, que institui a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, os círculos passaram a ser promovidos por tribunais, ministérios públicos e instituições parceiras como ferramentas de resolução de conflitos e processos e na promoção de cultura de paz.

No entanto, essa adoção institucional, embora importante para a disseminação da prática, carrega um paradoxo estrutural: ao mesmo tempo em que os círculos ganham legitimidade formal, perdem densidade ancestral, comunitária e epistemológica. O que era território de escuta, vínculo e memória coletiva passou a ser tratado como técnica, protocolo e instrumento de gestão.

Esse processo de esvaziamento é marcado pelo apagamento das origens afro-indígenas e comunitárias dos círculos, que historicamente foram sustentados por práticas de cuidado, oralidade, espiritualidade e horizontalidade. Ao serem incorporados nas instituições judiciais, e conduzidos por pessoas que têm cargos e carreiras de longa data nessas instituições, os círculos correm o risco de reproduzir a lógica que valida o saber apenas quando reconhecido pela autoridade pessoal ou institucional e se esvaziam de sua essência principal que é a capacidade natural de criar comunidades de saberes coletivos.

Segundo Melo Neto (2019), tanto a justiça restaurativa como as práticas da justiça restaurativa, correm também o risco de uma fetichização no Brasil. A ausência de um

conceito fechado de justiça restaurativa, ou a evitação de seus teóricos e estudiosos em definir um conceito e tratam a justiça restaurativa como um “conceito em construção, pode ser um dos fatores para esse fetiche, em denominar diversas práticas e procedimentos como sendo restaurativos pode esvaziar o real sentido de justiça restaurativa.

Em vista disso, embora muitos dos autores que falam de Justiça Restaurativa resistam em estabelecer um conceito fechado para este modelo, pelas limitações próprias que estabelecer um conceito trazem (idem, p. 53), conceituar Justiça Restaurativa nos parece útil para escapar dos riscos que esta fetichização oferece (2019, p.158).

Autores como Zher (2015), trazem anteriormente essa preocupação com o esvaziamento ou mesmo uma cooptação da justiça restaurativa para finalidades que se distanciam de seus princípios e objetivos reais.

Na presença de cada vez mais programas que se intitulam “Justiça Restaurativa” não raro o significado desse termo se torna rarefeito ou confuso. Devido à inevitável pressão do trabalho no mundo real, amiúde a Justiça Restaurativa tem sido sutilmente desviada ou cooptada, afastando-se dos princípios de origem (Zehr, 2015, p.14).

A presente pesquisa reconhece esse paradoxo e propõe uma abordagem que restitui os círculos como território metodológico e experiencial, onde os sentidos de inclusão e a escuta são compreendidos como categorias analíticas centrais. Ao investigar como os sujeitos vivenciam os círculos em contexto escolar no Ceará, busca-se revelar não apenas os efeitos da prática, mas os saberes que emergem quando a escuta é vivida como gesto ético e descolonizador.

CAPÍTULO 3: CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ – MÉTODO OU FERRAMENTA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, apresentaremos uma contextualização geral das práticas restaurativas em âmbito da educação no Ceará e especificamente nas escolas no Trairi onde houve a aplicação das práticas restaurativas para transformação dos conflitos e inclusão dos estudantes em ambiente escolar.

3.1 A educação no Ceará e a inclusão da justiça restaurativa e suas práticas.

O paradigma da Justiça Restaurativa foi incluído no sistema educacional do Ceará, a partir de uma cooperação institucional entre a organização da sociedade civil - Instituto Terre des hommes, o MP e a SME no ano de 2009, com um projeto piloto desenvolvido em 4 escolas na cidade de Fortaleza. Nos anos seguintes, as práticas restaurativas foram incorporadas nas escolas estaduais também por meio de termos de cooperação técnica.

Quadro 4: Linha do tempo da justiça restaurativa nas escolas do Ceará

Ano	Local
2009	iniciou-se a mediação escolar na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME) tendo como resultado a criação da Célula de Mediação Social e Práticas Restaurativas no Município de Fortaleza.
2013	foi iniciado o projeto de Mediação Escolar na Secretaria da Educação na cidade de Horizonte;
2013 a 2016	iniciou-se o Programa de Mediação Escolar e Práticas Restaurativas com a parceria do MPCE, da SEDUC-CE e da Terre des Hommes.
2016	instituiu-se a Célula de Mediação Social e Cultura de Paz da SEDUC-CE.
2017	implantação de Células de Mediação, Justiça Restaurativa e Cultura de Paz no estado em cooperação com o MPCE, a Vice-governadoria, a SEDUC, a We World Brasil e a PAMEN, onde a pesquisadora atuou como consultora.
2017	iniciou-se a formação dos professores de Trairi para implementação da justiça restaurativa em 7 escolas.
2017-2020	Projeto de implementação dos círculos no Trairi.
2024	Resolução do Conselho estadual de educação sobre as práticas restaurativas nas escolas.
2025	Termo de cooperação MP, SEDIH, UNCME para revisão dos RI e PPP das escolas e inclusão das práticas restaurativas.

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se ao analisar essa linha do tempo, que ao longo de mais de uma década, a aplicação da justiça restaurativa na educação do Ceará, tem-se dado por meio de projetos, experiências de acordos de cooperação institucionais e mesmo com a recente resolução do CEE - Conselho Estadual de Educação, as práticas da justiça restaurativa não se constituem como política pública prioritária ou essencial para o tratamento dos conflitos escolares uma

vez que não estão previstas em seus principais documentos que são o R.I - Regimento Interno e PPP - Projeto Político Pedagógico, o que contribuiria para o fortalecimento de uma cultura disciplinar genuinamente restaurativa.

A qualidade da educação no Ceará, tem sido historicamente reconhecida nacionalmente com índices elevados. Ressalta-se que os indicadores de resultados educacionais desempenham um papel central na análise da qualidade e da efetividade das políticas públicas de educação no Ceará. Ao longo das últimas décadas, as pesquisas apontam que o estado tem se destacado nacionalmente pelo uso sistemático de dados educacionais como base para o planejamento, a gestão e a avaliação das ações voltadas ao ensino básico.

Entre os principais indicadores utilizados estão as taxas de alfabetização, aprovação, reprovação e abandono escolar, além do desempenho dos estudantes em avaliações externas padronizadas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses instrumentos permitem acompanhar a aprendizagem dos alunos e identificar desigualdades entre redes, escolas e territórios.

Os resultados obtidos pelo Ceará revelam avanços significativos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, com melhorias consistentes nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Esses progressos estão associados a políticas de incentivo à alfabetização na idade certa, à formação continuada de professores e ao fortalecimento da gestão escolar orientada por resultados. Além disso, o uso de mecanismos de cooperação entre o estado e os municípios contribuiu para a redução das disparidades educacionais internas.

No entanto, apesar dos avanços, persistem desafios importantes, sobretudo no que se refere a permanência dos estudantes nas escolas diante de um contexto de conflitos e violências que interferem no ambiente escolar. Esses resultados evidenciam a necessidade de políticas integradas que considerem fatores pedagógicos, socioeconômicos e culturais que influenciam a trajetória escolar dos estudantes.

Assim, os indicadores de resultados educacionais no Ceará não apenas refletem o nível de aprendizagem alcançado, mas também funcionam como instrumentos estratégicos para a tomada de decisões. Ao orientar a formulação e o aperfeiçoamento das políticas educacionais, esses indicadores contribuem para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente.

O pressuposto 5 dos Círculos de Construção de Paz traz que “tudo que precisamos para fazer mudanças positivas na sociedade, já está aqui”, esse pressuposto nos lembra sobre a

riqueza e diversidade de potenciais positivos que as pessoas e as instituições dispõem para as transformações necessárias. Os avanços registrados no Ceará sobre as iniciativas de implementação da justiça restaurativa contam com o comprometimento de diversas instituições, como destaca Pedrosa (2024, pág. 60) um desses avanços é a criação do Conselho Estadual Interinstitucional de Justiça Restaurativa Mediação e Cultura de Paz, criado por meio do decreto N. 34.995 de 27 de outubro de 2022 e que reúne diversas instituições governamentais e da sociedade civil com o objetivo de promover e fortalecer a justiça restaurativa e a mediação.

3.2 Pesquisa aplicada aos professores e gestores

A pesquisa, apresentada, em termos de abordagem metodológica, caracteriza-se pela pesquisa ação, técnica bastante utilizada na educação e adota os próprios princípios do Círculo de Construção de Paz, através da utilização de entrevistas que exploram as experiências vividas pelos participantes, uma vez que em sua dinâmica, é possível estabelecer uma análise qualitativa e quantitativa a partir das narrativas dos participantes do Círculo. Ressalta-se que o registro dessas narrativas será autorizado previamente com os participantes respeitando o princípio da confidencialidade que o Círculo estabelece “Confidencialidade das histórias de vida e compartilhamento das sabedorias” é um dos aprendizados que o círculo mais evidencia assim como um valor com o qual todas as pessoas se comprometem.

A pesquisa seguiu a análise da natureza qualitativa, que segundo Minayo (1992, p. 21) “trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”. A referida abordagem permite o conhecimento de um contexto que envolve vários atores e suas singularidades.

O estudo foi realizado no contexto de implementação do Projeto desenvolvido pela PAMEN, na cidade de Trairi, envolvendo professores, gestores e estudantes de 7 escolas participantes do Projeto.

O percurso metodológico foi organizado em ciclos característicos da pesquisa-ação: planejamento, intervenção, observação e reflexão. Inicialmente, realizou-se reuniões para definição das escolas participantes, em seguida foi realizado o diagnóstico do contexto escolar e o planejamento das ações. A metodologia utilizou os Círculos de Construção de Paz com os participantes da pesquisa para escuta e após as intervenções, foram registradas observações, percepções dos participantes e resultados das atividades, possibilitando momentos de análise e replanejamento das ações.

O percurso metodológico utilizou ainda, para coleta de dados o registro das falas trazidas pelos participantes, entrevista semiestruturadas durante o Círculo. A análise dos dados seguiu caráter interpretativo buscando compreender como a pedagogia do cuidar se estabelece no círculo desde seu planejamento até a intervenção propriamente dita, fortalecendo assim as relações de afeto e cuidado tornando o ambiente escolar mais acolhedor e seguro.

A escolha dos participantes se deu de forma intencional considerando os professores e gestores que participaram das formações e facilitam os círculos nas escolas, respeitando o princípio da voluntariedade, mediante aceite do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram com 15 profissionais, incluindo gestores, coordenadores escolares e professores de AEE e também com 15 estudantes com idades entre 13 e 17 anos e que vivenciaram a prática dos círculos. Os estudantes foram convidados a participar dos encontros dos Círculos de Construção de Paz, nos quais puderam compartilhar experiências, percepções e sentimentos relacionados à convivência escolar.

Para garantir a confidencialidade e o anonimato, os participantes foram identificados no estudo por meio de códigos ou pseudônimos durante a apresentação e análise dos dados. Cumpre ressaltar que entrevistas e os Círculos foram realizados de maneira remota, gravada utilizando como recurso a plataforma *meet do google*, devido ao fato de que esses profissionais e alunos encontravam-se impedidos de se deslocarem para um encontro presencial.

As perguntas tinham como foco, conhecer como foi a experiência da formação, a contribuição do curso de facilitadores de círculo para sua atuação profissional, os impactos percebidos no contexto escolar com aplicação dos círculos de construção de paz, nas relações humanas e tratamentos dos conflitos escolares.

Com o objetivo de perceber tais transformações focou-se em saber com base no que você observa, quais são os efeitos mais visíveis dos Círculos nas relações humanas entre os participantes? Até que ponto você sente que os Círculos estão, de fato, a ajudar a resolver os conflitos que as pessoas sentem? Na sua percepção, o conflito é resolvido em qual etapa da aplicação do Círculo (na escuta, quando há um acordo, na transformação das relações?).

Inicialmente todas as entrevistas foram transcritas utilizando as ferramentas do *meet google*, em seguida foi realizada leitura exploratória do material com o objetivo de identificar os pontos convergentes nas narrativas para facilitar a sistematização dos resultados.

Na perspectiva de quem participou dos círculos, a entrevista buscou aprofundar sobre o sentir o espaço metodológico como sendo um lugar seguro, de cuidado e inclusão e as perguntas direcionadas foram sobre os efeitos da prática e as mudanças e transformações observáveis em sua relação com o coletivo.

Pode-se identificar que o método de análise dos dados obtidos nas narrativas do círculo, dialoga intimamente com o método hermenêutico-dialético. O referido método, como aborda Stein (1987) “trazem em seu ventre a ideia fecunda e inalienável das condições históricas do trabalho do pensamento” (p.43) o autor expõe que os dois métodos por mais que tenham definições opostas (dialético – oposição e Hermenêutico- mediação) os dois juntos criam uma unidade única com os seus elementos e produzem uma racionalidade.

O Círculo como metodologia estruturada em seus pressupostos, se organiza de forma que a narrativa estabelecida nele, estabeleça equilíbrio entre a racionalidade e as emoções humanas de modo a produzir sabedoria profunda. Gomes (1993) ao descrever o método hermenêutico-dialético, com base na obra de Minayo (1992), pontua que o processo de pesquisa não tem um “ponto final”, o método em questão percebe a ciência e sua construção com base no processo dinâmico, por isso a análise dos dados da presente pesquisa irá ter como base a articulação entre o teórico e o prático, de forma complementar na vivência do próprio Círculo de Construção de Paz.

Embora a área de pesquisa do autor Romeu Gomes seja a saúde coletiva, pode-se considerar as contribuições de sua abordagem uma vez que seu método se origina em Habermas e em tradições da hermenêutica filosófica e da dialética marxista, sendo portanto apropriado para interpretar discursos, práticas sociais e significados tão característicos da prática do Círculo de Construção de paz dentro do contexto da educação.

Inicialmente no contato com a PAMEN foi identificada uma publicação institucional em que uma pesquisa sobre o impacto do projeto nas escolas já havia sido realizada o que contribuiu para o enriquecimento dos dados dessa pesquisa científica realizada pela pesquisadora. Algo identificado tanto na pesquisa realizada pela PAMEN quanto na pesquisa atual o perfil de participantes ou é o mesmo ou muito semelhantes, formados por maioria de mulheres, dos 14 profissionais entrevistados apenas um participante de sexo masculino bem como dos 14 estudantes apenas 3 participantes se identificaram como sexo masculino.

É importante ressaltar que o conteúdo das escutas feitas nestes momentos em que os participantes relatam questões de cunho pessoal, é protegida pelo dever de sigilo definido no art. 8º, § 1º, da Resolução 225 de 2016 do CNJ, em face do que as informações aqui

apresentadas ou se limitam à descrição do processo restaurativo ou tiveram sua divulgação expressamente autorizada pela parte escutada.

Considerando a ética e valores de confidencialidade estabelecidos as escolas pesquisadas serão identificadas a partir dos códigos: A, B, C, D, E, F, G, e alunos seguido a numeração (A1 , A2, A3, A4.....A7).

Dentre as sete escolas contactadas, a escola A1 é a única escola que não pertence à rede municipal de ensino público, isso porque é uma entidade sem fins lucrativos mantida por uma Fundação socioeducacional. A escola compreende as modalidades de ensino Educação Infantil e Ensino fundamental I e II tendo 374 estudantes matriculados com idades entre 03 e 15 anos.

Importa saber que o contexto ou cultura vigente, em relação aos conflitos, são em sua maioria retributivos e litigantes, utilizar o diálogo como meio para resolução de problemas ainda é algo desafiador nas sociedades contemporâneas.

Por conseguinte, em contraponto a essa cultura da vingança, da retribuição da dor e da necessidade de judicialização das relações humanas, muitos avanços já podem ser percebidos tanto no contexto da investigação, quanto no país de maneira ampla.

Diante do cenário existente o MEC cria a Coordenação-Geral de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (CGAVE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), responsáveis dentre outras coisas, pela realização de estudos, projetos e programas de formação nacional para os professores de todo o país.

Quadro 5: Sistematização detalhada da pesquisa I

Código da entrevista	Local	Participante	Função
A	Fleicheiras	2 Professoras	Coordenadora pedagógica e Facilitadora de Círculos Professora do ensino fundamental e facilitadora de círculos
B	Emboaca	2 Professoras	Professora de Ensino Fundamental I e Faciliatdora de círculos
C	Canaã	1 Professor 1 Professora	Professor diretor de escola Professora Facilitadora de Círculos
D	Emboaca	Diretora Professora	Diretora da escola Professora de Ensino Fundamental I e Facilitadora de referência para os círculos
E	Mundaú	Diretora Professora	Diretora Facilitadora de referência para os círculos
F	Canaã	Professora Professora	Facilitadora de círculos Diretora
G	Flecheiras	Professora	Facilitadora facilitadora de círculos

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6: Sistematização detalhada da pesquisa II

Pergunta	Síntese da resposta
Há quanto tempo facilita Círculos de Construção de Paz?	“ desde 2018” - resposta dada por todos os entrevistados das sete escolas.
Que formação teve nesta área (Justiça Restaurativa, CNV, etc.)?	“ Tive cursos de Comunicação Não-Violenta e direitos humanos ministrados pelos profissionais da Pastoral do Menor” “ É, a gente teve na CNV, né, que é a linguagem não violenta, a gente teve também informações nesse sentido.” Resposta comum a todos os entrevistados
Neste contexto específico [da escola/instituição] com que frequência tem facilitado Círculos?	“ Antes fazia os círculos apenas quando alguém pedia, agora todas as escolas têm uma agenda semanal” “Toda semana a gente tem eh círculo em todas as turmas do primeiro ao sétimo ano, que a nossa escola eh atende alunos do primeiro ao sétimo.”
Com base no que observa, quais são os efeitos mais visíveis dos Círculos nas relações humanas entre os participantes?	“hoje eu acho que eu não vou dizer que a nossa escola não tem conflito, né, porque senão a gente nem era eh ser humano, mas quando eles aparecem as pessoas estão mais dispostas a conversar para resolver e não para encontrar o culpado, eu acho isso um efeito grande nas nossas relações”
A nossa investigação procura saber se os Círculos funcionam como "pontes" entre as pessoas. Na sua perspectiva, isto acontece? Pode partilhar um exemplo (anônimo) de uma "ponte" que viu ser construída?	“nós já trabalhamos o tema inclusão, inclusive eu acho que foi não sei se foi no mês passado, mas a gente tem que são temas assim bem relevantes que a gente tá sempre trazendo, né?” “a inclusão, eh, a questão do do respeito, né, do bullying, a importância eh do estudo, sempre são temáticas assim que a gente tá trazendo.” “ lembro de um problema que a gente tinha com uma professora que sempre criticava o círculo, um dia no aniversário dela fizemos um círculo d ecelebração pra ela, ela ficou tão emocionada e desde então ela mesma pede pra afzer círculos na sala dela”
Focando na resolução de conflitos, que é o tema central da tese: * Até que ponto sente que os Círculos estão, de facto, a ajudar a <i>resolver</i> os conflitos que as pessoas sentem? * "Resolver" significa o quê, na prática destes Círculos? (Ex: Significa acordo? Significa apenas escuta? Significa transformação da relação?)	“em de vez em quando tá num conflito ali, mas os conflitos eles não são mais do mesmo jeito neh, não tem mais aquele aquele aquela potência que tinha antes, né?” “Primeiro a gente vai ouvi-lo, ele vai relatar e você não vai interferir. É isso, porque assim, a gente tem um caderno de registro desde o início, a gente tem esse caderno de registro que a gente construiu e aí dentro do caderno de registro já tem lá as opções de acordo a cumpri, na maioria das vezes as relações são transformadas e os pr'prios participantes falam pra gente que tudo está bem”
E quais são os maiores desafios ou resistências que encontra ao implementar os Círculos nesta realidade?	“Tempo, no início era muito difícil, agora está melhorando por temos uma lei que determina um profissioanl para realizar os círculos com 100 horas aulas previstas”

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 7: Sistematização detalhada da pesquisa III

Código da entrevista	Local	Participante	Visão geral sobre os impactos dos Círculos
A1	Fleicheiras	Aluno Aluna	Acolhimento e escuta empática no Círculo “Não é só o momento, sinto que o ponto mais alto do círculo é quando eu percebo que todos estão se sentindo bem com o que está acontecendo no círculo.”
A2	Emboaca	Aluno Aluna	A capacidade de estabelecer “pontes” para as transformações necessárias. “Os círculos mudaram muito a forma das pessoas aqui. Muda ainda mais quando o professor ou outro adulto participa e escuta os alunos. É diferente falar com o professor no círculo porque ele também fala dos seus sentimentos, sonhos e não tem medo de ser julgado” “Pode ser incrível esse método, porque ele ajuda na conduta de como você enxerga uma pessoa, porque a escola é isso, várias pessoas aos diferentes vivendo no mesmo ambiente, uma diversidade incrível e se não tiver uma ponte ligando todo mundo pra todo mundo se entender, desanda, fica uma situação muito ruim”
A3	Canaã	Aluna Aluna	Inteligência emocional no Círculo “... Não existe um parâmetro pra mostrar quem sofre mais ou quem sofre menos, dor é relativa e o círculo não diz quem é que sofre mais ou menos, ele coloca todo mundo junto pra se escutar e isso não é terapia, mas é terapêutico”.
A4	Emboaca	Aluna Aluna	Resolução de conflitos no círculo, é sobre a paz transformadora e participativa, não sobre cessar o conflito por meio da força. “Vou lhe contar um exemplo professora: No final do ano passado todo santo dia tinha uma discussão na sala de aula. Nunca chegamos à agressão física, mas nos feríamos como pessoas. Aí fizemos um círculo sobre amizade, cada um contou sua versão da história, aí a gente se entendeu. Ainda tem discussões, mas a gente não se machuca mais e quando isso acontece a gente faz um círculo para se escutar de novo”.
A 5	Mundaú	Aluna Aluna	
A 6	Canaã	Aluno Aluna	
A 7	Flecheiras	Aluna Aluna	

Fonte: Elaboração própria.

3.3 As escolas do município de Trairi

A pesquisa foi realizada com foco na implementação dos círculos de construção de paz em 7 escolas da rede municipal de Trairi-CE, distribuídas entre zonas urbana, rural e litorânea, abrangendo comunidades com características socioeconômicas e culturais diversas. O projeto foi pensado e desenvolvido pela Pastoral do Menor Regional Nordeste 1 Ceará RNE1, que é um organismo que compõe o grupo de pastorais sociais da Conferência nacional dos Bispos do Brasil- CNBB- existe no Ceará desde 1987 e em 1995 constitui-se juridicamente como uma instituição sem fins lucrativos. A experiência pesquisada teve como objetivo principal contribuir com a redução das mais diversas formas de violência intraescolar por meio da construção de uma cultura de paz.

O Trairi é um município do Ceará localizado a 137km (CE-085) da capital Fortaleza. Segundo o Censo de 2010 possui 51,422 habitantes. Dados do IBGE sobre trabalho e rendimentos apontam que o salário médio mensal dos trabalhadores formais em 2015 era de 1,9 salários-mínimos, com 3.619 pessoas ocupadas (6,7%).

O percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário-mínimo é de 57,4 %. Sobre dados de relativos à educação no Trairi, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010 era de 98,1 %, o número de matrículas no ensino fundamental em 2015 foi de 8.509, de matrículas no ensino médio nesse mesmo ano foi de 2.047 matrículas. Em 2015, o município possuía 349 docentes no ensino fundamental, 98 docentes no ensino médio, 36 escolas de ensino fundamental.

Nesse mesmo ano, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.5 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 111 de 184. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 120 de 184. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.1 em 2010. Isso posicionava o município na posição 36 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 1909 de 5570 dentre as cidades do Brasil. Abaixo o mapa de localização do município de Trairi no Ceará:



Figura 1: Localização do município de Trairi.
Fonte: Documento Institucional da PAMEN (2018).

As 7 escolas municipais de ensino fundamental, localizadas nos distritos de Canaã, Mundaú, Emboaca, Flecheiras e Sítio Ilha todos pertencentes ao município de Trairi, atendem

majoritariamente estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, embora algumas contemplem também a Educação Infantil ou a modalidade EJA. Tal diversidade enriquece a investigação, permitindo observar como os Círculos de Construção de Paz se manifestam em contextos diferentes, com desafios e realidades específicas.

Em comum, as escolas passaram por sensibilização, formação inicial em Justiça Restaurativa, conduzida no município, o que constitui o ponto de partida à implementação dos círculos e para a análise realizada nesta pesquisa-ação. Outro fator importante é que a experiência foi acompanhada pela pesquisadora que atuou como consultora da Pastoral do Menor Regional Nordeste 1 instituição responsável direta pela implementação dos Círculos de Construção nas escolas o que permitiu a escuta de alguns profissionais da instituição que atuaram também como facilitadores nas escolas.

Para a realização da pesquisa, a pesquisadora manteve contato com a gestão da Pastoral do Menor, responsável pela implementação das práticas restaurativas nas escolas do Trairi, os documentos e termos de autorização para a realização da pesquisa, bem como acesso aos materiais que pudessem contribuir com os resultados foram enviados e aceitos. O fato de a pesquisadora ter atuação como consultora formadora do projeto auxílio na realização da pesquisa ação.

A experiência pesquisada teve início no ano de 2017, quando houve a primeira apresentação da proposta dos Círculos para um grupo representativo de gestores inicialmente composto por 14 escolas na cidade de Trairi. Ao longo do percurso, apenas sete escolas concluíram todas as etapas do projeto que consistia em momentos de sensibilização, formação e implementação dos Círculos de construção de paz no espaço escolar.

Percebeu-se uma variação nas respostas, algumas escolas segundo os participantes, inicialmente só realizavam os círculos quando havia uma demanda específica de conflito entre os alunos ou quando alguns professores solicitaram que fizessem círculos de diálogo para falarem sobre situações indisciplinares ocorridas em sala de aula, como por exemplo o *bullying*, que muitas vezes eram praticados contra os colegas que são pessoas com deficiência.

Segundo os relatos, quando as escolas estabeleceram calendários e agendas permanentes para realização dos círculos, com dia de planejamento definido, análise do clima escolar e das situações que mais geram os conflitos, os resultados começaram a ser percebidos pelos gestores e a própria secretaria de educação.

Durante as entrevistas também foram identificados nos relatos dos participantes alguns desafios para a aplicação dos círculos nas escolas, um deles foi o fato de que no início da experiência, quando o projeto e os círculos não estavam tão conhecidos na escola, parecia que

o caráter predominante era a pessoalidade. Os círculos não eram uma atividade escolar e sim de alguns professores, outro obstáculo, um pouco mais complexo tinha relação com o tempo para a realização, o relato foi dos gestores, professores e alunos e compreender os meios adotados para superação ajudará na proposição de replicarem a experiência e adoção de políticas públicas.

Na perspectiva dos estudantes que participaram dos círculos, das 07 escolas, inicialmente 03 conseguiram excelente participação dos estudantes como facilitadores. Registra-se aqui, que o conhecimento desses alunos sobre o fundamento dos círculos de construção de paz é notável. Alguns depoimentos trazem além do conhecimento, a maturidade em lidar com as situações vividas no círculo. Cabe ressaltar que do total de estudantes entrevistados, representando as 07 escolas, muitos desses já não estudam na mesma escola, pois estão agora no ensino médio.

A pesquisa também identificou, que os círculos mais utilizados nas escolas, foi o Círculo de Diálogo, que uma das modalidades adotadas na metodologia e que pode ser usada, para abordar uma variedade de temas. Os temas que os professores relataram haverem sido mais utilizados no Círculo foram respeito, indisciplina, bullying e acolhimento.

Quando os Círculos são usados nessa modalidade, geralmente são realizados em sala de aula, durante o tempo de uma ou duas aulas dependendo do número de participantes. Verificou-se ainda, que quando os círculos são realizados pelos próprios professores das turmas onde foram aplicados, os resultados foram extremamente positivos no que diz respeito ao fortalecimento do vínculo.

Podemos compreender esse efeito dos Círculos de Construção e a pedagogia do Cuidar estabelecida neles à luz das reflexões de Zygmunt Bauman (2001) sobre a modernidade líquida caracterizada pela fragilização dos vínculos humanos, os quais comumente são estruturados segundo a lógica da fluidez, da provisoriedade e do descarte. Em contraste, os círculos de construção de paz se estruturam como uma prática contra hegemônica a essa lógica da liquidez.

Assim podemos estabelecer que os resultados identificados na aplicação dos círculos de construção de paz nas escolas pesquisadas, ou ainda, a metodologia dos Círculos, podem ser compreendidos como uma resposta ética e relacional, ao promoverem vínculos mais sólidos, baseados no respeito e no compromisso com o coletivo contribuindo assim para a restauração do tecido social fragilizado.

CAPÍTULO 4: NÓS PRECISAMOS DE PRÁTICAS, PARA CRIAR HÁBITOS: AS CONTRIBUIÇÕES DOS CÍRCULOS E DA PEDAGOGIA DO CUIDAR PARA A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Nesta sessão, a pesquisadora apresenta uma análise das narrativas e as convergências entre as principais teorias de fundamentação desse trabalho. Cabe informar que não se trata de necessidade de alinhamento teórico, ou concordância do pensamento crítico entre as teorias, mas da forma como o próprio Círculo de Construção de Paz se propõe a construir novos saberes a partir das histórias compartilhadas.

O objetivo central é compreender como os círculos de construção contribui para a transformação dos conflitos e fortalecimento dos vínculos entre as pessoas, bem como se é perceptível que existe um processo pedagógico estabelecido no cuidar a partir da prática do círculo de construção de paz.

Foram abordados alguns teóricos que em seus estudos, pesquisas e experiências empíricas, contribuiriam e seguem contribuindo para a construção de uma proposta educacional que transforma, restaura e fortalece uma cultura de paz. Considerando os diferentes contextos em que cada teoria se desenvolveu, percebemos as riquezas que ainda se pode agregar à educação contemporânea desde que sejam atualizadas e aplicadas distante do pensamento abissal, centralizador de conhecimento, saberes e práticas.

Na análise dos resultados das escutas realizadas, percebe-se uma convergência significativa entre os resultados obtidos nas escolas por exemplo e os autores que defendem a centralidade das relações humanas nos processos educativos e restaurativos. Noddings enfatiza a ética do cuidado como fundamento das práticas pedagógicas, destacando a atenção, a escuta e a responsividade ao outro. De modo semelhante, autores como Boff compreendem o cuidado como princípio ontológico e ético, indispensável para a convivência humana e a sustentabilidade das relações sociais.

No campo dos Processos Circulares e da Justiça Restaurativa, Pranis e Watson (2010) reforçam essa perspectiva ao defender os círculos de diálogo como espaços de escuta profunda, construção coletiva de sentido e fortalecimento de vínculos. Freire, por sua vez, embora não possa ser considerado necessariamente restaurativo, pois em seu contexto de luta pela educação, o diálogo não priorizava consensos, mas libertação, criticidade profunda ao modelo posto na busca por transformações urgentes, ainda que por meio do enfrentamento dialógico direto. Ainda assim, encontramos em Freire convergência ao afirmar o diálogo

como prática libertadora e condição para a humanização, rejeitando relações verticalizadas e autoritárias.

Em Freire, encontramos uma ligação profunda com a teoria da paz, positiva, transformadora e participativa, onde o diálogo é base fundamental, o respeito aos saberes e práticas constituem profunda fonte de novos saberes inclusive acadêmicos, no entanto, o diálogo em Freire, emerge das lacunas em um contexto social da América Latina e as consequências do modelo de colonização imposto aos seus territórios.

Enquanto Noddings (2003) e Boff (1999) partem de uma base ética e filosófica, Freire (1996), Pranis & Whatson (2010) e Muslera (2016) avançam para uma dimensão político-pedagógica e comunitária, explicitando o potencial transformador dessas relações no enfrentamento de opressões e conflitos estruturais.

Os resultados dialogam com a concepção de conflito não como falha disciplinar, mas como oportunidade de aprendizagem e responsabilização. Pranis e os autores da Justiça Restaurativa compreendem o conflito como um evento relacional que demanda reparação, escuta e corresponsabilidade, e não punição.

Freire (2011) converge ao defender que situações-problema são motores do processo educativo crítico, desde que mediadas pelo diálogo e pela reflexão coletiva. A BNCC, ainda que em linguagem normativa, aproxima-se dessa visão ao valorizar competências socioemocionais como empatia, cooperação, responsabilidade e resolução de conflitos.

E importante perceber que enquanto a Justiça Restaurativa e Freire defendem transformações estruturais nas relações de poder, a BNCC tende a tratar o conflito de forma instrumental e comportamental, priorizando o desenvolvimento individual de competências, o que pode esvaziar o potencial crítico e emancipador dessas práticas.

A aplicação constante dos círculos nos espaços de convivência humana, como a escola, evidencia que quanto mais envolvimento de todas as pessoas, mais possibilidades de transformações sociais e maior possibilidade de convivência pacífica. A Justiça Restaurativa bem como os Círculos de Construção de Paz não aborda a paz, adquirida por meio de controle sobre o sujeito, mas de transformações a partir da participação e comprometimento dos sujeitos, no círculo essas transformações se estabelecem com a prática para criação de hábitos para o bem viver.

Nesse ponto a importância da reflexão sobre o tema central da pesquisa, a importância de reconhecer e estabelecer passos metodológicos intencionais para a aplicação dos círculos é base fundamental para se alcançar os resultados que se almeja. O uso dos Círculos como proposta pedagógica para fins de inclusão, resolução de conflitos ou outro objetivo, depende

de definir claramente os objetivos, onde se quer chegar e como caminhar. É basicamente dizer, quais conflitos indisciplinas, quais tipos de círculos devem ser utilizados, com que sistemática se vai fazer a prática e quem deve estar diretamente envolvido inicialmente.

Os diversos autores citados na pesquisa convergem em um pensamento sobre a importância da participação ativa dos sujeitos. Freire (1996) defende o protagonismo como condição para a autonomia e a conscientização. Pranis & Watson (2010) operacionalizam esse princípio ao estruturar práticas circulares em que todas as vozes têm igual valor simbólico e o diálogo no círculo é construído por meio do princípio democrático.

A BNCC incorpora parcialmente esse princípio ao afirmar o protagonismo juvenil e a participação democrática no ambiente escolar. No entanto, essa incorporação ocorre de forma mais prescritiva e menos crítica quando comparada às abordagens freireanas e restaurativas. Divergência central: Freire (1996) e a Justiça Restaurativa compreendem o protagonismo como prática política e ética; a BNCC tende a enquadrá-lo como competência a ser desenvolvida, o que pode limitar sua potência transformadora.

4.1 Justiça, responsabilização e humanização

O modelo de justiça estabelecido nas sociedades contemporâneas está fundamentado em lógicas e relações que divergem dos princípios e valores restaurativos. Desde a idade média, com a diluição dos preceitos de justiça comunitária, Idade Média (Europa): e surgimento da Justiça Retributiva (Gravielides, 2011); as sociedades têm buscado em métodos heterocompositivos e punitivos a forma de resolver situações de conflito e violência.

O modelo restaurativo desafia o modelo retributivo a um novo olhar, trocar as lentes para enxergar mais amplamente as concepções de justiça, que priorizam a responsabilização consciente, a reparação de danos e a restauração das relações. Conforme aponta Howard Zehr (2012) o autor de Justiça Restaurativa mais difundido no Brasil, diz que o conceito está centrado na maneira de olhar o crime e a violência, o crime, o conflito, a violência não devem ser vistos apenas como infração as leis, regras sociais, regimentos institucionais ou ao estado, eles precisam ser encarados e cuidados como danos causados as pessoas e suas relações.

“O crime é uma violação de pessoas e de relacionamentos. Ele cria a obrigação de corrigir os erros. A justiça envolve a vítima, o autor e a comunidade na busca de soluções que promovem reparação, reconciliação e segurança.” (Howard Zehr, *Trocando as Lentes: Um Novo Foco sobre Crime e Justiça*, 2008, p. 170-171)

Dessa forma, tanto as concepções teóricas e filosóficas, encontradas em autores com Freire (1996) e as reafirmações em Freire (2011) e Pranis & Watson (2010) contribuem para

reforçar a dimensão ética da responsabilidade coletiva e do cuidado com o outro. Freire (2011) complementa ao associar justiça à humanização e à superação de práticas desumanizadoras, como a punição meramente disciplinar.

De modo geral, as escolas que implementaram os círculos de construção de paz, viveram o processo de transição entre a aplicação das regras disciplinares com ênfase na punição, para uma disciplina com enfoque na responsabilização envolvendo autores, receptores e comunidade para que juntos pudessem buscar soluções assertivas e duradouras. O caminho percorrido não foi fácil, o envolvimento da gestão nesse caminhar, na maioria das escolas “onde o círculo funcionou” a gestão esteve intimamente envolvida no projeto, estabeleceu uma pessoa de referência para acompanhamento das práticas, facilitar e monitorar os resultados.

Pela perspectiva teórico-filosófico, a disciplina restaurativa no contexto escolar configura-se como uma abordagem educativa fundamentada nos princípios da Justiça Restaurativa, cujo objetivo central é a superação de modelos disciplinares punitivos e excludentes. Diferentemente das práticas tradicionais de controle do comportamento, a perspectiva restaurativa propõe o enfrentamento dos conflitos por meio do diálogo, da responsabilização ética e da restauração das relações interpessoais, o que se pode perceber nas escolas pesquisadas, ainda que em processos práticos diferenciados. Nesse sentido, o conflito é compreendido não como uma anomalia a ser reprimida, mas como um elemento inerente à convivência humana e, portanto, como uma possibilidade pedagógica (Zehr, 2015).

Do ponto de vista da filosofia da educação, a disciplina restaurativa sustenta-se em uma concepção de ser humano essencialmente relacional. Tal concepção afasta-se de perspectivas individualistas e moralizantes, ao reconhecer que os sujeitos se constituem nas relações sociais e éticas que estabelecem com os outros.

A ética da alteridade, desenvolvida por Emmanuel Levinas (2007), oferece importante contribuição teórica para essa compreensão, ao afirmar que a responsabilidade pelo outro precede qualquer norma institucional. Aplicada ao contexto escolar, essa abordagem desloca o foco da infração individual para a relação afetada, enfatizando o reconhecimento do dano e a corresponsabilidade na sua reparação.

Neste trabalho de pesquisa, defende-se que as contribuições teóricas apresentadas nessa sessão, são necessárias e ajudam na compreensão das contribuições de uma prática, inicialmente utilizada no sistema de justiça quando o dano já foi causado e a infração a lei já foi cometida, para um sistema educacional, preventivo de infrações as leis, onde a construção de uma disciplina escolar restaurativa torna-se fundamental para o processo educacional.

Outro referencial teórico central para a compreensão da disciplina restaurativa é o pensamento de Paulo Freire (1996) e Freire (2011) citado anteriormente nos capítulos desse trabalho. A valorização do diálogo, da escuta e da participação ativa dos sujeitos aproxima as práticas restaurativas da pedagogia freireana, que concebe a educação como um ato dialógico e emancipador (Freire, 1996). Nos círculos restaurativos, todos os envolvidos no conflito têm direito à palavra, o que contribui para a construção de uma prática educativa democrática e crítica. Dessa forma, a autoridade pedagógica não se fundamenta na imposição, mas na mediação e na corresponsabilidade.

A responsabilização ética proposta pela disciplina restaurativa distingue-se substancialmente da punição moral tradicional. Enquanto a punição tende a produzir medo, ressentimento ou estigmatização, a responsabilização restaurativa busca promover a consciência do dano causado e a reparação possível, favorecendo a restauração dos vínculos sociais.

Essa perspectiva encontra respaldo na ética da responsabilidade, conforme discutida por Jonas (2006), ao enfatizar a necessidade de considerar as consequências das ações humanas sobre os outros e sobre a coletividade. O erro, nesse contexto, não define o sujeito, mas constitui uma possibilidade de aprendizado e transformação ética.

Por fim, a disciplina restaurativa contribui para a ressignificação do papel da escola enquanto espaço ético e político. Conforme argumenta Arendt (2011), a educação implica responsabilidade pelo mundo comum e pelas relações que nele se constroem. Ao adotar práticas restaurativas, a escola amplia sua função social, assumindo-se como uma comunidade de convivência baseada no cuidado, no pertencimento e na justiça.

Desse modo, a disciplina restaurativa responde a uma questão central da filosofia da educação contemporânea: a necessidade de educar não apenas para a obediência às normas, mas para a convivência democrática e responsável.

4.2 Do punitivo ao restaurativo - como as escolas podem adotar uma disciplina restaurativa

Perceber o conflito no ambiente educacional como oportunidade pedagógica e de transformação social ainda se configura como um desafio. Muito embora, como já apontado nos capítulos anteriores, a educação tenha registrado importantes avanços no que diz respeito a uma proposta pedagógica que fortaleça a educação socioemocional, ao analisar os regimentos internos das escolas quando iniciaram a implementação dos círculos, percebe-se o

uso de procedimentos disciplinares baseados em uma cultura retributiva, excludente e de controle para mantimento da ordem.

Historicamente, a infância no Brasil tem sido tratada sob a influência da tutela e da criminalização da pobreza. Comumente nos deparamos com expressões utilizadas em documentos referenciais da educação (Regimentos Internos) oriundas do Código de Menores (BRASIL, 1927), documento legal direcionado à população brasileira menor de 18 anos. Documento criado ainda no século passado (1927) e que não era direcionado para garantia de direitos de todas as crianças, mas especificamente ao “menor”, termo utilizado para se referir às crianças pobres abandonadas ou consideradas delinquentes.

Romper com o ciclo de uma cultura punitiva, discriminatória e fundamentada na lógica de causar dor como forma de educar é um desafio ainda nos dias atuais e somente pela soma de esforços, vontades e propósitos na direção da construção de uma sociedade pacífica alcançaremos mudanças assertivas.

Os art. 3º e 4º do ECA (BRASIL, 1990) estabelecem orientações gerais referentes às principais garantias e direitos conferidos aos dois grupos etários (criança e adolescente). Vale ressaltar que o Estatuto estabelece que crianças e adolescentes tenham primazia para receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias, precedência de atendimento em serviços públicos e também na formulação, execução de políticas públicas e na destinação privilegiada de recursos públicos (BRASIL, 1990, art. 4º, § único).

No que diz respeito à área educacional, o Estatuto estabeleceu como obrigação da escola e de seus dirigentes a notificação ao Conselho Tutelar em casos de maus-tratos envolvendo alunos, faltas injustificadas, repetência e evasão escolar (BRASIL, 1990, art. 56), com multa para os que descumprirem suas obrigações (BRASIL, 1990, art. 245).

Ou seja, por uma cultura de educação em direitos humanos é importante destacar que tanto a Constituição quanto o Estatuto tiveram como preocupação não apenas estabelecer direitos, mas também criar mecanismos que permitissem a responsabilização dos encarregados pela sua garantia, inclusive, para os administradores públicos. Apesar de ser o ECA uma lei tão avançada, falta ainda que crianças, adolescentes, gestores e educadores o conheçam melhor e se façam responsáveis pela sua efetivação.

No Ceará, a LEI Nº17.253, 29.07.2020 (D.O. 30.07.20) define as diretrizes para a implantação das Comissões de Proteção e Prevenção à Violência contra crianças e adolescentes nas escolas públicas e privadas do Ceará. A medida é resultado da lei 17.253/20, de autoria do deputado estadual Renato Roseno (Psol), que redefine as atribuições desses colegiados nas instituições de ensino. As diretrizes foram definidas pela Secretaria de

Educação do Estado, por meio da Portaria 0590 e publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) no dia 21 de dezembro de 2020.

Outro avanço foi a criação da Resolução nº 514/2024 do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) que institui as Diretrizes Complementares para a Educação em Direitos Humanos, Cultura de Paz e Justiça Restaurativa no Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) utiliza a seguinte definição de violência: “O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG et al., 2002, p. 5).

Assim como a violência é o resultado da complexidade da interação de fatores individuais, sociais, comunitários e de relacionamentos estabelecidos, as respostas às manifestações da violência devem também ser compreendidas como um conjunto sistêmico de ações com objetivo de responder organicamente aos contextos onde essas manifestações ocorrem.

As dificuldades em estabelecer a disciplina Restaurativa na escola está ancorada também na estrutura utilizada para criação de normas a serem adotadas nos Regimentos Internos das escolas que prioritariamente se organizam seguindo a disposição abaixo:

- Normas culturais que apoiam a violência como uma forma aceitável para solucionar conflitos;
- Normas que dão prioridade aos direitos dos adultos sobre o bem-estar da criança;
- Normas que reafirmam o domínio masculino sobre mulheres e crianças;
- Normas que validam o uso da punição em detrimento do diálogo;
- Normas que não incluem crianças e adolescentes no processo de responsabilização.

A pesquisa identificou que as principais situações de conflito e violência ocorridas no espaço escolar e que serviram como linha de base para a implementação dos Círculos, eram indisciplina, bullying e agressão verbal. No quadro abaixo, está sistematizada a lista das principais situações, onde eram registradas e quais medidas adotadas para resolução, bem como um comparativo do que mudou com a implementação do projeto pela Pastoral do Menor.

Quadro 8: Principais situações identificadas

Principais situações	Medidas adotadas	Contribuições a partir do uso dos círculos
Bullying	→ Mandar para coordenação, Registro no livro de ocorrência, → Dependendo da situação chamar os pais e aplicar suspensão das aulas.	→ Mandar para professor ou professora facilitador de práticas restaurativas, realizar atendimento com enfoque restaurativo, → Chamar todas as partes envolvidas, → Convidar para um círculo, se houver acordo registrar no instrumental, → Monitorar o cumprimento do acordo. → Realizar Círculos de diálogo com o restante da sala sobre a temática em questão.
Indisciplina contra professores	Suspensão das aulas e comparecimento condicionado a presença de responsáveis	Medida restaurativa como escuta individualizada, chamar as partes envolvidas e se houver necessidade realizar um círculo

Fonte: Elaboração própria.

4.3 Desafios e superações que as escolas encontram na implementação dos círculos

Como já citado em capítulos anteriores, a implementação dos Círculos de Construção de Paz, nas escolas do Trairi, foi resultante de um projeto executado pela PAMEN. Esse processo passou por obstáculos, alguns pontuais e previsíveis, diante do contexto das escolas, que foram rapidamente superados, outros, entretanto, formam identificados em mais de uma das sete escolas e desafiou a equipe de profissionais e professores facilitadores a encontrarem respostas assertivas.

O tempo foi o desafio mais citado, nas entrevistas, não simplesmente o tempo de facilitar um círculo, mas tempo dedicado a planejamento, organização e registro. Segundo os entrevistados, tanto gestores, quanto por professores, enquanto a escola não estabeleceu uma agenda institucional para a realização dos círculos, a prática tornou-se concorrente de muitas outras atividades que os professores tinham que realizar.

Algumas escolas lidaram com essa questão, estabelecendo agendas mensais para realização dos círculos, vale destacar, porém, que essa alternativa é válida para os Círculos de Diálogo utilizados para abordar temáticas diversas, mas não para abordar situações de conflitos quando aconteçam. Os professores e diretores, também exercem funções demandadas pela Secretaria de Educação, por tanto o tempo era visto como um desafio mais complexo a ser superado.

Decorrente de um maior envolvimento da Secretaria Municipal de Educação e da articulação realizada pela PAMEN, houve reuniões, seminários, treinamentos em temáticas auxiliares à prática dos Círculos, como a CNV – Comunicação Não Violenta) formar outros facilitadores incluindo os alunos das séries finais do Ensino fundamental II por exemplo, foi

mais uma estratégia adotada para cuidar da questão do tempo. Atualmente, segundo as pessoas entrevistadas, a Secretaria conhece e apoia a prática dos círculos.

Outro desafio encontrado em 4 das 7 escolas, identificado na implementação pela PAMEN, são dificuldades enfrentadas por parte dos profissionais, que não conhecendo e não compreendendo os Círculos, não participavam, nem cediam as aulas para a realização da prática. Esse desafio, no entanto, foi superado com investimento em sensibilização, divulgação dos resultados na escola e realização de Círculos de Diálogo para professores.

A estratégia utilizada e a superação do obstáculo, dialogam com a pergunta da investigação: Servem os círculos como pontes para a transformação das relações entre as pessoas envolvidas no conflito?

Quadro 9: Desafios encontrados na implementação

Resistências institucionais.	Em 3 das sete escolas essa realidade se deu principalmente porque apenas um profissional foi formado, quando outros professores participaram das formações o desafio foi superado.
Falta de formação docente.	A falta de formação dos professores em relação as temáticas da justiça restaurativa, comunicação não-violenta e mediação, não se deram pela falta de interesse, mas porque segundo os entrevistados, o quadro de profissionais muitas vezes era reduzido.
Tempo escolar reduzido.	Todas as escolas apontaram a questão do tempo como um desafio. Essa realidade se evidencia principalmente quando a pessoa que participa da formação é diretora ou diretor, no entanto as falas apontam que quanto mais envolvimento na prática dos círculos, mais se identificaram e buscaram meios de superar as dificuldades.
Necessidade de suporte da gestão.	Todos os professores apontaram que o envolvimento da gestão, é um dos mecanismos para garantir o sucesso da prática na escola.

Fonte: Elaboração própria.

A prática dos círculos de construção de paz em ambiente escolar, vem se configurando cada dia como uma oportunidade de estabelecer uma proposta pedagógica baseada no cuidado, no diálogo transformador e no fortalecimento da comunidade escolar. No entanto, apesar dos investimentos em formação de profissionais e projetos desenvolvidos nas escolas como a experiência pesquisada, a efetivação dessa prática como política pública, ainda enfrenta desafios a serem superados.

A formação de facilitadores as primeiras formações de facilitadores de Círculos, foram trazidas ao Ceará, em meados de 2009, pela Instituição Terre de Hommes, que trouxe profissionais como Célia Passos, logo em seguida outra formação foi oferecida pelas reconhecidas autoras Kay Pranis e Carolyn Boyes Watson (2010), formando um pequeno grupo responsável por disseminar a temática, dentre os participantes, a pesquisadora fez parte, tornando-se facilitadora e instrutora da metodologia. Desde então, muitos facilitadores foram formados, mas poucos cursos para instrutores foram ministrados.

Outro ponto a ser considerado, pela própria Kay Pranis (2010) é a contextualização da prática e por conseguinte das formações, uma vez que se está tratando de uma formação teórico vivencial, fundamentada em práticas ancestrais, a teórica recomenda que os países contextualizem considerando sua cultura, saberes e práticas.

De modo geral, no Brasil os projetos para desenvolverem círculos de construção de paz, em suas diversas modalidades, continuam sendo realizados, mas a política pública de educação em justiça restaurativa e suas práticas nas escolas, precisa ser fortalecida ou criada por meio de lei. A ausência de professores formados nas instituições governamentais, é outro ponto percebido, mesmo nas 7 escolas do Trairi, o grupo de pessoas facilitadoras permanece praticamente o mesmo.

Facilitar ao seu modo, mas sem perder a essência. Nas entrevistas realizadas com quem facilita os círculos, foi possível perceber que algumas vezes, para responder à questão do tempo, os facilitadores modificavam ou suprimiam algumas etapas e estruturas que são consideradas fundamentais para alcançar os objetivos do círculo. Em virtude disso, a pesquisadora elaborou o quadro abaixo para facilitar a compreensão de cada etapa.

Quadro 10: Devolutiva sobre as formações

Devolutiva: O objetivo é fortalecer a atuação dos facilitadores e facilitadoras formadas e/ou em processo de formação. Não se trata de um documento avaliativo e sim de uma troca de saberes a partir das práticas realizadas.	
Elementos estruturantes do círculo	Percebeu-se que por repetidas vezes, alguns facilitadores decidiram por questão do tempo, eliminar algumas etapas da estrutura do Círculo, tais como: a construção dos valores, ou o <i>check-out</i> .
Orientação dada	Os Círculos de Construção de paz enquanto processo metodológico é composto por momentos que consideramos estruturantes para se alcançar o objetivo que é oferecer um processo estruturado intencionalmente para facilitar o diálogo em grupo. Essa estrutura permite que as pessoas se sintam à vontade para falar sobre situações difíceis. Recomenda-se que cada facilitador encontre seu próprio jeito de facilitar, sem, no entanto, se distanciar daquilo que é estruturante no Círculo.
Objeto da palavra	Outro fato identificado foi o uso do objeto de fala, como regulador da fala, para determinar quem pode ou não falar. Fazer uso do objeto da palavra dessa forma pode esvaziar o sentido democrático que ele representa.
Orientação dada.	Lembrar de dar sentido ao objeto (explicar para as pessoas o porque da escolha do objeto. Isso gera conexão com a história e o próprio objeto.
Cerimônias	Algumas cerimônias estão sendo realizadas com recurso de slides e vídeos, priorize cerimônias que utilizem apenas áudios (músicas, poesias, meditação) onde o próprio facilitador possa conduzir.
Orientação dada	Cada cerimônia tem uma função no Círculo e a principal delas é a conexão entre as pessoas e a proposta do círculo.

Quadro 10: Devolutiva sobre as formações (Continuação)

Devolutiva: O objetivo é fortalecer a atuação dos facilitadores e facilitadoras formadas e/ou em processo de formação. Não se trata de um documento avaliativo e sim de uma troca de saberes a partir das práticas realizadas.	
Apresentação e Check-in/Verificação de chegada	Essa etapa é composta por dois momentos; apresentação precisa de uma pergunta que gere a oportunidade de se conhecerem, mesmo quando o grupo já sabe os nomes lembre que conhecer o outro é mais profundo que saber o nome. Perguntas que auxiliam: 1. Compartilhe quem é você? 2. Qual o nome que você gosta de ser chamado? <i>Check-in:</i> Essa é uma etapa muito importante para cuidar de como o círculo vai acontecer. Ouvir atentamente as pessoas nesse momento e verificar se alguma situação precisa ser cuidada de imediato.
Construção dos valores	Percebeu-se que essa etapa algumas vezes foi pouco explorada, sendo substituída por regras já estabelecidas que esvaziam o sentido de assumir compromisso.
Orientação dada	Os valores do Círculo devem ser construídos ou consensualizados com o círculo, se você levar os valores escritos lembre de conferir com o grupo se todos estão de acordo. * Não é um conjunto de regras e sim a maneira como as pessoas se comprometem umas com as outras no círculo.
Rodada de perguntas	As perguntas ajudam na conexão. Contando histórias simples sobre suas vidas as pessoas se conectam com sua humanidade e com as humanidades dos outros. É importante que a primeira rodada seja para se conhecer melhor e a última seja buscando uma visão positiva.
Peça de Centro	A peça de centro tem uma simbologia de delimitar o “espaço sagrado físico” do Círculo. Lembrando da Roda da Medicina a Peça de Centro faz parte da dimensão física. Alguns círculos estão sendo realizados com uma mesa como peça. Não existe mesa no centro do círculo, as exceções podem acontecer, mas não devem virar regra. Com a mesa, perde-se a conexão entre as pessoas, a capacidade de ver todo mundo, horizontalidade e isso pode ser um custo muito alto para o círculo.
Orientação dada	A peça de centro tem uma simbologia de delimitar o “espaço sagrado físico” do Círculo. Lembrando da Roda da Medicina a Peça de Centro faz parte da dimensão física.

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 10 sistematizado acima, apresenta recomendações e perceberes da pesquisadora, haja vista o fato que a pesquisa em si, por seu caráter empírico, teve esta, como formadora das equipes pesquisadas. Como já explicitado, não trata de uma avaliação, mas de um compartilhar experiências vividas ao longo de mais de dez anos.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÃO

5.1 Retomada dos Objetivos e Principais Descobertas

A problemática inicial que motivou essa pesquisa foi compreender como a aplicação da pedagogia da inclusão, por meio da prática dos círculos de construção de paz, pode contribuir para a construção de ambientes mais dialógicos, participativos e acolhedores. A reflexão inicial foi sobre os desafios da inclusão, mesmo com o marco legal estabelecido, leis garantidas e propostas pedagógicas nas escolas direcionadas a educação inclusiva.

Os desafios relacionados a inclusão no ambiente escolar e na implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), de modo geral foram evidenciadas nos primeiros capítulos. Analisar sobre o contexto histórico de mobilização da sociedade em várias partes do mundo para garantir a mudança do olhar sobre a necessidade de inclusão para além do diagnóstico.

Ao longo do estudo, buscou-se responder a questões como: Para os facilitadores de Círculos Restaurativos na modalidade Círculos de construção de Paz ou resolução de conflitos, é possível perceber que existe um processo estabelecido entre o realizar a ação- técnica de facilitar um círculo cumprindo suas etapas e preparar um ambiente seguro, acolhedor onde as pessoas se sintam a vontade para falar com verdade sobre situações que muitas vezes para elas, são desafiadoras e dolorosas.

Os círculos de construção de paz criam um espaço em que todas as pessoas, independentemente de seu papel, podem estender a mão um para o outro como iguais e conseguem reconhecer a interdependência mútua na batalha para viver de um modo bom (Boyes-Watson, 2001; 2008).

Neste contexto, a pesquisa estabelece como uma pedagogia da inclusão ou pedagogia do cuidar, que embora como identificado na pesquisa, seja um termo não alcunhado explicitamente, e que não pertença a nenhuma escola filosófica formal, existem correntes filosóficas e educacionais que fundamentam a partir de uma abordagem da ética, da relação humana e a formação integral do sujeito. Tais correntes são evidenciadas em autores como Nel Noddings (1929–2022), Carl Ransom Rogers (1902–1987) e Paulo Freire (1921–1997) dentre outros.

Ao longo da investigação buscou-se responder as inquietações referentes ao impacto, desafios práticos e os efeitos dos Círculos nas relações humanas, na perspectiva de quem os facilita focando também nos sentimentos de acolhimento, escuta, transformação e na resolução efetiva dos seus conflitos a partir da experiência de quem participa de um círculo.

Os resultados alcançados na pesquisa, indicam fortemente que o uso sistemático dos círculos nas escolas, são um caminho poderoso para as transformações das relações estabelecidas com base na disputa, força para dominar e controlar e nas diversas situações geradoras de conflito e violência. Outro aspecto identificado foi a possibilidade de a experiência investigada estabelecer aportes teóricos e práticos para a construção de uma política pública de prevenção à violência, educação em direitos humanos com enfoque da Justiça Restaurativa não apenas nas escolas, mas nas instituições governamentais.

De todas as escolas pesquisadas, a escola A, foi a que primeira estabeleceu uma agenda institucional para a realização dos círculos, envolveu todos os setores escolares e realizou círculos de diálogos para a prevenção de situações como *bullying* por exemplo. A coordenadora pedagógica da escola em questão relatou durante a entrevista que “A gente inicialmente facilitava quando surgiu uma demanda, depois de alguns anos a gente estabeleceu um cronograma que nós mesmos da coordenação fazíamos esses círculos, naquelas salas onde o professor chamava, onde a gente via que tinha necessidade. Mas hoje, foi aprovada uma lei na Câmara, onde a gente tem um professor que trabalha os círculos nas escolas do município (Coordenadora escolar).

Outro ponto que confirma os impactos positivos e transformações das relações foi verbalizado pela entrevistada da escola C “Eu costumo avaliar, parece assim meio fantástico, assim astronômico, mas não é, eu costumo avaliar minha vida antes e depois dessa formação em círculo e de justiça restaurativa, depois que eu conheci essa linguagem, que na verdade não é só é uma linguagem, é uma forma que a gente aprende de ver as coisas, ver a vida” (Coordenadora pedagógica).

Outro trecho relevante percebido na análise das entrevistas, diz respeito a como os alunos percebem os círculos na escola, o A4, traz em seu relato que “eu percebi que o círculo, mesmo vocês facilitadores dizendo que não é terapia, ele é terapêutico. Só o fato de falar e ser escutado sem julgamento, ajuda a gente que é adolescente, a se conectar mais, falar sem medo a partir do nosso coração. Para mim, o círculo é como uma ponte que liga cada um de nós através do nosso eu verdadeiro” (aluno do 9º ano).

As transformações percebidas no clima escola, variaram nos relatos dos entrevistados, desde mudanças na organização do tempo, para que os círculos pudessem acontecer, as pessoas entrevistadas das 7 escolas foram enfáticas em relatar que no início, não se tinha uma forma organizada de fazer os círculos, eles aconteciam a medida que fosse possível, quando os alunos e principalmente os gestores perceberam as mudanças na forma como os alunos que

passavam frequentemente pela experiência do círculo se relacionavam, as práticas passaram a ser sistematizada para alcançar maiores resultados.

Os entrevistados relataram situações como: “A gente não ouvia nem os alunos e já dizia o que era que ia acontecer, né, que muitas vezes era a suspensão das aulas, a exclusão do aluno da convivência com os demais” (professora de ensino fundamental) já uma gestora verbalizou que “No início achei que era um bicho de sete cabeças. A gente observa para nossa realidade e já pensa negativo. Quando eu participei da formação junto com a coordenadora pedagógica, nós começamos as atividades e percebemos que era possível” (fala da Diretora de uma das sete escolas).

Os relatos apresentados comprovam o que já foi registrado em capítulos anteriores dessa pesquisa, que os processos circulares, constituem uma metodologia de diálogo baseada na escuta, no respeito e na participação coletiva (Pranis, 2010). Ainda segundo a autora, os processos circulares promovem um espaço seguro de diálogo e fortalecimento das relações entre os participantes e a transformação dos ambientes em espaços seguros.

5.2 Considerações Finais

Retomando o tema central dessa investigação que foi a Aplicação da Pedagogia da Inclusão a partir da prática dos Círculos de Construção de Paz, buscando responder aos objetivos que orientaram este estudo, foram adotados procedimentos metodológicos como pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo das entrevistas, reunião com professores e gestores, os quais possibilitaram a sistematização, análise e interpretação dos dados obtidos.

A partir do desenvolvimento do estudo e da análise dos resultados apresentados, foi possível observar que existe um percurso longo a ser seguido para que a cultura de paz, as práticas de escuta empática, cuidado e acolhimento das pessoas em espaços institucionais sejam de fato implementadas. Os desafios para a criação de estruturas organizacionais definitivamente inclusivas são diários e necessitam de um trabalho contínuo de educação em direitos humanos e práticas diárias que consolidem uma cultura de cuidado. A pesquisa realizada mostra que é possível alcançar resultados, quando a estrutura é organizada para apoiar as pessoas e as instituições nesse caminho.

Como principal resultado identificado na pesquisa pode ser citado que a adoção dos círculos de construção de paz nas escolas, evidencia uma prática pedagógica inclusiva e, posteriormente, transforma as relações anteriormente conflituosas em relações afetivas e de cuidado. Outro resultado consistente foi a criação de uma lei municipal que institui a justiça

restaurativa e suas práticas, como agenda escolar no município, esse resultado particularmente, contribui com a possibilidade da criação de uma lei estadual de justiça restaurativa em todas as instituições governamentais.

Os resultados indicam que as utilizações dos círculos de construção de paz tendem a favorecer a construção de uma cultura de paz que seja transformadora e participativa, fortalecendo a dialogicidade na abordagem dos conflitos, a empatia e o reconhecimento das diferentes experiências e perspectivas presentes no espaço institucional. Dessa forma, essa prática contribui para o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva, que considera as singularidades dos sujeitos e promove a valorização da diversidade no processo educativo.

Entretanto, cumpre destacar que o estudo apresentou algumas limitações, como dificuldade na realização dos encontros com os entrevistados, uma vez que o calendário escolar não permitiu por vezes, a realização das entrevistas devido a momentos de reunião escolar, campanhas educacionais e formação continuada dos professores o que pode restringir a abrangência dos resultados obtidos.

Outro ponto identificado como desafio, foi o facto de que as entrevistas foram realizadas também no mês de janeiro e os alunos do 9º ano que participaram dos círculos já não se encontravam nas escolas pois ingressaram no ensino médio e mudaram de escola. Esse ponto embora, não tenha inviabilizado a investigação e as entrevistas, reduziram a amostra.

No que tange às limitações, a pesquisadora não encontrou dificuldades para aceder documentos, contatos das pessoas e autorização para realização das entrevistas, devido ao facto de esta ser uma pesquisa-ação, tendo a pesquisadora também realizado a formação dos profissionais, acompanhado e desenvolvido parte da implementação das práticas e atualmente coordenar a Célula de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz na Secretaria dos Direitos Humanos que é parceira dos municípios nesse trabalho.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir de forma significativa para o fortalecimento da Justiça Restaurativa e suas práticas, incentivando a adoção de uma disciplina escolar restaurativa que olhe o conflito como oportunidade pedagógica, bem como fazer uso dos círculos de construção de paz de forma intencional e estruturada para fortalecimento do diálogo, da participação democrática e do respeito às diferenças.

5.3 Justiça restaurativa e direitos humanos: a necessidade de coprodução para o fortalecimento de uma política pública no Ceará.

Inserida no âmbito da Secretaria dos Direitos Humanos do Estado do Ceará- SEDIH, instituída pela Lei nº 18.310 de 17 de fevereiro de 2023, a Justiça Restaurativa pode desempenhar um papel relevante no assessoramento institucional orientando e subsidiando do ponto de vista teórico e metodológico as ações de promoção e cuidado das pessoas violadas em seus direitos bem como no papel de responsabilização dos autores a fim de que não reincidam em seus atos.

De acordo com a literatura, e em um sentido mais amplo, justiça restaurativa é um conjunto de princípios (valores humanizantes, fortalecimento das relações, responsabilidade individual e coletiva, tratar o dano e o fortalecimento da comunidade) e práticas (Mediação, Processos Circulares e Cultura de Paz, dentre outros) que nos permitam humanizar e ser humanizado, ou seja, participação, diálogo, engajamento e tomada de decisões conjuntamente, construindo a justiça de forma coletiva (Elliott, 2011).

Os princípios e práticas da Justiça Restaurativa propõem um pensamento crítico sobre a cultura punitivista e promove reflexões sobre a complexidade envolvida nas relações humanas, nos conflitos e na violência. Essas práticas levam em consideração não somente os aspectos relacionais interpessoais, mas também, os comunitários e institucionais.

É necessário um conjunto de ações para que haja a mudança do paradigma punitivo rumo a uma maior conscientização sobre a importância de resgatar valores humanizantes, fortalecer relacionamentos entre pessoas e o meio ambiente. Adotando posturas de corresponsabilização e tratamento de danos, buscando cuidar dos traumas causados pelo dano. Sendo assim, a implementação da Justiça Restaurativa pressupõe iniciativas articuladas de forma complementar em diferentes dimensões.

Entendemos que as ações devam acontecer por meio de processos que priorizem os valores humanizantes e as relações (Elliott 2018 p,155). Tais processos devem acontecer de forma circular e sistêmica, alimentando e retroalimentando os fazeres nos diferentes contextos. Nesse sentido, pensar a implementação de uma política estadual de justiça restaurativa, pressupõe diálogo e articulação com as demais organizações, com as populações e territórios que de modo autônomo devem decidir o quê, como e por onde começar.

Quando se fala em Justiça Restaurativa e suas práticas, como a mediação de conflitos, remete-se imediatamente ao contexto de, aproximadamente, vinte anos atrás, quando as primeiras experiências de resolução pacífica de conflitos eram implementadas por meio da

Mediação Comunitária nas quais o Ceará é pioneiro e referência nacional e a temática da Justiça Restaurativa começava a ser difundida no Brasil.

De acordo com Carla Boin (2019), a ONU – Organizações das Nações Unidas reconhece a relevância do movimento da Justiça Restaurativa desde os anos 80:

“Na década de 1980 verificam-se várias iniciativas no âmbito das Nações Unidas por meio de recomendações, resoluções e declarações trazendo as figuras da Mediação, da Conciliação e da Justiça Restaurativa como possíveis caminhos na direção de uma redefinição do entendimento de crime, propondo o envolvimento da vítima, do réu e da comunidade na busca de soluções (p. 24).

“Também em 2002, tivemos a Resolução 2002/12, do Conselho Econômico e Social da ONU, fixou os Princípios Básicos para a Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal, destinando-se também a encorajar os Estados-membros a inspirar-se nesses princípios para o desenvolvimento de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal.”

A Resolução 2002/12 da ONU adotou a seguinte terminologia para explicar o significado de Justiça Restaurativa:

Processo restaurativo significa qualquer processo no qual a vítima e o ofensor, e, quando apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participam ativamente na resolução das questões oriundas do crime, geralmente com a ajuda de um facilitador. Os processos restaurativos podem incluir a mediação, a conciliação, a reunião familiar ou comunitária (*conferencing*) e círculos decisórios (*sentencing circles*). (Resolução 2002/12 da ONU – Princípios básicos para utilização de programas de justiça restaurativa em matéria criminal, 2012) (p. 29,30).

De modo geral, essa não é uma definição e consensuada por muitos estudiosos da justiça restaurativa, no entanto e com tudo, fechar um conceito único é correr o risco de descontextualizar a própria temática.

No Brasil, as primeiras experiências de mediação comunitária são datadas desde 1990 (Paes de Carvalho, 2009). Em meio ao contexto dos modelos inovadores para a resolução dos conflitos, surge em 2005 a primeira experiência em Justiça Restaurativa no Brasil, através do projeto “Promovendo Práticas de Justiça Restaurativa no Sistema de Justiça Brasileiro” (PNUD/Ministério da Justiça).

O Poder Judiciário do Estado de São Paulo foi pioneiro – juntamente com o Estado do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e o Distrito Federal – na implementação da Justiça Restaurativa, iniciando suas ações, nos anos de 2005 e 2006, nas Comarcas de São Caetano

do Sul, Guarulhos e Capital (Varas Especiais da Infância e da Juventude, atuando na região de Heliópolis), e, desde então, se tornou uma referência nacional, influenciando a implementação da Justiça Restaurativa em outros Estados, como Minas Gerais, Maranhão, Pará, Rio de Janeiro, dentre outros.

A Justiça Restaurativa tem sido amplamente difundida no Brasil por meio das Organizações da Sociedade Civil, em parceria com os governos, em diversos estados da Federação. Especificamente no Estado do Ceará foram implementados projetos e programas de Justiça Restaurativa: Mediação, Processos Circulares e outras metodologias que promovam a Cultura de Paz.

No mundo é cada vez mais evidente a necessidade de implementar a Justiça Restaurativa de forma coprodutiva, colaborativa e cooperativa por meio de redes que incluem organizações voluntárias, comunitárias, agências de governo, ONGs e iniciativa privada.

Assim, os trabalhos realizados pela SEDIH, por meio da Célula de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz acontecem através de articulação e integração com as instituições parceiras, gerenciando o desenvolvimento de ações, tais como mapear, oferecer formação, monitorar e apoiar as práticas da mediação, justiça restaurativa e demais meios consensuais, com o intuito de ampliar, fortalecer e seguir no processo de prevenir a violência e fortalecer a cultura de paz, em consonância com as necessidades das comunidades mais vulneráveis socialmente.

As práticas restaurativas pressupõem dinâmicas em rede para que haja a sustentação dos princípios e estruturação das práticas da Justiça Restaurativa a partir da articulação, cooperação, integração e envolvimento de diferentes atores, como se mostra evidente em várias cidades do mundo.

No Brasil, essa coprodução do bem público na área da Justiça Restaurativa tem se dado de forma diversa. Em Minas Gerais com as Associações de Assistência aos Condenados – APAC criou-se uma metodologia, que se estabelece a reintegração das pessoas que passaram pelo encarceramento de volta para a comunidade. Esta reaproximação decorreu por uma metodologia de rede, incluindo família, voluntários, assistência social e outras agências de governo (Wormer e Walker, 2013 p. 151-155).

Em São Paulo, a rede de implementação das práticas restaurativas se dá por meio de Polos Irradiadores. Comunidade e agências do governo integram uma rede de apoio na execução de planos comunitários, dando o apoio necessário para que haja a efetiva reintegração do ser humano a sua comunidade. Essas, são experiências que inspiram as ações

na SEDIH, que se articula estabelecendo Termos de Cooperação Técnica com as diversas instituições.

Em outras cidades das Américas, esse modelo de coprodução também tem se mostrado efetivo, na busca de uma transformação social, econômica e ambiental por meio da Justiça Restaurativa.

No Canadá, em específico em Edmonton, as mesmas lógicas de coprodução na construção de redes de apoio se fazem presentes por meio de iniciativas como os Círculos de Responsabilidade e Suporte – COSA, onde ex-encarcerados são reintegrados às comunidades com o apoio de voluntários e agências de governo, prestando serviços de educação, moradia, trabalho e saúde. Estudos preliminares têm apontado para uma efetiva diminuição da reincidência dos participantes dessa iniciativa.

A narrativa de Rupert Ross (1996), um procurador de justiça canadense na Província de Manitoba, nos ensina sobre uma experiência em que membros da comunidade Hollow Water se tornaram responsáveis por um plano de ação, atuando no comando e criando sistemas de atendimento à população. O sistema criminal e as agências do governo serviram de apoio à execução do plano de ação da comunidade.

Por último, nos Estados Unidos, o Desembargador Evans liderou o projeto dos Restorative Justice Hub, em Chicago. Os Hub de Justiça Restaurativa são o resultado de uma colaboração entre centros comunitários, organizações religiosas, escolas e o Departamento de Justiça Juvenil. Eles oferecem Justiça Restaurativa como uma alternativa positiva para jovens e famílias afetadas pela violência, racismo, pobreza, criminalização, abuso de substâncias e atividades ilegais no Condado de Cook. (Buth & Cohn, 2017) Em Chicago foi criada a primeira corte de Justiça Restaurativa comunitária dos Estados Unidos.

Cabe ressaltar que na SEDIH existe também além do trabalho com a temática da Justiça restaurativa, várias outras atribuições relacionadas aos direitos humanos, a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência é umas das ações que está integrada na Secretaria dos Direitos Humanos do Ceará. Como parte do processo de garantia de inclusão, a coordenadoria é dirigida por um coordenador com Perturbação do Espectro do Autismo (TEA) e por uma coordenadora com deficiência visual. A realização das práticas da Justiça Restaurativa como os Círculos de Construção de Paz, na SEDIH, acontecem também em articulação com essa política de inclusão.

Os desafios para a construção do trabalho são diários, exigindo um processo contínuo de educação em direitos humanos, aceitação das diferenças e criação de estruturas organizacionais verdadeiramente inclusivas. Como parte integrante da Secretaria dos Direitos

Humanos, a Justiça Restaurativa, através da prática dos Círculos de Construção de Paz, visa contribuir como ferramenta para o acolhimento e inclusão de todas as pessoas, reconhecendo que a inclusão é um processo estruturado pedagogicamente, que deve respeitar etapas e ser exercido com cuidado e atenção às especificidades de cada indivíduo.

Considerando as evidências citadas, compreende-se que o desenvolvimento de uma política em Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz precisa estar inserida estrategicamente em um modelo organizacional que permita o assessoramento às demais pastas e ações institucionais organizada no âmbito de uma execução programática que auxilie a instituição a atingir seus objetivos considerando que, em uma política de Direitos humanos, os resultados finalísticos estão sempre voltados para as pessoas, suas relações sociais e na construção de uma sociedade mais justa.

Com base nos resultados obtidos neste estudo sobre a pedagogia da inclusão a partir da prática dos círculos de construção de paz, apresentam-se algumas recomendações que podem contribuir para o fortalecimento de práticas educativas mais inclusivas no contexto escolar e para criação de uma política pública de justiça restaurativa em âmbito educacional. As reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa tanto no que abrange as contribuições das correntes filosóficas, quanto nas entrevistas ou experiências empíricas, nos mostram que alguns passos são fundamentais.

5.4 Institucionalização da justiça restaurativa no âmbito do poder executivo

Primeira recomendação diz respeito a institucionalização da justiça restaurativa com bases legais e não apenas como iniciativas pontuais. Criação de lei com definição de estrutura orçamentaria para sua execução. A experiência da pesquisa mostrou que os resultados alcançados iniciaram com uma estrutura financeira e de pessoal para sua implementação seguida da busca por evidências que comprovem a necessidade de se utilizar as práticas restaurativas como abordagem dos conflitos considerando os seguintes pontos:

- ✓ Incentivo as pesquisas científicas sobre o tema;
- ✓ Mapeamento e diagnóstico que permitam a contextualização da prática;
- ✓ Definição de indicadores qualitativos e quantitativos que permitam monitoramento de resultados partindo do princípio de que toda política pública é feita com base em evidências.

5.5 Envolvimento da comunidade

Segunda recomendação é estabelecer cooperação técnica com atores a serem envolvidos nesse processo, a articulação com instituições do poder público como ministério público, organizações governamentais, universidades e conselhos de educação garantem que a proposta a ser criada seja fortalecida e vire um programa de estado e não apenas do governo em exercício.

5.6 Formação continuada

Terceira recomendação, implementação de programas permanentes de formação continuada para professores e gestores escolares sobre práticas restaurativas, pedagogia da inclusão e cultura de paz, e a inclusão de disciplinas nos cursos de direito e demais ciências humanas e sociais.

5.7 Fortalecimento da atuação protagonista de jovens

Recomenda-se também que as políticas públicas fomentem a participação ativa das diversas juventudes desde a comunidade escolar, nos territórios na construção de estratégias voltadas para a promoção da convivência pacífica e da inclusão.

5.8 Elaboração de documentos referenciais institucionais

Quinta recomendação é que uma vez que a instituição opta pela inclusão do paradigma restaurativo em suas ações, esta, construa um documento de referência com as orientações e fluxos necessários para que todos os profissionais, pessoas atendidas nas instituições, eventuais parceiros e pesquisadores tenham acesso e compreendam que independente da atividade executada, a instituição tem como valores a justiça restaurativa e suas práticas.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa não pretende esgotar a discussão sobre o tema, mas contribuir para ampliar os estudos acerca da relação entre práticas restaurativas e processos de inclusão escolar pois estas, constituem-se como ferramenta poderosa para acolher e incluir pessoas. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam inspirar novas reflexões e iniciativas pedagógicas voltadas para a construção de uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

6. SUGESTÃO DE UM MODELO DE AÇÃO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMA AMPLA



Figura 2: Modelo de ação para a implementação da justiça restaurativa.
Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

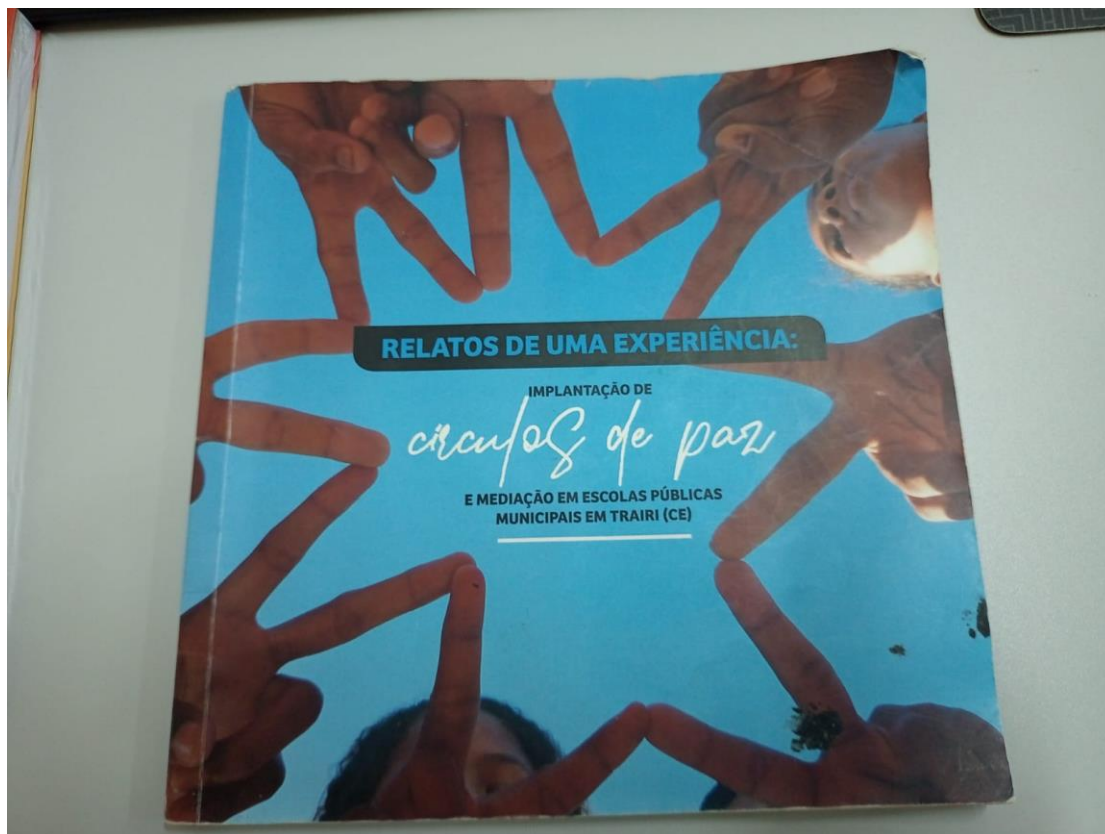
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, v. 6, n. 1, p. 7-16.
- Arendt, H. (2011). Entre o passado e o futuro. Perspectiva.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 30 de julho, 2019.
- Bem, Deborah. (2021). A quem serve a educação “para todos”? *Revista Educação*, 2013/2021.
- Bem, G. M. (2013). O binômio cuidar e o educar: uma ação integrada na educação infantil. IV Congresso Nacional de Educação (CONEDU).
- Biesta, G. (2020). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes.
- Boff, L. (2003). *Ética e moral: A busca dos fundamentos*. Vozes.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel. (2011). *Index para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562p.
- Carvalho Holanda, C. (2020). O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa e nos círculos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica, 275 f.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11–28.
- Conselho Nacional de Justiça - Brasil (2016). Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. *Diário da Justiça Eletrônico*, Brasília, 2 jun.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido* (18ª ed.). Paz e Terra.

- Geib, L.T. (2000). *Consalter Educare: ensaiando a pedagogia do cuidado* / Lorena Teresinha Consalter Geib. - Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000. 238 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gil, A.C. (1994). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- Gomes, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, v. 21, p. 67-80.
- Guimarães, A., & Silva, M. (2020). Educação inclusiva e convivência escolar: desafios para a construção de ambientes educativos seguros. *Revista de Educação*, 25(2), 45–60.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: Sua teoria e sua prática*. Artmed.
- Jonas, H. (2006). O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Contraponto.
- Levinas, E. (2007). *Totalidade e infinito*. Edições 70.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Minayo, M.C. (1992). O desafio do conhecimento. *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO.
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Federation Press.
- Pequeno, M.G.C. (2016). Formação docente e educação ambiental: por uma Pedagogia do cuidado. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.1, p. 213-232, jan./abr.
- Pereira, M., & Tavares, M. (2021). Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional no contexto escolar. *Research, Society and Development*, 10(7), e5410716695.
- Pranis, K. (2011). *Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador* / por Kay Pranis; tradução: Fátima De Bastiani. [Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas], 42 p.
- Puig Rovira, J. M. (2019). *Educação em valores e desenvolvimento moral*. Porto Alegre: Pensó.
- Ramos Muslera, E. A. (2015). *Paz transformadora (y participativa): Teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráctica*. Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS-UNAH).
- Slee, Roger.(2019). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.

- Souza, L.; Faben. I L. S. (2014). Sustentabilidade social e conflito. In: SOUZA, Luanna Tomaz de (Org.). Estudos interdisciplinares de violência na Amazônia. 1ed. CURITIBA: Editora CRV, v. 1, p. 27-46.
- Stein, E. (1987). Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. Habermas, Jürgen. Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer. Tradução: Álvaro LM Valls. Porto Alegre: L&PM.
- UNESCO. (1981). Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (1980-2000). Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO.
- United Nations. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente. Martins Fontes.
- Zehr, Howard. (2012). Justiça restaurativa: teoria e prática. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas.

ANEXOS

Anexo A: Foto da cartilha “Relatos de Uma Experiência”



Anexo B: Lei municipal do Trairi



ESTADO DO CEARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TRAIRI
GABINETE DO PREFEITO
PODER EXECUTIVO

LEI N.º 1.091/2023.

**DISPÕE SOBRE A IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMA
DE PRÁTICAS RESTAURATIVAS NO AMBIENTE
ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
TRAIRI – CE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE TRAIRI, ESTADO DO CEARÁ, **CARLOS GUSTAVO MONTEIRO MOREIRA**, no uso das atribuições legais, faço saber que a Câmara Municipal do Trairi – CE aprovou e eu, sanciono e promulgo a seguinte lei:

Art.1º - Fica criado o Programa de Práticas Restaurativas, para resolução de conflitos ocorridos no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino, que tem por finalidade, um conjunto articulado de estratégias inspiradas nos princípios da justiça restaurativa, da educação para paz, com base no **DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ – DCRC**, a Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, para a solução dos conflitos ocorridos dentro do ambiente escolar. Abrangendo atividades de pedagogia social promotoras da cultura da paz e de diálogo, e implementadas mediante a oferta de serviços de melhoria das relações sociais, solução autocompositiva de prevenção e tratamento de conflitos nas escolas da Rede Municipal de Trairi - CE, desenvolvendo um conjunto de ações, em parceria com instituições públicas, privadas e a sociedade civil quando necessário.

Art.2º - O Programa de Práticas Restaurativas será coordenado pela Equipe da Secretaria de Educação com formação em **Justiça Restaurativa** com designação para ação, tendo em vista a administração e organização técnica interdisciplinar e o acompanhamento das técnicas de Justiça Restaurativa e/ou mediação desenvolvidas nas unidades escolares; divulgação ampla dos resultados obtidos nas escolas para outras secretarias, conselhos, organizações não governamentais; realização de formação e acompanhamento permanente junto as escolas centrais de paz.

Am

Parágrafo Único – As Unidades Escolares contarão com um profissional de vínculo efetivo com formação em justiça restaurativa para as demandas de monitoramento, avaliação, formação, sensibilização, mobilização dos facilitadores e/ou mediadores voluntários e

Rua Raimundo Nonato Ribeiro 176
Centro - CEP 62690-000 Trairi, CE.

Fone (85) 3351-1350
CNPJ 07.533.946/0001-62
www.trairi.ce.gov.br

Anexo C: Ficha elaborada para registro das práticas

 **ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MESTRE SABINO**
CNPJ: 03.803.973 / 0001-57
INEP: 23216832
EMAIL: escolamestresabino@hotmail.com

 **Pastoral do Menor**
A Serviço da vida de crianças e adolescentes

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DISCIPLINAR

Aluno(a) Mikael ano: 7º turma: C
Responsável: Resumo grau de parentesco: pai () mãe (X) outro ()
Momento do fato: aula data: 07/04/25
Registrado por: Vanessa

AÇÃO PRATICADA:
Hoje estivemos numa roda de conversa com o Mikael, sua mãe e a professora Tatiana, para conversar sobre o comportamento do mesmo. As agressões aos colegas, o desrespeito a professora Tatiana e aos demais, o mau comportamento na hora do intervalo (andar de bicicleta no pátio, gritos, jogar papas nos colegas, brincadeiras de polícia e ladrão). NÃO TEM BOM RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS.

PESSOAS ENVOLVIDAS:
PROFESSORA TATIANA,

ENCAMINHAMENTOS:
☒ (X) diálogo com enfoque restaurativo e retorno a sala de aula.
☒ (X) diálogo com enfoque restaurativo e notificação escrita.
☒ (X) diálogo com enfoque restaurativo e convocação dos responsáveis.
☐ () círculo restaurativo de diálogo.
☐ () círculo restaurativo conflitivo.
☐ () mediação escolar.

CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS (AÇÕES E ACORDOS)
Estabelecer uma convivência de respeito.

Concluído em: 08/04/25 aluno(a): MIKAEL SALES DE SOUSA
Responsável: Resumo

Anexo D: Lei de criação da Secretaria dos Direitos Humanos



Editoração Casa Civil
CEARÁ
DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Fortaleza, 17 de fevereiro de 2023 | SÉRIE 3 | ANO XV Nº035 | Caderno 1/3 | Preço: R\$ 21,97

PODER EXECUTIVO

LEI Nº18.310, de 17 de fevereiro de 2023.

ALTERA A LEI Nº16.710, DE 21 DE DEZEMBRO DE 2018, QUE DISPÕE SOBRE O MODELO DE GESTÃO DO PODER EXECUTIVO E SOBRE A ESTRUTURA DA ADMINISTRAÇÃO ESTADUAL, E A LEI Nº16.880, DE 23 DE MAIO DE 2019.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, Faço saber que a Assembleia Legislativa decretou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1.ª A Lei n.º 16.710, de 21 de dezembro de 2018, que passa a vigorar alterada na redação dos arts. 6.º, 7.º, 10, 11, 14, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 53, 54 e 55, bem como acrescida do art. 16-A, dos arts. 20-A e 20-B, do art. 21-A ao art. 21-E, do art. 35-A, do art. 38-A e do art. 43-A, conforme o disposto abaixo:

“Art. 6.º O Poder Executivo do Estado do Ceará terá a seguinte estrutura organizacional básica:

I – ADMINISTRAÇÃO DIRETA:

1. GOVERNADORIA:

1.1. Casa Civil;

1.2. Procuradoria-Geral do Estado;

1.3. Controladoria e Ouvidoria Geral do Estado;

1.4. Conselho Estadual de Educação;

2. VICE-GOVERNADORIA:

2.1. Assessoria Especial da Vice-Governadoria.

3. SECRETARIAS DE ESTADO:

3.1. Secretaria da Fazenda;

3.2. Secretaria do Planejamento e Gestão;

3.2.1. Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará;

3.3. Secretaria da Educação;

3.4. Secretaria da Articulação Política;

3.5. Secretaria das Relações Internacionais;

3.6. Secretaria da Proteção Social;

3.6.1. Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo;

3.7. Secretaria dos Direitos Humanos;

3.8. Secretaria das Mulheres;

3.9. Secretaria dos Povos Indígenas;

3.10. Secretaria da Diversidade;

3.11. Secretaria da Igualdade Racial;

3.12. Secretaria da Saúde;

3.13. Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social;

3.13.1. Polícia Civil;

3.13.2. Polícia Militar do Ceará;

3.13.3. Corpo de Bombeiros Militar do Ceará;

3.13.4. Perícia Forense do Estado do Ceará;

3.13.5. Academia Estadual de Segurança Pública do Ceará;

3.13.6. Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública;

3.14. Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização;

3.15. Secretaria da Cultura;

3.16. Secretaria do Esporte;

3.17. Secretaria da Juventude;

3.18. Secretaria da Ciência, Tecnologia e Educação Superior;

3.19. Secretaria do Turismo;

3.20. Secretaria do Desenvolvimento Agrário;

3.21. Secretaria da Pesca e Aquicultura;

3.22. Secretaria dos Recursos Hídricos;

3.23. Secretaria da Infraestrutura;

3.24. Secretaria das Cidades;

3.25. Secretaria do Desenvolvimento Econômico;

3.26. Secretaria do Trabalho;

3.27. Secretaria do Meio Ambiente e Mudança do Clima;

3.28. Controladoria-Geral de Disciplina dos Órgãos de Segurança Pública e Sistema Penitenciário;

II – ADMINISTRAÇÃO INDIRETA:

1. AUTARQUIAS:



FSC
MISTO
Prodotto e controllato
dal sistema
certificato
FSC C010011

Anexo E: Criação do Conselho Interinstitucional de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz.



Editoração Casa Civil

CEARÁ

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO

Fortaleza, 03 de agosto de 2023 | SÉRIE 3 | ANO XV Nº146 | Caderno Único | Preço: R\$ 21,97

PODER EXECUTIVO

DECRETO Nº35.607, de 03 de agosto de 2023.

ALTERA O DECRETO Nº35.399, DE 24 DE ABRIL DE 2023, QUE DISPÕE SOBRE O CONSELHO INTERINSTITUCIONAL DE JUSTIÇA RESTAURATIVA, MEDIAÇÃO E CULTURA DE PAZ DO ESTADO DO CEARÁ, VINCULADO À SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS - SEDH, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no exercício das atribuições que lhe confere o art. 88, da Constituição Estadual, CONSIDERANDO a criação do Conselho Interinstitucional de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz do Estado do Ceará pelo Decreto n.º 35.399, de 24 de abril de 2023, CONSIDERANDO a importância de qualificar ainda mais o debate sobre políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura de paz, DECRETA:

Art. 1º Os incisos do caput do art. 3º, do Decreto n.º 35.399, de 24 de abril de 2023, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

I - Secretaria dos Direitos Humanos;

II - Casa Civil;

III - Procuradoria-Geral do Estado;

IV - Secretaria da Proteção Social;

V - Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social;

VI - Secretaria da Educação;

VII - Secretaria da Administração Penitenciária e Ressocialização;

VIII - Superintendência do Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo;

IX - Assembleia Legislativa do Estado do Ceará;

X - Tribunal de Justiça do Estado do Ceará;

XI - Justiça Federal no Ceará;

XII - Ministério Público Estadual;

XIII - Ministério Público Federal;

XIV - Defensoria Pública Estadual;

XV - Defensoria Pública da União;

XVI - Ordem dos Advogados do Brasil, seção Ceará.”

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data da publicação.

PALÁCIO DA ABOLIÇÃO, DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, em Fortaleza, aos 03 de agosto de 2023.

Elmano de Freitas da Costa

GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ

*** ***

DECRETO Nº35.608, de 03 de agosto de 2023.

CESSA E CONCEDE O PAGAMENTO DA GRATIFICAÇÃO POR ENCARGO DE LICITAÇÃO, NA FORMA DO INCISO II E §§ 6º, 7º, DO ART. 5º, DA LEI COMPLEMENTAR Nº65, DE 3 DE JANEIRO DE 2008.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO CEARÁ, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 88, nos incisos IV e VI, da Constituição Estadual, CONSIDERANDO o teor do ofício número: 4224/2023/SEPLAG/SEEXEC-PGI, constante do NUP nº 46001.002180/2023-50 e CONSIDERANDO o disposto no inciso II e §§ 6º e 7º, do art. 5º, da Lei Complementar nº 65, de 03 de janeiro de 2008, com redação dada pela Lei Complementar nº 194, de 16 de abril de 2019, DECRETA:

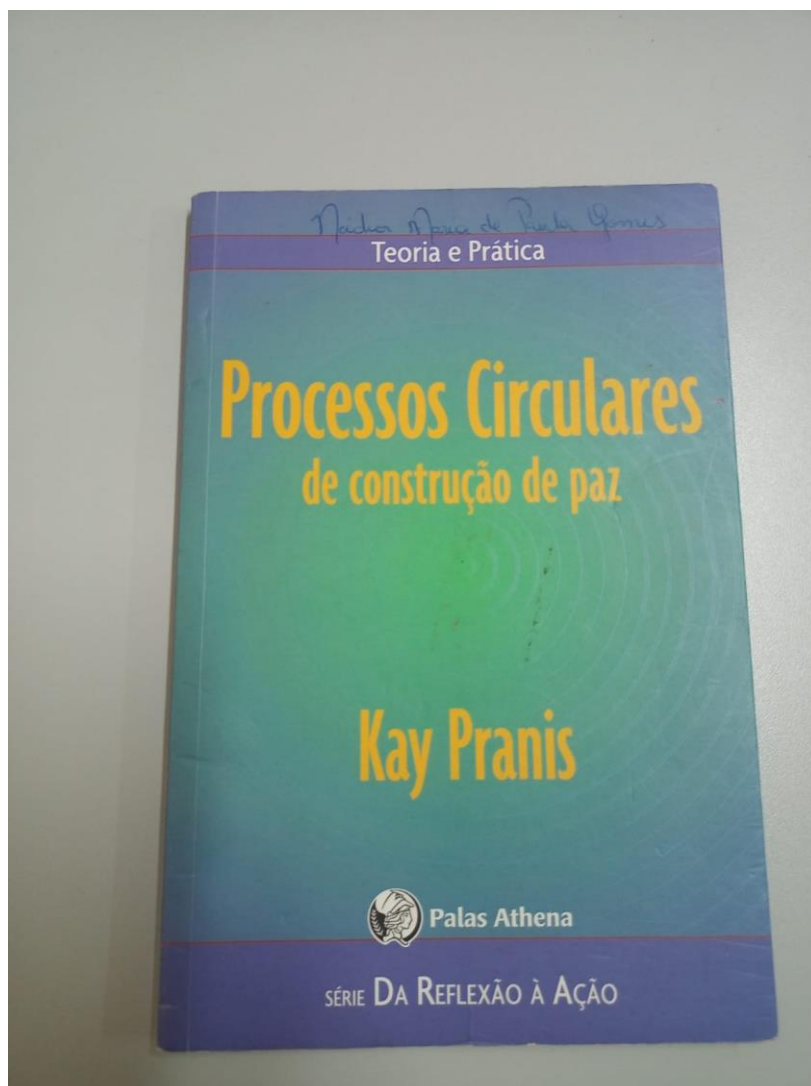
Art. 1º Fica cessado o pagamento da concessão de gratificação por encargo de licitação, nos termos abaixo especificado:

NOME	ÓRGÃO SOLICITANTE	MATRÍCULA	A PARTIR DE
Luciano de Sousa Pontes	SEPLAG	3004091-0	1º/01/2023
Ramundo Nonato Rodrigues Silva	SEPLAG	3004461-0	03/02/2023
Otávio Nunes de Vasconcelos	SEPLAG	6007361-9	Data da circulação no DOE
Fábio da Silva Miranda	SEPLAG	6007371-6	Data da circulação no DOE

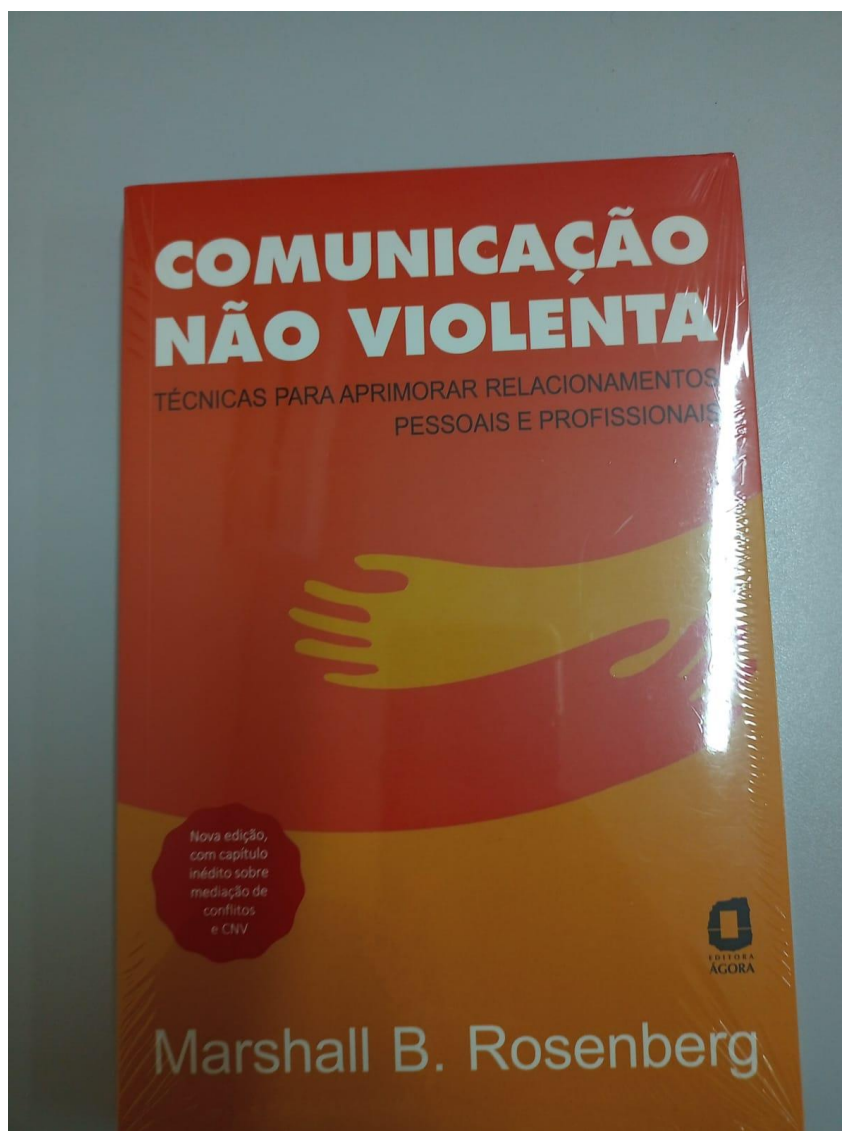
Art. 2º Fica concedida a Gratificação por Encargo de Licitação, na forma do inciso II, e §§ 6º e 7º, do art. 5º, da Lei Complementar nº 65, de 03 de janeiro de 2008, até ulterior deliberação e no seu valor atualizado, ao servidor abaixo indicado:

NOME	ÓRGÃO SOLICITANTE	MATRÍCULA	A PARTIR DE
Carmen Silva de Castro Cavalcante	SEPLAG	0028321-5	Data da circulação no DOE
Deborah Mithya Barros Alexandre	SEPLAG	3000064-1	Data da circulação no DOE
Francisco José Barbosa Pinheiro	SEPLAG	3000084-6	Data da circulação no DOE

Anexo F:



Anexo G:



ANEXO H: Termo de cooperação Técnica celebrados entre SEDIH e JFCE



MINUTA ACORDO DE COOPERAÇÃO nº XX/2023

ACORDO DE COOPERAÇÃO MÚTUA CELEBRADO ENTRE A UNIÃO, POR INTERMÉDIO DA JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA NO ESTADO DO CEARÁ, E O ESTADO DO CEARÁ, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DO ESTADO DO CEARÁ- SEDIH, COM OBJETIVO DE IMPLEMENTAR O CUMPRIMENTO DE PENAS ALTERNATIVAS E DAR OUTRAS PROVIDÊNCIAS, CONFORME P.A. SEI Nº 0003552-83.2023.4.05.7600

A **UNIÃO**, através da **JUSTIÇA FEDERAL DE PRIMEIRA INSTÂNCIA NO ESTADO DO CEARÁ**, inscrita no CNPJ/MF nº 05.424.487/0001-53, com sede instalada na Praça Murilo Borges, 01, Edifício Raul Barbosa, 6º andar, Centro, Fortaleza - CE, doravante denominada **JUSTIÇA FEDERAL**, representada neste ato pela MM. Juíza Federal Diretora do Foro, **Dra. GISELE CHAVES SAMPAIO ALCÂNTARA**, no uso de suas atribuições, e o **ESTADO DO CEARÁ**, através da **SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS - SEDIH**, inscrita no CNPJ/MF nº 50.066.112.0001-13, com sede à Rua Valdetário Mota, nº 970, Bairro Papicu, em Fortaleza- CE, neste ato representada por sua Exma. Secretária, **Dra. MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO FRANÇA PINTO**, no uso de suas atribuições, resolvem celebrar o presente Acordo de Cooperação Técnica, que será regido pelas Resoluções nº 225/2016, nº 288/2019 e nº 458/2022, todas do Conselho Nacional de Justiça, mediante as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO

Constitui objeto deste Acordo de Cooperação Mútua estabelecer parceria de forma integrada entre a **JUSTIÇA FEDERAL** e o **GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ**, para viabilizar o cumprimento de penas alternativas nos Municípios do Estado do Ceará que compõem a jurisdição da **JUSTIÇA FEDERAL**, através de suas unidades jurisdicionais que possuem competência em matéria criminal, mediante a oferta de vagas para a prestação de serviços à comunidade ou entidades públicas, constituindo-se na atribuição de tarefas gratuitas a apenados, nas condições estabelecidas legalmente, visando

Praça Murilo Borges, Centro - Fortaleza - CE, CEP 60035-210 - www.trf3.jus.br/jfce

*Sm
a*

ANEXO I: Termo de Cooperação Interinstitucional nº 02/2023



TERMO DE COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL Nº 02/2023

Termo de Cooperação Interinstitucional que entre si celebram o Tribunal de Justiça do Ceará, a Secretaria dos Direitos Humanos do Estado do Ceará e o Instituto Terre des Hommes Lausanne no Brasil, a fim de assessorar o Programa Judicial de Justiça Restaurativa e Mediação no âmbito da atuação das Varas da Infância e Juventude do estado do Ceará e das outras providências. (Processo Administrativo nº 8511022 - 48.2022.8.06.0000).

O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO CEARÁ, inscrito no CNPJ nº 09.444.530/0001-01, com sede no Centro Administrativo Governador Virgílio Távora, Cambéba, Fortaleza/CE, doravante denominado simplesmente **TJCE**, neste ato representado por seu Presidente, Antônio Abelardo Benevides Moraes, no uso de suas atribuições legais; a **Secretaria dos Direitos Humanos do Estado do Ceará**, inscrita no CNPJ nº 50.066.112/0001-13, com sede na Rua Valdetário Mota, nº 970, Papicu, Fortaleza/CE, doravante denominada simplesmente **SEDIH**, neste ato representada pela Secretária dos Direitos Humanos, Dra. Maria do Perpétuo Socorro França Pinto e o **Terre des Hommes/Lausanne no Brasil**, inscrita no CNPJ ME sob o nº 13.920.466/0001-57, situada na Avenida Antônio Sales, nº 1885 - sala 1203, Bairro Dionísio Torres, em Fortaleza, Ceará, doravante denominado simplesmente **Tdh Brasil**, por meio de seu presidente, Antônio Renato Gonçalves Pedrosa, portador de carteira de identidade nº 214429491, SSP/CE, inscrito no CPF sob o nº 532.300.943-87, celebram, entre si, o **TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**, mediante as cláusulas e condições seguintes:

CONSIDERANDO:

A Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, cujo art. 40, item 3, letra "b", que preconiza que crianças e adolescentes envolvidas na prática de infrações penais sejam atendidas preferencialmente sem recurso ao processo judicial, assegurando-se a elas o pleno respeito dos direitos humanos e garantias previstas em Lei;

A Resolução 2002/12, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que definiu os princípios e procedimentos básicos de Justiça Restaurativa ao mesmo tempo que recomendou sua adoção pelos Países Membros;

A Lei Federal 12.594/2012, cujo art. 35, inc. II, estabelece o princípio da "excepcionalidade da intervenção judicial e da imposição de medidas, favorecendo-se meios de autocomposição de conflitos".

ANEXO J: Acordo de Cooperação Técnica

11, 18

Pg. 13



ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE CELEBRAM A SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS DO CEARÁ, O MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ E A UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO CONEXÕES PACÍFICAS.

A SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS DO CEARÁ, localizada na Rua Assunção, 1100, José Bonifácio, CEP 60050-011, Fortaleza/CE, CNPJ Nº 07.954.514/0001-25, doravante denominada SEDH, neste ato representada pela sua Secretária, Maria do Perpétuo Socorro França Pinto, inscrita no CPF nº 324.556.233-00, a UNIÃO NACIONAL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, localizada na Av. Coronel Cicero Sá, 633, Centro, Eusébio/CE, CEP 61760-430, CNPJ Nº 06.354.628/0007-67, doravante denominada UNCME-CE, neste ato representada pela sua Presidente, Francisca Aleksandra da Rocha Cavalcante, inscrita no CPF nº 419.354.033-20, e o MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO CEARÁ, por intermédio da Procuradoria-Geral de Justiça, com sede na Av. General Afonso Albuquerque Lima, 130, Cambeba, CEP 60.822-325, Fortaleza/CE, CNPJ Nº 06.928.790/0001-56, doravante denominado simplesmente MPCE, neste ato representado por seu Procurador-Geral de Justiça, Hsley de Carvalho Filho, com intervenção do CENTRO DE APOIO OPERACIONAL DA EDUCAÇÃO, localizado na Rua Maria Alice Ferraz, nº 120, bairro Luciano Cavalcante, Fortaleza/CE, doravante denominado CAOEDUC, neste ato representado pela sua Coordenadora, Elizabeth Maria Almeida de Oliveira, inscrita no CPF nº 121.150.963-04, ajustam entre si o presente ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA, sujeitando-se as partes às determinações da legislação vigente, em especial ao art. 184, da Lei nº 14.133/2021, bem como as seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Acordo de Cooperação tem por objeto viabilizar a implantação do Projeto Conexões Pacíficas, ação voltada para os Conselhos Municipais de Educação do Ceará, o qual tem em seu escopo a formação dos conselheiros de educação, sobre a temática justiça restaurativa e cultura de paz na prática escolar, tendo como eixo norteador o fomento à regulamentação e/ou a implementação de ações voltadas para esse assunto, a serem realizadas pelos respectivos colegiados municipais, que atuam no controle social da política de educação.

Este documento é cópia do original assinado digitalmente por Hsley de Carvalho Filho em 09/05/2025. Para conferir o original, acesse o site https://www.mpce.mp.br/visualizar-documentos/, informe o processo 03.2025.00017200-7 e o código 18272003.



TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 001/2024

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE, ENTRE SI, CELEBRAM O ESTADO DO CEARÁ, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS – SEDIH, E A SECRETARIA DA JUVENTUDE – SEJUV, PARA O FIM NELE INDICADO.

O ESTADO DO CEARÁ, por intermédio das SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS, denominada de SEDIH, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 50.066.112/0001-13, com endereço na Rua Des. Valdetário Pinheiro Mota, nº 970, Papicu, CEP 60.175-742, nesta Capital neste ato representada por sua Secretária, **MARIA DO PERPÉTUO SOCORRO FRANÇA PINTO**, e a SECRETARIA DA JUVENTUDE, denominada de SEJUV, CNPJ nº 50.134.442/0001-07 com sede na Rua Silva Paulel, 334, Meireles, CEP 60.120-020, Fortaleza/CE, neste ato representada por sua Secretária, **ADELITA MONTEIRO**, celebram, entre si, o **TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**, em observância às disposições da Lei nº 13.019/2014 e suas alterações e o Decreto Estadual nº 32.810/2018 e suas alterações, mediante as cláusulas e condições a seguir:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

1. Constitui objeto deste Termo de Cooperação Técnica estabelecer parceria da forma integrada entre a SECRETARIA DOS DIREITOS HUMANOS – SEDIH e a SECRETARIA DA JUVENTUDE - SEJUV, para prestar assessoria técnica com o objetivo de promover, difundir, capacitar e implementar práticas restaurativas no âmbito de atuação da SEJUV através de processos formativos e acompanhamento técnico que promovam o fortalecimento das competências dos atores, objetivando alinhamento com o paradigma da Justiça Restaurativa, Direitos Humanos, Mediação e Cultura de Paz.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS RESPONSABILIDADES

2. Compete à SEDIH:

- a) Por meio da Coordenação de Justiça Restaurativa, Mediação e Cultura de Paz, disponibilizar técnicos para atuarem na formação de facilitadores para realização de práticas restaurativas para a equipe da SEJUV e convidados, conforme disponibilidade;
- b) promover e articular ações conjuntas de sensibilização de profissionais para os temas da Justiça Restaurativa e da gestão de Conflitos no âmbito de atuação da SEJUV;
- c) promover, fortalecer e implementar práticas da Justiça Restaurativa e Mediação de conflitos nos municípios para a gestão de conflitos e prevenção da violência;
- d) auxiliar na elaboração de publicações sobre a temática da Justiça Restaurativa;

Secretaria dos Direitos Humanos
Rua Valdetário Mota, 970 – Papicu • CEP: 60.175-742
Fortaleza / CE