CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

MARIA NILVA FERNANDES DA SILVA MOREIRA

CULTURA DE PAZ E DESENVOLVIMENTO: o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes – e sua aplicação em um ambiente escolar

GOIÂNIA
2024

CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL (MDR)

MARIA NILVA FERNANDES DA SILVA MOREIRA

CULTURA DE PAZ E DESENVOLVIMENTO: o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes – e sua aplicação em um ambiente escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Desenvolvimento Regional (MDR), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Edson José de Souza Júnior

GOIÂNIA
2024

Catalogação na fonte: Biblioteca UNIALFA

M838c

Moreira, Maria Nilva Fernandes da Silva.

Cultura de paz e desenvolvimento: o ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes - e sua aplicação em um ambiente escolar. / Maria Nilva Fernandes da Silva Moreira. – 2024.

108 f.: il. 30cm.

Orientador: Prof. Dr. Edson José de Souza Júnior.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Goiânia, 2024.

1. Justiça Restaurativa. 2. Construção de Cultura de Paz. 3. Violência Escolar. 4. Círculos de justiça restaurativa. I. Souza Júnior, Edson José de. II. UNIALFA. III. Título.

CDU: 37.035:343.6(817.3)

UNIALFA
CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

PROGRAMA
☑ MDR ☐ MPA ☐ MDIR

ATA DA BANCA EXAMINADORA ☐ QUALIFICAÇÃO ☑ DEFESA

Aos 26 dias do mês de junho de 2024, a partir das 18:00 horas, na sala REMOTA realizou-se a Banca Examinadora do trabalho abaixo identificado:

CULTURA DE PAZ E DESENVOLVIMENTO: o ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes – e sua aplicação em um ambiente escolar

Do(a) aluno(a): MARIA NILVA FERNANDES DA SILVA MOREIRA

A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr (a) EDSON JOSÉ DE SOUZA JÚNIOR UNIALFA/Orientador

Prof.(a) Dr (a) RAFAEL HENRIQUE DIAS MANZI UNIALFA/Membro

Prof.(a) Dr (a) IÊDA RUBENS COSTA (MEMBRO EXTERNO) UNIALFA/Membro

Feita a apresentação oral do Trabalho e tendo sido o(a) aluno(a) arguido(a) pela Banca Examinadora, o (a) Professor(a) Orientador(a) e os Professores Membros da Banca procederam à avaliação do (a) aluno(a) e decidiram:

Aprovado: X Aprovado com restrição _____ Reprovado _____

Devendo a discente realizar os ajustes propostos pela banca antes do depósito da dissertação.

Por ser verdade, assinam a presente Ata , os membros da Banca Examinadora.

PROFESSOR ORIENTADOR	PROFESSOR MEMBRO	PROFESSOR MEMBRO
NOME: EDSON JOSÉ DE S. JÚNIOR	NOME: RAFAEL HENRIQUE D. MANZI	NOME: IÊDA RUBENS COSTA
ASSINATURA: EDSON JOSE DE SOUZA JUNIOR:42709857120 Assinado de forma digital por EDSON JOSE DE SOUZA JUNIOR:42709857120 Dados: 2024.06.26 18:43:06 -03'00'	gov.br Documento assinado digitalmente RAFAEL HENRIQUE DIAS MANZI Data: 26/06/2024 19:02:23-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br	ASSINATURA: IedaRubensCosta

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo desta jornada.

Aos meus pais, Waldemar Fernandes da Silva e Maria Rita de Morais, in memoriam, cuja força, determinação e amor, me inspiraram e ainda me inspiram todos os dias da minha vida. A eles, devo tudo o que sou e tudo o que conquistei.

À minha filha, Bárbara Fernandes Moreira, por todo amor, incentivo e encorajamento.

Ao meu esposo, Marcos Enrique Moreira, pela paciência e apoio incondicional, que foram fundamentais neste percurso.

Ao Tribunal de Justiça, Corregedoria-Geral da Justiça, em especial à maravilhosa equipe da DIF/CEJAI da CGJ.

Ao meu orientador, professor Dr. José Edson de Souza Júnior, pelos saberes, sensibilidade, liberdade e confiança transmitida.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado às vítimas e familiares que enfrentaram a dor e o sofrimento causados pelas vidas interrompidas em razão da violência nas escolas. Suas histórias representam não apenas tragédias individuais, mas também um chamado urgente à ação coletiva.

As vozes daqueles que foram precocemente silenciados pela trágica violência devem ecoar através deste trabalho, recordando-nos da urgência e da importância de transformar nossas escolas em espaços de aprendizado e crescimento verdadeiramente pacíficos, inclusivos e seguros.

Esta dissertação é o resultado do anseio de contribuir para o despertar da sociedade, especialmente da comunidade escolar, para a possibilidade de construção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e empoderador, no qual cada aluno possa aprender, crescer e florescer livremente, sem medo ou ameaça.

Cada palavra escrita aqui é um tributo a essas vítimas e reverbera no compromisso de trabalhar incansavelmente para construir um futuro em que a paz, o respeito e a justiça sejam pilares inegociáveis nas instituições educacionais.

Que a luz da esperança brilhe sobre essas vidas, e que a lembrança de seus entes queridos seja honrada mediante esforços interinstitucionais e intersetoriais contínuos, no sentido de construir um mundo fundamentado na não violência.

Com sincero respeito,

Maria Nilva Fernandes da Silva Moreira

"A paz não é apenas a ausência de conflito, mas a presença de justiça.

Martin Luther King Jr.

RESUMO

O interesse pelo estudo surge diante do aumento do número de violência ocorrida em âmbito escolar, onde as denúncias de casos envolvendo violência nas escolas subiram cerca de 50% em 2023, informou o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). E, tanto no âmbito acadêmico quanto social, destacando o impacto da Justiça Restaurativa e suas abordagens na cultura escolar, e, ainda se encontra em conformidade com políticas públicas, como a Resolução CNJ nº 458 (BRASIL, 2022), que complementa a Resolução CNJ nº 225 (BRASIL, 2016), relacionada à Política Nacional de Justiça Restaurativa A pesquisa busca responder às seguintes perguntas problema: Como os gestores percebem as políticas públicas e suas funcionalidades na educação municipal, especialmente no enfrentamento da violência escolar e na construção de uma cultura de paz em conformidade com a Agenda 2030? De que forma a implementação da Justiça Restaurativa, através dos Círculos de Construção de Paz, pode transformar a cultura escolar, promovendo um ambiente pacífico e respeitoso, e contribuindo para o desenvolvimento regional em vista dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)? O objetivo geral deste estudo é analisar a percepção dos gestores sobre o ODS 16 e suas possíveis aplicações em ambientes escolares em Goiânia-GO, a partir da implementação da Justiça Restaurativa através dos Círculos de Construção de Paz, e seu impacto na promoção de um ambiente escolar pacífico e respeitoso que contribua para o desenvolvimento regional em conformidade com a Agenda 2030 Metodologicamente, a abordagem foi quali-quantitativa, de caráter exploratório-descritivo, com três modalidades complementares de pesquisas: bibliográficas, documental e de campo. Para embasar teoricamente este trabalho, serão utilizados, entre outros autores Assis; Assumpção e Yazbek (2014), Marriel (2010), Brandão (1985); Gadotti (1984); Luckesi (2001); Mészáros (1981), Pranis (2010), Zehr (2008, 2010 e 2012), referências da justiça restaurativa, círculos de construção de paz e enfrentamento da violência no ambiente escolar. Como resultado, notou-se que o projeto se encontra em fase de projeto piloto, porém, já apresenta bons resultados nas unidades estudadas. Valorizando assim os princípios do ODS 16, e gerando uma sociedade ideal e justa. Assim, é importante considerar que qualquer iniciativa que busque abordar a problemática da violência nas instituições de ensino deve levar em conta os seguintes aspectos: a) a origem da violência escolar está relacionada a conflitos entre indivíduos ou dentro das próprias instituições de ensino; b) a violência se manifesta nas interações entre os membros da comunidade escolar - estudantes, professores, diretores, funcionários, pais -, assim como nas relações com a comunidade externa à escola (agentes externos de violência); c) a violência pode se manifestar desde agressões graves até infrações às regras disciplinares, passando por comportamentos considerados incivilizados ou bullying; d) a violência muitas vezes está associada a questões coletivas que refletem determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais.

Palavras-chave: Justiça Restaurativa; Construção de Cultura de Paz; Violência Escolar; Círculos de Justiça Restaurativa.

ABSTRACT

The interest in the study arises in light of the increase in the number of violence occurring in schools, where reports of cases involving violence in schools rose by around 50% in 2023, reported the Ministry of Human Rights and Citizenship (MDHC). And, both in the academic and social spheres, highlighting the impact of Restorative Justice and its approaches on school culture, and is still in compliance with public policies, such as CNJ Resolution No. 458 (BRASIL, 2022), which complements CNJ Resolution nº 225 (BRASIL, 2016), related to the National Restorative Justice Policy. The research seeks to answer the following problem questions: How do managers perceive public policies and their functionalities in municipal education, especially in confronting school violence and building a culture of peace in accordance with the 2030 Agenda? How can the implementation of Restorative Justice, through Peacebuilding Circles, transform school culture, promoting a peaceful and respectful environment, and contributing to regional development in view of the Sustainable Development Goals (SDGs)? The general objective of this study is to analyze managers' perception of SDG 16 and its possible applications in school environments in Goiânia-GO, based on the implementation of Restorative Justice through Peacebuilding Circles, and its impact on promoting an environment peaceful and respectful school that contributes to regional development in accordance with the 2030 Agenda. Methodologically, the approach was qualitative-quantitative, exploratory-descriptive in nature, with three complementary research modalities: bibliographic, documentary and field. To theoretically support this work, authors Assis; Assumpção and Yazbek (2014), Marriel (2010), Brandão (1985); Gadotti (1984); Luckesi (2001); Mészáros (1981), Pranis (2010), Zehr (2008, 2010 and 2012), references to restorative justice, peacebuilding circles and confronting violence in the school environment. As a result, it was noted that the project is in the pilot phase, however, it is already showing good results in the units studied. Thus valuing the principles of SDG 16, and generating an ideal and fair society. Therefore, it is important to consider that any initiative that seeks to address the issue of violence in educational institutions must take into account the following aspects: a) the origin of school violence is related to conflicts between individuals or within the educational institutions themselves; b) violence manifests itself in interactions between members of the school community - students, teachers, directors, staff, parents -, as well as in relations with the community outside the school (external agents of violence); c) violence can range from serious aggression to violations of disciplinary rules, including behavior considered uncivilized or bullying; d) violence is often associated with collective issues that reflect social, economic, political and cultural determinants.

Keywords: Restorative Justice; Building a Culture of Peace; School Violence; Restorative Justice Circles.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitado como Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz, pela Escola Judicial EJUG.....70
Gráfico 2 – Frequência em que os círculos de Justiça Restaurativa são realizados. 70
Gráfico 3 – Percepção acerca do impacto percebido na escola na prevenção de conflitos. 71
Gráfico 4 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes dos círculos em se sentirem ouvidos, acolhidos e compreendidos.....71
Gráfico 5 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes se os círculos têm influenciam no clima de convivência no ambiente escolar. 72
Gráfico 6 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes em relação a se sentirem mais conectados e empáticos com os colegas. 72
Gráfico 7 – Eficácia do processo de acompanhamento e avaliação dos resultados dos círculos na escola. 73
Gráfico 8 – Capacitação do facilitador para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz. 73
Gráfico 9 – Percepção dos facilitadores sobre se os Círculos de Justiça Restaurativa contribuem para a resolução pacífica de conflitos na escola. 74
Gráfico 10 – Avalição dos facilitadores em relação à melhoria da comunicação e do relacionamento entre alunos e demais membros da comunidade escolar. 74
Gráfico 11 – Percepção acerca da redução nos níveis de violência e indisciplina desde a implementação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas pilotos deste município.....75
Gráfico 12 – Promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. 75
Gráfico 13 – Fortalecimento da sensação de pertencimento e comunidade na escola. 76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA E SOCIEDADE – AMBIENTE ESCOLAR 19

1.1 Educação e ambientes escolares 19
1.2 Importância da Educação na sociedade 23
1.2.1 Uma sociedade mais tolerante 26
1.2.2 Melhor qualidade de vida para populações vulneráveis 27
1.2.3 Um grande número de pessoas instruídas melhora a vida de uma comunidade 29
1.2.4 A educação como parte determinante da sociedade 29
1.3 Educação e sua relação com os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) 30

CAPÍTULO 2 – CULTURA DA PAZ E DESENVOLVIMENTO 40

2.1 Conceitos, normas e diretrizes da Justiça Restaurativa 40
2.1.1 Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas 42
2.2 Implementação dos círculos de Justiça Restaurativa 50
2.3 Construção da paz na escola 57
2.3.1 Manutenção da paz 60
2.4 Reflexos da educação em relação ao Desenvolvimento Regional (DR) 63

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA 65

3.1 Delineamento do estudo 65
3.2 Local de pesquisa 66
3.3 Participantes da pesquisa 66
3.4 Instrumentos de coleta de dados 67
3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados 67

CAPÍTULO 4 – A CULTURA DA PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR EM GOIÂNIA 69

4.1 Práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Goiânia e no CEMED 69

CONCLUSÃO 81

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 85

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 94

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO 96

ANEXO A – FOTOS CÍRCULOS 99

ANEXO B – TERMO DE COOPERAÇAO TÉCNICA 103

INTRODUÇÃO

Existem disparidades entre países em todo o mundo, mas também dentro dos países e entre regiões. A política de desenvolvimento regional, bem como, em menor escala, as políticas de base local, visa reduzir as disparidades regionais, apoiando as atividades econômicas em todas as regiões. No contexto atual, essas políticas são mais importantes do que nunca. É o processo de desenvolvimento econômico de uma região por meio do qual uma região é capaz de melhorar o seu bem-estar econômico, político e social. Hoje em dia, na ciência regional, este termo, política de desenvolvimento regional, é frequentemente utilizado pelos acadêmicos, pelos decisores políticos e pelas agências de desenvolvimento regional para indicar o crescimento de uma região.

Uma região, conforme definido por Santos *et al.* (2012), é qualquer área subnacional que um país chama de região para fins de planejamento ou desenvolvimento. Uma região também pode compreender partes de mais de um país. Pode ser uma unidade geográfica, como uma bacia hidrográfica; ou uma subdivisão política, como um ou mais municípios ou estados. Pode ser o *locus* de um problema, como por exemplo, uma área de elevado desemprego; ou uma área vazia que perde a sua identidade nacional devido a um influxo de colonos estrangeiros; ou pode mesmo ser uma unidade de planejamento espacial definida arbitrariamente.

Nas últimas décadas, o mundo testemunhou o surgimento de um conhecimento global da economia, no qual as regiões são cada vez mais encaradas como mercados independentes e dinâmicos, ligados a outras regiões por meio do conhecimento e fluxos de mercadorias. Cada uma dessas regiões tem sua própria base de conhecimento científico, tecnológico e conhecimento empreendedor, representado por ativos de conhecimento de empresas e outras organizações localizadas na região, além do capital humano e social associado à população da região. Uma região também se caracteriza pelo seu sistema educativo, pelas suas atividades contínuas de produção de conhecimento em universidades, laboratórios de investigação e empresas, bem como sua importação e exportação de conhecimento.

No entanto, a violência nos sistemas educativos e no ambiente escolar tem sido uma realidade crescente que tem afetado alunos, professores, familiares e a sociedade. Retratada em noticiários, redes sociais e mídias em geral, no Brasil e no mundo, manifesta-se sob diferentes formas como: assassinatos de professores, atentados e massacres contra a comunidade escolar por alunos ou ex-alunos, eventos de *bullying* que culminam em excessos físicos ou cibernéticos, além do crescente número de casos de automutilação de adolescentes, entre outros.

Diante de circunstâncias como essas, diversos campos do conhecimento, como a sociologia, antropologia, psicologia, serviço social, filosofia, educação, direito, entre outros, têm se debruçado sobre a questão da violência na escola como objeto de estudo, assim como as possibilidades de enfrentamento dessa realidade. Importante salientar que há diversidade nas tipologias e definições das manifestações da violência, sendo elas perpassadas por determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos.

Segundo Assis e Marriel (2010, p. 47), pesquisas demonstram que “muitas escolas deixaram de ser reconhecidas como locais de segurança para crianças, adolescentes que nelas estudam e adultos que nelas trabalham”. Comportamentos agressivos, incivilidades, intimidação e indisciplina são uma constante na realidade escolar contemporânea, e as instituições escolares “pouco têm conseguido atuar diante das dificuldades vividas” pelos estudantes e educadores. A violência é considerada um “fato humano e social”, que pressupõe a utilização de força, poder e privilégios com o fim de dominação e submissão, gerando danos a indivíduos e/ou coletividades.

Diante desse contexto, o interesse deste estudo é analisar como a Justiça Restaurativa e suas metodologias, neste caso, os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz – por ser uma metodologia pautada no diálogo –, podem permitir a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar para a redução da violência e suas barbáries, já que a escola se relaciona dialeticamente com a sociedade, sendo determinada e determinante para a transformação da realidade.

A Justiça Restaurativa surge como uma proposta de intervenção no contexto da violência escolar, tendo em vista tratar-se de perspectiva que busca, por meio do diálogo entre os interessados, compreensões mútuas e comprometimento, conferindo maior dignidade e consciência de seu papel na sociedade. É uma

abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos e pode ser empregada em uma variedade de situações (familiar, profissional, escolar, no sistema judicial etc.).

Possui como valores fundamentais a participação das pessoas afetadas pelo conflito; o respeito pelos valores do ser humano; a honestidade no falar e agir; a humildade no reconhecimento da falibilidade e vulnerabilidade humana; a interconexão dos laços sociais; a responsabilidade das partes por suas condutas; o empoderamento das partes para livre manifestação e a esperança de cura para as vítimas; a esperança de mudança para os infratores; e a esperança de maior civilidade para a sociedade.

A importância da educação e a sua natureza multifacetada é demonstrada pelo fato de os Estados se comprometerem com ela de diversas formas e para diversos fins. Além do compromisso legal dos estados com o direito à educação, os estados também se comprometeram politicamente com a educação como parte integrante do alcance do desenvolvimento sustentável por intermédio da recém-adotada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. O desenvolvimento sustentável visa “erradicar a pobreza em todas as suas formas e dimensões, combater a desigualdade dentro e entre os países, preservar o planeta, criar um crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável e promover a inclusão social” (Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, item 13).

Em 2015, a comunidade internacional adotou a Agenda 2030 para aproveitar as conquistas e corrigir as deficiências dos Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM). A Agenda 2030 é de natureza ampla e holística, abrangendo questões sistêmicas, como a fome, a pobreza e a desigualdade, bem como as questões mais amplas de governação, como a responsabilização, o financiamento e a corrupção.

A violência nas escolas no Brasil é um tema alarmante, que tem se manifestado de diferentes maneiras, sendo fundamental analisar as visões sociais, políticas e psicológicas para ampliar a compreensão e promover uma reflexão crítica sobre esse problema. A instituição de ensino é considerada um local de crescimento intelectual, de aprimoramento e ensino, um ambiente que oferece segurança e cuidado. No entanto, nos dias de hoje, episódios de agressão e falta de respeito nas escolas estão cada vez mais em evidência na mídia e em estudos. A cobertura

midiática desses eventos tem contribuído para que sejam mais percebidos. As agressões não se limitam apenas à violência física, sendo que casos de violência emocional são ainda mais frequentes e muitas vezes subestimados, sendo interpretados como simples brincadeiras.

De acordo com uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 23% da população brasileira afirmou ter sido vítima de *bullying* em alguma fase de sua existência. Dessa forma, nesse contexto, essa forma de agressão surge como uma questão de saúde coletiva tanto no Brasil quanto globalmente. Essas taxas podem ser extremamente perigosas, principalmente porque a humilhação alheia pode desencadear um sentimento de desvalorização pessoal, levando a pessoa que está sendo vítima de *bullying* a adotar atitudes prejudiciais para sua saúde mental e emocional se não buscar ajuda. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente 800 mil indivíduos tiram suas próprias vidas anualmente, tornando isso a segunda maior causa de mortalidade entre jovens com idades entre 15 e 29 anos, sendo o *bullying* um dos fatores associados a essa triste estatística (Pitanga *et al*., 2023).

Conforme uma pesquisa conduzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), mais de 150 milhões de jovens entre 13 e 15 anos de diversas nações já passaram por situações de violência na escola, ou ao redor dela, envolvendo colegas. Adicionalmente, apenas no Brasil, 14,8% dos estudantes da mesma faixa etária relataram faltar às aulas por não se sentirem seguros dentro e fora do ambiente escolar, e outros 7,4% foram vítimas de intimidação. Por outro lado, 19,8% admitiram ter cometido esse tipo de violência. Portanto, é essencial que a escola seja encarada como um local de acolhimento e escuta para servir como uma base contra a disseminação de comportamentos prejudiciais resultantes desse problema social (Pitanga *et al*., 2023).

Diante do contexto, a pesquisa visou responder aos seguintes questionamentos:

Como os gestores percebem as políticas públicas e suas funcionalidades na educação municipal, especialmente no enfrentamento da violência escolar e na construção de uma cultura de paz em conformidade com a Agenda 2030? De que forma a implementação da Justiça Restaurativa, através dos Círculos de Construção de Paz, pode transformar a cultura escolar, promovendo um ambiente pacífico e

respeitoso, e contribuindo para o desenvolvimento regional em vista dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos gestores sobre o ODS 16 e suas possíveis aplicações em ambientes escolares em Goiânia-GO, a partir da implementação da Justiça Restaurativa através dos Círculos de Construção de Paz, e seu impacto na promoção de um ambiente escolar pacífico e respeitoso que contribua para o desenvolvimento regional em conformidade com a Agenda 2030. Os objetivos específicos são: 1. Discutir a relação entre a Cultura de Paz e Desenvolvimento; 2. Analisar as propostas da Agenda 2030, especialmente, o ODS 16 para considerar possibilidades de aplicação do ODS 16 em ambiente escolar; 3. Comparar aspectos previstos pelo ODS 16 e aplicação em ambientes diversos, e propostas de atividades extracurriculares do ambiente das escolas.

A dissertação compõe a linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (Unialfa). A pesquisa visa investigar como a Justiça Restaurativa e suas práticas, como os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz, podem reduzir a violência e promover uma cultura de paz nas escolas.

O interesse em desenvolver uma pesquisa-ação com foco na comunidade educacional surgiu a partir da atuação desta autora como instrutora e facilitadora em Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz, em que pôde observar os resultados positivos, com contribuição para o aprimoramento das competências educacionais e de resolução de conflitos, por meio do diálogo compassivo. A violência escolar pode ser traumática para todos os envolvidos, principalmente para as crianças, que podem sofrer consequências físicas e mentais até a idade adulta. Por isso, é importante tomar medidas para evitá-la ou reduzi-la.

A pesquisa tem importância acadêmica e social, pois será analisado como a Justiça Restaurativa e suas metodologias, especialmente, os Círculos de Construção de Paz, podem contribuir para uma nova cultura no ambiente escolar para a redução da violência e suas barbáries. A justiça e as práticas restaurativas também podem ter um papel nos vários conflitos que surgem em diferentes comunidades (como as escolas), não apenas como resposta ao conflito, mas também como uma abordagem preventiva que visa construir relacionamentos e comunidades.

Estudos correlatos como a pesquisa conduzida por Lucas (2022) mostra que

diferentes maneiras de violência no ambiente escolar geram preocupação para os integrantes das comunidades e autoridades públicas. A utilização de métodos da Justiça Restaurativa nas escolas tem ganhado destaque em vários países, com o intuito de adotar uma abordagem não punitiva para resolver conflitos e evitar episódios de violência. Neste estudo foi examinado o impacto do programa restaurativo Caxias da Paz na percepção de violência por professores e diretores das escolas de Caxias do Sul entre os anos de 2013 e 2017. Os resultados obtidos mediante modelo *matched difference-in-differences* não demonstram um efeito estatisticamente relevante do programa na percepção de violência escolar por parte dos diretores e professores, levando em consideração variável e indicadores construídos com base nos dados da Prova Brasil.

Já, Braz (2020) analisou cenários que requerem a utilização da Justiça Restaurativa no contexto escolar, investigando como essa abordagem se configura como uma alternativa para lidar com os conflitos e a violência que surgem no dia a dia e nas relações da comunidade escolar, refletindo sobre suas repercussões, consequências e impactos em uma educação focada na não violência e na efetiva proteção dos direitos. O estudo destacou a importância da criação de canais de comunicação e escuta qualificada na escola como uma forma de promover uma educação pautada na paz, com valorização das diferenças e apoio à emancipação e ao acesso aos Direitos Humanos, por meio de práticas pedagógicas democráticas e participativas, que rompam com visões que atribuem individualmente os problemas e responsabilidades aos sujeitos. Além disso, ressaltou que o trabalho em conjunto e em rede pode contribuir para ampliar as perspectivas sobre a questão da violência e suas origens, favorecendo a articulação intersetorial para fortalecer a escola como mediadora do processo de desenvolvimento humano.

A ONU propõe a cultura de paz como forma de lidar com os conflitos com o uso do diálogo, valorizando a diversidade e os direitos humanos. A intenção é superar as desigualdades que, ao longo da história, têm alimentado as violências e disparidades. Esse objetivo permite aos governos, organizações internacionais e à sociedade civil promoverem uma cultura de paz, embasada em valores de respeito à vida, resolução pacífica de conflitos, redução das desigualdades entre povos, fomento da democracia, defesa dos direitos humanos e liberdades fundamentais, reconhecendo a educação como ferramenta essencial nesse processo, pois o

conhecimento é um recurso que se multiplica continuamente (Barbiere; Santos, 2021). Portanto, refletir sobre maneiras de promover tais ações em benefício da cultura da paz é um incentivo, visando encontrar uma resposta para as diversas formas de violência na comunidade escolar.

Recentes incidentes de agressão dentro de instituições de ensino no Brasil demonstram um cenário preocupante, que tem se intensificado ao longo dos últimos anos. A agressão dentro das escolas impacta a todos, pois se manifesta de várias maneiras, prejudicando a qualidade de vida tanto no aspecto pessoal quanto social, e causando danos à saúde física e mental. Como forma de enfrentar essa realidade, têm sido adotadas diversas estratégias para lidar com a violência escolar. A cultura da paz promove uma abordagem não violenta, baseada em justiça restaurativa, igualdade social e uma série de princípios, incluindo aspectos políticos, na gestão das relações de comunicação, democracia, participação e inclusão familiar. A abertura para o diálogo e o estímulo à resiliência e empatia são fundamentais para que toda a comunidade escolar conviva de maneira saudável e respeitosa (Barbiere; Santos, 2021).

Nesse cenário, a relevância de ações que possam impactar positivamente o ambiente escolar tem sido cada vez mais reconhecida. Como exemplo disso, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em junho de 2022, publicou a Resolução 458 (Brasil, 2022), acrescentando o artigo 29-A à Resolução CNJ nº 225 (Brasil, 2016), a qual dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário.

Assim, a pesquisa evidencia que, diante do problema da violência, que hoje em dia é visto nas escolas, as ações da Justiça Restaurativa por meio do programa ‘Círculos de Construção de Paz’ mostram que a instituição de ensino, como local de convivência social, precisa experienciar a troca de ideias, a valorização e a diversidade social e cultural, fomentando os direitos humanos, a participação cidadã, a integração, a honra e, sobretudo, a harmonia. Logo, acredita-se que, com o suporte do sistema judiciário e da comunidade, a implementação da abordagem restaurativa nas escolas trará vantagens inestimáveis para a formação, transformando a escola em um ambiente mais acolhedor e equitativo, para, assim, garantir desenvolvimento regional.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas as unidades escolares EMTI Jardim das Aroeiras Fabiana; EMTI João Crisóstomo Rosa Zélia; CMEI Itamaracá; e a Comissão de Mediação, em Goiânia, para a aplicação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz. Após, a metodologia dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz foi aplicada com a comunidade escolar, pelo período de seis meses. Ao final, foi realizada uma nova avaliação, a fim de investigar como os princípios e valores fundamentais da Justiça Restaurativa podem ou não impactar na cultura dessas escolas.

A pesquisa utilizou como referencial teórico básico, também no que diz respeito ao conceito de justiça restaurativa, as obras de Zehr, tanto por sua posição como referência mundial na área quanto por ser hipoteticamente considerado o ponto de vista dominante no Brasil. E, terá os seguintes como eixos estruturantes de análises: Ambiente escolar e violência: exploração da dinâmica e impacto na educação; Justiça restaurativa na escola: teoria, metodologia e prática; Círculos de construção de paz: princípios e efeitos na promoção da cultura de paz e no desenvolvimento regional e; Contribuição para o desenvolvimento regional: alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A pesquisa contará com outros autores como: Assis; Assumpção e Yazbek (2014), Marriel (2010), Brandão (1985); Gadotti (1984); Luckesi (2001); Mészáros (1981), Pranis (2010), Zehr (2008, 2010 e 2012), referências da justiça restaurativa, círculos de construção de paz e enfrentamento da violência no ambiente escolar.

O primeiro aborda os conceitos de educação e ambientes escolares; importância da educação na sociedade; e a educação e sua relação com os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).

O segundo apresenta as definições e contextualização das normas e diretrizes da Justiça Restaurativa; Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas; Implementação dos círculos de Justiça Restaurativa; construção da paz na escola; e, por fim, a manutenção da paz.

O terceiro é dedicado à metodologia e tem por objetivo relatar o caminho e delineamento do estudo; local de pesquisa; participantes da pesquisa; instrumentos de coleta de dados; e os procedimentos de coleta e análise de dados.

No quarto serão apresentados os resultados da pesquisa de campo, juntamente com a discussão desses dados com a literatura.

Segue a conclusão e as referências bibliográficas. Consta, ainda, na presente dissertação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o roteiro de entrevista semiestruturada, fotos da pesquisa de campo e o termo técnico com o TJGO.

CAPÍTULO 1 – VIOLÊNCIA E SOCIEDADE – AMBIENTE ESCOLAR

1.1 Educação e ambientes escolares

Por que a escola[1] é importante? Mais do que tudo, a educação é um direito legal ao abrigo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989). Além disso, a qualidade da força de trabalho melhora à medida que a população se educa, permitindo a um país competir no mercado global e crescer economicamente. Os ambientes de aprendizagem fornecem o contexto no qual a educação ocorre. Um ambiente de aprendizagem é um conceito orgânico e holístico que abrange a aprendizagem que ocorre, bem como é o ambiente: um ecossistema que inclui a atividade e os resultados da aprendizagem (Brandão, 1985).

A World Vision (Visão Mundial) (2023) define educação como o processo pelo qual as pessoas adquirem ou transmitem conhecimentos básicos. É também por da educação que as pessoas desenvolvem competências vitais para a vida, compreendem as normas sociais, desenvolvem julgamento e raciocínio sólidos e aprendem a discernir o certo do errado. Por que a educação é importante para a sociedade? A educação é importante para a sociedade porque o seu objetivo final é ajudar as pessoas a navegarem pela vida e contribuir para a sociedade (Abulencia, 2023).

Já o ambiente escolar refere-se ao conjunto de relações que ocorrem entre os membros de uma comunidade escolar, determinadas por fatores estruturais, pessoais e funcionais da instituição de ensino, que conferem diferenciação às escolas. O ambiente escolar é um fator importante na avaliação do bem-estar do aluno. Descobertas anteriores mostraram que variáveis como dimensões físicas, acadêmicas e sociais influenciam os ambientes escolares (Gadotti, 1984).

Um ambiente de aprendizado é mais do que apenas uma sala de aula, é um espaço no qual os alunos se sentem seguros e apoiados em sua busca pelo conhecimento, além de inspirados pelo ambiente. À medida que os alunos

[1] “A razão e o sentido da escola é a aprendizagem. O processo de (re) construção do conhecimento é o próprio objetivo do trabalho educativo. Portanto, o centro e o eixo da escola é a aprendência, única razão de ser. Todas as atividades dessa instituição só fazem sentido quando centradas na (re) construção do conhecimento, na aprendizagem e na busca” (Wittmann; Klippel, 2010, p. 81).

continuam a crescer e evoluir como aprendizes, também o fazem os ambientes em que aprendem. Os ambientes de aprendizado mudaram ao longo do tempo e podem continuar a se expandir para atender às necessidades dos alunos, permitindo que os professores otimizem continuamente seu ambiente de aprendizado para ajudar os alunos a atingirem suas metas educacionais. Esta investigação procura explicar a relação entre o ambiente escolar e o bem-estar dos alunos do ensino básico, em relação às práticas existentes de violência escolar (Luckesi, 2001).

A importância do conhecimento e da aprendizagem tem sido reconhecida desde o início dos tempos. Platão escreveu: “Se um homem negligencia a educação, ele andará coxo até o fim da vida”. A educação oferece aos alunos o espaço e as oportunidades de conhecer pessoas com ideias semelhantes, seja como pares ou como mentores. Na escola, os alunos conhecem líderes em suas áreas, profissionais de ponta, e também fazem contatos por meio de atividades extracurriculares (Ivenicki, 2019).

Além do valor intrínseco de ser agente de transformação social, a educação está associada a uma ampla gama de benefícios para os indivíduos e para a sociedade, dentre elas a contribuição para uma maior produtividade e crescimento econômico. Além disso, a educação tem efeitos colaterais: o capital humano está no centro da inovação e uma força de trabalho mais qualificada promove ideias inovadoras que conduzem a mais e melhores empregos.

Relativamente aos benefícios econômicos da educação, os dados mostram que, a cada nível adicional de escolaridade, melhores são os resultados no mercado de trabalho para os indivíduos. As pessoas com níveis de escolaridade mais elevados têm maior probabilidade de encontrar emprego, permanecer empregadas, aprender novas competências no trabalho e ganhar mais ao longo da sua vida profissional em relação às pessoas com níveis de escolaridade mais baixos. A aprendizagem não formal e informal também compensa, reduzindo os custos e o tempo necessários para adquirir a educação formal. Ainda, os programas vocacionais produzem benefícios ao ajudar as pessoas a adquirirem competências técnicas e práticas que são relevantes para os empregos disponíveis (Ivenicki, 2019; OCDE, 2023).

Os benefícios econômicos não se limitam aos indivíduos. Investir na educação proporciona aos governos retornos públicos positivos em todos os níveis

de ensino. Os cidadãos instruídos ganham mais, pagam impostos mais elevados ao longo da vida e custam menos para os seus governos em termos de direitos sociais e de bem-estar. Não só os retornos econômicos são maiores no nível superior, mas há cada vez mais provas que apontam também para a importância de uma educação e acolhimento na primeira infância de elevada qualidade, dados os seus benefícios sociais e econômicos a longo prazo, tais como o apoio à aprendizagem nos anos posteriores, o aumento da equidade e da segurança social, mobilidade e redução da pobreza (Pinto; Dias, 2018).

Além disso, o que as pessoas sabem é importante, mas o que fazem com o que sabem também é crítico nas economias competitivas. A aquisição e utilização de competências envolvem discussões políticas fundamentais; e, uma vez que as economias em evolução exigem frequente atualização de competências, mais países passam a entender que a educação começa na primeira infância e continua até depois da escolaridade formal, sob a forma de aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, a orientação profissional tem um papel cada vez mais importante a desempenhar para ajudar os trabalhadores e os empregadores a encontrar a melhor correspondência entre as competências e os empregos disponíveis (Pinto; Dias, 2018).

Embora a mobilidade social seja influenciada por uma série de fatores, tais como o ambiente familiar e social dos indivíduos, a educação que proporciona oportunidades iguais para todos pode ajudar os indivíduos a subir na escala social e, assim, ajudar a criar sociedades mais equitativas. A educação também se traduz em maiores níveis de participação cívica, como o voto e o voluntariado, que ajudam a construir bairros mais seguros. Os resultados de saúde também são melhores entre as pessoas com mais educação: é provável que vivam mais e com mais saúde (OCDE, 2023).

Por isso há a necessidade de que os países melhorem a qualidade da educação, buscando a excelência e expansão das oportunidades, com base na eficiência e na equidade. Isso significa garantir que os jovens desfavorecidos se inscrevam e tenham sucesso. A educação é certamente um dos instrumentos mais poderosos para reduzir a pobreza e a desigualdade e estabelece as bases para o crescimento econômico sustentado. Hoje, espera-se que a maioria das pessoas receba uma educação mínima, na qual os alunos passem por um processo de

aprendizagem sob a tutela de professores qualificados, e os currículos sejam voltados para garantir a aprendizagem de conceitos essenciais (Pinto; Dias, 2018).

A educação é vital por muitas razões. Por meio dela, as pessoas aprendem não apenas a ler, escrever, falar e ouvir, como também a conviver. Em geral, a educação está relacionada aos objetivos de vida e ao bem-estar futuro de uma pessoa. Pessoas com ensino superior são consideradas mais empregáveis e ganham mais (Abulencia, 2023). Além disso, a educação contribui para amenizar a pobreza e a fome, permitindo que os indivíduos prosperem. É por isso que os pais tentam manter os seus filhos na escola, e os governos procuram tornar a educação mais acessível tanto para crianças como para adultos (UNESCO, 2011).

Contudo, a educação não consiste simplesmente em evitar a pobreza. Trata-se de qualidade de vida, opções de carreira e muitas outras vantagens, de acordo com Dias e Pinto (2018):

1. A educação é vital durante as fases de desenvolvimento da primeira infância, o período em que os jovens desenvolvem capacidades sociais e mentais que são vitais para o seu crescimento e sucesso futuros. A educação infantil permite a autodescoberta e a descoberta de interesses individuais.
2. O valor da educação vai muito além do que as crianças podem aprender numa sala de aula, uma vez que também aprendem a criar obras de arte e música, e a educação ajuda-as a avaliar o que veem e a aprender com os seus erros.
3. As crianças podem começar a estabelecer metas desde cedo, aprendendo a fazê-lo. A educação lhes dá a capacidade de estabelecer metas e alcançá-las.
4. Habilidades de leitura, escrita e matemática são habilidades básicas adquiridas na educação. Essas habilidades permitem autossuficiência e capacitação. A leitura abre a porta para um vasto mundo de conhecimento e informação. Enquanto isso, as pessoas podem iniciar um negócio quando puderem, pelo menos, fazer um orçamento e calcular despesas.
5. A alfabetização acompanhada da capacidade de criar e manifestar opiniões aumentam a autossuficiência e a confiança.
6. A educação evita que os indivíduos sejam aproveitados por outros.

7. A escolaridade ensina as pessoas a fazerem julgamentos acertados, preparando assim os jovens para a vida adulta, fase em que as decisões diárias, grandes e pequenas, passam a fazer parte das suas vidas.
8. A renda normalmente está vinculada ao nível educacional de uma pessoa. Uma educação excelente geralmente leva a uma carreira mais bem remunerada e fornece as habilidades necessárias.
9. A educação é importante para o crescimento pessoal das pessoas.
10. A educação pode ajudar as pessoas a compreenderem-se melhor. Elas podem aprender sobre si mesmos por meio de livros, cursos ou até mesmo aconselhamento profissional.
11. A educação informa as pessoas sobre o mundo, o que está acontecendo e quem está por perto.
12. As oportunidades educacionais podem ajudar as pessoas a se tornarem mais autoconscientes de seus talentos e fraquezas.
13. Numa discussão, se as pessoas não estiverem bem informadas e não tiverem fatos concretos, é pouco provável que prevaleçam. Se eles estão preocupados com alguma coisa, ser educado pode ajudá-los a analisar racionalmente um problema e a compreender todos os aspectos.
14. O saber a respeito de um caminho apropriado pode ajudar as pessoas a permanecerem focadas e no caminho certo.

1.2 Importância da Educação na sociedade

A educação é uma pedra angular essencial de qualquer sociedade progressista. Desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos, na capacitação de comunidades e na promoção do progresso social. Os benefícios da educação vão muito além da aquisição de conhecimentos e competências; promove o pensamento crítico, cultiva a coesão social e abre as portas para inúmeras oportunidades (Bordieu, 1987; Pinto; Dias, 2018).

De acordo com Mészáros (1981, p. 260):

> Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades se nas quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem

> seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (Mészáros, 1981, p. 260).

A educação é uma ferramenta poderosa que capacita os indivíduos a atingirem todo o seu potencial. Ao fornecer conhecimentos e habilidades, equipa os indivíduos com as ferramentas necessárias para navegar pelas complexidades da vida. A educação promove o desenvolvimento intelectual, melhora as habilidades de resolução de problemas e estimula a criatividade. Permite que os indivíduos persigam suas paixões, explorem novas fronteiras e contribuam significativamente para a sociedade. Além disso, a educação promove o crescimento pessoal, a autoconfiança e um sentido de propósito, incutindo um amor pela aprendizagem para toda a vida.

Conforme Frigotto (1999, p. 26),

> [...] Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (Frigotto, 1999, p. 26).

Portanto, a educação desempenha um papel vital na promoção do desenvolvimento econômico e na redução da pobreza. Ao dotar os indivíduos de competências e conhecimentos relevantes, a educação aumenta a empregabilidade e abre portas a melhores oportunidades de emprego. Uma força de trabalho bem qualificada contribui para uma economia produtiva, atrai investimentos e promove a inovação e os avanços tecnológicos. Além disso, a educação promove o empreendedorismo, capacitando os indivíduos para criar os seus empreendimentos e estimular o crescimento econômico. Por meio da educação, os indivíduos podem quebrar o ciclo da pobreza e criar um futuro melhor para si e para as suas famílias (Pinto; Dias, 2018).

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1989, p.29), “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. É dentro do contexto educacional que se encontram diferentes sujeitos, que pertencem a diferentes contextos sociais, que trazem sua historicidade

construída a partir de diferentes vivências, assim é possível e faz-se necessário buscar saídas para uma democratização[2] do ensino.

Como ferramenta poderosa na promoção da coesão social e da igualdade na sociedade, a educação serve como uma ponte entre diversas comunidades, promovendo a compreensão, a empatia e o respeito pelos outros. Também cultiva um sentido de cidadania[3], promovendo valores democráticos e incentivando a participação ativa na sociedade. Desempenha um papel vital na erradicação de preconceitos, discriminação e desigualdades sociais, proporcionando oportunidades iguais a todos, independentemente da sua origem ou circunstâncias. Uma sociedade educada é mais inclusiva, tolerante e coesa, promovendo relações harmoniosas entre os indivíduos (Bordieu, 1987).

A educação está intimamente ligada à melhoria dos resultados de saúde e ao bem-estar geral, pois capacita os indivíduos com conhecimento sobre estilos de vida saudáveis, prevenção de doenças e práticas de saúde. Também, capacita os indivíduos a fazerem escolhas informadas em relação à sua saúde física e mental, levando a comportamentos mais saudáveis e a riscos reduzidos para a saúde. Além disso, a educação promove o acesso aos serviços de saúde, garantindo que os indivíduos possam procurar assistência médica e tomar decisões informadas sobre o seu bem-estar (Frigotto, 1999).

Dessa forma, a educação é a base do progresso e da inovação, não apenas por transmitir o conhecimento existente, mas também por incentivar o pensamento crítico, a curiosidade e a busca de novas ideias. Mediante investigação, a educação alimenta o avanço do conhecimento em vários campos, levando a avanços, descobertas e avanços que moldam o nosso mundo. Uma sociedade educada nutre

---

[2] A descentralização do ensino constitui um dos fatores essenciais para o movimento de democratização das escolas brasileiras e da construção de autonomia da gestão escolar. Deste modo, descentralização pressupõe participação, entendida por Lück como: “A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme” (Lück, 2009, p. 29).

[3] A Base Nacional Comum Curricular (Brasil.Ministério da Educação, 2018), “por meio das competências gerais da Educação Básica, afirma que a escola deve assegurar ao estudante o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, o exercício do pensamento científico, crítico e criativo, a valorização da diversidade cultural, o estímulo da comunicação em suas variadas formas, a apropriação da cultura digital, a compreensão do mundo do trabalho e de projeto de vida, o desenvolvimento da argumentação, o autoconhecimento e o autocuidado, o exercício da empatia e da cooperação, assim como da responsabilidade e da cidadania”.

uma cultura de inovação, impulsionando avanços tecnológicos, descobertas científicas e progresso social (Pinto; Dias, 2018).

A educação tem um impacto múltiplo na sociedade, desde a melhoria da qualidade de vida até a criação de condições que conduzam ao desenvolvimento de indivíduos talentosos, capazes de mudar a sociedade. A importância da educação na sociedade reside no fato de criar oportunidades de aquisição de conhecimentos e competências que estão literalmente a mudar o mundo (Frigotto, 1999).

O sucesso de um indivíduo depende muito do seu nível de educação e da capacidade de aplicar na prática o que aprendeu na escola. A acessibilidade a uma educação de qualidade não é importante apenas para o desenvolvimento individual, mas também para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Não são apenas as informações das aulas que importam, mas também todo o processo de aprendizagem, desde a superação de obstáculos até o desenvolvimento pessoal. É assim que se criam indivíduos maduros e realizados, pessoas com visão crítica do mundo ao seu redor, prontas para deixar sua marca nele (Pinto; Dias, 2018).

Assim, a educação desempenha um papel muito importante em todas as áreas da sociedade e é a maior responsável pelo desenvolvimento da civilização tal como a conhecemos. A sociedade contemporânea baseia-se na educação, o que é visível de diversas maneiras, as quais relacionamos a seguir.

1.2.1 Uma sociedade mais tolerante

A humanidade percorreu um longo caminho desde as comunidades primitivas que se dedicavam exclusivamente à luta pela sobrevivência num ambiente hostil e implacável. As pessoas temiam tudo o que era diferente ou desconhecido, bem como fenômenos que não compreendiam. No entanto, novas normas têm sido gradualmente adotadas no que diz respeito aos direitos humanos. De acordo com a Declaração de Princípios sobre Tolerância da ONU, a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. O primeiro passo na educação para a diversidade é ensinar às pessoas quais são os seus direitos e liberdades partilhados, para que possam ser respeitados e promover a vontade de proteger uns aos outros.

Uma pessoa educada é capaz de interpretar melhor o seu ambiente, mas também de reconhecer os seus direitos graças aos conhecimentos que adquiriu na

escola. Ou seja, é muito mais difícil manipular uma pessoa instruída e bem informada do que alguém que não possui educação. A aquisição de novos conhecimentos ajuda as pessoas a abordarem criticamente qualquer informação, porque essas pessoas confiam principalmente em fatos quando fazem julgamentos sobre qualquer coisa (Frigotto, 1999). Assim, uma melhor educação ajuda as pessoas a compreenderem melhor os conflitos sociais e as necessidades dos outros (Pinto; Dias, 2018).

1.2.2 Melhor qualidade de vida para populações vulneráveis

Quanto mais instruídas forem as pessoas, melhor compreenderão o mundo que as rodeia e serão mais capazes de melhorar a sua própria vida e a vida dos outros. Esse progresso é particularmente visível nas populações vulneráveis, para as quais a educação é a melhor solução para criar melhores perspectivas e alcançar o sucesso, tanto quando se trata de indivíduos, como da comunidade como um todo. Assim, de acordo com Nobre e Sulzart (2018), uma melhor qualidade de vida é alcançada por meio de:

a) Redução da pobreza

A falta de educação é a principal razão pela qual muitas famílias, e mesmo comunidades inteiras, vivem na pobreza durante gerações. Sem conhecimento, faltam-lhes as ferramentas básicas necessárias para mudar a sua vida para melhor. A educação ajuda os jovens a compreenderem a sua posição e a reconhecer as oportunidades que lhes são oferecidas.

A aquisição de novos conhecimentos e competências abre a porta a empregos mais bem remunerados, o que, por sua vez, tem um impacto direto no progresso de toda a comunidade. Dado que a educação dos jovens oriundos de meios pobres é crucial para o seu progresso e sucesso, estão a ser investidos mais fundos na escolaridade e na orientação, para que todos tenham oportunidades iguais de se tornarem membros influentes da sociedade. Isso melhora consideravelmente o *"status"* social de muitas pessoas que têm então a oportunidade de encontrar empregos mais criativos e mais bem remunerados, o que

se reflete diretamente no sucesso de toda a sociedade, país e até mesmo de todo o mundo, que enfrenta situações semelhantes (Nobre; Sulzart, 2018).

b) Melhora da saúde da nação

A educação incentiva um estilo de vida saudável, tornando assim mais fácil enfrentar desafios como a saúde precária de indivíduos e de comunidades inteiras. Indivíduos bem informados saberão como garantir o desenvolvimento adequado de seus filhos, bem como quando e como receber tratamento. Levar a saúde a sério e interpretar as informações, com base na credibilidade de suas fontes, aliado ao conhecimento adquirido na escola, são as melhores formas de manter a saúde psicofísica de uma nação (Nobre; Sulzart, 2018).

c) Redução do crime

A maioria dos infratores que acabam na prisão são jovens com poucos recursos. Uma das razões para isso é a falta de perspectiva que os empurra para uma vida de crime. A educação dá a todos a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e aprender habilidades interpessoais que os ajudarão a melhorar suas vidas. A educação também ajuda as crianças a valorizarem a si mesmas, às suas ambições e conhecimentos, desde tenra idade, e a compreenderem que lhes foi dada uma oportunidade única na vida. É uma arma poderosa na luta contra o crime e a pobreza, dois desafios que o mundo enfrenta (Nobre; Sulzart, 2018).

d) Melhora da vida social

Uma melhor compreensão do mundo industrializado e um nível de vida mais elevado abrem novas oportunidades para as pessoas satisfazerem as suas necessidades culturais. Ir ao teatro, às exposições ou aos concertos enriquece a vida social e traz alegria. Na verdade, a vida é mais do que a mera sobrevivência e a educação permite um nível de vida mais elevado, uma maior compreensão entre as pessoas e a realização pessoal por intermédio da educação, do trabalho e de atividades extracurriculares (Nobre; Sulzart, 2018).

1.2.3 Um grande número de pessoas instruídas melhora a vida de uma comunidade

A educação é fundamental para proporcionar melhores oportunidades de emprego nas áreas que estão sempre em busca de especialistas. Estamos falando de profissões bem remuneradas, como programadores ou cirurgiões. Essas profissões são capazes até de impulsionar o desenvolvimento de toda uma comunidade. No entanto, para atingir esse nível, é necessário investir continuamente na educação de crianças e adultos que queiram requalificar-se ou melhorar as suas competências. Embora o ensino superior de qualidade seja sinônimo de sucesso profissional, a educação é igualmente importante em todas as fases do desenvolvimento de uma pessoa (Nobre; Sulzart, 2018).

As bases para o desenvolvimento do talento e das competências futuras são lançadas na escola primária e cada etapa subsequente aproxima-os do objetivo de fazer carreira numa área que os satisfaça e lhes permita atingir todo o seu potencial. É assim que o sistema educativo e os esforços de toda a comunidade ajudam a criar e educar jovens que acreditam em si próprios. Se esforçarem e adquirirem os conhecimentos adequados, estarão em condições de escolher uma carreira e um emprego, o que por sua vez abre todo um leque de possibilidades para a concretização dos seus objetivos como a compra de uma casa, segurança financeira, uma família estável vida, entre outros. Educação significa investimento a longo prazo vislumbrando uma vida melhor para toda a sociedade (Nobre; Sulzart, 2018).

1.2.4 A educação como parte determinante da sociedade

O desenvolvimento e o progresso da humanidade podem ser atribuídos diretamente às pessoas instruídas que impulsionaram a sociedade humana. Assim, investir na educação aumenta a conscientização sobre os principais desafios da sociedade. Saviani (1991, p. 55) afirma que:

> O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar

> para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (Saviani, 1991, p. 55).

A educação é, portanto, um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual estabelece os fins a serem atingidos pelo ato educativo em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade. É por isso que levar a educação a sério não é apenas uma decisão importante para um indivíduo, é também um comportamento socialmente responsável. Cada indivíduo tem o poder de mudar o mundo, o único dilema é – como. Não existe uma única resposta correta para essa questão, mas, com uma boa abordagem, educação de qualidade, trabalho árduo, inovação e criatividade, podemos ter a certeza de que a sociedade permanecerá em boas mãos (Pinto; Dias, 2018).

Portanto, percebe-se que a importância da educação na sociedade é que capacita os indivíduos, impulsiona o crescimento econômico, promove a coesão social, melhora os resultados de saúde e promove o conhecimento e a inovação. A educação serve como um catalisador para o desenvolvimento pessoal, social e global[4]. Ao investir na educação e garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos, pode-se construir um futuro mais brilhante, no qual os indivíduos, as comunidades e as sociedades prosperem, reconhecendo o poder transformador da educação e trabalhando coletivamente para torná-la acessível e inclusiva para todos.

1.3 Educação e sua relação com os Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)

O termo *desenvolvimento*, conforme usado nesta pesquisa, carrega consigo o conceito de sustentabilidade. Isso vai além da controvérsia entre "crescimento" *versus* "crescimento com distribuição". Na verdade, a sustentabilidade requer estabilidade dinâmica alcançada mediante mudanças que sejam economicamente sólidas e socialmente justas; e que mantenham a base de recursos

[4] Esse homem "global" terá por obrigação estudar durante toda a vida para se manter atualizado e membro da sociedade do conhecimento. "Educação básica significa tradicionalmente, por exemplo, a capacidade de efetuar multiplicações ou algum conhecimento da história dos EUA. Mas a sociedade do conhecimento necessita também do conhecimento de processos, algo que as escolas raramente tentaram ensinar. Na sociedade do conhecimento, as pessoas precisam aprender como aprender. Na verdade, na sociedade do conhecimento as matérias podem ser menos importantes que a capacidade dos estudantes para continuar aprendendo e que a sua motivação para fazê-lo. A sociedade pós-capitalista exige aprendizado vitalício. Para isso, precisamos de disciplina. Mas o aprendizado vitalício exige também que ele seja atraente, que traga em si uma satisfação" (Drucker, 1995, p. 156).

naturais. Desenvolvimento, de acordo com esse modelo, significa mudança com crescimento e equidade. O desafio central do desenvolvimento é iniciar e sustentar um processo pelo qual o bem-estar material e espiritual de uma população seja melhorado e os rendimentos do desenvolvimento sejam distribuídos de forma justa de acordo com princípios de justiça social (Corrêa *et al.,* 2019).

Assim, Corrêa *et al.* (2019, p. 4) explica:

> A utilização da expressão 'desenvolvimento' é derivada da Biologia, em decorrência da concepção darwiniana, interpretando-a como um movimento em direção da forma mais adequada, ou seja, da noção de que um organismo qualquer se desenvolve ao progredir em direção à sua maturidade biológica. Anteriormente à noção de desenvolvimento, fundamentalmente todo o arcabouço da economia política clássica, no sentido de compreender e explicar o processo de consolidação do então emergente sistema de produção capitalista, foi feito a partir da noção de crescimento econômico (Corrêa *et al*., 2019, p. 4).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável foram adotados pelas Nações Unidas em 2015 como um apelo à ação para que as pessoas em todo o mundo abordem cinco áreas críticas de importância até 2030: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

Em setembro de 2015, 193 líderes mundiais comprometeram-se com 17 Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), para acabar com a pobreza extrema, combater a desigualdade e a injustiça e proteger o nosso planeta até 2030. No âmbito do ODS 4, a comunidade internacional comprometeu-se a "garantir uma abordagem inclusiva e equitativa; educação de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos." Isso exigirá enormes esforços por parte de todas as partes interessadas, nomeadamente governos, doadores e organizações internacionais (Organização das Nações Unidas, 2015).

Assim, a educação está no centro da agenda de desenvolvimento global. As Metas do Objetivo 4 para uma Educação de Qualidade, em geral, procuram melhorar a educação por meio de maior acesso e equidade para alunos de todas as idades, bem como de espaços de aprendizagem melhores e mais seguros e de um maior número de professores qualificados (Osman *et al.,* 2017).

O Objetivo 4, dependente de compromissos a nível político, reconhece a importância da educação em situações de emergência e a premência em se responder às necessidades educativas das crianças em conflitos e crises. A Meta 4.5 (Qualidade e inclusão de gênero) em particular, procura "eliminar as disparidades de

gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis". Além disso, a meta 4.a (Ambientes de aprendizagem eficazes) procura proteger as instalações educativas contra-ataques, proporcionando ambientes de aprendizagem seguros. As metas 4.5 e 4.a garantem que as crianças em áreas afetadas pela crise estejam na agenda do ODS4 a nível nacional e global (Organização das Nações Unidas, 2015).

Uma educação primária e secundária gratuita e de qualidade para todas as crianças é um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – mas a educação é vital para todos os objetivos globais anunciados.

Nesse sentido, entendemos que a educação desempenha um papel fundamental nos recém-lançados Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), tendo em vista a melhoria das oportunidades e resultados de vida para os mais marginalizados da sociedade. Além disso, a educação contribui diretamente para os objetivos que abordam a redução da pobreza e redução das desigualdades, saúde e nutrição, crescimento econômico e oportunidades no mercado de trabalho, bem como a construção da paz e a promoção de instituições democráticas (Organização das Nações Unidas, 2015).

O ensino primário, em particular, é reconhecido como um catalisador para enfrentar muitos dos desafios de desenvolvimento mais importantes que existem hoje. À medida que os governos e a comunidade internacional se concentram cada vez mais em satisfazer as necessidades dos cidadãos de países de rendimento médio, é crucial continuar a concentrar-nos nas necessidades dos mais marginalizados e desfavorecidos. É igualmente relevante que a programação educativa beneficie os recursos para mais pesquisas, pois além de trazer benefícios sociais diversos, as pesquisas podem orientar os profissionais para as áreas mais promissoras (Osman *et al.*, 2017).

A educação tem um papel transformacional a desempenhar na abordagem de todos os desafios de desenvolvimento. Todas as meninas e todos os meninos do mundo deveriam ter acesso a uma educação primária e secundária gratuita e de qualidade (Organização das Nações Unidas, 2015).

A esse respeito, a Diretora de Políticas e Defesa do Mundo na Escola, Kolleen Bouchane, afirma que: "A educação tem um poder único de catalisar ganhos

em outras áreas. Muito poucas, ou nenhumas, intervenções de saúde ou econômicas serão sustentáveis sem ganhos na educação" (organização das Nações Unidas, 2015).

Aqui está a apresentação sobre o que são os ODS e como a educação se enquadra no pacote geral de planos para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos.

A ODS surgiu a partir da liderança da ONU, que encabeçou um grupo de trabalho – composto por representantes dos países e especialistas em educação, saúde e outros assuntos. Eles analisaram os problemas mais urgentes enfrentados por pessoas em todo o mundo e as questões que impedem a melhoria de suas vidas. O grupo apresentou 17 objetivos e 169 metas específicas, uma vez finalizados e acordados, a comunidade internacional trabalhará em conjunto para concretizá-los (Nações Unidas, 2015).

Esses oito objetivos foram estabelecidos pela ONU em 2000 para combater a pobreza e a exclusão. As metas deveriam ser alcançadas até o final de 2015 e incluíam dar a todas as crianças do mundo uma educação primária básica. Foram feitos muitos progressos nos ODS nove em cada 10 crianças frequentam atualmente a escola primária. Mas isso não é bom o suficiente. Ainda há 59 milhões de crianças em idade primária que não frequentam a escola, devido ao trabalho infantil, ao casamento infantil, à discriminação, aos conflitos e à pobreza. Muitas pessoas continuam a viver na pobreza e a sofrer desigualdades (Osman *et al.,* 2017).

A adição de uma meta sobre o desenvolvimento da primeira infância e a educação pré-escolar é um grande passo – o acesso precoce e consistente a uma aprendizagem de qualidade e a um local seguro para brincar muda o futuro, especialmente para as crianças, famílias e comunidades mais pobres e marginalizadas. As outras nove metas incluem proporcionar igualdade de acesso à educação para meninas, crianças vulneráveis e pessoas com deficiência (Organização das Nações Unidas, 2015).

O reconhecimento das interdependências, dos compromissos e das sinergias entre os vários objetivos, e a sua integração na concepção das políticas, é tido como fundamental para avançar em direção ao desenvolvimento. A educação é relevante para o trabalho de muitas organizações da ONU, embora a abordem a partir de diferentes perspectivas. A educação tem um papel bem reconhecido de

facilitador em muitas áreas no âmbito dos ODS, por exemplo, crescimento, igualdade de gênero e muitas outras. Por outro lado, o progresso noutras áreas pode afetar a educação de muitas maneiras (Osman *et al.,* 2017).

Algumas dessas ligações foram estudadas intensivamente, especialmente, desde a adoção dos ODS em 2000. No entanto, dado o âmbito alargado dos ODS, é importante que a política reflita as ligações entre a educação e outros objetivos. A interface ciência política tem um papel crucial a desempenhar neste contexto. Uma das funções críticas do sistema das Nações Unidas é fornecer uma plataforma para a interface ciência política a nível internacional. Por meio das suas atividades, as agências especializadas das Nações Unidas, bem como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, proporcionam um canal para transmitir provas da ciência aos decisores.

Além disso, a aprendizagem ao longo da vida é um tema central em vários outros ODS e, como tal, pode ser vista como uma ação transversal para alcançar estes objetivos:

ODS 1: Erradicação da Pobreza: A aprendizagem ao longo da vida pode ajudar a quebrar o ciclo da pobreza, dotando os indivíduos de competências e conhecimentos essenciais para melhorar a sua empregabilidade e o seu potencial de obtenção de rendimentos.

ODS 4: Educação de qualidade: O ODS 4 destaca explicitamente a importância de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. A aprendizagem ao longo da vida vai além da educação formal tradicional e abrange um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências ao longo da vida.

ODS 5: Igualdade de gênero: A aprendizagem ao longo da vida pode ajudar a disparidade de gênero na educação e na participação no mercado de trabalho. Ao proporcionar oportunidades iguais de educação e desenvolvimento de competências, capacita as mulheres e as raparigas a participarem mais ativamente nas atividades econômicas e sociais.

ODS 8: Trabalho Digno e Crescimento Econômico: A aprendizagem ao longo da vida é essencial para o desenvolvimento da força de trabalho e para a manutenção de uma força de trabalho qualificada e adaptável.

ODS 10: Redução da desigualdade: A aprendizagem ao longo da vida promove a inclusão social e reduz as desigualdades, oferecendo oportunidades educativas a grupos marginalizados e desfavorecidos, incluindo pessoas com deficiência, refugiados e populações deslocadas.

ODS 13: Ação Climática: A aprendizagem ao longo da vida pode melhorar a literacia climática e capacitar os indivíduos para tomarem medidas climáticas. Ao promover a compreensão das alterações climáticas, das energias renováveis e das práticas sustentáveis.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento representa uma transformação marcante ao assumir um projeto ambicioso com uma visão universal, princípios comuns, uma estratégia de implementação e um quadro de revisão global envolvendo 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para erradicar a pobreza e melhorar o desenvolvimento (Organização das Nações Unidas, 2015; Osman *et al.*, 2017; Chofré *et al.*, 2021).

A agenda 2030 reconhece avanços conquistados ao longo dos anos devido a um trabalho em conjunto, porém enfatiza que, mesmo com os objetivos propostos pela Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jomtien, que ainda não foram alcançados, é necessário intensificar os esforços rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. De acordo com a UNESCO (2011, p. 7), essa seria uma abordagem educacional fundamental para a paz, a tolerância, a realização pessoal e o desenvolvimento sustentável.

Portanto, percebe-se, nos valores preconizados pelo documento, a recomendação de uma educação que enalteça habilidades socioemocionais como flexibilidade, resiliência, tolerância, criatividade e pró-atividade, conforme apontado pelo relatório da Comissão para a Educação do século XXI, liderada por Delors, em 1996. Influenciados pela agenda pós-moderna, que valoriza a subjetividade e busca evitar conflitos, os membros dessa comissão defendem o respeito à diversidade e a valorização de questões identitárias, em oposição aos processos históricos que moldam e perpetuam conceitos, preconceitos, ideias, ideologias, hierarquias, opressões, exploração e exclusão social. Processos em que se fez, por exemplo, menção à violência e ao risco de guerra para promover uma abstrata “educação para a paz”, além da cultura de críticas a grupos classificados como "vulneráveis" ou

“marginalizados”, como se essas características fossem inerentes a essas pessoas, sem se questionar a estrutura social que as torna vulneráveis e marginalizadas (Chofré *et al.*, 2021).

Verifica-se, assim, que as sugestões para a área educacional resgatam aquelas que têm sido apontadas pelos reformistas desde a década de 1990, incentivando a colaboração mútua para promover uma educação inclusiva e equitativa e ressaltando a importância da educação para o desenvolvimento sustentável. A Agenda 2030 é descrita como global, porém voltada para os países em desenvolvimento. Salienta-se que a agenda educacional mundial deve atuar dentro do contexto mais amplo do desenvolvimento internacional, promovendo o diálogo intercultural, o respeito à diversidade cultural, religiosa, linguística, aspectos essenciais para alcançar a coesão e justiça social. Segundo o texto, para alcançar o Objetivo 4 do Desenvolvimento Sustentável, é preciso:

> [...] estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto; garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas (Organização das Nações Unidas, 2015, p. 31).

Com o intuito de atingir esses objetivos, é fundamental reconhecer o papel do Estado como articulador das ações e resultados, incentivando parcerias, em âmbito global, nacional e local, lideradas e avaliadas pelos países, além de uma gestão eficiente focada na avaliação dos resultados e na disseminação das práticas bem-sucedidas. Essas diretrizes e iniciativas estão pautadas por uma visão sistêmica e global que coloca a valorização do contexto local como um dos seus pilares. A valorização da diversidade cultural e étnica, elementos fundamentais nas políticas educacionais do Banco Mundial na década de 1990, é fundamental para garantir a equidade e a naturalização dos resultados para diminuir desigualdades. Esses aspectos são exemplificados no trecho a seguir:

> A ação liderada pelos países conduzirá a mudanças, com o apoio de parcerias e financiamento efetivo de múltiplas partes interessadas. Espera-se que os governos traduzam metas globais em metas nacionais, que possam ser alcançadas com base em suas prioridades educacionais, em seus planos e suas estratégias de desenvolvimento nacional, nas formas como seus sistemas educacionais são organizados, em sua capacidade institucional e na disponibilidade de recursos (UNESCO, 2011, p. 35).

A importância do envolvimento e participação ativa dos governos locais/nacionais na promoção de uma educação inclusiva e equitativa que apoie o progresso sustentável é salientada repetidamente no texto:

> A essência da Educação 2030 concentra-se no nível nacional. Os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública. Eles deveriam manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objetivos e metas da educação 2030 com base nas experiências e nas prioridades nacionais, ao mesmo tempo em que garantam um processo transparente e inclusivo com outros parceiros-chave. O papel do Estado e do governo é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza, estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias [...] (UNESCO, 2011, p. 57).

A partir dos trechos selecionados, podemos concluir que a proposta de redução das desigualdades está relacionada à ideia de que os resultados não precisam ser iguais para todos e consideram a humanização do capitalismo. Dessa maneira, percebemos que a intervenção do Estado em estabelecer diretrizes e normas para a educação pode impactar positivamente na sua qualidade. No entanto, essa ação vai além, pois também envolve a padronização de conteúdos, modelos de administração e a crença de que alguns indivíduos estão destinados ao sucesso enquanto outros ao fracasso, conforme defendido pela doutrina liberal e sua variante ultraliberal que sustenta o capitalismo atual.

Respaldado na tese de que existe uma crise de desempenho na gestão pública e que é preciso realizar uma reforma para atingir os objetivos da Agenda, o relatório de Incheon sugere que é fundamental: "Reforçar a eficiência e a eficácia das instituições, líderes escolares e governança, por meio de maior participação das comunidades, incluindo jovens e pais, na administração das escolas" (UNESCO, 2011, p. 37). A importância de aprimorar a eficiência dos sistemas educacionais para o sucesso da Agenda é, portanto, destacada:

> Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade, sistemas de informação para gerenciamento

> educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO, 2011, p. 31-32).

Compreendemos que a participação das comunidades na administração está relacionada ao princípio da colaboração preconizada na Agenda que, por sua vez, implica contribuição no financiamento da escola e responsabilidade pelos resultados obtidos visando à otimização dos recursos utilizados: “Melhorar a eficiência e a responsabilidade pode contribuir para a eficiência e a eficácia do uso dos recursos disponíveis e assegurar que o financiamento alcance a sala de aula” (UNESCO, 2011, p. 67). É incontestável que dentro desse contexto a comunidade se aproxima da escola e influencia, em certa medida, nas tomadas de decisões internas da instituição, no entanto, é importante ressaltar que tais decisões são limitadas pelo controle e monitoramento dos resultados feitos pelo Estado, além das diretrizes curriculares.

Em diferentes partes, o relatório de Incheon ressalta a importância da instrução e a ela confere diversos papéis: é crucial para a harmonia, aceitação, plenitude humana e progresso sustentável; é fundamental para atingir total ocupação e eliminar a miséria; modifica a existência de pessoas, coletividades e civilizações; possui papel crucial na abolição da miséria, auxilia na conquista de empregos adequados, aumenta o rendimento, gera incrementos de eficiência e acelera o desenvolvimento; pode acelerar a evolução, entre outros. Com essas afirmações, afasta-se do senso comum, argumentando que os sistemas educativos devem ser significativos e responder prontamente às demandas do mercado de trabalho em constante mudança, gerando resultados de aprendizagem significantes, eficazes, de excelência, que incentivem a criatividade e conhecimento, garantindo a obtenção de habilidades fundamentais em leitura e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas de alta complexidade, habilidades interpessoais e sociais. O relatório adverte sobre a importância de focar esforços nos mais "prejudicados" (UNESCO, 2011, p. 7), assegurando que crianças e jovens desenvolvam curiosidade, coragem e resiliência, “adquiram ao longo da vida competências flexíveis que precisam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro” (UNESCO, 2011, p. 26).

É válido destacar a maneira como se personificam os sistemas educacionais ao qualificá-los como mais resilientes, capazes de lidar com conflitos e instabilidade social. Com o objetivo de minimizar os riscos de conflitos e desastres naturais, propõe-se uma educação voltada para a resolução de conflitos, uma educação para promover a paz. Assim, aqueles interessados nessa questão devem assegurar que as instituições de ensino sejam consideradas refúgios de paz, livres de atos violentos.

CAPÍTULO 2 – CULTURA DA PAZ E DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceitos, normas e diretrizes da Justiça Restaurativa

Nos últimos anos, o uso da Justiça Restaurativa (JR) e das práticas restaurativas (PR) nas escolas tem crescido rapidamente. Compreender como a teoria e a pesquisa abordam esse tema é importante para sua implementação prática baseada no conhecimento científico (Sena, 2010).

Segundo Scuro Neto (2010, p. 112), a JR “atende ao imperativo psicológico básico da sociedade moderna: o desejo de reconhecimento, pelo qual o indivíduo procura suprimir o estado de tensão que reina na sua fonte pulsional, geradora de necessidades”. As práticas de JR promovem relações positivas entre pares e entre alunos e professores, bem como comportamentos pró-sociais por intermédio do desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

De acordo com Oliveira e Saad-Diniz (2022, p. 12):

> Sendo um modelo em permanente construção, transformação e movimento, que demanda permanente autocrítica e transparência para a sua expansão cautelosa e seu aprimoramento, observamos durante o Projeto que a justiça restaurativa permanece em ação, com potencial para ser aplicada em diferentes campos sociais, desde que realizados os necessários ajustes teórico práticos para a sua efetivação (Oliveira; Saad-Diniz, 2022, p. 12).

As perspectivas do atual debate internacional, também na sequência da recente Recomendação CM/Rec (2018) 8, visam incentivar não só o desenvolvimento e utilização da justiça restaurativa em matéria penal, mas também o desenvolvimento de abordagens restaurativas inovadoras a serem utilizadas e colocados fora dos sistemas de justiça, destacando como a justiça e as práticas restaurativas não dizem respeito apenas a comportamentos de relevância criminal.

De forma a delimitar adequadamente a prática restaurativa, Zehr (1997, p. 69) elaborou dez diretrizes, por ele denominadas de mandamentos, que são as seguintes:

> 1- Dar aos danos causados pela conduta nociva, prioridade em relação às regras formais que possam ter sido infringidas. 2- Mostrar igual preocupação e envolver-se tanto com os infratores quanto com a sorte de suas vítimas. 3- Trabalhar pela reparação do dano causado, apoiando vítimas, famílias e comunidades, atendendo suas necessidades. 4- Apoiar os infratores, ao mesmo tempo estimulando-os a entender, aceitar e

> cumprir com as suas obrigações. 5- Reconhecer que as obrigações dos infratores não são tarefas impossíveis nem impostas para causar-lhes prejuízo ou sofrimento. 6- Oferecer, quando for apropriado, oportunidades de diálogo, direto ou indireto, entre vítimas e infratores. 7- Envolver as comunidades no processo judicial e dar-lhes condição de reconhecer e enfrentar os problemas e conflitos do seu entorno. 8- Estimular colaboração e reintegração, em lugar de coerção e isolamento. 9- Atentar para as consequências indesejáveis de nossas ações e projetos, mesmo quando concebidos com as melhores intenções. 10- Respeitar e envolver todas as partes: vítimas, infratores e integrantes do sistema de justiça. (Zehr, 1997, p. 69).

A justiça restaurativa e as práticas restaurativas também podem ter um papel nos vários conflitos que surgem em diferentes comunidades (como as escolas), não apenas como resposta ao conflito, mas também como uma abordagem preventiva que visa construir relacionamentos e comunidades. Portanto, é possível que, após os danos sofridos, haja necessidade de reconstruir o sentimento de confiança e curar conflitos para curar as feridas e fraturas das pessoas no tecido social (Zehr, 1997).

O objetivo é prevenir comportamentos prejudiciais rumo à perspectiva esperada de um futuro melhor: um futuro de segurança, confiança, responsabilidade e bem-estar de todas as partes envolvidas. Nesse sentido, a justiça restaurativa pode ser apresentada como uma justiça para as pessoas e as relações, quando um crime foi cometido, um dano foi produzido, uma dor sofrida, para prevenir comportamentos prejudiciais (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

Para a compreensão do conceito de Justiça Restaurativa é de fundamental importância a compreensão da dimensão restauradora, conforme Scuro Neto (2000, p. 4):

> [...] ‘fazer justiça’ do ponto de vista restaurativo significa dar resposta sistemática às infrações e a suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes. Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação, envolvendo as pessoas e transformando suas atitudes e perspectivas em relação convencional com sistema de Justiça, significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir; de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo (Scuro Neto, 2000, p. 4).

As atuais políticas de tolerância zero representam sistemas que utilizam práticas punitivas e excludentes (por exemplo, suspensões) para controlar e gerir o comportamento dos alunos. Essas políticas agravam muitas vezes os problemas disciplinares e exacerbam as disparidades raciais, de gênero e de estatuto socioeconômico, sublinhando a necessidade de abordagens alternativas para a gestão da disciplina escolar, bem como abordagens que visem promover o bem-estar em toda a comunidade escolar. Sobre esse ponto, a justiça convencional determina: “você fez isso e tem que ser castigado!” A justiça restaurativa pergunta: “o que você pode fazer agora para restaurar isso?” (Pinto, 2005).

Para Scuro Neto (2010), a justiça restaurativa poderia representar uma dessas alternativas. As suas práticas estão orientadas não só para a gestão alternativa de comportamentos incorretos e violentos, por exemplo, o *bullying,* mas principalmente para a promoção de comportamentos pró-sociais com o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (e.g., empatia, consciência e responsabilidade), com objetivo mais amplo de construir comunidades escolares seguras que promovam o bem-estar.

Nos últimos anos, o uso da justiça restaurativa e das práticas restaurativas nas escolas cresceu rapidamente. Isso incentiva uma melhor compreensão de como a teoria e a investigação abordam essa questão para melhorar ainda mais as práticas e garantir que a sua aplicação se baseie no conhecimento científico (Zehr, 1997).

Assim, faz-se necessário apoiar as práticas com base nas descobertas existentes na investigação científica, listando os benefícios da aplicação da justiça restaurativa e da prática restaurativa nas escolas e analisar o impacto dessas abordagens nos ambientes educativos.

2.1.1 Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas

A justiça restaurativa é preliminarmente um paradigma, não identificável num programa específico ou num campo específico de aplicação. As suas possíveis declinações correspondem a diferentes programas, que partilham algumas dimensões fundamentais: (a) uma visão proativa e promocional; (b) a infração não está identificada com o comportamento, do qual é apenas uma definição legal; (c) a

pessoa que executou a ação é uma pessoa e não uma função judicial (investigado, acusado, condenado); (d) quem sofreu as consequências é, antes mesmo de ser ofendido ou vítima, uma pessoa prejudicada (Oliveira; Saad-DinIZ, 2022).

Isso não significa ignorar o significado jurídico dos crimes e das pessoas envolvidas (autores e vítimas), mas considerá-los como pessoas e não como perpetradores e vítimas, comportamentos que produzem danos em vez de crimes, consequências em vez de vitimização, julgamento, condenação, punição (Zehr, 1997).

Dessa forma, a justiça restaurativa propõe uma leitura radicalmente diferente daquela da justiça criminal. Para estes últimos, o crime é uma violação da lei e do Estado, enquanto para a justiça restaurativa, o crime é uma violação de pessoas e obrigações, de danos causados e sofridos, de crises sociais, e isso significa reconhecer as pessoas e as suas ações pelo que elas são (Zehr, 1997).

Para a justiça criminal, uma violação gera culpa e exige pagamento com sofrimento, deve haver uma punição. Para a justiça criminal, o foco está no autor que deve pagar a sua dívida à justiça e ao Estado, que, desta forma, substitui completamente a vítima, atribuindo a esta última o papel de iniciador da ação penal. Para a justiça restaurativa, uma violação cria novas obrigações, por meio das quais a justiça e o equilíbrio relacional podem ser restaurados (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

A justiça restaurativa atua questionando os pressupostos do sistema judicial sem os negar, enfatizando a reparação de danos como um meio de restaurar a justiça e o equilíbrio relacional em vez de punir comportamentos incorretos. Portanto, a justiça restaurativa envolve aqueles que sofreram o dano, aqueles que são responsáveis por ele e os membros da comunidade num compromisso de tornar “certo” o que está errado, restaurar uma justiça que respeite todos, as pessoas e a coexistência (Scuro Neto, 2010).

A justiça restaurativa concentra-se nas necessidades de todas as partes envolvidas. As vítimas precisam ter acesso a informações não judiciais relativas ao que aconteceu: o porquê e o que se segue ao fato ocorrido (informações que muitas vezes apenas o autor do crime possui); contar a verdade pessoal sobre o que aconteceu a elas em um espaço em que possam ser ouvidas e contar a sua história; garantir que aqueles que agiram contra elas conheçam as consequências que

produziram; recuperar o controle sobre a própria vida; ter uma compensação (Pinto, 2005).

As necessidades daqueles que cometeram o crime podem consistir em assumir a responsabilidade pelas consequências da sua ação sobre a vítima e apoiar o progresso no sentido da mudança com vista à reintegração na comunidade. As necessidades da comunidade, que deve proteger os seus membros e a si mesma, são restaurar a confiança nos vínculos, cuidar da pessoa que sofreu, do responsável, de todas as partes que têm interesse em reequilibrar e apoiar relações positivas. A forma mais ampla de justiça restaurativa é aquela que ocorre no encontro e na interação das três áreas de necessidades (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

A mudança de paradigma representada pela justiça restaurativa é evidente: o crime gera danos e determina necessidades; a justiça deve trabalhar para reparar os danos e atender a essas necessidades. Diferentes concepções de justiça restaurativa podem coexistir, mas todas partilham os pressupostos básicos: encontro, reparação, transformação (Zehr, 1997).

Esses três elementos estão de acordo com os valores dos processos restaurativos e com as necessidades que eles abordam, mas cada um deles inclui aspectos que não são necessariamente considerados pelos outros: centralidade do encontro e utilização de processos restaurativos mesmo na ausência de um crime; centralidade da reparação mesmo fora de um processo restaurativo, como nos casos em que a vítima não pretende participar; contração na justiça social, abordando as injustiças estruturais e individuais como possíveis pré-condições para o crime (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

Dentro do paradigma da justiça restaurativa, diferentes programas podem ser concebidos em função da visão assumida, dos protagonistas que nela participam e do contexto social, econômico e cultural, bem como da capacidade de aceitar fórmulas alternativas de gestão de conflitos. Esses programas podem ser conferências de grupos familiares; conferências restaurativas; círculos de paz; mediação vítima/agressor; círculos de construção comunitária.

Os possíveis programas de justiça restaurativa devem, em qualquer caso, ser concebidos com a consciência de que os três protagonistas com essas três áreas de necessidades devem ser capazes de se encontrar e interagir dentro da

área de princípios partilhados, mesmo quando o programa específico não inclui todas as peças (Pinto, 2005).

Uma visão tão ampla e inclusiva permite destacar as dimensões fundamentais da abordagem, uma vez que, transversalmente, podem ir além da questão criminal: a justiça restaurativa e as práticas restaurativas não afetam apenas comportamentos de relevância criminal, mas também conflitos, ofensas e transgressões que podem ocorrer na comunidade e nos contextos cotidianos, e não apenas como resposta ao conflito, mas numa abordagem preventiva para cuidar dos relacionamentos (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

Nesta perspectiva, a justiça restaurativa representa uma abordagem que visa promover estilos de vida e a capacidade de realizar uma gestão pacífica de conflitos. É orientada para um sentido social de justiça nas relações e nas comunidades, confiança, inclusão, coesão, equidade, paz e apoio social de acordo com os valores internacionalmente partilhados de justiça restaurativa: justiça e responsabilização, solidariedade e responsabilidade, respeito pela dignidade humana, busca da verdade por meio do diálogo (a experiência da história para cada uma das partes envolvidas). Portanto, as relações entre as pessoas representam o principal recurso para a construção de vínculos sociais, interações e oportunidades para prevenir desconfortos e desvios, gerar conexões de bem-estar (Zehr, 1997).

As práticas restaurativas mais utilizadas dizem respeito ao envolvimento de mais pessoas (círculos e conferências restaurativas) e não simplesmente ao envolvimento da vítima e do autor de um comportamento prejudicial, confirmando uma abordagem mais ampla, mais sistêmica e relacional à justiça restaurativa. Algumas escolas promoveram a implementação da justiça restaurativa como uma abordagem orientada para a comunidade escolar, a fim de mudar a escola e a política disciplinar que as caracterizava até então, tais como abordagens tradicionais e políticas de tolerância zero (Pinto, 2005).

Neste sentido, surgiram diversas reflexões sobre políticas disciplinares escolares punitivas e excludentes, definindo-as como uma questão de justiça sanitária e sublinhando a importância da implementação de práticas disciplinares alternativas, como as práticas de justiça restaurativa. As abordagens tradicionais e/ou políticas de tolerância zero exageram muitas vezes as desigualdades de tratamento de estudantes de diferentes raças, gênero, estatuto socioeconômico e

aumentam a probabilidade de recorrência de comportamentos desviantes e criminosos, bem como de abandono escolar. Essas modalidades envolvem ações de exclusão que levam ainda mais à estigmatização, ao distanciamento e ao isolamento dos jovens do contexto escolar e das pessoas em geral, aumentando a fragilidade e a vulnerabilidade (Oliveira; Saad-Diniz, 2022).

Muitas vezes, algumas escolas ativaram práticas de justiça restaurativa, inclusive mediante envolvimento de especialistas externos, para responder a casos de conflito e violência graves, bem como em casos de *bullying*, uma vez que as práticas restaurativas promovem o envolvimento ativo nos processos de resolução de um problema de *bullying*/problema da vítima (Rigby, 2014).

Por vezes, os conflitos são parte integrante da vida comunitária, como a escola, e podem representar oportunidades válidas de crescimento, mas muitas vezes a incapacidade de geri-los e enfrentá-los ou de geri-los e lidar com eles com práticas punitivas conduz a um efeito oposto. No entanto, é fundamental promover métodos alternativos e não violentos que possam favorecer a possibilidade de as pessoas se confrontarem relativamente a diferentes opiniões, crenças e valores, bem como terem maior consciência da situação e trabalharem em conjunto para encontrar soluções. Os processos restaurativos podem ser uma resposta não violenta, uma vez que ajudam a prevenir e reduzir conflitos e a resolvê-los pacificamente (Stewart Kline, 2016).

O potencial das intervenções e/ou programas restaurativos foi destacado no que diz respeito a uma maior capacidade de gestão e resposta a problemas comportamentais. Portanto, as escolas que implementam a abordagem e práticas restaurativas conseguem melhorias na disciplina escolar, redução de lesões, adiamentos disciplinares e infrações escolares. Consequentemente, há maiores comportamentos positivos e menores taxas de suspensão e sanções disciplinares, menor necessidade de medidas punitivas. Na verdade, intervenções e projetos de justiça restaurativa em toda a escola levam à promoção de métodos alternativos e multiníveis de gestão de problemas comportamentais (Mayworm *et al.,* 2016).

Em linha com a literatura científica sobre o tema, as práticas restaurativas não só representam práticas alternativas para gerir e responder a comportamentos incorretos e violentos (por exemplo, *bullying* e crimes escolares), mas também espaços e oportunidades significativas para expressar as próprias opiniões e

emoções; diminuir o nível de disparidade disciplinar entre estudantes de diferentes raças, culturas e gênero, que participam proativamente nos processos de tomada de decisão. Além disso, alguns estudos mostraram que essas ações promovem melhor desempenho acadêmico, resultando em menores níveis de absenteísmo (Zehr, 2017).

Neste sentido, em linha com a literatura científica acadêmica, nas escolas que implementaram a justiça restaurativa e as práticas restaurativas, verifica-se um ligeiro aumento da nota média, um aumento nas taxas de graduação e uma diminuição em mais do dobro das taxas de evasão (Darling-Hammond *et al.,* 2020). Portanto, a implementação da abordagem restaurativa e das práticas restaurativas se expressa não apenas como uma resposta ao conflito, mas como uma chave preventiva para acolher e cuidar das pessoas, dos relacionamentos, das comunidades.

Além disso, essa perspectiva demonstra consonância com as Bases Nacionais Comuns Curriculares, especialmente os itens 8 a 10, que estabelecem como objetivo dos currículos escolares o desenvolvimento das seguintes competências gerais na educação básica:

> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil. Ministério da Educação, 2018).

Isso porque a abordagem restaurativa permite promover comportamentos pró-sociais por meio do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Por exemplo, responsabilidade, capacidades de escuta e resolução pacífica de conflitos, relações interpessoais positivas e confiança, maior colaboração entre escola, polícia, sistema de justiça, famílias. Essa abordagem, ao mudar todo o ambiente escolar, pode ser uma das formas mais eficazes e eficientes de construir comunidades escolares seguras, equitativas e inclusivas que promovam a capacitação, o bem-

estar e uma melhor qualidade de vida de todos os membros. Assim, a abordagem restaurativa pode contribuir para uma redução significativa da exclusão escolar e das desigualdades de gênero, raça e *status* socioeconômico (Oxley; Holden, 2021).

Nesse seguimento, um enfoque mais geral pode ser encontrado na utilização da abordagem restaurativa para a gestão e promoção de relações interpessoais: relações positivas no contexto escolar (com pais, professores, pares) estão associadas a resultados positivos em muitas esferas da vida. O desenvolvimento individual e educacional de crianças e adolescentes afeta o envolvimento, o desempenho e o bem-estar escolar (Boerchi *et al.,* 2021). A investigação científica sobre o bem-estar dos jovens adota perspectivas que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas, com um foco específico nos fatores de proteção a nível individual e contextual (por exemplo, adaptação escolar positiva) que podem promover o bem-estar e/ou favorecer fatores e comportamentos prejudiciais à saúde (Lodi *et al.,* 2019; Magnano *et al.,* 2020).

É também uma questão de nível social, “uma vez que compreender as necessidades dos adolescentes relacionadas com a saúde mental é uma questão fundamental para permitir que os jovens não só realizem o seu potencial, mas também contribuam para o desenvolvimento das nossas comunidades” (Lodi *et al.,* 2019, p. 125).

Por essa razão, os efeitos da justiça restaurativa e das práticas restaurativas na gestão e contenção de comportamentos de risco para a saúde também devem ser enfatizados. Portanto, a utilização da abordagem restaurativa na escola reduz a probabilidade de os alunos se envolverem em comportamentos prejudiciais à saúde como o uso de substâncias, como álcool e drogas, tabagismo e relações sexuais perigosas (Zehr, 2017).

A possibilidade de ativar cursos de formação para a JR e suas práticas representa uma importante oportunidade de obtenção de benefícios a longo prazo, pois permite sensibilizar toda a escola para a abordagem restaurativa, apoiando a abertura à mudança da política escolar, transferindo conhecimentos e competências, tornando os alunos e professores independentes na ativação e gestão de práticas restaurativas. De fato, em algumas escolas citadas nas pesquisas, no âmbito dos projetos de implementação de justiça restaurativa e práticas restaurativas na escola, foram ministrados cursos de formação de sensibilização para alunos, professores,

funcionários escolares e cursos específicos de aprofundamento para alguns funcionários para gestão de conflitos (Pinto, 2005).

Nesses estudos, surgiu o envolvimento de profissionais externos do JR, como facilitadores, psicólogos, assistentes sociais, tanto para a intervenção em casos de *bullying,* conflitos de gravidade média/grave, outros comportamentos nocivos, como para apoiar professores e/ou estudantes na ativação e gestão de práticas restaurativas.

A formação dos alunos em práticas restaurativas permite-lhes desenvolver competências para gerir e lidar com conflitos de forma independente, tornando-os membros ativos da vida escolar e dos processos de tomada de decisão sobre questões que os afetam; e permite promover e desenvolver a abertura à mudança nas políticas escolares, facilitando assim a aplicação da abordagem restaurativa a toda a escola. Por outro lado, as escolas que não ofereceram formação específica encontraram muitas dificuldades na implementação da abordagem restaurativa dentro da escola devido à falta de conhecimento da abordagem e das práticas. Isso sublinha a importância de formação e apoio adequados para ajudar professores, diretores e alunos a ganhar confiança e a tornarem-se capazes de usar a Justiça Restaurativa e as suas práticas, e ainda implementar a abordagem restaurativa como uma política escolar.

Além disso, importante considerar algumas complexidades na implementação da abordagem restaurativa na escola. Em primeiro lugar, nem todas as escolas estão preparadas e dispostas a mudar as políticas disciplinares e escolares e nem todas as escolas acreditam que isso seja possível. Além disso, a complexidade da implementação da justiça restaurativa pode ser subestimada: é essencial realizar antecipadamente uma avaliação cuidadosa das necessidades e características contextuais da escola/comunidade para avaliar a possibilidade efetiva de implementação da justiça e práticas restaurativas.

Embora seja essencial estabelecer modelos qualitativos e sistemas de avaliação no que diz respeito à aplicação dessas práticas, nem sempre é possível aplicar um modelo padrão e inequívoco. Surgirão dificuldades na implementação da justiça restaurativa como estratégia disciplinar alternativa, caso se opte por integrá-la na escola sem tomar medidas para eliminar um sistema em detrimento do outro. Além disso, é essencial personalizar os programas e procedimentos mediante uma

análise de contexto que identifique os pontos fortes e possíveis áreas a explorar, começando com pequenas mudanças até alargar a intervenção a toda a escola por meio de um plano de ação partilhado por toda a comunidade escolar.

A justiça restaurativa e as práticas restaurativas, bem como a abordagem restaurativa como uma abordagem disciplinar orientada para a escola, proporcionam um quadro para a prevenção e intervenção no que diz respeito a diferentes aspectos da vida da comunidade escolar. A literatura científica sobre o tema sublinha a importância de avaliar regularmente o contexto e a disponibilidade de recursos para implementar estrategicamente programas e intervenções de justiça restaurativa nas escolas, especialmente nos casos em que o objetivo é promover a abordagem restaurativa a toda a escola como alternativa às políticas disciplinares tradicionais e/ou tolerância zero. É essencial formar todos os membros da escola em práticas e justiça restaurativa, bem como uma linha comum e partilhada entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo também as famílias e intervenientes externos que em diversas capacidades trabalham e/ou colaboram com as escolas (Crawford; Burns, 2020).

Embora essa revisão indique resultados positivos para as escolas, professores, alunos e a comunidade escolar em geral, os critérios para a realização e implementação da abordagem restaurativa e das práticas restaurativas nas escolas são mutáveis.

2.2 Implementação dos círculos de Justiça Restaurativa

Para compreender os fatores que impactam a aplicação dos círculos de prática restaurativa em sala de aula, este item questiona: (1) Como os educadores aplicam as práticas restaurativas? e (2) Quais apoios e barreiras emergem durante a aplicação diária de práticas restaurativas nas escolas?

Pranis (2010, p. 20) nos ensina:

> Os círculos de Construção de Paz descendem diretamente dos tradicionais Círculos de Diálogo comuns aos povos indígenas da América do Norte. Reunir-se numa roda para discutir questões comunitárias importantes é algo que faz parte das raízes tribais da maioria dos povos indígenas do mundo todo e temos em relação a eles uma imensa dívida de gratidão, pois mantiveram vivas práticas que vieram a ser fonte de sabedoria e inspiração para as nossas culturas ocidentais modernas (Pranis, 2010, p. 20).

Ainda segundo Pranis (2010, p. 16), “o processo do círculo é um processo que se realiza através do contar histórias. Cada pessoa tem uma história, e cada história oferece uma lição. No Círculo as pessoas se aproximam das vidas umas das outras através da partilha de histórias significativas para elas”. Sobre a composição do círculo, explica a professora americana:

> Os participantes se sentam nas cadeiras dispostas em roda, sem mesa no centro. Às vezes se coloca no centro algum objeto que tenha significado especial para o grupo, como inspiração, algo que evoque nos participantes valores e bases comuns. O formato espacial do círculo simboliza liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão. Também promove foco, responsabilidade e participação de todos (Pranis, 2010, p. 16).

As práticas restaurativas são um desdobramento da justiça restaurativa e têm sido amplamente utilizadas em escolas de todo o mundo. As escolas que utilizam práticas restaurativas fazem-no frequentemente para melhorar o clima escolar, para melhorar as relações interpessoais e para abordar resultados elevados e desproporcionais de suspensão escolar (Zehr, 2017).

Contudo, esses resultados não são globais; em vez disso, vários estudos refletem disparidades disciplinares persistentes, melhoria limitada do clima escolar e até resultados acadêmicos negativos (Gregory *et al.,* 2016). Uma série de fatores podem influenciar esses resultados inconsistentes. Nomeadamente, a má qualidade da formação, a falta de fidelidade na implementação, a adesão limitada de alunos e professores, políticas injustas e disposições punitivas ou tendenciosas são questões preocupantes (Joseph; Hnilica; Hanson, 2021). Entre o espectro de práticas que podem ser utilizadas, este estudo examina os círculos restaurativos, que são uma prática de comunicação não hierárquica, muitas vezes facilitada com a disposição das pessoas em pé ou sentadas em círculo, com o objetivo de construir uma comunidade ou abordar um problema.

Segundo Pranis (2010), a ideologia e o quadro da justiça restaurativa têm origem em algumas populações africanas e indígenas que dependiam da abordagem e da mitigação dos danos entre indivíduos por intermédio da negociação, da construção de comunidades e da melhoria das relações. À medida que a justiça restaurativa e as práticas restaurativas foram reconhecidas pelo seu potencial para fortalecer relacionamentos e reforçar comunidades sem práticas

punitivas, elas foram adaptadas pelos sistemas de justiça criminal e sistemas escolares ocidentais (Gregory *et al.,* 2016).

Devido aos resultados bem-sucedidos da restauração e redução de conflitos das práticas restaurativas no sistema de justiça criminal, as práticas restaurativas tornaram-se um modelo atraente para os sistemas escolares abordarem a lacuna disciplinar. A lacuna disciplinar refere-se a práticas disciplinares interpessoais e em nível escolar que fazem com que os alunos negros recebam disciplina mais frequente e punitiva nas escolas do que os alunos brancos (Gregory; Skiba; Noguera, 2010).

Procurando preencher essa lacuna e implementar uma programação que aborde os cinco componentes principais da aprendizagem, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável, muitos sistemas escolares agora usam práticas restaurativas.

À medida que os sistemas escolares introduziram a programação de aprendizagem, as práticas restaurativas surgiram como um componente amplamente utilizado de programas mais amplos em toda a escola, que incluem Intervenções e Apoios ao Comportamento Positivo, Resposta à Intervenção e Escolas Informadas sobre Trauma.

Especificamente, as práticas restaurativas foram introduzidas nas escolas como resposta ao ambiente escolar e às exclusões escolares elevadas e desproporcionais, devido ao alinhamento com os componentes principais da aprendizagem. As práticas restaurativas internacionais nas escolas ganharam amplo reconhecimento em 2014, quando o Departamento de Educação identificou que os sistemas de intervenção em toda a escola eram eficazes na redução do *bullying* e das tendências disciplinares injustas (USDOE; DOJ, 2014).

Portanto, as informações internacionais sinalizam que, além disso, como as conversas se centraram no percurso entre a escola e a prisão, no crescente fosso disciplinar e nas elevadas taxas de suspensão, as práticas restaurativas foram recomendadas como alternativa às práticas disciplinares escolares tradicionais (USDOE; DOJ, 2014). Naquele mesmo ano, o Departamento de Justiça lançou a Iniciativa de Apoio à Disciplina Escolar, que destacou ainda mais a utilidade das práticas restaurativas nas escolas (Lustick, 2017).

Como uma ideologia reformadora para moldar resultados a longo prazo para a construção de relacionamentos – melhor relacionamento e melhor ambiente escolar –, as práticas restaurativas estão em linha com a teoria dos sistemas ecológicos de Bronfenbrenner e com os modelos de mudança escolar completa. Nomeadamente, as práticas restaurativas refletem um modelo de intervenção escolar em vários níveis, em que 80% das práticas recomendadas podem ser implementadas diariamente com o uso de declarações e perguntas afetivas e círculos de práticas restaurativas (Costello; Wachtel; Wachtel, 2010).

Essas práticas destinam-se a modelar o afeto, procurar criar reparação, apoiar o desenvolvimento de relacionamentos e redirecionar comportamentos indesejados com métodos de questionamento e conversação. Os 20% restantes da intervenção em vários níveis incluem práticas como conferências; círculo formal envolvendo funcionários da escola, alunos e responsáveis; círculos de reentrada, que é um círculo formal usado para reorientar um aluno anteriormente excluído; e conversas que podem ser realizadas por um professor treinado ou por uma combinação de assistentes sociais escolares, conselheiros e administradores (Costello; Wachtel; Wachtel, 2019).

O alinhamento dos círculos de práticas restaurativas nas escolas com outras práticas restaurativas reflete todo o modelo de mudança escolar que visa mudar a cultura escolar. A implementação robusta de práticas de justiça restaurativa também promove a construção de relacionamentos, competências socioemocionais e bem-estar. Ao fazê-lo, a aplicação adequada de práticas restaurativas pode ajudar a mitigar os problemas identificados, restaurar relações rompidas e reconstruir a comunidade após a ocorrência de danos.

Em última análise, as práticas restaurativas são menos hierárquicas e punitivas e, em vez disso, centram-se no respeito mútuo, na dignidade, na responsabilização e na justiça; juntas, as facetas abrem caminho para salas de aula e escolas mais justas e equitativas (Gregory; Evans, 2020).

Por exemplo, quando as normas comunitárias são violadas, tanto o aluno como o educador podem abordar essa violação de acordo com os valores operacionalizados do modelo; particularmente durante um círculo restaurativo. No entanto, os resultados das práticas restaurativas são variados e foram crivados de uma série de barreiras que impactam o seu potencial (Joseph *et al.,* 2021).

Com relação ao uso específico de círculos de prática restaurativa, um estudo de caso qualitativo em uma escola urbana descobriu que as barreiras incluíam: baixo conhecimento sobre círculos restaurativos, baixo envolvimento, baixa confiança, falta de tempo em sala de aula, violência comunitária e recursos limitados nas escolas (Ortega *et al.,* 2016).

Embora os participantes tenham demonstrado frustração e desilusão, fatores como a curiosidade dos participantes e a vontade de se envolverem foram associados à apropriação do processo pelos alunos, à melhoria das relações, ao diálogo significativo, às realizações acadêmicas e sociais e à perturbação do fluxo entre a escola e a prisão (Ortega *et al.,* 2016). Outra investigação examinou a integração de círculos proativos como um esforço de construção comunitária na intervenção e apoio ao comportamento positivo. As descobertas refletiram o fortalecimento da comunidade de sala de aula, oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e resolução de problemas (Evanovich *et al., 2*020).

Embora os componentes de construção de relacionamento e comunicação das práticas restaurativas possam servir como mecanismos-chave para mudar as práticas disciplinares e melhorar todo o ambiente escolar, a implementação e medição dessas práticas levam tempo e muitas vezes enfrentam resistência por parte de educadores que não estão prontos para a mudança (Gregory; Evans, 2020). Resultados variados também podem estar associados a questões de fidelidade na implementação, bem como à adesão de funcionários e estudantes (Gregory; Evans, 2020).

Greenberg *et al.* (2005) explicam que os modelos de implementação são escassos, e o sucesso depende da “qualidade da entrega”, da “capacidade de resposta dos participantes” e do “apoio planeado à implementação”, entre outros fatores (p. 2). Da mesma forma, expandimos as descobertas de Greenberg *et al.* descrevendo como o apoio à formação, a qualidade medida do círculo e as limitações de tempo em sala de aula podem impactar a “qualidade da entrega” geral para um modelo de práticas restaurativas de mudança em toda a escola.

A quantidade de tempo necessária para que os líderes escolares aprendam e implementem práticas restaurativas de forma adequada e consistente pode ser uma barreira à mudança escolar e à reforma disciplinar. Por exemplo, a pesquisa de

Gregory e Evans (2020) sugere que pode levar de 3 a 5 anos para a obtenção de mudanças mensuráveis. Além disso, para professores e administradores com disposições punitivas, é necessário mais tempo para que vejam o valor das práticas de justiça restaurativa para as suas salas de aula e escolas (Goldys, 2016).

Embora seja necessário tempo para que os benefícios das práticas restaurativas surjam, alguns educadores podem desistir das práticas restaurativas antes que a mudança ocorra. Os educadores que consideram as práticas restaurativas demasiado brandas e que prejudicam os atuais padrões de responsabilidade comportamental podem, por sua vez, limitar a quantidade de tempo que dedicam às práticas restaurativas na sua sala de aula (Fronius *et al.,* 2016; Gregory; Evans, 2020). Assim, permitir tempo suficiente para que os benefícios surjam torna-se essencial ao implementar práticas restaurativas em toda a escola nos sistemas escolares.

Outro desafio que muitas escolas enfrentam é a falta de recursos atribuídos à implementação de práticas de justiça restaurativa em toda a escola. Alinhado a isso está a falta de clareza sobre como e quais práticas implementar para uma determinada situação (Fronius *et al.,* 2016). Em alguns casos, a formação tende a concentrar-se mais na logística das práticas restaurativas do que na importância da nova abordagem para a reforma disciplinar. Em alguns modelos de prática restaurativa, a formação para educadores é limitada a 1–4 dias de formação, distribuídos por vários anos (Joseph, 2018).

Em contraste, as escolas que obtiveram maior sucesso com a implementação contrataram profissionais treinados e pessoal dedicado para fornecer apoio contínuo para criar um ambiente escolar restaurador (González; Sattler; Buth, 2019; Luttrell, 2017). Os funcionários receberam formação suficiente para ajudar numa mudança cultural em toda a escola, das práticas punitivas tradicionais para um quadro restaurativo mais holístico e de apoio (Amstutz, 2015).

Sendo uma intervenção focada na responsabilização mútua, os círculos de práticas restaurativas não se destinam a ser facilitados por especialistas (Evans; Vaandering, 2016; Wadhwa, 2015). Em vez disso, todos os membros dos círculos, incluindo o líder, devem demonstrar vulnerabilidade para criar relações mais fortes e, portanto, um espaço onde todos os membros possam expressar os danos sofridos e os danos causados (Luttrell, 2017; Wadhwa, 2015).

No entanto, essa mudança de papéis pode ser difícil para os professores que se esforçam para manter a autoridade e o poder na sala de aula (Amstutz, 2015). Isso foi demonstrado em uma escola secundária usando círculos de práticas restaurativas durante a sala de detenção. Especificamente, o monitor da sala de detenção forneceu perguntas prescritas e escolheu qual aluno receberia o texto falado, ou seja, um item que dá aos alunos permissão para compartilhar no círculo (Joseph, 2018).

Essa prática rígida reduz a apropriação do processo do círculo pelos alunos e pode dificultar a construção de relacionamentos substantivos. Como tal, os professores devem esforçar-se para serem transparentes, para que os alunos os humanizem e coloquem os seus comportamentos no contexto do desenvolvimento de uma relação saudável e estimulante com o seu professor (Evans; Vaandering, 2016; Wadhwa, 2015). Quando a transparência e a honestidade são demonstradas de forma consistente e bem-sucedida por professores e administradores, isso abre caminho para que os alunos retribuam comportamentos saudáveis e respeitosos (González *et al.,* 2019). Sem essa transparência consistente, as escolas correm o risco de voltar a praticar práticas punitivas e de implementar apenas parcialmente práticas restaurativas.

A filosofia e a pedagogia das práticas restaurativas também podem ser perdidas quando os educadores se concentram na mecânica sem abordar “o coração” da intervenção (Buckmaster, 2016). Um estudo descobriu que as atitudes dos educadores que implementam práticas restaurativas não mudaram e, em vez disso, os educadores procuraram usar as práticas restaurativas como um meio de buscar retribuição e punição (Joseph *et al.,* 2021). Outro estudo detalhou como os educadores tiveram dificuldade em implementar eficazmente a justiça restaurativa devido à falta de confiança e ao conflito entre os próprios educadores, faltando-lhes assim a capacidade de incorporar e modelar os valores da justiça restaurativa. Além disso, a responsabilização mútua não estava presente nos círculos de sala de aula, e os círculos eram utilizados apenas para transmitir a perspectiva do professor e não a dos alunos (Reimer, 2019).

Mais do que uma nova linguagem, são necessárias mudanças nos procedimentos de sala de aula e um espírito disciplinar reformado para mudar a cultura escolar (Nussbaum, 2017). Para que as práticas restaurativas tragam com

sucesso, progresso e mudança significativos, deve ocorrer uma reflexão cuidadosa sobre os valores e práticas das práticas restaurativas (Gregory; Evans, 2020; Gonzalez *et al.,* 2018).

As mudanças na pedagogia, no currículo, nas práticas e nas políticas devem ser incorporadas na programação. Especificamente, são necessárias mudanças na forma como os líderes escolares interagem, na forma como as políticas são elaboradas e na integração de novos desenvolvimentos profissionais e institucionais (González *et al.,* 2019). Nussbaum (2017) argumenta que essa tarefa é tão abrangente que é necessária uma intervenção legal para abordar a fidelidade, e que é necessário criar políticas claras e diretas que responsabilizem as escolas por fornecer acesso equitativo e de qualidade às práticas restaurativas.

Assim, a implementação bem-sucedida de práticas restaurativas deve incluir tempo suficiente para formação e implementação, recursos adequados, adesão dos professores, transparência e partilha de poder; e, finalmente, um compromisso de defender e apoiar as capacidades de construção de relacionamentos a longo prazo da intervenção.

2.3 Construção da paz na escola

A pesquisa para este item envolveu uma revisão da literatura explorando o propósito, a teoria e a prática da educação para a paz. Isso incluiu apresentar estudos de caso de programas de educação para a paz, ministrados em escolas formais em vários contextos nacionais e internacionais.

Conforme Dupret (2002, p. 4), a construção de uma cultura de paz[5] está ligada à:

> [...] compreensão de princípios e de valores voltados para a justiça, a democracia, os direitos humanos e o respeito. Na escola, dessa forma, significa ter uma concepção de educação capaz de estimular e conscientizar humanizando e desenvolvendo a afetividade, promovendo o desenvolvimento de novos comportamentos e ações voltados à tolerância, à não violência, à solidariedade, formando pessoas compreensivas e dialógicas (Dupret, 2002, p. 4).

[5] Segundo Rabbani (2003, p. 65), “a cultura da paz teve sua origem pós-segunda guerra mundial, quando pensadores começaram a refletir sobre as possíveis causas da guerra no intuito da conquista pela paz. Assim, originou-se o termo “cultura da paz”, sendo este pensado a princípio para o âmbito da educação escolarizada e, logo após, para os demais contextos, inclusive, em nível de fronteiras entre os países do mundo”.

Os métodos e ferramentas de construção da Paz para Educadores podem ajudar a desenvolver a compreensão e o interesse dos alunos pela construção da paz global; e a desenvolver as suas competências e capacidades para agirem como construtores da paz. Pode ajudar os professores a desenvolver a sua própria compreensão de conceitos e competências essenciais e a melhorar a sua capacidade de ensinar sobre temas e questões de construção da paz global (Crawford; Burns, 2020).

Conforme Dupret (2002) as escolas são microcosmos da sociedade, e as relações humanas da vida escolar muitas vezes ensinam implicitamente aos alunos como a sociedade funciona, como tratado no primeiro capítulo. As escolas empregam diferentes abordagens para gerenciar conflitos como *bullying* ou tensões entre diferentes grupos sociais. Essas diferentes abordagens, que representam um "currículo oculto", podem têm um impacto importante na aprendizagem de cidadania implícita dos alunos.

Por outro lado, esse currículo oculto pode ser autoritário e minimizar a importância da resolver diferenças em favor da afirmação do controle hierárquico. Por outro lado, existem abordagens de "construção da paz" para a gestão de conflitos e diferenças que pode aprofundar a democracia por meio de um currículo oculto que prepara os alunos para serem cidadãos engajados e positivos. As escolas lidam com conflitos em três aspectos básicos, cada um com objetivos diferentes e com alunos desempenhando papéis diferentes. Essas formas são conhecidas na teoria dos estudos de paz e conflitos como manutenção da paz, pacificação e construção da paz (Crawford; Burns, 2020).

Dusi (2006, p. 50) afirma que:

> Até hoje, a cultura de paz trata-se de um tema cujas discussões têm se dado de forma recorrente em função da sua relevância na contemporaneidade, a partir de outras questões pensadas e discutidas em prol da efetivação da cultura da paz, enquanto mecanismo para regular os conflitos, transformar a realidade por meio de estratégias políticas, almejando a construção de um mundo melhor, mais justo, solidário e fraterno (Dusi, 2006, p. 50).

Manutenção da paz e intervenções concentram-se no controle do comportamento agressivo, incentivando os alunos, principalmente, para cumprir as regras existentes. As intervenções de pacificação também podem responder à

agressão aberta, mas deve concentrar-se na resolução das disputas subjacentes – orientar os alunos a expressar suas próprias necessidades e pontos de vista, ouvir os dos outros e negociar soluções. A construção da paz refere-se a sistemas abrangentes, de longo prazo e multifacetados para mitigar e prevenir conflitos destrutivos com o propósito da transformação.

Nascimento e Salles Filho (2013, p. 2) fizeram uma reflexão sobre a cultura de paz nas escolas, pois se vive numa sociedade, na qual cada vez mais os valores de convivência como respeito, educação, diálogo, cooperação e ética estão sendo deixados de lado, comprometendo as relações humanas e apresentando reflexos profundos e marcantes nas escolas:

> Diante disso objetivaram criar um espaço de reflexão sobre a cultura de paz com os alunos do ensino fundamental, para a expressão de novas atitudes no cotidiano escolar. Para tanto, inicialmente foi apresentado à temática aos professores e equipe pedagógica da escola e, na sequência, aos pais. Posteriormente, foi realizadas atividades com vídeos, músicas, cartazes, leituras de textos relacionados ao assunto, dramatizações e apresentação dos trabalhos a toda comunidade escolar, de modo a desenvolver comportamentos e atitudes de convivência positiva. Este trabalho teve o intuito de fazer com que a comunidade escolar, principalmente os educandos, cultivem hábitos de cultura da paz e não da violência, para que possam conviver num ambiente de respeito e harmonia, fazendo com que a escola consiga atingir um dos objetivos principais, ensino aprendizagem de qualidade (Nascimento; Salles Filho, 2013, p. 2).

Conforme Dupret (2002), a manutenção da paz, a pacificação e a construção da paz refletem um continuum de abordagens. Por um lado, as iniciativas de manutenção da paz restringem as oportunidades para uma gestão democrática[6] na escola e entre os estudantes. As abordagens de pacificação visam resolver desentendimentos e problemas que podem resultar em comportamento agressivo. Finalmente, iniciativas de construção da paz perturbam as hierarquias e reconstroem relacionamentos, apresentando oportunidades substanciais para que populações mais amplas de estudantes tenham suas vozes ouvidas (Crawford; Burns, 2020).

Construção eficaz da paz são sistemas de educação nas escolas que incluem a manutenção da paz para a segurança e a pacificação, para abordar

[6] A gestão democrática participativa exige uma “mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar” (Gadotti, 1994, p. 5). “A democratização da gestão da escola constitui-se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, apesar da resistência oferecida pelo corporativismo das organizações de educadores e pela burocracia instalada nos aparelhos de estado, muitas vezes associados na luta contra a inovação educacional” (p.6).

desentendimentos diários, mas também vão além da intervenção pós-incidente em conflitos, convidando alunos e professores a enfrentar construtivamente os conflitos como forma de democratizar o clima escolar enquanto promove o aprendizado.

2.3.1 Manutenção da paz

Conforme Dupret (2002), as abordagens de manutenção da paz, geralmente utilizadas, visam segurança, incluem vigilância, punição e intervenções de monitoramento para estabelecer controle e limitar a violência. Se por um lado, a manutenção da paz é uma necessidade, por outro lado, a incidência e até mesmo a ameaça de violência limitam as oportunidades de educação, diálogo e desenvolvimento social. No entanto, as formas punitivas pelas quais a violência é normalmente tratada nas escolas podem impedir os direitos humanos, marginalizar e estigmatizar desproporcionalmente estudantes, por exemplo, por questões raciais.

As iniciativas de manutenção da paz incluem códigos de conduta, muitas vezes restritivos, punitivos e iniciativas antiassédio. Serviços de apoio ao estudante, como redes sociais, apoios psicólogos, programa comportamental e comunidades culturais, muitas vezes contribuem para a manutenção da paz, gerenciando interrupções, embora elas também possam contribuir para a pacificação, facilitando conversas para resolução de problemas (Crawford; Burns, 2020).

Os professores usam a manutenção da paz de forma gentil quando, por exemplo, a um aluno que age agressivamente é dita a frase: “– Este não é um comportamento aceitável em sala de aula”. Por exemplo, várias escolas treinaram alunos de alto *status*, selecionando alunos para servirem como monitores ou conselheiros de pares que intervieram para conter comportamento dos colegas no *playground*. Muitas destas atividades de manutenção da paz pareciam melhorar a segurança de alguns estudantes que, caso contrário, teriam sido alvo de violência. Ao mesmo tempo, essas iniciativas abordaram o comportamento visível, não o social ou conflitos que o causaram, o que sugere que essas ações podem não ter efeitos duradouros fora das esferas de influência dos adultos.

De acordo com Dupret (2002), a pacificação é diálogo, negociação e deliberação, muitas vezes assistida por facilitadores terceirizados visando à resolução de divergências e problemas que possam, em caso contrário, motivar um

comportamento agressivo. A pacificação inclui alguns aspectos da manutenção da paz (intervenção no ponto de conflito visível para restabelecer a segurança), mas além de controlar os sintomas violentos, concentra-se no desenvolvimento da compreensão mútua, criatividade e pensamento crítico para resolver conflitos subjacentes.

Abordagens de pacificação nas escolas incluem a mediação e, cada vez mais, várias soluções “restaurativas” de problemas práticos. Estes incluem “círculos de pacificação”. Uma abordagem de diálogo em círculo de conferência, agora usado em todo o mundo como uma alternativa de pacificação nas escolas regulares e contextos do sistema de justiça, é derivado das antigas tradições.

Para essa abordagem, o facilitador faz uma série de perguntas para facilitar a compreensão do problema. Uma peça é passada sequencialmente ao redor do círculo para dar a cada participante a oportunidade de falar sobre cada pergunta. Nesse processo de pacificação por meio dos métodos de círculo, diversas partes interessadas assumem responsabilidade conjunta pela resolução de problemas e restauração das relações comunitárias saudáveis, em vez de enfatizar a culpa ou retribuição. Assim, porque poder e voz são compartilhados entre múltiplas partes interessadas, os processos circulares são capazes de resolver até mesmo situações de conflito complexas e de desequilíbrio de poder, como *bullying* e reduzir a reincidência (Dupret, 2002).

Considerando que a maioria dos círculos de pacificação são processos facilitados por adultos, em mediação entre pares, os mediadores estudantis são treinados para intervir para facilitar negociação para resolução de disputas. Para a programação de mediação ser efetivamente infundida na sala de aula regular, mais frequentemente há o envolvimento de quadros extracurriculares de liderança estudantil, que atuam na escola por indicação.

A educação também pode efetivamente reduzir agressão e construir competência de conflito quando inclui instrução explícita e de longo alcance, prática regular em gestão de conflitos e equidade; e apoio ao desenvolvimento de professores (Dusi, 2006). Esse apoio inclui educação sobre resolução de conflitos infundida em disciplinas regulares, com lições sobre como examinar visões de eventos históricos ou diálogo sobre questões políticas controversas.

Não é surpreendente que tanto alunos como professores tendam a lidar melhor com conflitos de forma não violenta e eficaz, quando eles têm muitas oportunidades para prática guiada – discernir e “ouvir” diversos pontos de vista, comunicar de forma persuasiva sobre as suas próprias perspectivas, prever consequências de várias opções e negociar compreensão mútua e acordo são exemplos de habilidades acadêmicas que são também habilidades para a vida (Dusi, 2006).

Em conclusão, as escolas estão continuamente ensinando cidadania não apenas com a prática de explícitas lições, mas também pela forma como facilitam a participação[7] dos alunos na expressão e gestão de conflitos ao longo vida escolar. Educadores que implementaram conflitos explícitos e pré-planejados ficaram mais bem preparados para ter aquela conversa sobre opressão e construção da paz transformadora, antes de possível surgimento de atritos interpessoais ou de grupo, bem como depois que eles aconteceram (Dusi, 2006).

De acordo com o que foi afirmado até aqui, os autores Ferreira e Aguiar (2001, p. 170) discorrem sobre o processo de participação na realidade educacional:

> Tem-se falado muito em participação e compromisso, sem definir claramente seu sentido. E não raras vezes situa-se a participação como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção. Subserviência jamais será participação e nunca gerará compromisso. Em primeiro lugar, a participação sem troca, como dádiva, ocorre por decisão pessoal movida pela afetividade, pelo desejo de servir a uma causa que se julgue nobre e relevante, seja religiosa, política ou social. No caso da escola e do município, a participação deve ocorrer por motivos profissionais. E nesse caso, constitui um processo de troca, que gera o compromisso (Ferreira; Aguiar, 2001, p.170).

Acredita-se que os alunos aprenderão como lidar com conflitos sociais democraticamente e de forma não violenta apenas tendo oportunidades para aprender e praticar isso. Tais oportunidades em estudos nas salas de aula são ampliadas pelas oportunidades vividas na quais diversos alunos podem expressar seus pensamentos e ouvir pontos de vista alternativos no contexto dos inevitáveis conflitos sociais nas escolas.

---

[7] “Para que a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior (...) Outro dado importante é entender a participação como processo a ser construído coletivamente. Nessa direção, é fundamental ressaltar que a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal” (Brasil, 2005, p.15).

2.4 Reflexos da educação em relação ao Desenvolvimento Regional (DR)

Ser competitivo numa economia globalizada exige a disponibilidade local de conhecimentos e competências. É por essa razão que os modelos emergentes de desenvolvimento regional enfatizam o desenvolvimento que se baseia em ativos e circunstâncias únicos da região, bem como no desenvolvimento de indústrias baseadas no conhecimento. Os governos encaram naturalmente as instituições de ensino como fontes de conhecimento e inovação e motores do desenvolvimento regional; nem sempre, porém, as instituições terciárias estão bem ligadas aos atores econômicos locais.

A cultura institucional, o financiamento inadequado, a orientação das políticas públicas e a capacidade limitada dos agentes locais e regionais para se envolverem no ensino ou vice-versa são apenas algumas das barreiras que impedem ligações mais fortes entre esses diferentes intervenientes. Explorar o potencial para melhores sinergias é uma forma de promover os interesses econômicos regionais (Santos *et al.*, 2012).

De acordo com Seibt *et al.* (2011) o papel estratégico das instituições de ensino no apoio ao desenvolvimento regional pode ser realizado por meio de: criação de conhecimento mediante investigação e transferência de tecnologia; transferência de conhecimento com uso da educação, do desenvolvimento de recursos humanos e do desenvolvimento cultural e comunitário, o que pode ajudar a criar as condições para que a inovação prospere.

A política regional centra-se em grande medida em desafios de longo prazo, como o desenvolvimento e a reestruturação. Cada vez mais, considera-se que essas questões estruturais não envolvem apenas dimensões socioeconômicas (por exemplo, crescimento, emprego, serviços públicos e questões demográficas), mas também problemas relacionados com a sustentabilidade (por exemplo, restrições de recursos e alterações climáticas) (Sousa; Freiesleben, 2018; Corrêa *et al*. 2019).

A educação de alta qualidade é um instrumento vital para superar obstáculos e fazer avançar áreas econômica e socialmente atrasadas. A melhoria dos padrões de educação pode ter um grande impacto na criação de oportunidades de emprego. Além disso, estudos revelaram que a acessibilidade de mão de obra

qualificada, a qualidade do mercado local e o sistema de transporte são considerações cruciais na escolha de uma cidade para instalação industrial. As comunidades podem ser beneficiadas pela Educação ao terem trabalhadores mais produtivos, aumentando o seu rendimento global (Sousa; Freiesleben, 2018).

A educação de uma criança é crucial para formar e fortalecer a sua fortaleza emocional e mental e equipá-la para superar quaisquer desafios no seu caminho para o sucesso. As crianças crescerão mais resilientes e seguras na vida como resultado da Educação sob a liderança dos seus pais e instrutores, e isso lhes dará força para superar obstáculos. As crianças são a base da economia de um país; e, quando as crianças não têm direito à educação, esse país não consegue prosperar economicamente. Além disso, um país precisa de crianças instruídas para produzir os profissionais, cientistas e empresários do futuro que impulsionarão a sua economia (Sousa; Freiesleben, 2018).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1 Delineamento do estudo

Tratou-se de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a partir de uma pesquisa exploratória e estudo de caso. O método escolhido pretendeu alcançar o objetivo de identificar e analisar os possíveis impactos gerados pela aplicação dos Círculos de Construção de Paz na (convivência e relações humanas/ na cultura escolar/ na prevenção e resolução de conflitos) com a comunidade escolar (professores, gestores e servidores) de Escolas Municipais.

De acordo com Sátyro e D'Albuquerque (2020), uma análise de caso é de extrema importância para compreender fenômenos sociais complexos que requerem uma investigação que mantenha suas características globais e revele os processos e mecanismos essenciais, distinguindo-os de uma variedade de fatores e processos menos relevantes ao foco central da análise. Todavia, frequentemente é necessário adotar uma abordagem multifacetada com diversas estratégias de pesquisa, a fim de compreender os objetivos exploratórios, descritivos ou explicativos de maneira complementar e não hierárquica.

A justificativa pela escolha da escola alvo desta pesquisa se deve ao fato de ela estar entre as eleitas pela Prefeitura de Goiânia, para o programa objeto de uma parceria entre o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiânia, por meio de um Termo de Cooperação Técnica, para dar suporte na formação de apoiadores educacionais das Regionais e de alguns professores, para o desenvolvimento da Cultura de Construção de Paz. Também foi constatado que essa escola foi a que mais sofreu intervenção de reação de círculos.

As principais referências citadas como suporte para os programas observados em nossa pesquisa, com hegemonia absoluta, foram Zehr (2017;2018), como base teórica principal; e Pranis (2011; 2012), como quadro metodológico na maioria dos programas, em círculos restaurativos e nas práticas de comunicação não violenta. 'Cultura de Paz' também aparece ao fundo. Em complemento será realizada pesquisa documental na referida escola, a fim de conhecer e caracterizar a unidade, como exemplo. Será necessário o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP).

A pesquisa educacional fornecerá um vasto panorama de conhecimento sobre temas relacionados a ensino, violência escolar, aprendizagem, currículo e avaliação, necessidades cognitivas e afetivas dos alunos, fatores culturais e socioeconômicos das escolas e muitos outros fatores considerados viáveis para melhorar as escolas. Assim, o propósito da pesquisa educacional é envolver-se em investigação disciplinada para gerar conhecimento sobre tópicos significativos para alunos, professores, administradores, escolas e outras partes interessadas na educação.

A pesquisa-ação é uma abordagem de pesquisa educacional que é comumente usada por praticantes e profissionais da educação para examinar e, finalmente, melhorar sua pedagogia e prática. Dessa forma, a pesquisa-ação representa uma extensão da reflexão e autorreflexão crítica que um educador emprega diariamente em sua sala de aula. A pesquisa-ação ofereceu um caminho para uma reflexão mais deliberada, substancial e crítica que pode ser documentada e analisada para melhorar a prática da cultura da paz.

3.2 Local de pesquisa

A pesquisa foi realizada nas unidades escolares EMTI Jardim das Aroeiras Fabiana; EMTI João Crisóstomo Rosa Zélia; CMEI Itamaracá; e a Comissão de Mediação, em Goiânia. Foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP), a fim de conhecer as atuais diretrizes e propostas da referida escola, para o enfrentamento da violência escolar, fim de contribuir com os achados empíricos.

3.3 Participantes da pesquisa

Os sujeitos foram direção escolar com assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa aconteceu entre os meses de maio e junho de 2024, com 15 Facilitadores em Círculos de Justiça restaurativa e Construção de Paz – lotados na CMED – Comissão de Mediação Educacional. E com as respectivas diretoras das unidades escolares.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Foi aplicado roteiro de entrevistas semiestruturadas ao público escolhido. O roteiro foi desenvolvido de acordo com Eixos Estruturantes (Quadro 1), são eles:

Quadro 1 – Eixos Estruturantes da pesquisa de campo

Eixo estruturante	**Variável**
a) Impacto da Violência nos Espaços Escolares:	Percepção de segurança pelos membros da comunidade escolar. Efeitos da violência na função educativa, desempenho acadêmico e bem-estar dos alunos.
b) Estratégias para Lidar com a Violência Escolar:	Ações da Escola Municipal Maria Nosídia Medidas preventivas, de intervenção e suporte oferecidas pela escola.
c) Implementação da Justiça Restaurativa:	Aplicação e eficácia da Justiça Restaurativa, com foco nos Círculos de Construção de Paz. Transformação da cultura escolar por meio da Justiça Restaurativa.
d) Cultura de Paz e Desenvolvimento Regional:	Relação entre a Justiça Restaurativa, cultura de paz e alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). ODS 4 - **Educação de Qualidade** ODS 10 - **Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles** ODS 17 - **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável** Avaliação do impacto da cultura de paz no desenvolvimento regional sustentável.

Fonte: A autora (2024).

3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

A metodologia aqui proposta trata da realização de Círculo de Construção de Paz, pautados nos princípios e valores da Justiça Restaurativa, com alunos de uma escola pública de Goiânia, em que foram promovidos encontros entre pessoas diretamente envolvidas em situação de vulnerabilidade, violência ou conflito, seus familiares e comunidade. Esses encontros, moderados por profissionais habilitados

como facilitadores em Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz, coordenados pela pesquisadora, obedeceram a um roteiro pré-determinado, em espaço seguro e protegido onde os participantes abordaram problemas e construíram soluções coletivas, numa perspectiva de redução de danos e não violência.

As estratégias se dividiram em três etapas: A primeira denominada de pré-círculo (preparação para o encontro com os participantes); A segunda refere-se à realização da vivência do Círculo propriamente dito; A terceira, e última etapa, é o pós-círculo, pois é a etapa que trata do acompanhamento e avaliação dos resultados. Importante destacar que a metodologia desenhada por encontros circulares de construção de paz e restaurativos não se destina a indicar culpados ou vítimas, tampouco promover o perdão e reconciliação, mas viabilizar espaço que oportunize o protagonismo juvenil e ainda evidenciar entre os participantes a percepção de que suas ações geram efeitos que podem tanto afetar outras pessoas, quanto a si mesmos.

A proposta de análise dos dados foi baseada na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), em que a avaliação de conteúdo abrangeu diversas técnicas que permitiram a análise de informações. É amplamente empregada em estudos qualitativos, especialmente em pesquisas educacionais, por ser uma maneira eficiente de compreender o conteúdo, que nem sempre é expresso de forma direta em um discurso (seja ele escrito, gestual ou verbal). Segundo Bardin, a análise de conteúdo traz valiosas contribuições para estudos qualitativos em educação, como a análise criteriosa e organizada dos dados, uma melhor compreensão dos temas abordados, uma abordagem versátil e ajustável, a capacidade de identificar lacunas na literatura e a triangulação das informações coletadas.

CAPÍTULO 4 – A CULTURA DA PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR EM GOIÂNIA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os dados sobre os possíveis impactos gerados pela aplicação dos Círculos de Construção de Paz em escolas municipais em Goiânia, que é contemplada pelo Termo de Cooperação Técnica firmado entre o Tribunal de Justiça e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

4.1 Práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Goiânia e no CEMED

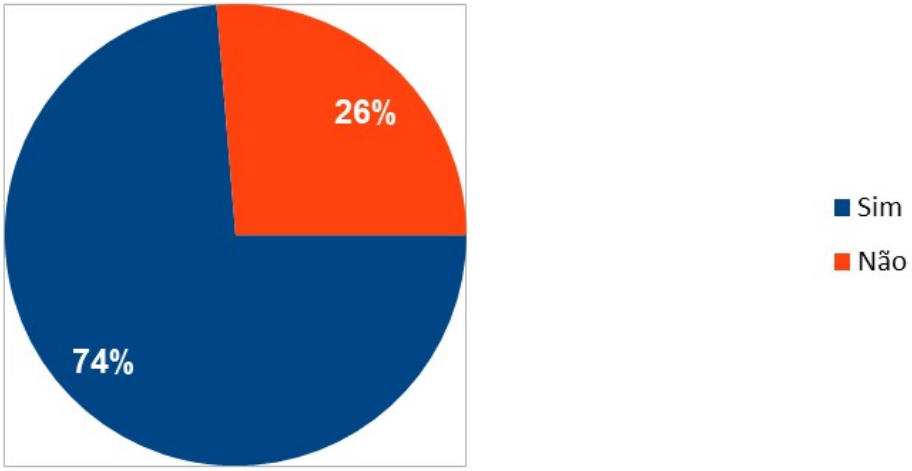
De acordo com o regimento interno do CEMED, o Centro Municipal de Mediação Educacional (CEMED) foi criado pelo Projeto de Lei nº 405/2023; é mantido pela Prefeitura Municipal de Goiânia e administrado pela Secretaria Municipal de Educação, sob o CNPJ nº 04.973.965/0001-11, conforme a legislação vigente.

O CEMED tem como finalidade desenvolver a Política de Prevenção e Resolução de Conflitos, utilizando o Programa Educacional de Mediação de Conflitos no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o qual é norteado pelas Práticas Restaurativas/Transformativas: Projeto Pilares – Parceria com o Tribunal de Justiça com os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz; Comunicação Não Violenta; Mediação; Assembleias Educacionais, possibilitando à comunidade escolar desenvolver competências e habilidades de comunicação autêntica, contribuindo para o fortalecimento da Cultura da Paz nas Instituições Educacionais de Goiânia.

Além disso, o centro tem o objetivo geral de implementar e acompanhar a efetivação dessa Política Pública Educacional, por meio das práticas de Justiça Restaurativas/Transformativas, visando promover a Cultura de Paz na Comunidade Escolar.

Primeiramente, foi questionado se o profissional é habilitado como Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz, pela Escola Judicial EJUG, e obtiveram-se os seguintes resultados: 74% responderam que sim e 26% afirmaram que não.

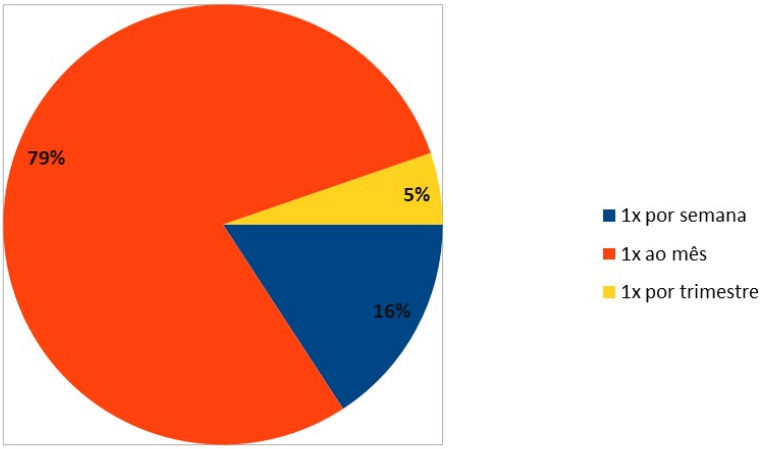
Gráfico 1 – Habilitado como Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz, pela Escola Judicial EJUG



Fonte: A autora (2023).

Ao serem questionados com a pergunta: Com que frequência os círculos de Justiça Restaurativa são realizados na escola, 79% responderam uma vez por mês; 16% uma vez por semana e 5% uma vez por trimestre.

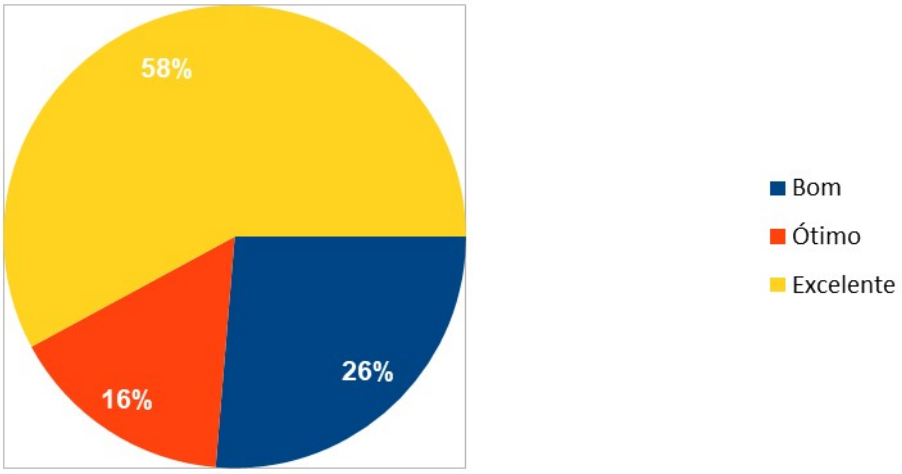
Gráfico 2 – Frequência em que os círculos de Justiça Restaurativa são realizados



Fonte: A autora (2023).

Ao serem questionados sobre a percepção acerca do impacto percebido na escola, a partir da aplicação dos círculos de Justiça Restaurativa na prevenção de conflitos, 58% consideram excelente; 26% disseram bom e 16% consideram ótimo.

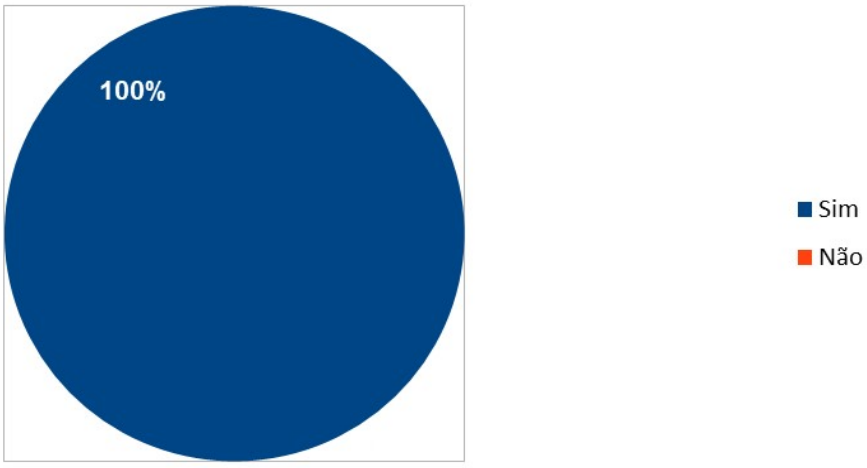
Gráfico 3 – Percepção acerca do impacto percebido na escola na prevenção de conflitos



Fonte: A autora (2023).

Quanto ao quesito referente a questão: qual a percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes dos círculos em se sentirem ouvidos, acolhidos e compreendidos, os entrevistados foram unânimes: 100% responderam que sim.

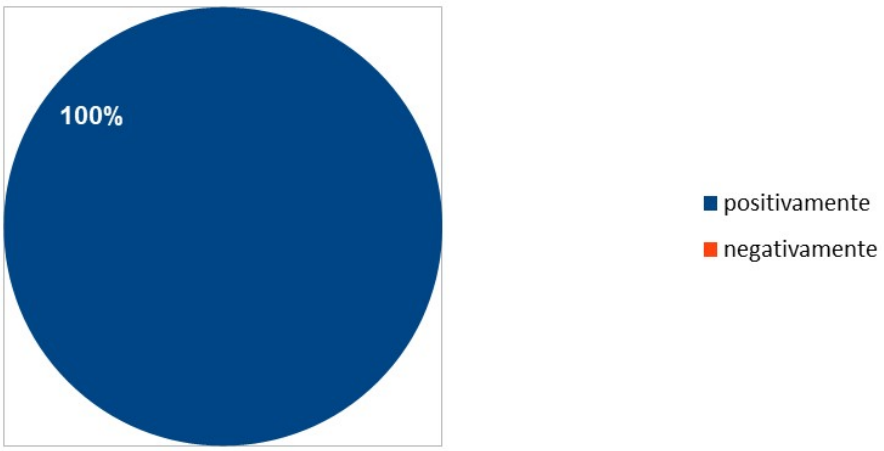
Gráfico 4 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes dos círculos em se sentirem ouvidos, acolhidos e compreendidos



Fonte: A autora (2023).

Em relação à percepção ao tema: os círculos têm influenciam no clima de convivência no ambiente escolar, os participantes afirmaram, em 100%, que é positivamente benéfico para o ambiente escolar.

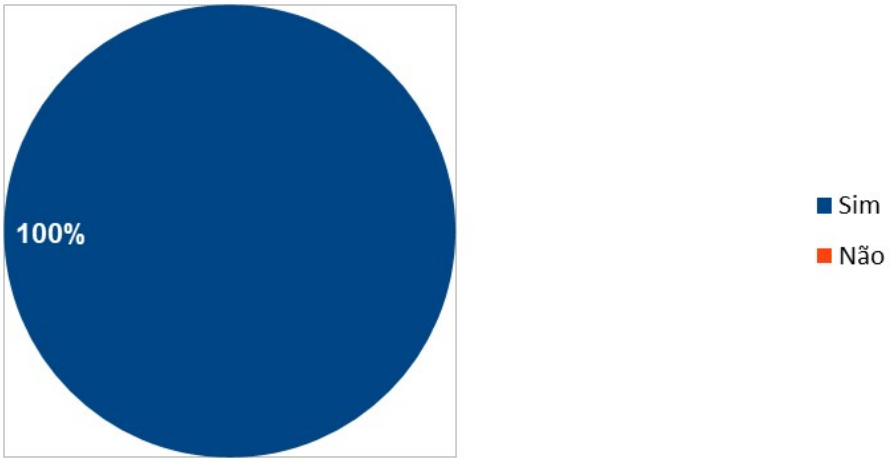
Gráfico 5 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes se os círculos têm influencia no clima de convivência no ambiente escolar



Fonte: A autora (2023).

Os facilitadores foram questionados sobre a percepção que possuem acerca dos alunos em relação a estes se sentirem mais conectados e empáticos com os colegas após participarem dos círculos de Justiça Restaurativa e construção de Paz. A resposta foi novamente unânime: 100% responderam que sim.

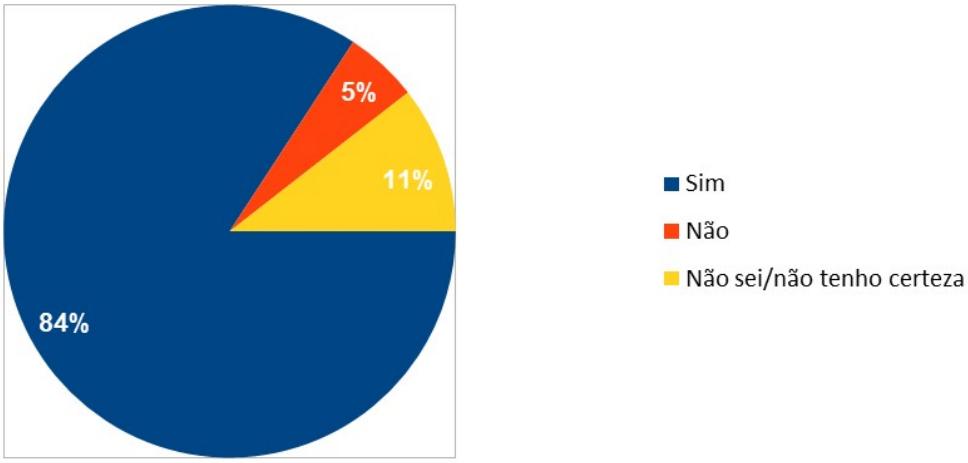
Gráfico 6 – Percepção dos entrevistados em relação à visão dos participantes em relação a se sentirem mais conectados e empáticos com os colegas



Fonte: A autora (2023).

Acerca da avaliação dos resultados, 84% disseram que existe um processo eficaz de acompanhamento e avaliação dos resultados dos círculos na escola; 11% disseram não saber e/ou não ter certeza; e 5% disseram que não.

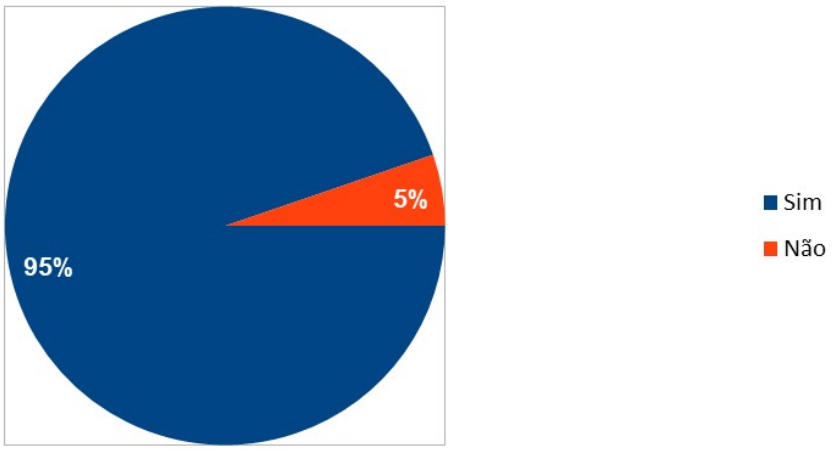
Gráfico 7 – Eficácia do processo de acompanhamento e avaliação dos resultados dos círculos na escola



Fonte: A autora (2023).

Na condição de facilitador, 95% dos entrevistados disseram que se sentem capacitados e apoiados para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz; e 5% responderam que não.

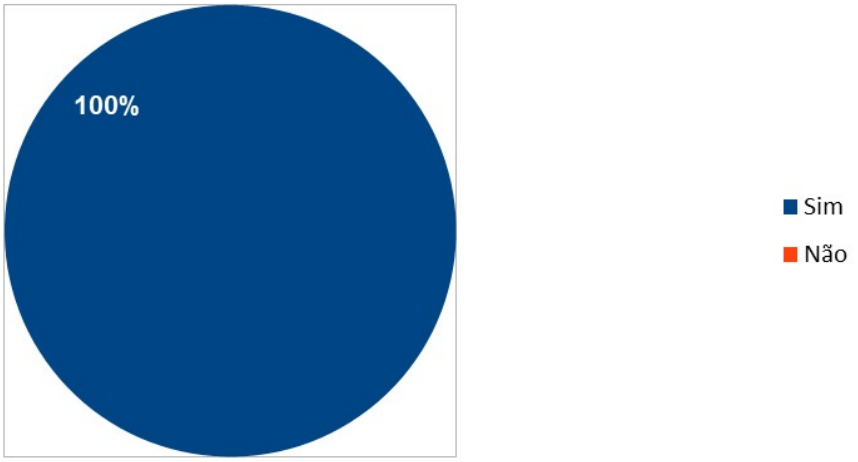
Gráfico 8 – Capacitação do facilitador para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz



Fonte: A autora (2023).

De acordo com o Gráfico, evidencia-se que 100% dos facilitadores acreditam que os Círculos de Justiça Restaurativa contribuem para a resolução pacífica de conflitos na escola.

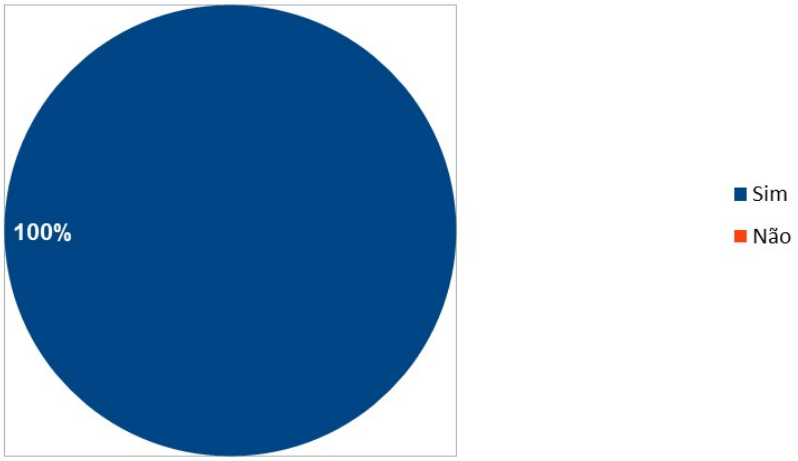
Gráfico 9 – Percepção dos facilitadores sobre se os Círculos de Justiça Restaurativa contribuem para a resolução pacífica de conflitos na escola



Fonte: A autora (2023).

Em relação à melhoria da comunicação e do relacionamento entre alunos e demais membros da comunidade escolar, 100% dos entrevistados afirmaram que os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz contribuem nesse quesito.

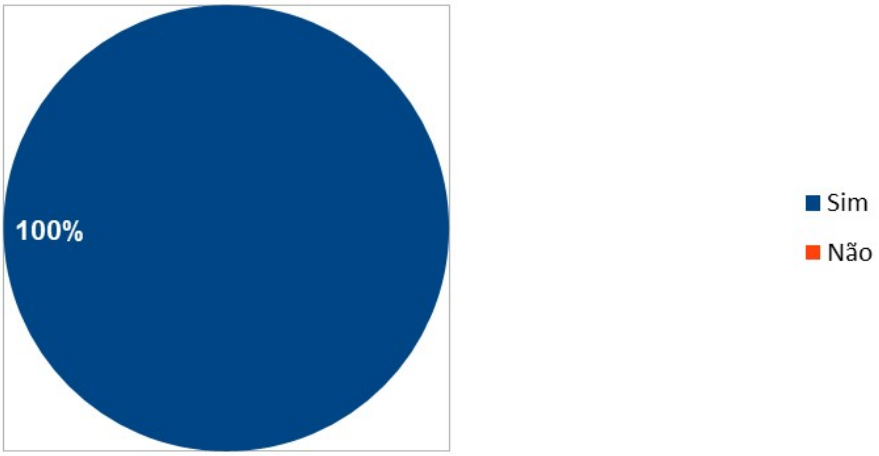
Gráfico 10 – Avalição dos facilitadores em relação à melhoria da comunicação e do relacionamento entre alunos e demais membros da comunidade escolar



Fonte: A autora (2023).

Dos entrevistados, 100% afirmaram que percebem que houve redução nos níveis de violência e indisciplina desde a implementação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas pilotos do município de Goiânia.

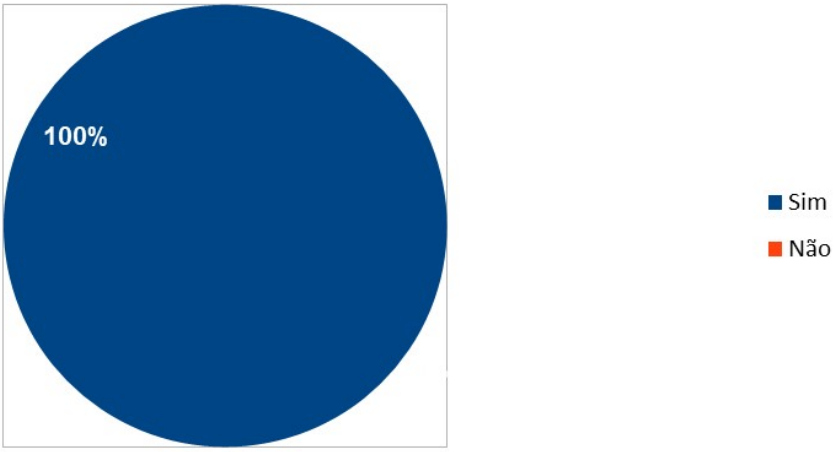
Gráfico 11 – Percepção acerca da redução nos níveis de violência e indisciplina desde a implementação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas pilotos deste município



Fonte: A autora (2023).

Na penúltima questão, 100% dos entrevistados disseram que os Círculos de Construção de Paz promovem um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

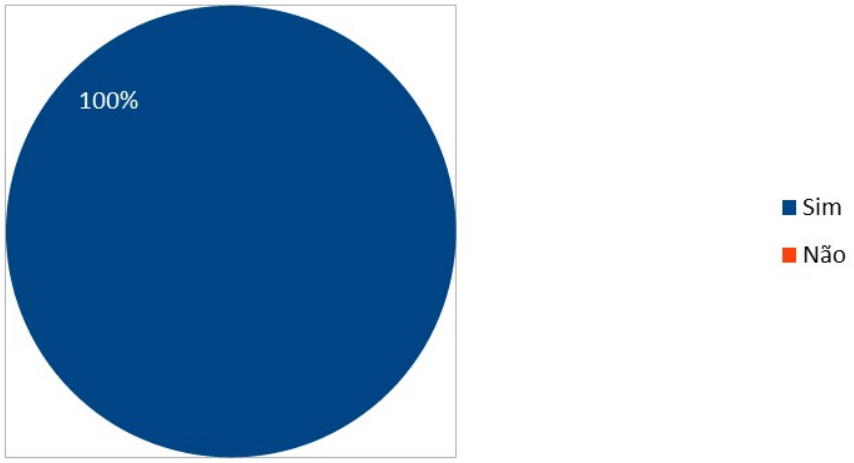
Gráfico 12 – Promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo



Fonte: A autora (2023).

Para finalizar, os participantes foram questionados sobre se os círculos estão ajudando a fortalecer a sensação de pertencimento e comunidade na escola, e 100% afirmaram que sim.

Gráfico 13 – Fortalecimento da sensação de pertencimento e comunidade na escola



Fonte: A autora (2023).

Portanto, os resultados no geral são: a maioria dos entrevistados afirmaram que são habilitados como facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz, pela Escola Judicial EJUG. A maioria disse que a frequência dos círculos de Justiça Restaurativa acontece uma vez por mês. No geral, todos entrevistados responderam que consideram excelente o impacto percebido na escola. Isso evidencia que os projetos das escolas municipais em Goiânia-GO se encontram alinhados com o ODS 16; e que suas aplicações em ambiente escolar fortalecem as diretrizes que norteiam essa proposta, pois uma das metas do ODS 16 é garantir, até 2030, o reconhecimento legal para todos, além de impulsionar a implementação de leis e políticas não discriminatórias em prol do desenvolvimento sustentável. Ademais, busca-se fortalecer a participação dos países em desenvolvimento nas organizações globais de governança.

Todos os entrevistados afirmam que os participantes dos círculos se sentem ouvidos, acolhidos e compreendidos; que os círculos têm influenciado no clima de convivência no ambiente escolar; que eles, os participantes, sentem-se mais conectados e empáticos com os colegas após participarem dos círculos de Justiça Restaurativa e construção de Paz; que os Círculos de Justiça Restaurativa contribuem para a resolução pacífica de conflitos na escola; que há melhoria da comunicação e do relacionamento entre alunos e demais membros da comunidade escolar; que houve redução nos níveis de violência e indisciplina desde a implementação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas

escolas pilotos desse município; que os Círculos de Construção de Paz promovem um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo; e que os círculos estão ajudando a fortalecer a sensação de pertencimento e comunidade na escola.

Além disso, a maioria disse que existe um processo eficaz de acompanhamento e avaliação dos resultados dos círculos na escola. Na condição de facilitador, quase cem por cento disseram que se sentem capacitados e apoiados para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz.

Então, no geral, viu-se que o projeto piloto desenvolvido nessas três escolas se encontra em andamento, que os facilitadores são habilitados, e que os benefícios são visíveis na fala dos facilitadores.

Os dados aqui apresentados corroboram com as pesquisas de Veloso e Pimentel (2023), que mencionaram que, nos últimos doze meses, o número de incidentes violentos em instituições de ensino aumentou consideravelmente no Brasil, com cinco episódios fatais reportados entre setembro de 2022 e abril de 2023. O fenômeno do *bullying*, que é uma forma de violência escolar, também se destaca como uma das questões de maior impacto na saúde em geral, especialmente, no que diz respeito ao surgimento de problemas emocionais e comportamentais, podendo afetar negativamente o desempenho acadêmico do aluno afetado.

Machado e Costa (2021) apresentaram a trajetória histórica dos Círculos de Cultura desenvolvidos na década de 1990 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia-GO, a partir das contribuições de Paulo Freire, e descreveram que a experiência dos Grupos de Cultura em Goiânia envolveu colaboradores da área da educação e representantes da cultura popular, que contribuíram desde o financiamento de monitores até a formação dos educadores e alfabetizadores populares. Esses profissionais eram indicados pelas organizações parceiras. Para reunir essas informações, recorremos à pesquisa em documentos e em estudos consolidados em dissertações e relatórios, que ainda estão em processo de análise e integram o acervo de pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos em Goiânia e em Goiás. Apesar do curto período de existência desses Grupos de Cultura promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, os registros revelam que eles representaram uma tentativa de criar um espaço alternativo para diálogo e reflexão sobre a realidade vivida pelos adultos trabalhadores, suas famílias e a

sociedade em que estão inseridos. Talvez reinventar os Grupos de Cultura, em meio aos desafios do Século XXI, possa ser uma oportunidade de aprendizado, convivência harmoniosa, promoção da cidadania e incentivo humano.

A dissertação de Amaral (2023) tratou sobre os círculos de construção de paz na educação, metodologia da Justiça Restaurativa que atua na prevenção e superação de conflitos e no aprendizado da cultura da paz. O estudo avaliou em que medida a metodologia restaurativa dos círculos de construção de paz contribui com a promoção dos seguintes princípios que compõem a nona competência geral da BNCC: empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação.

Em complemento, a autora apontou ainda que a Justiça Restaurativa, com os Círculos de construção de paz, apresenta potencial para a expansão e disseminação da cultura da paz na escola, configurando-se como possibilidade exequível na prevenção e resolução dos conflitos no espaço escolar, bem como pode contribuir para que a construção e o fortalecimento dos relacionamentos saudáveis entre os atores da escola sejam efetivados de forma contínua, a partir dos princípios apresentados. Por fim, a pesquisa indicou que os princípios em conexão com os círculos de construção de paz promovem cidades educadoras e escolas acolhedoras, possibilitando, com isso, impactos importantes a partir das relações de confiança, partilha e pertencimento na vida dos estudantes.

Portanto, a escola é um ambiente rico em interações sociais e culturais, no qual diferentes emoções, crenças e saberes são compartilhados e reproduzidos. Além de ser um local de aprendizagem formal, a escola é um espaço de diversidade que promove o encontro de conhecimentos científicos com a realidade dos alunos, professores e comunidade. Dentro desse contexto, surgem relações amistosas, mas também divergentes e até violentas, criando um cenário de disputa por poder e saber. A escola se torna, assim, um lugar de construção de saberes, convivência e socialização. No entanto, é comum que professores se vejam diante de conflitos intensos e violências cotidianas, o que gera medo e insegurança, impactando diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, surge a abordagem da justiça restaurativa no ambiente escolar como uma maneira estratégica de lidar com os conflitos vivenciados, baseando-se em princípios de colaboração, autonomia, respeito (Passos; Ribeiro, 2016). Essa abordagem tem suas raízes nas diretrizes do sistema jurídico que têm

influenciado programas e práticas em diversos ambientes institucionais, incluindo a escola pública (Zehr, 2018). O intuito é promover um diálogo colaborativo e participativo entre os envolvidos.

Recentemente, tem sido observado um crescimento significativo da violência com desfecho fatal. Essa tendência foi identificada e documentada no estudo apresentado no documento episódios de violência em ambientes escolares no Brasil: análise e sugestões para políticas públicas (Brasil, 2023).

Portanto, a violência dentro das escolas pode gerar traumas significativos e causar grande sofrimento psicológico. Essas experiências traumáticas podem ser ainda mais desafiadoras para crianças e adolescentes, já que seus cérebros estão em pleno desenvolvimento e são mais suscetíveis aos danos causados pelo estresse prolongado. Em casos como esse, o cérebro desses jovens pode entrar em modo de sobrevivência, afetando negativamente sua capacidade de concentração, controle emocional e saúde mental (Steiner *et al*., 2018).

Segundo Jackson, Vaughn e Kremer (2019), crianças que foram vítimas de *bullying* na escola apresentam maior propensão a desenvolver problemas de saúde mental e física a longo prazo, tais como distúrbios de ligação, abuso de drogas, obesidade, diabetes, câncer, complicações cardíacas e doenças respiratórias. Quanto mais adversidades uma criança enfrentar durante a infância, maior será o risco de problemas de saúde mental e física na vida adulta. Nesses casos, a terapia pode ser benéfica para ajudá-las a lidar com o trauma, controlar suas emoções e aprender estratégias de enfrentamento para se recuperarem.

O avanço em direção à solução dessas questões exige mais do que simplesmente reformar instituições e métodos; pelo contrário, requer uma reflexão profunda sobre questões fundamentais como o significado de justiça e como ela se relaciona com a paz. Os conceitos de reconciliação e justiça restaurativa, que buscam a restauração completa dos relacionamentos, não só apresentam uma abordagem convincente da justiça, mas também trazem promessas significativas para lidar com os conflitos na consolidação da paz e para desenvolver e analisar suas práticas e instituições (Mullet; Amstutz, 2012).

A Justiça Restaurativa é um método de trabalho colaborativo que tem como objetivo principal encontrar soluções para conflitos, reparar danos e restabelecer relações prejudicadas. Diferentemente do sistema convencional de justiça, que se

baseia na ideia de punição e vingança, a Justiça Reparadora busca estimular o diálogo entre as partes em conflito, visando alcançar um entendimento mútuo e encontrar alternativas que satisfaçam as demandas e desejos de todos os envolvidos.

Como bem colocado na pesquisa de Silva e Almeida (2021), Círculo de Dialogo é uma das abordagens da metodologia dos Círculos de Construção de Paz que, recentemente no Ceará, passou a fazer parte das estratégias educacionais em escolas públicas com o objetivo de promover o diálogo colaborativo sobre temas relacionados. Fica evidente que, ao reunir um grupo de professores, o Círculo desperta diversas emoções, que vão desde a timidez até o receio de compartilhar o que estão pensando. Assim, concluíram que os educadores nesse ambiente acabam se envolvendo em um ritual que reflete comportamentos e atitudes emocionais que podem estar em conformidade ou desacordo com as normas da sociedade de consumo, que suprime e mercantiliza os sentimentos. Mesmo que de forma tímida ou disfarçada, as emoções começam a ser demonstradas e se manifestam em cada etapa da celebração.

Sob essa ótica, é proporcionado um espaço para vítimas, infratores e comunidades impactadas por um delito dialogarem (de forma direta ou indireta) sobre as motivações, circunstâncias e consequências desse ato ilícito, visando atender às suas demandas. Essa abordagem parte do pressuposto de que o crime representa uma violação de indivíduos e relações, pautando-se em valores como respeito, empatia e inclusão, fomentando a participação ativa, a responsabilização e proporcionando uma oportunidade de reconciliação, reparação e reintegração. Dessa forma, é encarada como um método que fomenta a construção da paz, ao buscar engajar todas as partes envolvidas em um processo de resolução de conflitos justo, equitativo e que considere as necessidades e preocupações de todos os participantes. Logo, a Justiça Restaurativa é uma abordagem que não busca somente punir o transgressor, mas também restabelecer os laços e a harmonia que foram prejudicados pela ação violenta.

CONCLUSÃO

A fim de responder ao problema e atingir os objetivos descritos na introdução, foi apresentado, no primeiro capítulo, que a instituição educacional deve ser um ambiente de compartilhamento de conhecimento e promoção do desenvolvimento intelectual, ético e moral do estudante. Além disso, é necessário lidar com questões como a violência, que tem se tornado cada vez mais frequente no ambiente escolar, prejudicando não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também levantando questões sobre como enfrentá-la e garantir um bom desenvolvimento dos estudantes, da comunidade e da região. Para tanto, é essencial promover discussões que incluam não só a escola, mas também a família e a comunidade para lidar com esse problema de forma eficaz.

Os confrontos que ocorrem no ambiente escolar são compostos por três cenários distintos. Em primeiro lugar, encontram-se os espectadores, alunos que presenciam os acontecimentos, mas optam por se manter neutros, com medo de se tornarem as próximas vítimas. Em segundo lugar, temos os alvos, os quais são alvo de perseguições hostis, das quais muitas vezes não sabem como se defender. Dentro desse público encontram-se inclusos gestores, professores, alunos e funcionários da escola. Por fim, na terceira situação, os agressores, os quais selecionam indivíduos com características específicas, como orientação sexual, crenças, gênero, aparência física e raça, sem razão aparente, transformando todos em vítimas em potencial.

Nas instituições de ensino, é possível observar diversas formas de violência, tais como vandalismo, pichações, brigas, *cyberbullying, bullying* com ameaças, xingamentos, insultos, discriminações, intimidações, agressões físicas, verbais e psicológicas, além de incivilidades, indisciplinas, tráfico e consumo de drogas, furtos e porte de armas, o que pode resultar em fatalidades.

No segundo capítulo viu-se que, em boa parte, os primeiros estudos sobre a justiça restaurativa demonstraram uma insatisfação em ascensão com o sistema de justiça penal convencional – descrito como ineficiente e sombrio –, o que corroboraria para a necessidade de adotar um novo modelo, para além da punição.

No contexto da justiça restaurativa, não se trata apenas de uma simples alteração nos procedimentos, mas sim de uma transformação cultural profunda:

abandonar gradativamente o modelo tradicional de punição é um dos aspectos mais importantes desse tipo de justiça, que envolve uma redistribuição de poder entre os envolvidos (vítima, ofensor e profissionais da área jurídica), tornando-se uma nova perspectiva na interpretação dos atos considerados criminosos pela lei.

Além disso, a Justiça Restaurativa, como já mencionado anteriormente, não se restringe a resolver simplesmente conflitos, mas também colabora com várias atividades extras, visando alterar a maneira como as pessoas interagem nas instituições e na comunidade, com a meta de promover comunidades de cuidado, cooperação e harmonia.

Assim, seguindo esses princípios, compreendemos que a mediação, como forma de resolver disputas, pode ser integrada às ações da Justiça Restaurativa, contanto que, além de satisfazer as necessidades das partes e reparar os danos, seja implementada em um contexto comunitário mais abrangente; envolva de alguma maneira membros da comunidade, para promover a partilha de responsabilidades; e gere impactos externos, visando sempre transformar as instituições e a comunidade.

Nos resultados desta pesquisa, pode ser perceber que os entrevistados compreendem e percebem a aplicação dos círculos restaurativos como positivo no ambiente escolar, e sinalizam a eficiência do projeto. A escola, então, não está isolada da estrutura social e econômica, mas sim inserida e influenciada por ela. Desse modo, percebe-se a necessidade de ampliar o conceito de violência além das relações pessoais, enxergando-a para além das disputas aparentemente individuais, e inserindo-se as questões coletivas, influenciadas pela economia, pela política e pelas interações sociais.

As experiências realizadas no Brasil e no exterior com a aplicação dos Círculos de Justiça Restaurativa nas instituições de ensino sugerem a necessidade de algumas medidas preventivas a serem adotadas, que podem ser facilitadas por meio de programas e projetos.

É importante considerar que há diferentes níveis de prevenção. Na prevenção primária, o foco está em todos os membros da comunidade escolar, visando fortalecer a imunidade e lidar com conflitos por meio de processos de diálogo e mediação, abordando questões como afetos, relacionamentos, ideias e preconceitos que possam surgir no ambiente escolar, especialmente em situações

de resolução de conflitos. Já na prevenção secundária, o objetivo é direcionar ações para indivíduos e grupos específicos dentro da comunidade escolar, em situações de conflito mais prolongado ou que envolvam um maior número de pessoas, utilizando facilitadores, mediação entre pares e círculos restaurativos. Por fim, a prevenção terciária, que envolve a participação de diversos atores, como pais, responsáveis, assistentes sociais e outros envolvidos, a fim de lidar com ofensas graves na escola, promovendo encontros restaurativos presenciais.

Com efeito, evidencia-se a relevância da Agenda 2030, em especial o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes) no contexto educacional e como sua implementação nas escolas contribui diretamente para a promoção de um ambiente escolar seguro e pacífico. A efetiva implementação das metas do ODS 16, como reduzir a violência e fortalecer as instituições, pode ser operacionalizada no cotidiano escolar e constitui um dos objetivos primordiais da Justiça Restaurativa e dos círculos de paz na escola.

Ademais, é de extrema importância a Formação Continuada em práticas de justiça restaurativa e mediação de conflitos para Educadores, gestores escolares, professores e todos os colaboradores técnicos administrativos e de apoio. A capacitação adequada desses profissionais é essencial para que possam aplicar de maneira eficaz as estratégias discutidas, criando um ambiente mais harmonioso e seguro.

Além disso, deve-se destacar a importância dos Círculos de Justiça Restaurativa e de medidas preventivas para promover um ambiente escolar mais seguro e harmonioso, tais como: (a) a eficácia dos Círculos de Justiça Restaurativa na promoção de um ambiente escolar mais pacífico e na resolução construtiva de conflitos; (b) o impacto positivo da implementação de programas preventivos baseados em diálogo e mediação na comunidade escolar; (c) a importância de considerar diferentes níveis de prevenção, abordando questões coletivas influenciadas por fatores sociais, econômicos e políticos; (d) a necessidade de ampliar o conceito de violência nas escolas, indo além das relações pessoais e considerando as influências externas no ambiente escolar; e (e) a relevância de programas e projetos que visam fortalecer a imunidade da comunidade escolar e sua atitude para lidar de forma construtiva com conflitos.

Por fim, deve-se considerar que a problemática da violência escolar tem sido objeto de diversas investigações e intervenções, com o intuito de compreender suas origens, seu funcionamento e buscar estratégias viáveis para transformar a escola em um ambiente seguro, e não um fomentador e/ou reprodutor da violência. Assim, entende-se necessário que haja investimento na educação em sua integralidade, oferecendo contornos positivos em todos os níveis que envolvam o ensino aprendizagem, uma vez que, os cidadãos com maior nível de instrução tendem a ter rendimentos mais altos, contribuindo com mais impostos ao longo de suas vidas e demandando menos recursos dos governos em termos de assistência social, saúde e bem-estar, por conseguinte podem contribuir diretamente para a elevação do Desenvolvimento Regional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABULENCIA, C. Por que a educação é importante e como ela afeta o futuro de alguém? **World Vision**, 2023. Disponível em: https://www.worldvision.ca/stories/education/why-is-education-important#What-is-education. Acesso em: 16 jun. 2024.

AMARAL, C. M. **Círculos de construção de paz na escola e suas relações com a nona competência geral da BNCC**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Su. Caxias do Sul, 2023. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/13168/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Cesar%20Machado%20do%20Amaral.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 jun. 2024.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na Escola. *In*: ASSIS, S. G. **Impactos da violência na Escola:** um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da EdUcação/ Editora FIOCRUZ, 2010, p. 41-60.

ASSUMPÇÃO, C. P. A.; YAZBEK, V. C. Justiça Restaurativa: um conceito em desenvolvimento. *In:* GRECCO, A et. al. **Justiça Restaurativa em ação:** práticas e reflexões. São Paulo: Editora Dash, 2014, p. 43-61.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social. Acesso em: 16 jun. 2024.

BOERCHI, D.; MAGNANO, P.; LODI, E. A Escala de Competências do Ensino Médio (Escala H-Comp): Um primeiro estudo de validação. **Saúde. Psicol. Educ**; v. 11, p. 41, 2021. doi: 10.3390/ejihpe11020041.

BORDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Caderno 5. Brasília/DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **PNE nº 10.172**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fiocruz. **Resolução 196/96.** Trata de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e é baseada nos principais documentos internacionais que apresentaram critérios de pesquisas semelhantes. Disponível em: https://www.canalsaude.fiocruz.br/canal/videoAberto/resolucao-196. Acesso em: 16 jun. 2024.

BUCKMASTER, D. From the eradication of tolerance to the restoration of school community: exploring restorative practices as a reform framework for ethical school discipline. **Values and ethics in educational administration**, v. 12, n. 3, set. 2016.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CRAWFORD, C.; BURNS, R. B. Práticas de apoio ou punição: o que funciona para reduzir a violência escolar. **Ciências Sociais**, v. 9, p. 220, 2020.

CHOFRÉ, L. A.; MARCHORI, L. B.; GALLARDO, C.; ROBLA, C. E.; FRITA, E. G.; MORENO, J. M. Q. Os ODS como instrumento de aprendizagem: uma experiência multidisciplinar nos estudos universitários. **Revista Educação e Direito;** v. 14, p. 307–332, 2021, doi: 10.1344/reyd2021.1ext.37706.

CORRÊA, J. C. S.; SILVEIRA, R. L. L.; KIST, R. B. B. Sobre o conceito de desenvolvimento regional: notas para debate. **Revisa Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. G&DR. V. 15, n. 17, Edição Especial, p. 13-15, dez/2019, Taubaté, SP.

COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T. **Círculos Restaurativos nas escolas: construindo um sentido de comunidade e melhorando o aprendizado**. International Institute for Restorative Practices. Bethlehem: CECOSAMI, 2011.

COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T. **Restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators**. International Institute for Restorative Practices. Bethlehem: CECOSAMI, 2019.

DARLING-HAMMOND, S.; FRONIUS, T. A.; SUTHERLAND, H.; GUCKENBURG, S.; PETROSINO, A.; HURLEY, N. Eficácia da Justiça Restaurativa nas Escolas K-12 dos

EUA: Uma Revisão da Pesquisa Quantitativa. Contemporâneo. **Sch. Psicol**; v. 24, p. 295–308, 2020, doi: 10.1007/s40688-020-00290-0.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1995.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **História, Psicol. Esc. Educ**. v. 6, n. 1, 2002, https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013.

DUSI, M.L.H.M. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. Tese (dissertação). Instituto de Pscicologia, Universidade de Brasília, 2006.

EVANOVICH, L.L.; MARTINEZ, S.; KERN, L.; HAYNES, R.D. Proactive Circles: A practical guide to the implementation of a restorative practice. **Preventing School Failure** 64(1):1-9. July 2019.

EVANS, K.; VAANDERING, D. **Little Book of Restorative Justice in Education**: Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools (Justice and Peacebuilding). Goods Books, 2016.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. **Gestão da Educação:** Impasses, perspectivas e compromissos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez,1999.

FRONIUS, T.; PERSON, H.; GUCKENBURG, S.; HURLEY, N.; PETROSINO, **A Restorative justice in U.S. schools**: A research review. San Francisco, CA: WestEd. 2016.

GADOTTI, M. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1984.

GADOTTI, M. Pedagogias participativas e qualidade social da educação. *In:* BRASIL. **Ministério da Educação**. Seminário Internacional: Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas – caderno de textos. Brasília/D.F, 2006.

GAGE, N.; KATSIYANNIS, A.; CARRERO, K.; MILLER, R.; PICO, D. **Explorando a disciplina desproporcional para alunos latinos com e sem deficiência:** uma análise nacional. Distúrbios Comportamentais 47: 3–13, 2021.

GOLDYS, P. Restorative practices: From candy and punishment to celebration and problem-solving circles. **Journal of Character Education**, 12(1), 75-80.

GONZÁLEZ, T.; SATTLER H.; BUTH, A.J. New directions in whole-school restorative justice implementation. **Conflict Resolution Quarterly**, 2018, 1-14.

GREENBERG, M.; DOMITROVICH, C.; GRACZYK, P.; ZINS, J.E. The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research, and Practice. **ResearchGate**, 2005.

GREGORY, A.; CLAWSON, K.; DAVIS, A.; GEREWITZ, J. The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 2016. DOI: 10.1080/10474412.2014.929950.

GREGORY, A.; SKIBA, R. J.; NOGUEIRA, P. A. The achievement gap and the discipline gap: two sides of the same coin? **Educational Researcher**, v. 39, n. 1, p. 59-68. 2010. DOI: 10.3102/0013189X09357621.

GREGORY, A.; EVANS, K.R. **The starts and stumbles of restorative justice in education**: where do we go from here? Boulder, CO: National Education Policy Center, 2020. Disponível em: https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/publications/Revised%20PB%20Gregory_0.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

IVENICKI, A. A escola e seus desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 1-8, mar. 2019, https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002700001.

JACKSON, D.; VAUGHN, M.; KREMER, K. Bully victimization and child and adolescent health: new evidence from the 2016 NSCH. Ann. **Epidemiol,** v. 29, p. 60–66, 2019.

JOHNSTONE, G.; VAN NESS, D. W. The meaning of restorative justice. *In:* JOHNSTONE, G; VAN NESS, D W. **Handbook of restorative justice**. Cullompton e Portland: Willan Publishing, 2007.

JOSEPH, A. A. **Restorative Justice and the discipline gap**: Exploring the impact of restorative practices on racially disproportional school. Institutional Repository at the University of Pittsburgh. 2018.

JOSEPH, A.; HNILICA, R. J.; HANSON, M. Using Restorative Practices to Reduce Racially Disproportionate School Suspensions: The Barriers School Leaders Should Consider During the First Year of Implementation. **Taboo: The Journal of Culture and Education**, 20 (2), 2021.

JOSEPH, J.; VARGHESE, A.; VR, V.; DHANDAPANI, M.; GROVER, S.; SHARMA, S.; KHAKHA, D.; MANN, S.; VARKEY, B. Prevalence of internet addiction among college students in the Indian setting: a systematic review and meta-analysis. **Gen Psychiatr.**, 2021, Aug 20, 34(4). Doi: 10.1136/gpsych-2021-100496.

LEWIS, S. Improving School Climate: Findings from Schools Implementing Restorative Practices. A Report from the International Institute for Restorative Practices Graduate School Retrieved on May 18, 2012 from www.iirp.org Lipchitz, L (2003). **Restorative Justice in School Settings Iowa Peace Institute**, 2009.

LODI, E.; PERRELLA, L.; LEPRI, G. L.; SCARPA, M. L.; PATRIZI, P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 19, p. 96, 2022. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096.

LODI, E.; BOERCHI, D.; MAGNANO, P.; PATRIZI, P. Escala de Satisfação no Ensino Médio (Escala H-Sat): Avaliação da Satisfação Contextual em Relação à Satisfação com a Vida dos Alunos do Ensino Médio. **Comporte-se. Ciência**; v. 9, p. 125, 2019, doi: 10.3390/bs9120125.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUSTICK, H. Restorative Justice' or restoring order?: Restorative school discipline practices in urban public schools. **Urban Education**, 56(8), 1269–1296. 2017. Advanced online publication. https://doi.org/10.1177/0042085917741725.

LUTTRELL, W. **Qualitative educational research**: readings in reflexive methodology and transformative practice. Taylor & Francis, 2017.

MACHADO, M. M; COSTA, C. B. Os círculos de cultura em Goiânia: memórias da contribuição Freireana. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed.especial, p. 1242-1257, set. 2021.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MAYWORM, A. M.; SHARKEY, J. D.; HUNNICUTT, K. L.; SCHIEDEL, K. C. Consulta a professores para melhorar a implementação da justiça restaurativa baseada na escola. **J.Educ. Psicol. Consultar**; v. 26, p. 385–412, 2016, doi: 10.1080/10474412.2016.1196364.

MAGNANO, P; BOERCHI, D; LODI, E; PATRIZI, P. O efeito das competências não intelectivas e do desempenho acadêmico na satisfação escolar. **Educ. Ciência**; v. 10, p. 222, 2020, doi: 10.3390/educsci10090222.

MULLET, Judy H.; AMSTUTZ, Lorraine Stutzman. **Disciplina restaurativa para escolas:** responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MORRIS, E; PERRY, B. A diferença de punição: suspensão escolar e disparidades raciais no desempenho. **Problemas sociais**; v. 63, p. 68–86, 2016.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas escolas. *In*: C. Slakmon, R. C De Vitto & R. Gomes Pinto (Orgs.) **Justiça Restaurativa** (pp. 294-319). Brasília, DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD, 2005.

NASCIMENTO, A; SALLES FILHO, N. A. A construção da cultura de paz na escola: Pedagogia da convivência em educação. **Cadernos PDE**. 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_adriano_do_nascimento.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento;** v. 03, pp. 103-115, Agosto de 2018. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/o-papel-social-da-escola. Acesso em: 16 jun. 2024.

NUSSBAUM, Martha C. **Political Emotions (Why Love Matters for Justice)**. Cambridge, Massachusetts/ London, England: The Belknap Press of Harvard University Press, 2017.

OCDE. **Education at a Glance 2023**: Indicadores da OCDE, Publicação da OCDE, Paris, 2023.

OLIVEIRA, C. R.; SAAD-DINIZ, E. **Justiça restaurativa**: diálogos do Projeto USP-Restaura. São Paulo, SP: Editora Liber Ars, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Convencao-Direito-da-Crianca-ONU-1989.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

ORGANIZAÇAO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Resolução aprovada pela assembleia geral em 25 de setembro de 2015.** Transformando o nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (a/RES/70/1). Disponível em: unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202023%20refinement_Eng.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

ORTEGA, L.; LYUBANSKY, M.; NETTLES, S.; ESPELAGE, D.L. Outcomes of a Restorative Circles Program in a High School Setting. **Psychology of Violence** 6(3), April 2016. DOI:10.1037/vio0000048.

OSMAN, A.; LADHANI, S.; FINDLATER, E.; MCKAY, V. **Uma estrutura curricular para os objetivos de desenvolvimento sustentável.** (2017). Disponível em: https://www.greenwich.edu.pk/images/PDFs/CFSDG_UPDF-003.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

OXLEY, L.; HOLDEN, G. W. Três abordagens positivas à disciplina escolar: São compatíveis com os princípios de justiça social? **Educ. Psicol Infantil**; v. 38, p. 71–81, 2021.

PASSOS, C. M. O. P.; RIBEIRO, O. O. P. **A Justiça Restaurativa no ambiente escolar**. Rio de Janeiro: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

PEARMAN, F.; CHRIS, C.; BENJAMIN, F.; JOSEPH, G. As lacunas de desempenho estão relacionadas às lacunas de disciplina? Evidências de dados nacionais. **AERA Open;** v. 5, p. 1–18, 2019.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

PINTO, F. C. F.; DIAS, E. Educação e pesquisa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 505-8, jul. 2018, https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002610001.

PINTO, R. S. G. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? *In*: SLAKMON, C., R. De Vitto, e R. Gomes Pinto, org., 2005. **Justiça Restaurativa.** Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

PITANGA, G.; DOMINGUES, J.S.; RODRIGUES, K.L.; FRÓIS, L.R.; KRUSCHEWSKY, M.; SANTOS, M.B.; GONÇALVES, R.V.; FERREIRA, T. A. **Bullying e Violência Escolar**: Suas consequências e como combatê-las. 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/blog/bullying-e-violencia-escolar. Acesso em: 16 jun. 2024.

PRANIS, K. **Processos Circulares.** Acker, Tônia Van (trad.) São Paulo: Palas Athena, 2010.

RANNA, C. C**. Violência escolar e a militarização das escolas públicas:** um estudo sobre o caso de Goiás. Dissertações, Mestrado Profissional em Administração Pública. Fundação Getúlio Vargas, 2021. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/items/06aa6fb4-2792-4f7e-932d-2ca731aff45e. Acesso em: 16 jun. 2024.

RABBANI, M. J. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. *In:* MILANI, F. (org.) **Cultura de Paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003, p. 63-95.

REIMER, K.E. **Adult intentions, student perceptions**: how restorative justice is used in schools to control and to engage. Educational leardership for social justice. 2019.

RUIZ, L.; MCMAHON, S.; JASON, L. O papel do contexto do bairro e do clima escolar no desempenho acadêmico em nível escolar**. American Journal of Community Psychology;** v. 61, p. 296–309, 2018.

RIGBY, K. Como os professores abordam casos de bullying nas escolas: uma comparação de cinco abordagens reativas. **Educ. Psicol. Pratique**; v. 30, p. 409–419, 2014, doi: 10.1080/02667363.2014.949629.

SANTOS, E. L.; BRAGA, V.; SANTOS, R. S.; BRAGA, A. M. S. Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd - Desenvolvimento Regional Em Debate,** v. 2, n. 1, p. 44–61, 2012. https://doi.org/10.24302/drd.v2i1.215.

SÁTYRO, N. G. D.; D'ALBUQUERQUE, R. W. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**. 2020, v. 23: e55631.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCURO NETO, P. **A Justiça como fator de transformação de conflitos**: Princípios e implementação. Restorative Justice, 2000. Disponível em:https://www.mpmg.mp.br/data/files/12/E6/35/F3/65A9C71030F448C7860849A8/A%20Justica%20como%20fator%20de%20transformacao%20de%20conflitos.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

SCURO NETO, P. **Sociologia Geral e Jurídica**: Introdução ao estudo do Direito, instituições jurídicas, evolução e controle social. São Paulo: Editora Saraiva, 2010.

SEIBT, C. L.; OLIVEIRA, J. P. G.; RODRIGUES, D. S. (orgs.). **Educação e Desenvolvimento Regional**: desafios e perspectivas. Cametá: Cuntins, 2011, 258 p.

SENA, A. G. de. Resolução de Conflitos e Acesso à Justiça: Efetividade Material e Judicial. *In*: **Dignidade Humana e Inclusão Social**: Caminhos para a Efetividade do Direito do Trabalho no Brasil / Adriana Goulart de Sena, Gabriela Neves Delgado, Raquel Portugal Nunes. São Paulo: Ltr, 2010.

SILVA, M. C. L; ALMEIDA, R. O. Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 39, n. 3, p. 01-19, jul. /set. 2021.

SILVA, L.O. **Justiça restaurativa** – como modelo alternativo para resolução de conflitos e sua aplicabilidade na Lei de Drogas. Faculdade de Apucarana – FAP, 2022.

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **Inter Espaço**, Grajaú, MA, v. 2, n. 6, maio/ago, p. 367-378, 2016.

SKIBA, R.; CHOONG-GEUN C.; TRACHOK, M.; BAKER, T.; SHEYA, A.; HUGHES, R. Analisando a desproporcionalidade disciplinar: Contribuições das características da infração, do aluno e da escola para a suspensão e expulsão fora da escola. **American Educational Research Journal;** v. 51, p. 640-70, 2014.

SOUSA, F. E.; FREIESLEBEN, M. A educação como fator de desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, v. 21, n. 2, p. 163–178, 2018. Disponível em: https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/571. Acesso em: 14 jun. 2024.

STEINER, J. J.; JOHNSON, L.; POSTMUS, J. L.; DAVIS, R. Sexual violence of liberian school age students: an investigation of perpetration, gender, and forms of abuse. **J. Child Sex. Abuse**, v. 3, p. 1–20. 2018.

STEWART KLINE, D. M As práticas restaurativas podem ajudar a reduzir as disparidades nos dados de disciplina escolar? Uma revisão da literatura. Multiculto. **Perspectiva**; v. 18, p. 97–102, 2016, doi: 10.1080/15210960.2016.1159099.

UNESCO. **A educação conta:** para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. 2011. Biblioteca Digital da UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190214. Acesso em: 14 jun. 2024.

U.S. Department of Education. **Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan at the release of the joint DOJ-ED school discipline guidance package**. (2014, January 8). Retrieved from https://www.ed.gov/news/speeches/rethinking-school-discipline,

VELOSO, N.; PIMENTEL, J. Brasil teve 5 ataques com mortes em escolas em 2022 e 2023. **Poder360**, 2023. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/brasil-teve-5-ataques-com-mortes-em-escolas-em2022-e-2023/. Acesso em: 24 maio 2024.

WADHWA, A. **Restorative Justice in Urban Schools**. Imprint Routledge. eBook Published 7 December 2015. DOI https://doi.org/10.4324/978131569282.

WILLIAMS, S.; MALLORY, S.; CORY, W.; LANGHINRICHSEN-ROHLING, J. Percepções dos alunos sobre a segurança escolar: Não se trata apenas de sofrer bullying**. Journal of School Nursing;** v. 34, p.319–30, 2018.

WITTMANN, L. C.; KLIPLEL, S. R**. A prática da gestão democrática no ambiente escolar.** Curitiba: IBPEX, 2010. (Série Processos Educacionais).

ZEHR, H. **Justiça restaurativa**. São Paulo: Palas Athena. 2017.

ZEHR, H. Restorative Justice: The Concept. **Corrections Today**, v. 59, n. 7, dezembro/1997: 68-70.

ZEHR, H. **Trocando as lentes:** um novo foco sobre o crime e a justiça. Acker, Tônia Van (trad.). São Paulo: Palas Athena, 2018.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da Pesquisa de Mestrado sob o título **CULTURA DE PAZ E DESENVOLVIMENTO: o ODS 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes e sua aplicação em um ambiente escolar.** Meu nome é Maria Nilva Fernandes da Silva Moreira, sou mestranda do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UniAlfa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado. Aqui, garanto a confidencialidade e a responsabilidade de que usarei esses dados para pesquisa em andamento. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o autor pelo telefone 62 98300-1114.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar o ODS 16 e possíveis aplicações em ambiente escolar, com ênfase na escola Municipal Maria Nosídia, em Goiânia-GO. Os objetivos específicos são: 1. Discutir a relação entre a Cultura de Paz e Desenvolvimento; 2. Analisar as propostas da Agenda 2030, especialmente, o ODS 16 para considerar possibilidades de aplicação do ODS 16 em ambiente escolar; 3. Comparar aspectos previstos pelo ODS 16 e aplicação em ambientes diversos, e propostas de atividades extracurriculares do ambiente da escola Municipal Maria Nosídia.

Os critérios de seleção do quantitativo de participantes na pesquisa levarão em conta os profissionais que atuam diretamente com o projeto. O procedimento de coleta de dados será através de roteiros de entrevistas. Sobre riscos da pesquisa, os voluntários poderão ter desconfortos emocionais em decorrência de sua participação. Ainda, poderão sentir cansaço ou aborrecimento ao responder; constrangimento ao se expor; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas; dano; quebra de anonimato. Ainda, se você sentir qualquer desconforto ou constrangimento lhe é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. Não revelaremos sua identidade nesta pesquisa, ficando assegurados seu sigilo, privacidade, integridade e confidencialidade.

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios esclarecimento sobre como a Justiça Restaurativa e a Construção da Cultura de Paz vem ocorrendo desse ambiente com menos em medidas socioeducativas. Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade.

Os dados coletados serão guardados por, no mínimo, 5 anos e, após esse período poderão ser descartados. Os participantes terão total acesso à pesquisa e ao pesquisador para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

_____
Assinatura do participante

Declaração do Pesquisador

A pesquisadora responsável por este estudo declara que cumprirá com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por desconfortos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

_____
Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Declaração do Participante

Eu, ...,abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "**Justiça Restaurativa e Construção da Cultura de Paz: Abordagens para Mitigar a Violência no Ambiente Escolar em Busca do Desenvolvimento Regional**". Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____, de _____ de _____.

_____ Assinatura do participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada **"É POSSÍVEL TRANSFORMAR A CULTURA DA VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR? REFLEXÕES A PARTIR DA APLICAÇÃO DOS CÍRCULOS DE JUSTIÇA RESTAURATIVA E CONSTRUÇÃO DE PAZ EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE GOIÂNIA-GO"**. Meu nome é MARIA NILVA FERNANDES DA SILVA MOREIRA, sou a pesquisadora responsável por essa pesquisa. Abaixo lhe darei alguns esclarecimentos.

O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os possíveis impactos gerados pela aplicação dos Círculos de Construção de Paz em uma Escola Municipal contemplada pelo Termo de Cooperação Técnica firmado entre o Tribunal de Justiça do Estado de Goiás e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em especial, nas escolas pilotos. Portanto, para alcançar os resultados esperados, precisamos que você, como participante deste projeto, responda as perguntas abaixo e rubrique todas as páginas.

1.Você é habilitado como Facilitador de Círculos de Justiça Restaurativa e de Construção de Paz pela Escola Judicial do TJGO - EJUG?
( ) Sim
( ) Não

2. Com que frequência os Círculos de Justiça Restaurativa são realizados na sua escola?
( ) Uma vez ao mês
( ) Uma vez por trimestre
( ) Uma vez por semestre
( ) Não sei/Não tenho certeza

3. Na sua percepção, qual é o impacto na sua escola a partir da aplicação dos Círculos de Justiça Restaurativa na prevenção de conflitos?
( ) Excelente
( ) Bom
( ) Ótimo
( ) Ruim
( ) Péssimo
( ) Não sei/Não tenho certeza

4. Na sua percepção, os participantes dos círculos se sentem ouvidos, acolhidos e compreendidos?
( ) Sim

( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

5. Na sua percepção, os círculos têm influenciam o clima de convivência no ambiente escolar?
( ) Positivamente
( ) Negativamente
( ) Não sei/Não tenho certeza

6. Na sua percepção, os alunos se sentem mais conectados e empáticos com os colegas após participarem dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

7. Na sua escola, existe um processo eficaz de acompanhamento e avaliação dos resultados dos Círculos?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

8. Na condição de facilitador, você se sente capacitado e apoiado para realizar os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz na sua escola?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

9. Você acredita que os Círculos de Justiça Restaurativa contribuem para a resolução pacífica de conflitos na escola?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

10. Você avalia que os Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz contribuem para a melhoria da comunicação e do relacionamento entre alunos e demais membros da comunidade escolar?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

11. Você percebe se houve redução nos níveis de violência e indisciplina desde a implementação dos Círculos de Justiça Restaurativa e Construção de Paz nas escolas pilotos deste município?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

12. Na sua opinião, os Círculos de Justiça Restaurativa promovem um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo?
( ) Sim
( ) Não
( ) Não sei/Não tenho certeza

13. Você acredita que os círculos estão ajudando a fortalecer a sensação de pertencimento e comunidade na escola?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei/Não tenho certeza

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

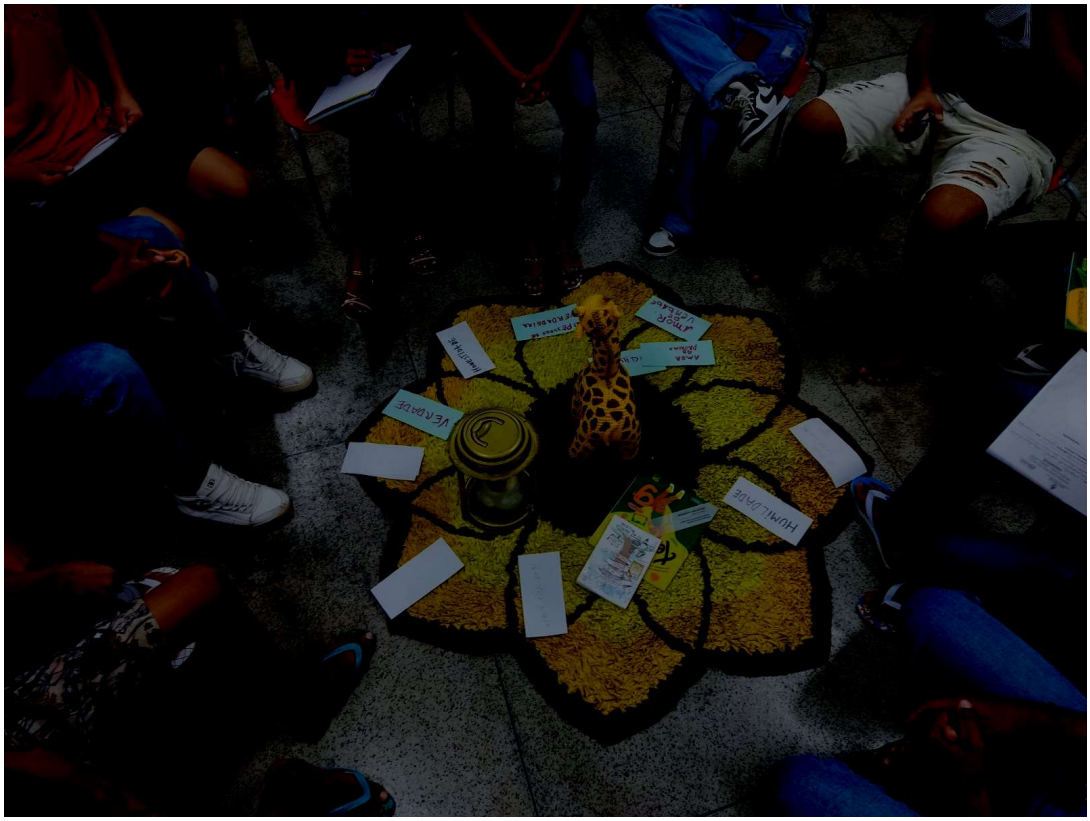
_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO A – FOTOS CÍRCULOS[8]

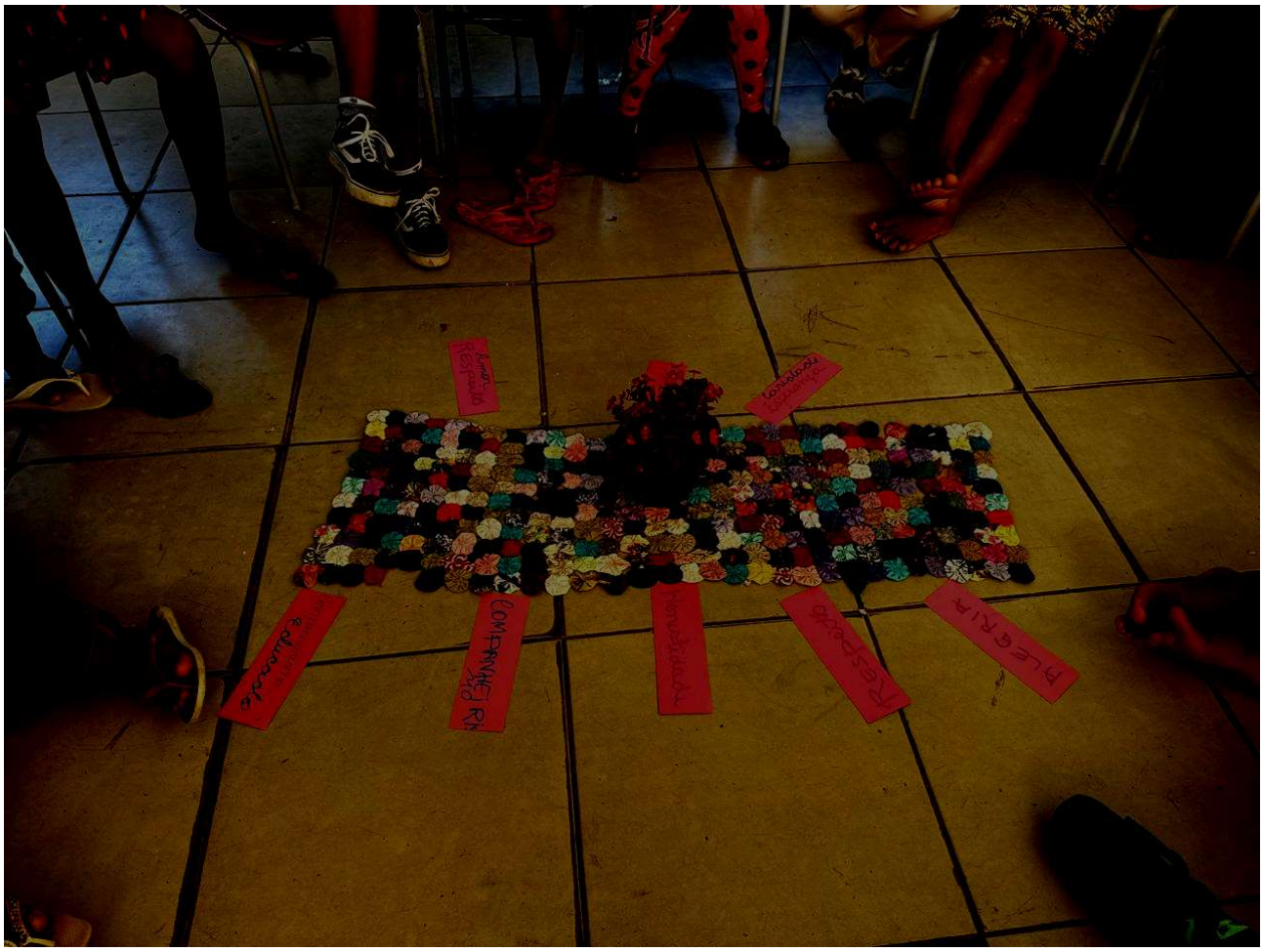


[8] As fotos foram inseridas com baixa qualidade para evitar a exposição das crianças.








Alegria
Respeito
Confiança


Outros

ANEXO B – TERMO DE COOPERAÇAO TÉCNICA

Nº Processo PROAD: 201802000077268

tribunal de justiça do estado de goiás

TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA Nº 004/2018

(MINUTA)

TERMO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM o **TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS e a PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA** PARA OS FINS QUE A SEGUIR ESPECIFICAM.

O **TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE GOIÁS**, com sede na Avenida Assis Chateaubriand, nº 195, Setor Oeste, Goiânia – GO, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 02.292.266/0001-80, neste ato representado pelo Presidente Des. Gilberto Marques Filho, brasileiro, residente e domiciliado nesta Capital com a interveniência da **Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás,** com sede na Av. Assis Chateaubriand nº 195, 11° Andar - Setor Oeste – Goiânia/Goiás, neste ato representado pelo Desembargador Walter Carlos Lemes, brasileiro, residente e domiciliado nesta capital e a **Prefeitura Municipal de Goiânia** inscrito no CNPJ sob o nº 01.612.092/0001-23 com sede na Av. do Cerrado nº999 Qd. APM-9 Parque Lozandes, Goiânia-GO, neste ato representado pelo Prefeito Municipal de Goiânia, Iris Rezende Machado, brasileiro, casado, inscrito no RG nº 23929-1291416 SSP-GO 2ª Via, com a interveniência da **Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia,** situada na Rua 226 nº794 Setor Leste Universitário – Goiânia-Goiás inscrita no CNPJ: 01.414.457/0001-05, neste ato representado pelo Secretário **Marcelo Ferreira da Costa,** CPF: 533.114.501-91 residente e domiciliado nesta capital, ajustam à celebração do presente Termo de Cooperação Técnica, consoante as disposições da Lei Estadual nº. 17.928/12, Lei nº. 8.666, de 21.06.1993, e suas alterações posteriores, fazendo-o com observância das seguintes cláusulas e

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20.
Para validar este documento informe o código 13881601831 1 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento

tribunal de justiça do estado de goiás

condições:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA – O objeto do presente **TERMO** é a conjugação de esforços das **PARTES** no sentido de:

I – Por meio do Projeto Pilares a Secretaria Interprofissional Forense, oferecerá o suporte formativo aos Apoios Educacionais das Regionais e alguns professores das escolas escolhidas, para que posteriormente eles possam desenvolver os Círculos de Construção de Paz nas suas respectivas escolas, disseminando os processos circulares e a comunicação compassiva com crianças, adolescentes e adultos;

II – Agir e intervir com meios práticos e eficazes em favor da construção da cultura de paz nas escolas;

III – Formar e Apoiar as equipes escolares na criação de um sistema de resolução de conflitos assertivo, a fim de minimizar os efeitos da violência, envolvendo toda a comunidade, restaurando o conceito de justiça como valor e não apenas como punição;

IV – Promover ações que contribuam para o fortalecimento da gestão democrática e participativa dentro da perspectiva das propostas político-pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia que evidenciam a formação e o desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico, analítico, reflexivo e atuante.

DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTÍCIPES

CLÁUSULA SEGUNDA – Para a consecução do objeto deste **TERMO**, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia compromete-se a:

I – Definir escolas para delimitação do Projeto Piloto;

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20
Para validar este documento informe o código 13881601831 1 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento

tribunal de justiça do estado de goiás

II – Garantir a participação do público alvo na qualificação;

III – Disponibilizar espaço físico adequado, bem como os equipamentos necessários para realização das atividades;

IV – Assegurar a continuidade das ações após a qualificação;

V – Entrega de Relatórios qualitativos pelas escolas piloto.

CLÁUSULA TERCEIRA – São atribuições da Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás:

– Oferecer qualificação aos professores da rede municipal de educação em Processos Circulares; Fortalecer a Rede de Proteção a crianças e adolescentes, por meio do trabalho interinstitucional; Estimular a cultura do diálogo e da paz; estimular a gestão democrática e participativa; Desenvolver a capacidade de reflexão, responsabilidade, reciprocidade e solidariedade; resgatar o diálogo e a cooperação entre todas as pessoas das unidades administrativas e da comunidade escolar; proporcionar vivências onde o ser e o conviver fortaleçam as relações interpessoais e o equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas do corpo institucional.

CLÁUSULA QUARTA – São atribuições do NUPEMEC - Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos:

- Apoiar e contribuir com a Corregedoria-Geral da Justiça do Estado de Goiás no desenvolvimento do Plano de Trabalho, especialmente, no que se refere à qualificação dos profissionais da Rede Municipal em Processos Circulares e Mediação de Conflitos.

DO ACOMPANHAMENTO e GESTÃO

CLÁUSULA QUINTA – As **PARTES** designarão gestores para acompanhar,

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20
Para validar este documento informe o código 138816018311 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento

tribunal de justiça do estado de goiás

gerenciar e administrar a execução do presente **TERMO**. Fica designado como gestor do presente instrumento, por parte do **TRIBUNAL**, a Secretaria Interprofissional Forense da Corregedoria-Geral da Justiça.

COORDENAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO

CLÁUSULA SEXTA – Caberá à Coordenação do Grupo de Trabalho a avaliação do curso pela Equipe de desenvolvimento do Projeto Pilares com a Equipe da Comissão de Mediação Educacional da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (análise da periodicidade do envio dos relatórios); Entrega de relatórios qualitativos pelas escolas piloto; Avaliação, acompanhamento e suporte, durante determinado período até que a escola caminhe sozinha; Estudo de viabilidade de expansão do Projeto a todas as escolas que se interessarem no Projeto e continuidade da parceria interinstitucional após implementação nas escolas piloto. Reuniões de Avaliação contínua e qualitativa com os parceiros para indicação dos sucessos e desafios, de modo a verificar o cumprimento dos objetivos e ajustes que se fizerem necessários para avançar para a etapa de expansão; Após receber o relatório, adotar as providências pertinentes apontadas a cada caso visando solucionar os problemas identificados.

DOS RECURSOS FINANCEIROS

CLÁUSULA SÉTIMA – O Presente Termo de Cooperação não implicará em repasse de recursos financeiros entre os partícipes.

DA EFICÁCIA E DA VIGÊNCIA

CLÁUSULA OITAVA – A vigência deste termo será de 24 (vinte e quatro) meses, a contar de sua assinatura, podendo ser prorrogado, caso seja do interesse das

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20.
Para validar este documento informe o código 13881601831 1 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento

tribunal de justiça do estado de goiás

PARTES.

DAS ALTERAÇÕES

CLÁUSULA NONA – Este **TERMO de COOPERAÇÃO** mediante concordância dos partícipes poderá a qualquer tempo, sofrer alterações por meio de aditivos, permitindo-se a supressão e/ou inclusão de novas cláusulas.

DO DISTRATO E DA RESILIÇÃO UNILATERAL

CLÁUSULA DÉCIMA – É facultado aos partícipes promoverem o distrato do presente termo de cooperação, a qualquer tempo, por mútuo consentimento, ou a resilição unilateral por iniciativa de qualquer deles, mediante notificação por escrito, com antecedência mínima de 60 (trinta) dias, restando para cada qual, tão-somente a responsabilidade pelas tarefas em execução no período anterior à notificação.

DA LEGISLAÇÃO APLICÁVEL

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Aplicam-se à execução deste **TERMO** a Lei Estadual nº. 17.928/12, Lei Federal nº 8.666/93, no que couber, os preceitos de Direito Público e, supletivamente, os Princípios da Teoria Geral dos Contratos e as disposições do Direito Privado.

DO FORO

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA– As **PARTES** elegem o Foro da Capital do Estado de Goiás, para dirimir eventuais dúvidas ou controvérsias oriundas deste **TERMO** que não possam ser resolvidas administrativamente.

E, por estarem assim de pleno acordo, assinam as **PARTES** o presente **TERMO**, em

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20.
Para validar este documento informe o código 13881601831 1 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento

tribunal de justiça do estado de goiás

2 (duas) vias de igual teor juntamente com as testemunhas abaixo assinadas, presentes a todos os atos do presente **TERMO**, a fim de que produza os devidos efeitos de direito.

Goiânia, 22 de Maio de 2018.

Des. GILBERTO MARQUES FILHO
Presidente do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.

Des. WALTER CARLOS LEMES
Corregedor-Geral da Justiça do Estado de Goiás

IRIS REZENDE MACHADO
Prefeito Municipal de Goiânia

MARCELO FERREIRA DA COSTA
Secretário Municipal de Educação e Esporte de Goiânia

Testemunhas

Sirlei Martins da Costa
1ª Juíza Auxiliar
Corregedoria-Geral da Justiça

Maria Nilva Fernandes da Silva Moreira
Secretaria Interprofissional Forense

Conferido com o original por: SIRLEI MARTINS DA COSTA, JUIZ AUXILIAR, em 19/05/2018 às 09:20.
Para validar este documento informe o código 138816018311 no endereço https://www.tjgo.jus.br/proad/publico/validacaoDocumento