



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Sob a ótica transdisciplinar: a Justiça Restaurativa na escola nos processos de
educação socioemocional de adolescentes

PEDRO RODRIGO DA SILVA

RECIFE
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586s

Silva, Pedro Rodrigo da

Sob a ótica transdisciplinar: : a Justiça Restaurativa na escola nos processos de educação socioemocional de adolescentes / Pedro Rodrigo da Silva. - 2022.
295 f. : il.

Orientador: Hugo Monteiro Ferreira.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. transdisciplinaridade. 2. justiça restaurativa. 3. escola. 4. educação socioemocional . 5. adolescentes. I. Ferreira, Hugo Monteiro, orient. II. Título

CDD 370

PEDRO RODRIGO DA SILVA

Sob a ótica transdisciplinar: a Justiça Restaurativa na escola nos processos de educação socioemocional de adolescentes

Dissertação apresentado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco, na linha Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e Juventude, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

RECIFE
2022

PEDRO RODRIGO DA SILVA

Sob a ótica transdisciplinar: a Justiça Restaurativa na escola nos processos de educação socioemocional de adolescentes

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira (Orientador e Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ)

Profa. Dra. Isabel Maria Sampaio Oliveira Lima (Examinadora Externa)
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC-ISC/UFBA)
Programa de Estudos, Pesquisas e Formação em Políticas e Gestão de Segurança Pública
(PROGESP) – Universidade Federal da Bahia
Instrutora e Formadora de Facilitadores(as) de Círculos de Construção de Paz pelo
Instituto Moinho de Paz de Salvador-BA

Profa. Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/FUNDAJ)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer ao meu pai e à minha mãe por terem me amado e se dedicado a mim. Especialmente a Maria Cristina, mulher guerreira e professora, que me fez gostar dos livros e da Educação, e me ofereceu novamente seu apoio para que eu chegasse até aqui.

Gratidão à minha esposa Marina Pereira e às minhas filhas Sofia, Ana Lúcia e Heloísa (em gestação), que durante um período tão atribulado de nossas vidas me apoiaram, inclusive renunciando à minha presença para que fosse possível eu iniciar e concluir esse ciclo de estudos e de pesquisa.

Gratidão à minha sogra Rosinete Pereira, que com seu enorme colo materno e sua sabedoria fez o possível para cuidar de ‘minhas’ mulheres, quando muitas vezes eu não consegui fazê-lo sozinho.

Gratidão à gestora Paula Siqueira e ao gestor Diorgenes Siqueira pela receptividade ao projeto de pesquisa e pela confiança no trabalho do pesquisador. Através de vocês, agradeço ao restante da comunidade escolar que representam.

Gratidão às queridas e aos queridos estudantes dos terceiros anos da escola parceira que se disponibilizaram a ouvir nossa proposta e a nela se engajar. Esta pesquisa teria sido impossível sem vocês. Com sua força de vontade e persistência também me ensinaram a ser resiliente e a querer escutar mais e melhor.

Gratidão às queridíssimas Hebe Pires e Daniela Barros, e ao queridíssimo Alilton Gomes pela parceria enquanto cofacilitadoras e cofacilitador dos Círculos Virtuais de Construção de Paz. Do mesmo modo, sem vocês essa pesquisa não teria sido realizada.

Gratidão ao querido professor, orientador e amigo Hugo Ferreira. Nos momentos mais difíceis dessa trajetória me acalmou e me fez acreditar que era possível concluí-la.

Nas pessoas de Gitana Carvalho, Evellyn Carvalho, Patrícia Simões, Ana Paula Abrahamian e Wagner Lira, gratidão às/aos colegas da turma 2019 e às/aos professoras(es) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades pelos ensinamentos e aprendizagens. Vocês fizeram/fazem do PPGEI um programa de pós-graduação especial em Pernambuco.

Gratidão às (aos) demais membras(os) do Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude (GETIJ), ambiente onde fui acolhido e tenho (re)aprendido a sentipensar.

Gratidão às pessoas que, na teoria e na prática, introduziram-me no universo da Justiça Restaurativa, em particular o professor Marcelo Pelizzoli, formador no Conexões Restaurativas (CORE), e a professora Eliete Oliveira, gestora da Escola Estadual Compositor Antônio Maria. A Eliete meu reconhecimento e admiração pela generosidade e pelo pioneirismo na realização de práticas restaurativas na Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco.

Gratidão às professoras Isabel Lima e Emmanuelle Chaves por todos os seus apontamentos e sugestões na banca de qualificação. A Isabel todo o meu respeito pelo trabalho formativo que vem desenvolvendo através do Instituto Moinho de Paz.

Gratidão às colegas de trabalho Fabiana Browne e Fernanda Luna pela compreensão, cumplicidade e incentivo durante todo meu período de mestrado. Agradeço também a Ana Carolina Avellar e a Ana Paula Guedes, minhas primeiras chefes na Vara Cível da Comarca de Moreno.

Muito obrigado a todas(os) e todos que de algum modo estiveram comigo nesta retomada de minha formação acadêmica.

Na tarefa de preparar as futuras gerações para o mundo, o Círculo se torna uma ferramenta essencial para transmitir conhecimentos, criar um fórum de diálogo reflexivo e estimular o uso de soluções criativas e pacíficas para os conflitos. As possibilidades são intermináveis.

(Kay Pranis)

RESUMO

A presente investigação focaliza as propostas da Justiça Restaurativa adaptadas do ambiente judicial para o ambiente escolar, mais precisamente a prática de Justiça Restaurativa denominada Círculos de Construção de Paz, tecnologia psicossocial cuja expansão no Brasil, particularmente em território pernambucano, explica-se em decorrência de experiências avaliadas, com base em evidências científicas, pelo movimento social de Justiça Restaurativa e pela bibliografia especializada como inovadoras e exitosas no tocante ao tratamento de conflitos interpessoais, à prevenção e ao enfrentamento de violências no interior das escolas da Educação Básica. Partiu-se da hipótese de que os Círculos de Construção de Paz também podem ser ambientes e momentos favoráveis à educação socioemocional de adolescentes escolares, oportunizando-lhes uma educação integral, conforme a percepção da abordagem transdisciplinar no que concerne ao preparo das novas gerações para a instauração de uma cultura de paz. Sendo assim, nosso objetivo geral consistiu em compreender a interrelação entre a transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes escolares. Mais especificamente, objetivamos através da pesquisa: analisar a importância da abordagem transdisciplinar para a emergência da justiça restaurativa e relacionar as repercussões dos Círculos de Construção de Paz nos processos de educação socioemocional de adolescentes deles participantes. Entendendo a adequação da metodologia de abordagem qualitativa para a abordagem do objeto de nossa pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa-ação com sete estudantes oriundos de turmas de terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Moreno, situado na Região Metropolitana de Recife, Pernambuco. A principal técnica de pesquisa utilizada foi o Círculo Virtual de Construção de Paz, do qual o pesquisador participou como facilitador; questionários e entrevistas semiestruturadas também foram realizados. Elegemos como metodologia para análise dos dados a Análise Textual Discursiva (ATD), tendo como categorias analíticas estabelecidas a priori o autoconhecimento e o autocuidado, conforme apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados da pesquisa evidenciaram perspectivas ontológicas, epistemológicas e metodológicas comuns entre a transdisciplinaridade e a Justiça Restaurativa, assim como confirmaram o caráter multifuncional dos Círculos de Construção de Paz, demonstrando que esta prática restaurativa também pode cooperar para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao autoconhecimento e ao autocuidado, em suma para a promoção da saúde emocional e de relacionamentos saudáveis na escola.

Palavras-chave: transdisciplinaridade; justiça restaurativa; escola; educação socioemocional; adolescentes.

ABSTRACT

The present investigation focuses on Restorative Justice proposals adapted from the judicial environment to the school environment, more precisely the Restorative Justice practice called Peace Construction Circles, a psychosocial technology whose expansion in Brazil, particularly in Pernambuco territory, is explained as a result of experiences evaluated, based on scientific evidence, by the Restorative Justice social movement and by the specialized bibliography as innovative and successful in terms of dealing with interpersonal conflicts, preventing and confronting violence within Basic Education schools. It started from the hypothesis that Peacebuilding Circles can also be environments and favorable moments for the socio-emotional education of school adolescents, providing them with an integral education, according to the perception of the transdisciplinary approach regarding the preparation of the new generations for the establishment of a culture of peace. Therefore, our general objective was to understand the interrelationship between transdisciplinarity, Restorative Justice and the socio-emotional education of school adolescents. More specifically, we aim through the research: to analyze the importance of the transdisciplinary approach for the emergence of restorative justice and to relate the repercussions of Peacebuilding Circles in the processes of socio-emotional education of adolescents participating in them. Understanding the adequacy of the qualitative approach methodology for approaching the object of our research, we developed an action research with seven students from third year high school classes of a state public school in the municipality of Moreno, located in the Metropolitan Region of Recife, Pernambuco. The main research technique used was the Peacebuilding Virtual Circle, in which the researcher participated as a facilitator; questionnaires and semi-structured interviews were also carried out. We chose Discursive Textual Analysis (DTA) as a methodology for data analysis, having as analytical categories established a priori self-knowledge and self-care, as presented in the National Common Curriculum Base (BNCC). The research results showed ontological, epistemological and methodological perspectives common between transdisciplinary and Restorative Justice, as well as confirming the multifunctional character of Peacebuilding Circles, demonstrating that this restorative practice can also cooperate for the development of skills related to self-knowledge and to self-care, in short, to promote emotional health and healthy relationships at school.

Keywords: transdisciplinarity; restorative justice; school; socioemotional education; teens.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. METODOLOGIA	23
1.1 Abordagem	24
1.2 Método	26
1.3 Técnicas de construção dos dados	29
1.3.1 Questionário	29
1.3.2 Entrevista semiestruturada	30
1.3.3 Observação participante	30
1.3.4 Círculos de Construção de Paz	32
1.4 Instrumentos	35
1.5 <i>Lócus</i>	36
1.6 Sujeitos da pesquisa	37
1.7 Análise dos dados	38
1.8 Procedimentos da pesquisa	40
1.9 Cuidados éticos	43
2. A CRISE DO PARADIGMA DA MODERNIDADE E O SURGIMENTO DE UM PARADIGMA EMERGENTE: A TRANSDISCIPLINARIDADE	48
2.1 A modernidade entra em crise	48
2.2 A emergência de um novo paradigma	54
2.3 A transdisciplinaridade	57
2.3.1 O que é? De onde veio?	57
2.3.2 Complexidade	63
2.3.3 Níveis de realidade	66
2.3.4 Terceiro Incluído	68
3. A TRANSDISCIPLINARIDADE E A JUSTIÇA RESTAURATIVA	73
3.1 A relação entre a transdisciplinaridade e a Justiça Restaurativa	85
3.2 A Justiça Restaurativa e sua relação com o que a transdisciplinaridade chama por Terceiro Incluído	94
3.3 A Justiça Restaurativa na escola: desafios e possibilidades	96
3.3.1 A escola atualmente.....	96
3.3.2 A escola e a Justiça Restaurativa como uma alternativa	100

4. A JUSTIÇA RESTAURATIVA E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES	105
4.1 As emoções não foram devidamente tratadas	105
4.2 As emoções podem ser educadas	108
4.3 As emoções: autoconhecimento e autocuidado	113
4.4 Por que os(as) adolescentes?	115
5. ANÁLISE DOS DADOS	117
5.1 Questionário de abertura da pesquisa de campo	117
5.2 Analisando os dados das entrevistas	119
5.3 Analisando os Círculos Virtuais de Construção de Paz	128
5.3.1 Construindo relacionamentos saudáveis	130
5.3.2 Conhecendo a si e aos outros	139
5.3.3 Refletindo sobre as emoções e os sentimentos	148
5.3.4 Cuidando de si	154
5.4 Questionário de fechamento da pesquisa de campo	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICES	186
Apêndice I: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os adolescentes)	186
Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os responsáveis pelos adolescentes)	190
Apêndice III: Questionário de abertura da pesquisa de campo	192
Apêndice IV: Questionário de fechamento da pesquisa de campo	193
Apêndice V: Roteiro para a entrevista semiestruturada	194
Apêndice VI: Roteiro do 1º de Círculo Virtual de Construção de Paz	195
Apêndice VII: Roteiro do 2º Círculo Virtual de Construção de Paz.....	198
Apêndice VIII: Roteiro do 2º Círculo Virtual de Construção de Paz.....	203
Apêndice IX: Roteiro do 3º Círculo Virtual de Construção de Paz	208
Apêndice X: Roteiro do 3º Círculo Virtual de Construção de Paz	213
Apêndice XI: Roteiro do 4º Círculo Virtual de Construção de Paz	219
Apêndice XII: Roteiro do 4º Círculo Virtual de Construção de Paz	226
Apêndice XIII: Roteiro do 5º Círculo Virtual de Construção de Paz	231

Apêndice XIV: Roteiro do 5º Círculo Virtual de Construção de Paz	236
Apêndice XV: Roteiro do 6º Círculo Virtual de Construção de Paz	242
Apêndice XVI: Roteiro do 7º Círculo Virtual de Construção de Paz	250
Apêndice XVII: Roteiro do 7º Círculo Virtual de Construção de Paz	256
Apêndice XVIII: Roteiro do 8º Círculo Virtual de Construção de Paz	261
Apêndice XIX: Roteiro do 9º Círculo Virtual de Construção de Paz	267
Apêndice XX: Roteiro do 10º Círculo Virtual de Construção de Paz	274
Apêndice XXI: Modelo de convite para participação em Círculo Virtual de Construção de Paz	281
Apêndice XXII: Transcrição de Entrevista com R. 16a	287
ANEXOS	294
Anexo I: Certificado de curso para facilitadores restaurativos	294
Anexo II: Certificado de curso para facilitador de Círculos Virtuais de Construção de Paz	295

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como *tema* a relação entre Justiça Restaurativa, transdisciplinaridade e educação socioemocional de adolescentes e como *objeto* a Justiça Restaurativa – mais precisamente os Círculos de Construção de Paz –, e a transdisciplinaridade na educação socioemocional de adolescentes na escola. Nosso *problema de pesquisa* está sintetizado na seguinte indagação: a Justiça Restaurativa, sob a ótica transdisciplinar, pode contribuir nos processos de educação socioemocional de adolescentes escolares?

Nosso interesse pelas práticas de Justiça Restaurativa na educação escolar se originou do exercício profissional enquanto pedagogo-professor e, posteriormente, pedagogo jurídico. Em 2010, tivemos uma experiência breve como educador social no extinto Centro da Juventude de Socorro, bairro de Jaboatão dos Guararapes, cidade da região metropolitana de Recife-PE. À época, as atividades desse Centro funcionavam na sede da organização não governamental (ONG) Movimento de Apoio aos Meninos de Rua (MAMER). A instituição acumulava ações de promoção dos direitos da população infantojuvenil de sua vizinhança e a execução de um Programa Socioeducativo de Liberdade Assistida. Foi nosso primeiro contato com adolescentes tutelados pelo Sistema de Justiça devido ao cometimento de ato infracional.

Em 2012, na condição de docente em unidade escolar de educação básica da Rede Pública Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE, compartilhamos sala de aula com um educando adolescente que cumpria medida socioeducativa em meio aberto. A presença dele em turma composta por estudantes mais novos(as) aparentemente nunca incomodou seus/suas colegas, mas deixou parte das mães e dos pais destes(as) angustiada, a ponto de quase encaminharem à direção escolar um pedido de remanejamento do garoto para outra turma. O rótulo de ‘problemático’ a ele colado, em razão de um delito cometido fora da escola, impactou negativamente sua vida dentro da escola. Possivelmente por causa deste estigma, pouco tempo depois o adolescente deixou de frequentar as aulas.

Nosso aprofundamento da relação com a Justiça Restaurativa propriamente dito foi acontecendo posteriormente, a partir do exercício profissional subsequente, iniciado em 2013, enquanto pedagogo membro do quadro funcional efetivo do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE). Compondo a Equipe Interprofissional da Infância e Juventude (EIJJ) a serviço do Juízo da 1ª Vara Cível da Comarca de Moreno – outra cidade da região metropolitana recifense –, nosso trabalho na esfera das medidas socioeducativas consistia em elaborar relatórios, laudos, pareceres e outros documentos técnicos voltados à avaliação psicossocial e pedagógica da situação educacional de adolescentes a quem se atribui e/ou se confirma a autoria de ato

infracional. No TJPE, as equipes técnicas da área da Infância e Juventude também têm a prerrogativa de assessorar magistrados(as) na fiscalização dos programas socioeducativos de meio aberto e/ou fechado.

A legislação que regulamenta atualmente a execução das medidas previstas no Artigo 112 da Lei Federal nº 8.069/1990 é a Lei Federal nº 12.594/2012, conhecida como Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Essa norma legal reitera o caráter preponderantemente pedagógico das medidas socioeducativas e a excepcionalidade da medida de internação em estabelecimento educacional, imperativo explicitado no Artigo 121 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No artigo 35, inciso III, a Lei do SINASE estabelece como princípio para a execução das medidas socioeducativas a “prioridade a práticas ou medidas que sejam *restaurativas*¹ e, sempre que possível, atendam às necessidades das vítimas” (BRASIL, 2012).

Provocados a entender melhor os porquês de mais esta adjetivação do substantivo ‘justiça’, em 2016 começamos a intensificar, através de formações em serviço, as leituras de textos normativos e teórico-conceituais sobre a Justiça Restaurativa, precisamente com o intuito de entender a preferência dos(as) legisladores e dos(as) operadores do Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes (SGD) pelas práticas ou medidas restaurativas, conforme estampada na Lei do SINASE.

Neste movimento de curiosidade profissional e epistemológica, identificamos que uma das diretrizes do Plano Decenal Nacional de Atendimento Socioeducativo² (2013-2022) – desdobramento da Lei do SINASE – é a “criação de mecanismos de prevenção, mediação de conflitos e práticas restaurativas”, sendo uma de suas metas no eixo Sistema de Justiça e Segurança “Estimular a implementação de mediação de conflito e práticas restaurativas no âmbito das Varas da Infância e da Juventude e nas escolas” (BRASIL, 2013, p. 6 e 23).

Ainda no ano de 2016, alargaram nossa percepção sobre o assunto cursos que fizemos pela Escola Nacional de Socioeducação (ENS) e os promovidos pela Coordenadoria da Infância e Juventude (CIJ) do TJPE, com destaque para o de *Justiça e Práticas Restaurativas*, ministrado pelo professor Marcelo Pelizzoli no auditório do Centro Integrado da Criança e do Adolescente (CICA), complexo predial do SGD, localizado em Recife. Tratou-se de uma introdução às práticas restaurativas e às técnicas da Comunicação Não Violenta (CNV) inspiradas nos trabalhos do psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg (2006, 2019).

¹ Grifo nosso.

² O referido Plano foi estabelecido através da Resolução nº 160/2013 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

De 2016 em diante, seguimos nos debruçando sobre as dimensões teórico-práticas da Justiça Restaurativa, aguçando nossos sentidos para perceber as conexões entre as práticas inspiradas em seus princípios e valores e as práticas pedagógicas tecidas no tratamento das diversas violências nos territórios escolares. Conhecemos alguns/algumas pioneiros(as) e disseminadores(as) da Justiça Restaurativa nacional e internacional, assim como uma parcela de sua produção escrita.

Neste trajeto, participamos do *Fórum Internacional Justiça Restaurativa no Brasil: Possibilidades, Riscos e Desafios*, evento organizado em maio de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), em parceria com a Escola Superior de Magistratura de Pernambuco (ESMAPE), órgão corresponsável pela formação dos(as) servidores(as) do TJPE.

Na avaliação do juiz de Direito Élio Braz Mendes, ex-conselheiro do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e ex-coordenador da Coordenadoria da Infância e Juventude do TJPE, este Fórum estabeleceu um divisor de águas em relação à Justiça Restaurativa no território pernambucano, dado o valor simbólico de sua inserção na pauta e na agenda do Sistema de Justiça em geral e do Poder Judiciário estadual, em particular.

Um ano antes, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) emitira a Resolução nº 225, um marco histórico para a Justiça Restaurativa em todo o Judiciário brasileiro. Essa Resolução, em seu Artigo 3º, inciso V, pautou como uma de suas linhas programáticas “o caráter intersetorial [dos programas de Justiça Restaurativa], buscando estratégias de aplicação de Justiça Restaurativa em colaboração com as demais políticas públicas, notadamente segurança, assistência, saúde e *educação*” (CNJ, 2016a, n. p., grifo nosso). O mesmo CNJ propôs como conteúdo complementar dos programas de Justiça Restaurativa a serem desenvolvidos ou em curso no Brasil a educação para a paz e para os valores humanos. Segundo esta instituição, trata-se de uma proposta pedagógica fundamental para a prevenção dos conflitos:

Essas propostas deverão ser estimuladas, especialmente nos ambientes escolares, por contribuírem em promover uma ambientação restaurativa. Uma profunda afinidade aproxima essas pedagogias da Justiça Restaurativa, que, se por um lado tem sido dita como a “Cultura de Paz na Prática” ou “A Prática da Cultura de Paz”, por outras vezes, tem sido referida como uma “Justiça fundada em valores”, por promover experiências éticas baseadas em valores positivos (tolerância, sinceridade, compreensão, honestidade, responsabilidade; em oposição aos confrontos adversariais que estimulam hostilidades, vingança, medo, mentiras) (CNJ, 2016b, p. 113).

Outro momento importante na formulação do objeto de pesquisa foi nosso ingresso, em 2018, no Grupos de Estudos da Transdisciplinaridade, da Infância e da Juventude (GETIJ),

vinculado à UFRPE. Desde então, as temáticas da transdisciplinaridade e da educação socioemocional se entrelaçaram à da Justiça Restaurativa e às demais que lhes atravessavam, como o sofrimento de crianças e adolescentes em consequência de fenômenos como o *bullying* e o *cyberbullying*. Após nossa entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGEI), em 2019, passamos a nos indagar se os pressupostos da Justiça Restaurativa, da transdisciplinaridade e da educação socioemocional convergiam de alguma maneira para o evitamento/tratamento de violências como essas no ambiente escolar.

Assim, como constatamos ao longo da pesquisa bibliográfica realizada para a obtenção dos créditos das primeiras disciplinas do mestrado, a revisão de literatura acadêmica na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) revelou que a Justiça Restaurativa tem penetrado nos diferentes órgãos e nas diversas instâncias do Sistema de Justiça brasileiro (ZAGALLO, 2010; MILAZZO, 2013; CARDOSO NETO, 2018; ZANELLATO, 2018); ao mesmo tempo, estudos e pesquisas relacionadas majoritariamente aos campos do Direito, da Psicologia e da Educação (BARONI, 2011; SANTANA, 2011; COSTA, 2012; LUCATTO, 2012; GUIMARÃES, 2013; LIMA, 2014; SANTOS, 2014; SANTOS, 2014; MARQUES, 2015; ALMEIDA, 2016; CARNEIRO, 2017; ARAÚJO FILHO, 2017; REZENDE, 2017; FELÍCIO, 2019) demonstram que ela tem se espreado pelos sistemas públicos de ensino, principalmente em estabelecimentos de educação básica; extrapolou-se, portanto, as primeiras intervenções restaurativas no Brasil, ocorridas no âmbito da Justiça Infantojuvenil, notadamente no sistema socioeducativo, conforme se depreende da mencionada Lei do SINASE e da literatura que registra os primórdios das práticas de Justiça Restaurativa em solo nacional (MEIRELLE; YAZBEK, 2014; SLAKMON; DE VITTO; PINTO, 2005).

As principais buscas na supracitada plataforma acadêmica aconteceram durante as atividades da disciplina obrigatória Abordagens Metodológicas Interdisciplinares, no primeiro semestre de 2019. Em outubro de 2020, atualizamos a pesquisa bibliográfica, utilizando os mesmos filtros de busca, quais sejam, todas as línguas, todos os tipos – dissertação ou tese –, sem preferência quanto a ter ou não ilustrações e o intervalo de tempo de 2010 a 2020. Priorizamos a busca por publicações nacionais, sem desconsiderar, no entanto, a fecunda produção internacional que elas próprias citam, nomeadamente a produção de países anglófonos europeus e norte-americanos, donde advém a maior influência das práticas restaurativas que vêm sendo realizadas em nosso país (ORTH; GRAF, 2020).

Assim, utilizando o termo ‘justiça restaurativa’, obtivemos 145 dissertações e 46 teses; combinando os termos ‘justiça restaurativa’ e ‘educação’, encontramos 43 trabalhos (33 dissertações e 10 teses), sendo 9 deles não simultaneamente relacionados aos dois assuntos. Ao

refinar a busca, associando os termos ‘educação’ e ‘transdisciplinaridade’, localizamos 187 trabalhos; não obtivemos resultado para os termos associados ‘justiça restaurativa’ e ‘transdisciplinaridade’, o mesmo ocorrendo quando combinamos os termos ‘justiça restaurativa’ e ‘educação socioemocional’ e ‘justiça restaurativa’, ‘educação’ e ‘transdisciplinaridade’.

Restou demonstrado que à época da pesquisa na BDTD havia muitas publicações que versavam, ao mesmo tempo, sobre educação e justiça restaurativa; contudo, não havia dissertações ou teses que apresentassem de uma só vez os descritores ‘justiça restaurativa’, ‘transdisciplinaridade’ e ‘educação socioemocional’, o que lemos como mais um elemento motivador para nossa pesquisa.

Dentre os textos selecionados para uma melhor compreensão acerca da relação entre a Justiça Restaurativa, a transdisciplinaridade e a educação de adolescentes escolares, no tocante à emergência e à consolidação das práticas pedagógico-restaurativas no Brasil, Boonen (2011, p. 235) as descreve como movidas essencialmente por um sentimento de esperança quando suas potencialidades, já testadas no ambiente judicial, são adaptadas para uma escola preocupada com o seu papel social: “[...] percebo o entusiasmo de educadores e outros profissionais quando, introduzidos na Justiça Restaurativa, vislumbram uma possibilidade de intervenção na realidade, de assumir coletivamente responsabilidades e construir cidadania participativa.”

Lemos nas entrelinhas de tal interpretação o que a facilitadora e formadora de facilitadores de círculos restaurativos Kay Pranis conclui quando se remete aos processos circulares de construção de paz nas escolas:

As aplicações para o Círculo no contexto escolar são infinitas e de modo nenhum se limitam àquelas descritas aqui. Na tarefa de preparar as futuras gerações para o mundo, o Círculo se torna uma ferramenta essencial para transmitir conhecimento, criar um fórum de diálogo reflexivo e estimular o uso de soluções criativas e pacíficas para os conflitos. As possibilidades são intermináveis (PRANIS, 2018, p. 98).

Os resumos de boa parte dos trabalhos acadêmicos em língua portuguesa a que tivemos acesso concebem a aplicação das práticas de Justiça Restaurativa no contexto escolar como uma alternativa de mediação e prevenção de conflitos e violências. Entretanto, não identificamos entre eles uma proposta declarada de articulação epistemológica entre as *práticas de Justiça Restaurativa* e a *educação socioemocional* de crianças e adolescentes. Desse modo, pensando ser esta uma das “possibilidades intermináveis” aludidas por Pranis, mobilizamo-nos a pesquisar a partir desta díade.

Além do mais, durante a pesquisa bibliográfica notamos a carência de investigações interessadas nas práticas escolares de Justiça Restaurativa, que vêm se multiplicando no território de onde falamos, o estado de Pernambuco.

Publicações armazenadas digitalmente em outras plataformas³ demonstraram que cresce no referido território a quantidade de programas e projetos de restaurativos e que seus proponentes se mobilizam em prol da construção de políticas públicas que venham a incidir na prevenção e enfrentamento às violências, inclusive na escola⁴. Neste sentido, Fonseca e Mendonça (2016), Mendonça (2018) e Dias (2019) descreveram os caminhos institucionais da Justiça Restaurativa em solo pernambucano, precipuamente no TJPE e na UFPE, donde irradiaram propostas de disseminação da teoria e da prática da Justiça Restaurativa.

Se se pode tratá-lo como movimento social, a Rede de Cultura de Paz e Justiça Restaurativa ou ‘movimento restaurativo’ – no qual temos nos incluído também na condição de facilitador de Justiça Restaurativa – agiu decisivamente para influenciar os Poderes Legislativo e Executivo Municipais da capital pernambucana a instituírem, de modo pioneiro, a nível nacional, a Política Municipal de Cultura de Paz e Justiça Restaurativa do Recife⁵. A Lei Municipal nº 18.850/2021 que a criou preconiza o seguinte, no que tange à política setorial de Educação:

Art. 13. Compete à Secretaria Municipal responsável pela política de Educação: I – sensibilizar a comunidade escolar para implementação de projetos pedagógicos inspirados na justiça restaurativa como estratégia de prevenção e superação de conflitos no contexto escolar (RECIFE, 2021, n. p.)

Testemunhamos esta rápida evolução da Justiça Restaurativa no contexto educacional local ao participar do I e do II Encontro de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz nas Escolas⁶. Nos dois eventos ouvimos de profissionais da educação, agentes públicos de outras políticas setoriais, parlamentar da Assembleia Legislativa de Pernambuco, instrutoras(es) e facilitadoras(es) de Justiça Restaurativa do mencionado estado nordestino e de outras

³ ATTENA (Repositório Digital da UFPE) e Espaço de Diálogo e Reparação (EDR) da UFPE.

⁴ Iniciativa com o qual a Fundação Joaquim Nabuco colaborou, ofertando cursos como o de Introdução à Justiça Restaurativa na Escola. Disponível em: <https://www.gov.br/fundaj/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias-1/inscricoes-abertas-para-o-curso-201cintroducao-a-justica-restaurativa-na-escola>. Acesso em: 19 jan. 2021.

⁵ Ver notícia a respeito em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/19/10/2021/recife-se-torna-primeira-capital-do-pais-ter-legislacao-propria-para-formulacao>. Acesso em: 23 jan. 2022.

⁶ Organizados e realizados pelo coletivo JRConecte – Justiça Restaurativa. O 1º, no Auditório do Brum, Centro de Convenções de Pernambuco, Olinda-PE, entre as 8h e as 17h de 18/09/2019; o 2º, no canal da JRConecte no YouTube, entre as 19h e as 22h de 23, 24 e 25/09/2020. Ambos reuniram representação significativa das/os principais disseminadoras/es da JR em Pernambuco e estados circunvizinhos.

localidades relatos entusiasmados sobre o resultado de suas intervenções no tratamento de conflitos e prevenção de violências no perímetro das escolas nas ou para as quais trabalham.

Evidenciou-se nesses encontros que a combinação da metodologia dos Círculos de Construção de Paz e das técnicas de CNV tem sido a tônica dos primeiros passos da implantação das práticas de Justiça Restaurativa, seja a nível nacional, seja no plano local, alcançando resultados até há pouco tempo considerados improváveis por alguns/algumas dos(as) expositores(as).

À semelhança do captado por Boonen (2011), podemos sintetizar os relatos que escutamos deles(as) nestes encontros como uma manifestação de esperança quanto à possibilidade de expansão e de adaptação criativa das práticas de Justiça Restaurativa em estabelecimentos socioeducativos e nas comunidades escolares situadas dentro e fora da região metropolitana de Recife, município onde tais experiências vêm sendo multiplicadas e intensificadas.

Como resposta às indagações dirigidas enquanto participante-pesquisador a uma das palestrantes do já citado I Encontro de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz nas Escolas – a psicóloga e instrutora de Justiça Restaurativa Mônica Mumme⁷ –, colhemos que as pesquisas acadêmicas devem, sim, se esforçar para avaliar se os projetos de Justiça Restaurativa nos espaços escolares estão contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas às noções e aos anseios da educação socioemocional. Sua resposta incentivou nosso projeto de investigação e foi mais um indício da necessidade de pesquisarmos sobre as práticas restaurativas escolares que eclodiam naquele momento em diferentes municípios pernambucanos, atentando para os possíveis aspectos sociais e emocionais do desenvolvimento infantojuvenil a elas subjacentes.

Deduzimos do conjunto das falas que escutamos ao longo das palestras e relatos de experiências que os(as) profissionais e diletantes de práticas de Justiça Restaurativa vêm protagonizando com crianças e adolescentes que cometeram ou não delitos, atos infracionais ou de indisciplina, que se envolveram ou não em conflitos violentos, a construção de ambientes acolhedores e afetuosos; em seus dizeres, as crianças e as(os) adolescentes que assistem são educandos(as) de diferentes perfis etários, sociais, culturais e psicológicos. Tais crianças e adolescentes estão conseguindo construir relações saudáveis entre si, com seus/suas professores(as), com os(as) demais profissionais da educação e membros(as) da comunidade escolar, a partir do estímulo a uma fala e a uma escuta empáticas em um ambiente seguro e

⁷ A pergunta foi feita durante o final da 2ª Mesa. A palestrante discorreu sobre o tema 'Escola: espaço para construção de vínculos dialógicos saudáveis.'

protegido, onde as relações interpessoais são menos verticalizadas e, em tese, as vozes de adultos e jovens são dignas do mesmo respeito.

Parece haver assim uma inversão no entendimento sobre as práticas de Justiça Restaurativa de que ouviram falar pela primeira vez há não muito tempo – talvez de dez anos para cá –, em alguns casos inicialmente com reservas. Eram práticas ‘estranhamente importadas’ de instituições culturalmente edificadas na lógica da imposição e da punição – sobretudo o Poder Judiciário –, ou por constituírem, em seu modo de ver, uma nova ‘moda pedagógica’, na prática, como tantas outras, quiçá irrealizável ou finalmente apenas mais uma proposta com “vernizes democráticos” (THORSBORNE; BLOOD, 2013).

Estes(as) profissionais da educação, na medida que as conhecem melhor e as moldam às suas demandas educacionais, parecem estar atribuindo outros significados às práticas de Justiça Restaurativa, apontando que, se por um lado os Círculos de Construção de Paz podem ser eficazes como técnica e método de resolução dos conflitos, também podem contribuir se antecipando a eles, evitando a instalação e a evolução dos diferentes tipos de violências que desumanizam e ocorrem também no ambiente escolar em que atuam, das quais tantas vezes são vítimas, outras agentes, outras ambos (LIMA *et al.*, 2020, p. 51). Em sua avaliação, mesmo quando não há conflitos graves a mediar, a importância pedagógica e pacificadora dos Círculos não se esvai e sua aplicação continua ampla por auxiliarem no desenvolvimento pessoal e coletivo.

Nos relatos dos(as) facilitadores(as) de Justiça Restaurativa que participaram dos encontros aludidos, notávamos um processo de comprovação desta prática de Justiça Restaurativa, fazendo emergir gradativamente entre seus/suas proponentes e aderentes um misto de surpresa, entusiasmo e otimismo em relação aos seus usos no cenário escolar: aos poucos os conflitos passaram a ser entendidos como oportunidades e situações administráveis pelos(as) próprios(as) profissionais da educação, com os recursos já disponíveis nos estabelecimentos de ensino, é dizer: sobretudo os ‘recursos humanos’, ou seja, eles/elas próprios(as).

Segundo os relatos mais impregnados, aos poucos “a dinâmica dos Círculos”⁸ ajudou a impactar comportamentos, funcionando como uma espécie de filosofia de vida a guiar o cuidado de si, das relações interpessoais, das emoções e dos sentimentos individuais e coletivos. Evidências empíricas socializadas em outros momentos de que participamos ao longo do

⁸ Expressão utilizada pela professora Eliete Oliveira durante entrevista concedida ao pesquisador, em 08/07/2019. À época, Eliete era gestora da Escola Estadual Compositor Antonio Maria, situada em Olinda-PE, sendo uma das responsáveis pelo Projeto de Justiça Restaurativa Vejo Flores em Você.

primeiro ano de mestrado, inclusive ao ouvir testemunhos de estudantes adolescentes que haviam feito a experiência circular, demonstraram que o uso pedagógico de Círculos de Construção de Paz pode induzir positivamente a melhorias nas relações interpessoais, tecidas no diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar⁹.

Interpretamos dos relatos de experiência socializados nestas ocasiões e de nossas próprias vivências enquanto facilitadores recém-formados de Círculos de Construção de Paz que esta prática de Justiça Restaurativa dialoga semanticamente com os conceitos de educação integral, de educação holística e de transdisciplinaridade, conforme compreendidos e apresentados por autores(as) como Ferreira (2016), Oliveira (2018), Ferreira e Lira (2021) e outros(as) docentes com quem convivemos no PPGECL.

Outrossim, da reunião das teorias estudadas e das práticas às quais nos associamos, acabamos por reforçar a intuição de que o desenvolvimento de programas e projetos de Justiça Restaurativa no interior das escolas, apresentado como uma resposta ao fenômeno das violências que nela se materializam, de algum modo contribui com a identificação, a problematização e o enfrentamento precoces das violências escancaradas ou sutis que permeiam o cotidiano escolar.

Por conseguinte, interrogamo-nos se a prática de Justiça Restaurativa Círculos de Construção de Paz pode igualmente servir aos adolescentes escolares em seus processos de educação socioemocional, ou seja:

[...] o processo através do qual aprendemos a reconhecer e gerenciar emoções, se importar com os outros, tomar boas decisões, se comportar de forma ética e responsável, desenvolver relacionamentos positivos e evitar comportamentos negativos (ZINS *et al.*, 2004, p. 4 apud MERREL; GUELDNER, 2010, p. 6, tradução nossa).

Baseados nas evidências que nos foram apresentadas ao longo de nossa trajetória de estudos e vivências, partimos da hipótese de que os Círculos de Construção de Paz constituem um instrumento para a consecução dos objetivos formativos expostos nas competências gerais 8 e 9 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme ponderamos através de pergunta

⁹ O Workshop Círculos em Movimento nas Escolas: Construindo Comunidades Escolares Restaurativas, ministrado pela professora Kay Pranis, ocorrido na cidade de Lajeado-RS, em 22/10/2019; a Roda de Discussão A Justiça Restaurativa, as Crianças, xs Adolescentes e a Escola, promovida pelo GETIJ, na Sala Gilberto Osório, FUNDAJ Apipucos, em 22/11/2019, por nós mediada; o I Encontro Temático Online sobre “Justiça Restaurativa e Educação: Como os Círculos de Construção de Paz Podem Fortalecer os Vínculos da Comunidade Escolar Pós Pandemia?”, promovido pelo Instituto Moinho de Paz, em 18/07/2020, no qual palestramos; e o Minicurso Justiça Restaurativa: Escola, Crianças e Adolescentes, realizado remotamente em 30 e 31/07/2020, parte da programação da Jornada Nacional 30 Anos do Estatuto da Criança e do Adolescente, promovida pela Escola de Conselhos de Pernambuco, no qual palestramos, oportunizaram o aprofundamento dessa noção.

positivamente respondida pelo promotor de justiça Elcio Resmini Meneses e pelo psicólogo Alexandre Theo, durante a *live* Justiça Restaurativa no Contexto Escolar¹⁰. As competências são:

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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Conscientes das controvérsias curriculares em torno da expressão *competências socioemocionais* (CIERVO, 2019), à pesquisa interessa saber se o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais – designadamente o autoconhecimento¹¹ e o autocuidado – é algo experimentado pelos(as) próprios(as) adolescentes que participam dos Círculos.

As pistas deixadas pelas professoras Isabel Lima e Maria Cândida Moraes na *live* A Transdisciplinaridade e a Justiça Restaurativa: a Saúde Mental Integral¹² fortaleceram em nós a impressão de que o objeto de pesquisa que delineamos precisava ser estudado e pesquisado onde parece mais palpitante ultimamente, ou seja, no campo educacional; sobretudo, a partir dos princípios ontológico, epistemológico e metodológico afins nos paradigmas transdisciplinar e restaurativo, onde se almeja a integralidade da relação sujeito-objeto, portanto, a suplantação da ruptura com os paradigmas que operam na lógica cartesiana/newtoniana da separatividade:

A justiça restaurativa constitui uma grande oportunidade de promoção dessas dimensões constitutivas [do sujeito] que não podem ser fragmentadas: as dimensões social, emocional, espiritual, racional (LIMA, 2021, n. p.).

A justiça restaurativa trabalha a religação do ser humano consigo, com o outro, com a natureza; trabalha a ética da compreensão, do cuidado, da amorosidade, da inclusão e da consciência planetária. E com isso ela amplia os níveis de percepção do sujeito. A ética restaurativa ou uma prática pedagógica transdisciplinar tem como foco o desenvolvimento humano e a ampliação do nível de consciência dos sujeitos aprendentes (MORAES, 2021, n. p.).

Descrita em linhas gerais nossa relação pessoal, profissional e acadêmica com a temática em tela – e considerando a necessidade de abordar os(as) estudantes secundaristas, um dos

¹⁰ Designadamente, as competências gerais 8 e 9 da BNCC. A *live* foi promovida pelo Ministério Público do Estado do Pará, em 25/06/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZTupijH4o6Q>. Acesso em: 17 out. 2020.

¹¹ Para Goleman (2012), por exemplo, ‘autoconsciência’.

¹² Promovida pelo Núcleo do Cuidado Humano da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X28WgLANWyA&t=4038s>. Acesso em: 19 jan. 2022.

segmentos escolares que mais se tem buscado integrar aos Círculos de Construção de Paz¹³ –, disponibilizamo-nos a aprofundar os conhecimentos sobre essa prática de Justiça Restaurativa no campo educacional, mais especificamente acerca dos processos de educação socioemocional por ela, com ela e nela desencadeados.

Diante do exposto, o *objetivo geral* de nossa pesquisa consiste em compreender a interrelação entre a transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes. Mais especificamente, *objetivamos* 1) através dela analisar a importância da abordagem transdisciplinar para a emergência da Justiça Restaurativa e 2) relacionar as repercussões dos Círculos de Construção de Paz aos processos de educação socioemocional de adolescentes deles participantes.

O método escolhido para a nossa investigação foi a pesquisa-ação, por causa do interesse manifesto pela comunidade escolar parceira da pesquisa na aplicação de tecnologias psicossociais para a prevenção e o enfrentamento das violências em seu seio. A referida comunidade escolar vem se envolvendo há alguns anos com ações de promoção da Justiça Restaurativa, de modo que a intenção do pesquisador se casou especialmente com os propósitos de uma Gestão escolar que conhecia as práticas restaurativas circulares por ter acolhido um curso sobre a temática, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), em novembro de 2018.

O primeiro capítulo de nossa dissertação é dedicado a explicar nossa proposta metodológica. Nele explicitamos a abordagem, o método, as técnicas de construção dos dados, os instrumentos utilizados, o lócus e os sujeitos da pesquisa, o método de análise de dados, os procedimentos e os cuidados éticos empregados ao longo do percurso investigativo.

No segundo capítulo, procuramos abordar a emergência da Justiça Restaurativa a partir do enfoque transdisciplinar. Fazemos uma breve contextualização histórica da crise da Modernidade e da crise do paradigma emergente e caracterizamos a transdisciplinaridade a partir de seus pilares: complexidade, níveis de realidade e Terceiro Incluído.

No terceiro capítulo relacionamos Justiça Restaurativa e transdisciplinaridade a partir da lógica do Terceiro Incluído; também buscamos perceber os desafios e as possibilidades da Justiça Restaurativa na escola.

No quarto capítulo articulamos as repercussões dos Círculos de Construção de Paz nos processos de educação socioemocional de adolescentes. Para tal, dialogamos com os conceitos de autoconhecimento e de autocuidado, buscando salientar na BNCC para o Ensino Médio as

¹³ Cf. CNJ, 2019.

habilidades socioemocionais que coadunam com a filosofia e os objetivos da Justiça Restaurativa.

No quinto capítulo apresentamos os dados que construímos ao longo da pesquisa empírica, tecendo nossas análises a partir das categorias autoconhecimento e autocuidado, além das categorias analíticas que emergiram.

Acreditamos que a relevância social de nossa investigação e sua inovação residem na possibilidade de instigar nas comunidades acadêmica e escolar e no movimento restaurativo brasileiro e pernambucano uma outra percepção sobre os Círculos de Construção de Paz, agora através das lentes da transdisciplinaridade. Para mais, cremos que se trata de uma pesquisa ousada por ter assumido os riscos de realizar os Círculos de Construção de Paz de maneira totalmente virtual, a despeito das legítimas dúvidas e preocupações compartilhadas por parcela dos(as) próprios(as) ativistas da Justiça Restaurativa em relação a essa modalidade de ‘prática circular’; ante a ‘opção’ de mudar seu desígnio, dado o cenário extremamente desafiador de da pandemia da COVID-19, o pesquisador e os segmentos da comunidade escolar envolvidos na investigação escolheram tentar introduzir e manter de modo seguro e responsável conexões digitais e afetivas, construindo um ambiente de diálogo e de apoio mútuos que pode influenciar iniciativas semelhantes para outras comunidades e sistemas escolares (CARROL, 2020).

1. METODOLOGIA

Nossa proposta metodológica parte do pressuposto de que o fenômeno das violências ocorridas nas instituições escolares, assim como as iniciativas empregadas para enfrentá-las, haja vista sua natureza multifacetada, multirreferencial e multidimensional, numa palavra, complexa – no sentido de *complexus*, de que fala Morin (2005) – pede uma abordagem transdisciplinar para ser estudado e pesquisado. Dada a relação ontológica que estamos traçando entre o paradigma transdisciplinar e o paradigma restaurativo (GOMES PINTO, s. d.; McCOLD; WACHTEL, 2003; COSTELLO; WACHTEL; WACHTEL, 2011; SOARES; LOPES, 2017), consideramos ainda mais pertinente o emprego de seus princípios metodológicos para nos aproximarmos do objeto de nossa investigação.

Apoiados nas noções de sujeito integral, complexidade do real e de conexão intra, inter e transpessoal que a Justiça Restaurativa defende e a nós parece compartilhar com a transdisciplinaridade, – conforme apresentada por D’Ambrosio (1997), Nicolescu (1999) e Ferreira (2016) –, entendemos que:

a) O fenômeno das violências no ambiente escolar é de tessitura histórica, sociológica, psicológica, econômica, pedagógica, filosófica, cultural, espiritual etc., portanto, complexo;

b) Considerada a lógica do Terceiro Incluído, os conceitos vítima/ofensor, mutuamente excludentes no paradigma punitivo, não deverão ser tratados como polos dicotômicos, já que, para nós, inclusive no contexto escolar, essa polarização ainda não está tão clara e acreditamos que em algum nível de realidade o ofensor pode ser também vítima e a vítima pode ser ofensor;

c) Um ambiente escolar pautado na lógica disciplinar tende a ser um ambiente que favorece a prática de violências, tornando-se potencialmente hostil a todos(as) os(as) seus/suas membros(as). Nesse cenário dificultador do cumprimento do papel social da instituição e do ideal da convivialidade¹⁴, as violências podem eclodir e se manter mais facilmente;

d) Se continuarem sendo percebidas a partir da lógica binária excludente que sustenta os paradigmas científico moderno e punitivo de justiça – donde emanam a hierarquização de saberes, demarcações rígidas de identidades e comportamentos e racionalidades não sensíveis¹⁵ –, os diferentes tipos de violências praticadas nas escolas poderão evoluir para patamares ainda mais preocupantes, acarretando danos talvez irreparáveis à saúde física, mental, espiritual e

¹⁴ Cf. BOFF, 2006.

¹⁵ Cf. MAFFESOLI, 1998.

emocional de cada vez mais estudantes e profissionais da educação, dentro e fora dos espaços que compartilham;

e) Os conceitos mais frequentes nas teorias que fundamentam o campo da educação socioemocional (autoconhecimento, autocuidado, empatia, diálogo, relação, sentimento, emoção, resiliência etc.) não são passíveis de mensuração objetiva. Portanto, uma pesquisa que traz a educação socioemocional em seu tema precisa estar atenta a essa particularidade quando da preparação metodológica.

Além das considerações acima elencadas, optar pela metodologia transdisciplinar em circunstâncias pandêmicas, que nos fizeram testemunhar o imponderável e mudar de curso ao longo da formulação do planejamento e da execução da pesquisa de campo, vai ao encontro do que Moraes (2008, p. 61) enxerga como pesquisa transdisciplinar:

Uma pesquisa de natureza transdisciplinar leva-nos a colocar a razão e o pensamento ao lado da intuição, do imaginário, da sensibilidade, da emoção e da criatividade. Leva-nos também a dar conta da relação analítico-sintética, o que, por sua vez, exige estratégias diversificadas.

Com Rosenblatt (2016, p. 116, grifos da autora), entendemos que no campo da Justiça Restaurativa, especialmente nas práticas restaurativas escolares, faz-se mister problematizar a dicotomia “pesquisador-pesquisados(as)”, diminuindo o descompasso “[...] entre os discursos de *quem estuda* e *quem faz*, a justiça restaurativa [...]”, o que revela “a importância de pesquisas *empíricas*, a fim de que o processo restaurativo também seja compreendido sob a perspectiva de quem o vivencia [...]”.

1. 1 Abordagem

Evitando resvalar na falsa dicotomia entre quantidade e qualidade na pesquisa científica (MINAYO, 2014), atentos à perspectiva transdisciplinar que firma nossa proposta de investigação, buscamos uma abordagem metodológica adequada à complexidade do objeto por nós delineado, o qual abrange o fenômeno das violências que têm a escola como palco e a tentativa de sua mitigação/superação através da prática restaurativa *Círculo de Construção de Paz*, com foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais de adolescentes estudantes vinculados ao Ensino Médio.

É, portanto, um objeto que pouco se dá a uma abordagem que pretenda apenas mensurar aspectos das violências e das tentativas de apaziguá-las – por exemplo, contabilizando o número de atos de indisciplina, de sanções disciplinares ou de práticas de mediação de conflitos –,

dispensando a escuta das múltiplas subjetividades nelas emaranhadas. Como já demos a entender, no nosso caso consideramos estratégico para a compreensão do fenômeno apontado priorizar a busca criativa pelas subjetividades, pelas peculiaridades, pelos modos de sentir e pensar dos(as) adolescentes colaboradores(as) da pesquisa.

Ao optarmos pelo enfoque qualitativo, propomo-nos o desafio de “buscar modos de captação [da realidade] que sejam congruentes com as marcas da qualidade, como por exemplo, sua dinâmica mais flexível, subjetiva, intensa, ideológica, profunda, provisória” (DEMO, 2017, p. 151), apoiando-nos na compreensão de que “A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes” (DEMO, 2017, p. 152).

Nossa escolha prioriza o que o objeto reivindica como moldura – já que o limite humano para acessar o real novamente está posto diante de nossas capacidades de apreendê-lo – e segue a lógica do imponderável e do inusitado, da *razão sensível* de que fala Maffesoli (1998, p. 46):

Mais do que uma razão a priori, convém pôr em ação uma compreensão a posteriori, que se apóie sobre uma descrição rigorosa feita de conviência e de empatia (Einfühlung). Esta última, em particular, é de capital importância, nos faz entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado.

Justifica também a escolha desta abordagem as cinco características da pesquisa qualitativa, segundo Yin (2016, p. 22). São elas:

- a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
- b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
- c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
- d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
- e) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência, em vez de se basear em uma única fonte.

Antecipando a discussão teórica sobre a transição paradigmática no campo das ciências e articulando-a à proposição do percurso metodológico da pesquisa qualitativa, é oportuno mencionarmos as premissas do pensamento sistêmico conforme referidas por Minayo, ao lembrar as posturas metodológicas a serem adotadas por profissionais que atuam de maneira transdisciplinar:

Ampliação do foco: contextualizando o fenômeno em estudo, entendendo-o em suas interações e retroalimentações (as coisas são causadas e causadoras) e tratando-os como parte de um sistema interconectado com outros sistemas; Aposta nos processos de auto-organização: observando o dinamismo das mudanças e as forças de resistências, os estudiosos admitem que nem tudo é só positivo ou só negativo, que existem muitos caminhos e que é impossível controlar a direção dos processos; Adoção do caminho da *objetividade entre parênteses*: o estudioso se reconhece parte do sistema e entende que só há sentido na co-construção das soluções. Dentro desse tipo de visão, do ponto de vista ético, não cabe pensar que a solução para os problemas está na existência de códigos exteriores aos sujeitos, a serem aplicados por autoridades competentes (2014, p. 137, grifo da autora).

1. 2 Método

A escolha da pesquisa-ação para nossa investigação tem a ver com o uso de métodos alternativos aos do paradigma da ciência clássica, ao propósito de propormos estratégias de prevenção ao fenômeno das violências que desafiam a instituição escolar, ao mesmo tempo de sugerirmos práticas de Justiça Restaurativa com aparente potencial para fomentar os processos de educação socioemocional de estudantes adolescentes. Lembrando com Morin (1996, p. 36 apud MORAES; VALENTE, 2008, p. 53, grifo do autor) que:

É preciso recordar aqui que a palavra “método” não significa metodologia. As metodologias são guias *a priori* que programam as investigações, enquanto o método que se desprende de nossa andadura será uma ajuda à estratégia, a qual compreenderá utilmente, é certo, segmentos programados, embora necessariamente comportará a descoberta e a inovação.

A perspectiva democrática, horizontal e mobilizadora da pesquisa-ação de que fala Minayo (2014) foi dividida com os(as) profissionais da educação e os(as) discentes das turmas de 3º ano de Ensino Médio da escola parceira. Ela é compatível com o método de pesquisa transdisciplinar

[...] como estratégia de ação aberta, adaptativa e evolutiva do conhecimento; como caminho que se descobre ao caminhar, construído passo a passo e sujeito a bifurcações, retroações, desvios e recursões. Método apoiado na causalidade complexa (MORAES; VALENTE, 2008, p. 17).

Houve desde o início a intenção de organizarmos ações devolutivas e socializarmos os resultados da pesquisa não somente mediante a divulgação de seu relatório com os sujeitos da pesquisa e a Direção, mas também através de material didático, físico ou digital acessível e com conteúdo o mais inteligível para os referidos segmentos do estabelecimento educacional e da

rede de ensino que nos recepcionou, atentando-se para a admoestação de Thiollent (1998, p. 75):

A pesquisa ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular.

Nossa dupla incidência direta, enquanto pesquisador e na qualidade de facilitador dos Círculos de Construção de Paz, sopesa a necessidade de “conviver algum tempo com os entrevistados, de modo que se possa fazer e refazer os depoimentos inúmeras vezes, até atingirem formato relativamente estável” (DEMO, 2017, p. 154). Sondar a viabilidade de prolongamento da intervenção na unidade escolar após o término da pesquisa, sobretudo para a continuidade do trabalho coletivo em prol da educação socioemocional nossa e dos(as) nossos(as) colaboradores(as), vai ao encontro da definição oferecida por Thiollent (1998, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Para que não haja ambigüidade [com o termo pesquisa participante], uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

Partindo do pressuposto de que o fenômeno das violências *na, da e contra* a escola, como veremos, lamentavelmente é bastante abrangente, afeta e mobiliza milhares de pessoas no mundo inteiro, a opção por esse método se baliza pela aposta na capacidade delas próprias resolverem seus conflitos e/ou se anteciparem à sua emergência, utilizando, neste caso, a prática restaurativa Círculos de Construção de Paz como metodologia.

Queremos acrescentar que, independentemente de encontrarmos um ambiente escolar mais ou menos violento; da existência, intensidade e frequência de relacionamentos problemáticos entre os(as) adolescentes com quem objetivamos interagir; e da maior ou menor disposição inicial deles/delas para experimentarem uma prática de Justiça Restaurativa, há um convergência entre o método acima definido e a crença fundamental da Justiça Restaurativa de

que os sujeitos em conflito são potentes para se organizarem e agirem como protagonistas no tratamento e na resolução de suas eventuais desavenças:

A pesquisa-ação tem sido amplamente definida como “um processo participativo e democrático preocupado com o desenvolvimento do conhecimento prático” que “reúne ação e reflexão, teoria e prática... na busca de soluções práticas para questões de preocupação premente para as pessoas. (REASON; BRADBURY, 2001, p. 1 apud RAZER e FRIEDMAN, 2017, p. 21).

Embora, como observaremos, a figura do(a) facilitador(a) ou guardião(ã) de Círculos ocupe uma função indispensável na estrutura do processo circular e seja convocado(a) a mediar as relações entre os(as) seus/suas demais componentes, ela não poderá se colocar a partir de uma lógica hierarquizadora e hierarquizante, sob o perigo de descaracterizar os valores e os princípios basilares da própria Justiça Restaurativa. O(a) facilitador(a) não deve aspirar a uma função de liderança, muito menos de mando na dinâmica do Círculo. Ele/ela se compromete simplesmente a zelar pela dinâmica do encontro e oferecer atenção e apoio às necessidades emocionais partilhadas por seus/suas companheiros(as), principalmente enquanto o Círculo durar.

Neste breve apanhado do que aprofundaremos adiante, notamos uma linha de aproximação entre a postura eticamente engajada de um(a) facilitador(a) de práticas de Justiça Restaurativa e de um(a) investigador(a) no bojo de uma pesquisa-ação envolvendo adolescentes colaboradores(as) ativos(as) na e da pesquisa: “[...] a atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias” (THIOLLENT, 1998, p. 17).

Em nossa pesquisa, o papel dúplice de pesquisador e de facilitador que nos coube, exigiu cuidado no tocante às necessárias ponderações e reflexões sobre a relação pesquisador-sujeitos da pesquisa. Refere Minayo (2009, p. 13, grifos da autora), citando o antropólogo Lévi-Strauss, sobre essa integração consciente de funções que a ciência clássica conclui ser inconciliável – neste caso, profissional da educação que trafega entre instituições escolares e judiciárias:

[...] é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe *uma identidade entre sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévy-Strauss (1975): “*Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação.*”

Nossa pesquisa, assim, não se resumiu a observar e a descrever, mas tentou equilibrar objetivos práticos e de conhecimento (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 158) e “intervir na situação, com vistas a modificá-la” (SEVERINO, 2016, p. 127).

Para detalhar nossa preocupação com a coerência metodológica, do ponto de vista operacional, desde os primeiros contatos com a Direção escolar, educandos(as) e alguns de seus familiares, apresentamo-nos como parceiros na prevenção e tratamento de conflitos administráveis, mobilizando os(as) profissionais disponíveis na unidade escolar a partir do critério de sua abertura à filosofia da Justiça Restaurativa; o projeto de pesquisa foi apresentado e discutido na escola especialmente com os(as) estudantes. Deste modo, demonstramos abertura a sugestões e melhorias durante todo o tempo de execução das atividades de campo.

Contemplamos, assim, as etapas do ciclo da investigação-ação, conforme esquematizadas por Tripp (2005, p. 446): “Planejar uma melhoria da prática; agir para implantar a melhoria; monitorar e descrever os efeitos da ação; avaliar os resultados da ação.”

1. 3 Técnicas de construção dos dados

1.3.1 Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos, (2018, p. 94): “Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Apoiados em Demo (2017, p. 156), acreditamos que mesclar diferentes técnicas de pesquisa é uma estratégia metodológica importante em nosso trabalho, porque “[...] depoimentos de peso tendem a aparecer somente com questionários abertos ou entrevistas gravadas, e, mais ainda, na convivência persistente, que permitem a soltura das idéias, a confiança da comunicação, o desembaraço da crítica.”

Adotamos esta técnica a partir da perspectiva de Minayo (2014, p. 268), para quem “[...] os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento qualitativo.” Aplicamos dois questionários com perguntas fechadas, um na abertura e outro fechamento da pesquisa empírica (vide Apêndices III e IV), com o intuito de comparar conhecimentos, expectativas, percepções, sentimentos e pensamentos sobre os Círculos Virtuais de Construção de Paz.

1.3.2 Entrevista semiestruturada

Severino (2016, p. 133) afirma que a entrevista é uma “Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.” Segundo Minayo (2014, p. 261),

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Com os Círculos, a entrevista semiestruturada compõe as duas principais técnicas da pesquisa que escolhemos para a construção de dados em nossa investigação. De acordo com Manzini (1990/1991, p. 154 apud, MANZINI, 2004, p. 1),

[...] a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Na elaboração da entrevista semiestruturada, cujo roteiro incluímos no Apêndice V, procuramos ser cuidadosos quanto à linguagem, quanto à forma e à sequência das perguntas (MANZINI, 2004). A escolha desta técnica justifica-se também em virtude do exposto por Minayo (2014, p. 267): “Por ter um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa.” Ainda de acordo com Minayo (2014, p. 210, grifos da autora), temos consciência de que

[...] a interação humana numa situação de *entrevista*, por exemplo, não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma *relação* na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza desse encontro.

1.3.3 Observação participante

De acordo com Marconi e Lakatos (2018, p. 86), a observação participante caracteriza-se pela “[...] participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao

grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais dele.”

Para Gil (1987, p. 107-108), “A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou do de uma situação determinada.” Referindo-se à observação participante como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, Minayo (2014, p. 274) destaca que “[...] na opinião de todos os estudiosos: existe necessidade de o pesquisador relativizar o seu espaço social, aprendendo a se pôr no lugar do outro.”

Trata-se, portanto, de uma técnica que se adequou ao nosso objeto de pesquisa, já que tivemos de ir ao encontro da comunidade escolar, mormente dos(as) adolescentes participantes dos Círculos de Construção de Paz.

Atentos à distinção feita por Lüdke e André (1986), assumimos o papel de observador e de participante, uma vez que pretendíamos, enquanto pesquisador, revelar ao grupo pesquisado nossa função e os objetivos da pesquisa desde o início, compreendendo que é um imperativo ético a ela subjacente “[...] aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28)

Originalmente previstas para acontecerem presencialmente, as observações tiveram de ser adaptadas para o ambiente virtual, e foram realizadas durante cerca de três meses e meio, entre o início de março e o final de maio de 2021, por ocasião da realização de Círculos Virtuais de Construção de Paz¹⁶, uma ou duas vezes por semana, através da plataforma de videoconferências Google Meet, totalizando cerca de 24 horas de observações.

Apenas o primeiro encontro do pesquisador com os(as) estudantes convidados(as) pela Direção escolar foi presencial, embora não tenha se dado nos moldes de um Círculo de Construção de Paz. O propósito deste encontro foi apresentar a proposta da pesquisa aos(as) gestores e discentes da escola parceira. Posteriormente, os Círculos aconteceriam em uma sala de aula reservada pela Direção, mas o recrudescimento da pandemia e a impossibilidade de contar presencialmente com as cofacilitadoras convidadas inviabilizou que as atividades fossem iniciadas conforme idealizadas¹⁷.

¹⁶ Para facilitar tais Círculos participamos de um curso a distância oferecido em 2020 pelo Instituto Moinho de Paz, conforme certificado anexo ao presente relatório de pesquisa.

¹⁷ Poucos dias após nossa visita à escola parceira dois de seus funcionários foram diagnosticados com COVID-19, o que resultou na suspensão das aulas presenciais recém-retomadas.

1.3.4 Círculos de Construção de Paz

Os Círculos de Construção de Paz foram os espaços e os momentos possíveis para a convivência como observador participante, considerando ainda o duplo trabalho anteriormente descrito de facilitador e pesquisador, o qual tivemos de desempenhar para a consecução dos objetivos da pesquisa. Os Círculos, desse modo, funcionaram como nossa principal técnica de construção de dados.

Conforme indicamos na Introdução e esmiuçaremos nos próximos capítulos, os Círculos de Construção de Paz tem elementos e rituais bastante peculiares e são a prática de Justiça Restaurativa mais frequente no Brasil (GOMES; GRAF, 2020) e em Pernambuco (FONSECA; MENDONÇA, 2016).

Parte de seus/suas disseminadores(as) defende que os Círculos não podem ser tomados apenas como uma metodologia, uma técnica ou uma ferramenta de prevenção ou de resolução de conflitos (PRANIS, 2010). Parece-nos que inovamos ao utilizar os Círculos como técnica de pesquisa.

Segundo Boyes-Watson e Pranis (2010), a estrutura básica que aporta ao Brasil mescla técnicas derivadas de processos circulares vivenciados pelos povos originários de países da América do Norte, Europa e Oceania, e as técnicas de CNV sistematizadas por Marshall Rosenberg (2006; 2019).

De acordo com os dados reunidos pelo CNJ no documento Seminário de Justiça Restaurativa: Mapeamento dos Programas de Justiça Restaurativa¹⁸, dentre 39 iniciativas catalogadas para fortalecimento da Rede de Proteção Social, as instituições escolares de Educação Básica são as que mais têm se beneficiado com práticas de Justiça Restaurativa (61,4%), sendo que 75% delas contemplam a temática da criança e do adolescente, e 93% dos programas utilizam os Círculos de Construção de Paz baseados nas contribuições teórico-práticas de Kay Pranis (CNJ, 2019, p. 14). Esses números ajudam a explicar os porquês de termos escolhido os Círculos apresentados por Pranis e Boyes-Watson como objeto de estudo e técnica de pesquisa.

Em nossa pesquisa, inicialmente objetivamos realizar dez Círculos Virtuais de Construção de Paz com estudantes, preferencialmente de uma única turma de terceiro ano do ensino médio, priorizando a oferta de Círculos que nos ajudassem a desenvolver os temas do autoconhecimento e do autocuidado.

¹⁸ Cf. CNJ, 2019.

Entretanto, durante o desenvolvimento da pesquisa de campo vimos que as necessidades de participação dos(as) estudantes aderentes precisavam ser contempladas, o que fez elevar a quantidade de Círculos ofertados, esticando o cronograma.

Enquanto pesquisador, assumimos a incumbência de elaborar todos os roteiros dos Círculos, os quais serviram como referência para a observação participante e cujo conteúdo apenas se repetiu quando nosso adoecimento por COVID-19 nos fragilizou a ponto de suspendermos a realização da pesquisa por duas semanas.

Foram dez temáticas abordadas nos roteiros, todas inspiradas em materiais sugeridos por Boyes-Watson e Pranis (2015). Nos roteiros, buscamos explorar temas conexos ao autocuidado, ao autoconhecimento, à identificação de emoções e de sentimentos, às relações interpessoais, entre outras, lançando mão de estratégias que o Círculo, ao nosso ver integra de modo transdisciplinar: práticas meditativas, artes (música, literatura, fotografia, pintura, desenhos...), contação e escuta de histórias de vida¹⁹.

A fim de garantir a estrutura elementar e a segurança do Círculo Virtual de Construção de Paz sempre estivemos acompanhados por uma das cofacilitadoras ou pelo cofacilitador que gentilmente se voluntariaram a estar conosco, todos previamente formados como facilitadores de Justiça Restaurativa, inclusive pela instituição a que estamos vinculados enquanto mestrando, a FUNDAJ.

Uma das cofacilitadoras já era conhecida da Direção da escola parceira por seu trabalho com Justiça Restaurativa no âmbito de umas das gerências de ensino vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco; a outra atua com Justiça Restaurativa no TJPE, pesquisa sobre Justiça Restaurativa e tem formado facilitadores(as) restaurativos atuantes em Pernambuco e em outros estados brasileiros.

Além do facilitador e do cofacilitador ou uma das cofacilitadoras, pretendíamos no começo das atividades de campo reunir no máximo 10 (dez) adolescentes em cada Círculo. Tal quantidade correspondia aos limites sugeridos por Lima *et al.* (2020, p. 28) para os Círculos Virtuais de Construção de Paz, a fim de não prescindir da(o): “Dinâmica virtual da organização; Tempo estimado para finalização; Atenção dos participantes.”

Embora tenhamos estabelecido esta quantidade a priori “[...] porque queremos perceber a intensidade, não apenas a extensão do fenômeno [...] cavar mais fundo, revolver as entranhas, sentir a subjetividade, fazer aparecer a emoção” (DEMO, 2017, p. 154), obviamente não

¹⁹ Conforme Nicolescu, 1999, p. 163: “A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.”

podemos garanti-la sequer para o início da pesquisa, seja pelo caráter voluntário da participação nela e nos Círculos, seja porque não sabíamos se obteríamos a adesão dos(as) adolescentes que convidamos. De mais a mais, em se tratando de Círculos de Construção de Paz, a gradativa realização dos Círculos demonstrou que uma quantidade menor de participantes acarretaria melhor ritmo para o cumprimento as etapas do Círculo; isso que poderia afetar o volume dos dados de pesquisa produzidos, mas provavelmente não traria prejuízos no que toca à sua densidade. Nossa experiência, como veremos, comprovou esta intuição.

Das três turmas de ensino médio abordadas pelos gestores escolares no início do ano letivo de 2021, vieram dezenove estudantes para participar da apresentação do projeto de pesquisa em 26/02/2021; dentre estes(as) se interessaram os quatro estudantes e as três estudantes que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O oitavo possível participante não chegou a preencher o TCLE, justificando, sem muitos detalhes ao pesquisador, dias antes do 1º Círculo, que desistira de se integrar à pesquisa. Dentro o grupo original de sete estudantes, um estudante e duas estudantes participaram ou tentaram participar de todos os Círculos até 31/05/2021.

Como veremos, a quantidade de estudantes participantes menor que a inicialmente desejada não inviabilizou nosso trabalho, já que, reiteramos, priorizamos a verticalização dos dados. Nesse sentido, afirma Demo (2017, p. 155), “Para podermos fazer isso com a devida profundidade, temos que trabalhar pequeno grupo, que jamais será representativo da sociedade inteira, mas pode ser ‘exemplar’.” Para reforçar nosso argumento, Hopkins (2004, p. 146) afiança que “O encontro em círculo é o ponto de partida para todo processo restaurador, se é um círculo de 3 ou 20.”

A opção metodológica por convidar apenas estudantes do terceiro ano se explica pela suposição de que pares concluintes do Ensino Médio teriam naturalmente um tempo de convivência maior entre si, o que, em tese, facilitaria a construção das relações interpessoais no interior do Círculo, considerando ainda que iriam lidar, remotamente, com o pesquisador e outros adultos possivelmente desconhecidos para eles.

Houve também o critério do conforto emocional, haja vista que poderiam se sentir mais seguros(as) e confiantes para falar sobre si em um grupo mais coeso e com certa identidade coletiva, assim, talvez, mais propício ao desenvolvimento e amadurecimento de relacionamentos (ESCORSIN, 2016, p. 115-116). Não perdemos de vista que, tratando-se de “forasteiros(as)” a pedir ingresso na história e na intimidade da comunidade escolar, os primeiros movimentos da pesquisa, os primeiros Círculos, iriam requerer: “[...] ‘quebrar o gelo’, ganhar confiança, estabelecer diálogo desimpedido. Muitas vezes, é preciso investir horas de

‘conversa fiada’ para chegar-se a conversa séria.” (DEMO, 2017, p. 157). Certamente que não tínhamos tais horas sobressalentes e, mesmo que as tivéssemos, a conexão via *internet* não daria conta da demanda. Todavia, dispúnhamos de modelos de roteiros elaborados e aplicados por Boyes-Watson e Pranis (2015) adequados a estes primeiros movimentos mais delicados da interação pretendida, o que acabou nos favorecendo.

Com o consentimento dos(as) adolescentes participantes e de seus responsáveis – que também tiveram de preencher TCLE específico – todos os Círculos foram gravados e arquivados em local seguro e sob o exclusivo manuseio do pesquisador. Posteriormente, todas as falas foram transcritas pelo pesquisador, constituindo um documento digital no formato DOC de cerca de 260 páginas. Os Círculos só foram iniciados após a devolução de todos os TCLE.

1.4 Instrumentos

Os instrumentos que utilizamos durante nossa pesquisa foram:

- a) Caderno de Anotações;
- b) Questionário;
- c) Roteiros (de entrevista);
- d) Roteiros dos Círculos Virtuais de Construção de Paz.

Ao longo dos estudos teóricos realizamos fichamentos das principais leituras referentes ao nosso tema de pesquisa. As fichas de leitura foram instrumentos estratégicos para a retomada de tópicos relevantes à fundamentação teórica e à análise dos dados.

O caderno de anotações, no formato eletrônico, foi especialmente o suporte para os registros imediatamente posteriores à realização dos Círculos Virtuais de Construção de Paz. Nele, digitamos especialmente nossas impressões de pesquisador, os destaques do cofacilitador e das cofacilitadoras com que trocávamos as impressões e detalhes das providências tomadas junto à Direção escolar para a preparação e realização da prática restaurativa. A versão final do caderno totalizou cerca de 30 páginas no formato DOC.

Os questionários de abertura e de fechamento da pesquisa de campo (Apêndices III e IV) por nós aplicados, trouxeram em seu rol de perguntas guias para a construção de dados.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas preparamos um roteiro (Apêndice V), cujos quesitos igualmente utilizamos como referenciais no processo de construção e análise de dados. Importa informar que adicionamos às perguntas previamente listadas outras que as circunstâncias, no momento das entrevistas, oportunizaram. Fizemo-lo conscientes de que a

metodologia de uma pesquisa apoiada na abordagem transdisciplinar é um caminho que se descobre caminhando (MORAES; VALENTE, 2008).

O principal instrumento de nossa pesquisa foram os Roteiros dos Círculos Virtuais de Construção de Paz. Sua elaboração foi fundamentada, como antecipamos, nos roteiros propostos por Boyes-Watson e Pranis (2015), aos quais foram acrescentados elementos próprios da realidade e do dia a dia dos(as) estudantes participantes. A inclusão de elementos artísticos da música, da pintura, da literatura e da escultura, sobretudo nacionais, objetivou conferir um caráter lúdico aos Círculos, como também situá-los no contexto sociocultural brasileiro e pernambucano contemporâneo, onde a Justiça Restaurativa precisa ser “suleada” (ORTH; GRAF, 2020).

As etapas e os elementos organizadores dos Círculos resultam de sínteses de práticas e reflexões levadas a cabo pelo movimento restaurativo internacional, com os aportes culturais dos povos originários, sobre o que trataremos com mais detalhes.

1.5 *Lócus*

O campo para a produção de dados foi uma escola pública estadual de referência em Ensino Médio, localizada no espaço urbano do município de Moreno. A escola oferta matrículas para o Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino, atendendo uma população majoritariamente adolescente, oriunda de bairros circunvizinhos e da zona rural do município; é possível que atenda também estudantes de municípios adjacentes.

Optamos por essa escola por alguns motivos básicos, conforme parcialmente indicados na Introdução desta dissertação: ser próxima do nosso domicílio e local de trabalho, o que teria facilitado nosso deslocamento entre esses ambientes, caso os Círculos de Construção de Paz tivessem acontecido no modalidade presencial; a inserção mais constante no campo, imperativo do método pesquisa-ação; ter sediado o curso de Introdução à Justiça Restaurativa para uma Cultura de Paz, promovido pela Escola de Inovação e Políticas Públicas (EIPP), da Fundação Joaquim Nabuco, em 2018, o qual reuniu profissionais da educação – alguns/algumas dos(as) quais pertencentes ao quadro funcional da escola campo de pesquisa –, agentes públicos, membros(as) de entidades que compõem o SGD morenense e palestrantes de renome nacional em matéria de Justiça Restaurativa; o acolhimento de nossa proposta pela gestora da escola – que antes havia feito cursos sobre Justiça Restaurativa e informou praticar os princípios e valores restaurativos nas relações interpessoais intraescolares – e por uma das supervisoras escolares, durante conversa com o pesquisador no início do ano letivo 2020, antes da suspensão

das aulas por causa da pandemia da COVID-19 e a possibilidade de integrar os Círculos de Construção de Paz ao currículo escolar, destinando o tempo de uma disciplina eletiva semanal para a realização desta prática restaurativa, à semelhança do que vem sendo feito em outras unidades escolares públicas da região metropolitana de Recife, conforme apuramos nos 1º e 2º Encontros de Justiça Restaurativa e Cultura de Paz nas Escolas, aos quais já nos referimos.

A recente certificação da escola pelo programa Escolas Associadas, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), é um reconhecimento da ONU quanto ao engajamento deste estabelecimento de ensino na difusão da cultura de paz²⁰.

Consideramos ainda como critério para a formalização da parceria com a Direção escolar a oportunidade de contar com um apoio estratégico para cofacilitação dos Círculos, a saber: um facilitador de Círculos de Construção de Paz capacitado pela Escola de Inovação em Políticas Públicas da FUNDAJ, residente na cidade de Moreno, ex-gestor da referida escola e membro ativo da Associação pela Paz de Moreno (APAM), entidade engajada na construção da cultura de paz no território morenense, através da promoção de eventos que mobilizam periodicamente crianças, adolescentes e jovens escolares.

Ademais, vislumbramos prosseguir com as práticas restaurativas nesta unidade escolar após o término do ciclo desta pesquisa, em vista da elaboração de projetos de intervenção que irradiem dela para outras unidades escolares da cidade onde a investigação ocorreu.

1.6 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes foram estudantes adolescentes oriundos(as) das três turmas de 3º ano de Ensino Médio desta escola, todos do ano letivo coincidente ao ano de realização da pesquisa empírica. A decisão de convidar estes sujeitos também decorreu de sua trajetória escolar mais longa nesta etapa da Educação Básica, de sua faixa etária mais avançada e de sua vinculação a um estabelecimento educacional cujos gestores externaram preocupação com o fenômeno das violências na instituição escolar – muito embora não tenham relatado casos concretos de violência que os motivassem, por exemplo, a acionar apoios externos como os do aparato do Sistema de Justiça Infantojuvenil local.

Não houve outro critério para participação na pesquisa que não a voluntariedade expressa através da assinatura do TCLE pelo(a) estudante e por seu/sua responsável legal. A princípio, projetamos a presença de no máximo 10 (dez) estudantes por Círculo de Construção

²⁰ Conferir em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5324>. Acesso em 08 nov. 2020.

de Paz, levando em conta os 19 que assistiram à apresentação da proposta de pesquisa na escola, em 26/02/2021. Caso esse limite fosse atingido, as inscrições excedentes seriam contempladas em outros Círculos, dentro ou fora do cronograma da pesquisa, de maneira planejada com a Direção.

Dentre os 19 estudantes com quem interagimos neste primeiro momento, 08 confirmaram interesse em participar da pesquisa através da entrega dos TCLEs preenchidos. Desses, 07 – sendo 03 do gênero feminino e 04 do gênero masculino – participaram de pelo menos um Círculo Virtual de Construção de Paz – sendo 03 o quantitativo de estudantes que participaram de toda a pesquisa. A idade desses 07 variou entre 15 e 18 anos. Todas(as) os(as) estudantes estavam matriculados(as) no turno matutino. Deste grupo de 07, os(as) que justificaram seu afastamento o fizeram alegando dificuldades de conexão com a *internet* e impossibilidade de continuar incluindo os Círculos em suas agendas, devido à concorrência de outras atividades escolares no contraturno das aulas regulares.

Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos apenas a letra inicial de seus nomes, acompanhada de suas respectivas idades.

Ilustração 1 – Apresentação da proposta da pesquisa a estudantes da escola parceira



Fonte: arquivo do pesquisador

1.7 Análise dos dados

Enquanto pesquisador e facilitador de Justiça Restaurativa nesta investigação, portanto, em uma relação muito íntima com o objeto empírico, procuramos atentar para o alerta de Minayo em relação à fase de análise do material qualitativo. Para ela, há três grandes obstáculos no processo de análise dos dados resultantes da ida ao campo, os quais tentamos evitar: a ilusão

da transparência dos dados; a rendição do investigador às técnicas de pesquisa; e a dificuldade de juntar e sintetizar as teorias e os achados em campo (MINAYO, 2014, p. 299-300).

De acordo com a referida autora,

[...] a análise do material qualitativo possui três finalidades complementares dentro da proposta de investigação social: (a) a primeira é heurística. Isto é, insere-se no contexto da descoberta a que a pesquisa se propõe. (b) A segunda é de “administração de provas”, que se realiza por meio do balizamento entre os achados, as hipóteses ou os pressupostos. (c) A terceira é a de ampliar a compreensão de contextos culturais, ultrapassando-se o nível espontâneo das mensagens [...] (MINAYO, 2014, p. 300).

Para dar conta de nossa proposta de metodologia de análise dos dados, consideramos, durante o desenho da pesquisa, que nossa investigação produziria farto material audiovisual, o que sugeriu, a priori, a escolha de procedimentos afinados às suas especificidades (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011).

Ocorre que a realidade com a qual nos deparamos em campo, na prática, comprometeu significativamente a possibilidade de análise dos vídeos. Primeiro por causa da baixa velocidade de conexão com a internet, problema que pareceu afetar todos os sujeitos da pesquisa ao longo da maior parte dos Círculos; a velocidade lenta impôs uma providência para manterem ao menos o áudio estável durante os encontros: desativar a câmera do celular para economizar os dados ou usá-la somente quando faziam uso do objeto da palavra. Segundo porque, no dizer de alguns deles, era preciso poupar seus pacotes de dados para poderem realizar as demais atividades do dia a dia, especialmente participar das aulas regulares quando remotas. Acreditamos que em alguns momentos, sobretudo nos primeiros Círculos, os fatores timidez e ambientação também concorreram para termos câmeras fechadas e, assim, pouco material visual para analisar.

Deste jeito, os imprevistos nesta etapa da pesquisa nos levaram a estabelecer uma outra metodologia de análise para as transcrições dos áudios dos Círculos e das entrevistas semiestruturadas. Elegemos para tanto a Análise Textual Discursiva (ATD).

Segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 118 et seq.),

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso. [...] A análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução. É abordagem claramente incluída em metodologias que se situam em um paradigma de pesquisa emergente [...].

Também segundo estes autores, a intenção da ATD não é comprovar ou refutar hipóteses ao final da pesquisa, e, sim, “a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33).

A ATD organiza argumentos em três focos que compõem um ciclo (idibem, p. 33-34):

- a) Desmontagem dos textos (ou processo de *unitarização*): implica o exame dos textos em seus detalhes, visando à produção de enunciados sobre os fenômenos estudados;
- b) Estabelecimento de relações (ou processo de *categorização*): envolve construir relações entre as unidades de base, produzindo, em seguida, sistemas de categorias;
- c) Captação do novo emergente: resulta dos dois passos anteriores, a partir dos quais produz-se um *metatexto*.

Em razão do grande volume de dados – notadamente os resultantes das transcrições dos áudios dos Círculos –, buscamos organizá-los e selecioná-los de acordo com as principais categorias de análise, algumas estabelecidas a priori, em consonância com os objetivos da pesquisa – como autoconhecimento e autocuidado – e outras que foram emergindo, posto que, em se tratando de uma pesquisa de inspiração transdisciplinar e que privilegiou o uso de estratégias indutivas de análise, “Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

Constituíram o *corpus* da nossa análise os textos escritos que compilamos em nossos arquivos digitais, principalmente as respostas aos questionários de abertura e de fechamento da pesquisa de campo, as transcrições das entrevistas semiestruturadas e dos Círculos Virtuais de Construção de Paz.

Optar pela ATD em nossa pesquisa justifica-se também pela busca de coerência metodológica, de compatibilidade com o que MORAES e VALENTE (2008, p. 17) apregoam para a pesquisa em educação, sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade:

Método como estratégia de ação aberta, adaptativa e evolutiva do conhecimento; como caminho que se descobre ao caminhar, construído passo a passo e sujeito a bifurcações, retroações, desvios e recursões. [...]

1.8 Procedimentos da pesquisa

Assim estruturamos o passo a passo de nossa pesquisa empírica:

Etapa 1: Seleção da escola. A escolha do *locus* foi confirmada na segunda tentativa de parceria com estabelecimento de ensino. A primeira tentativa se deu junto à Direção de escola da Rede Pública Estadual de Ensino, situada em Olinda, Pernambuco. Em 08/07/2019, o pesquisador confirmou o interesse da diretora – facilitadora e formadora de facilitadores(as) de Círculos de Construção de Paz – por acolher nosso projeto de pesquisa. Essa escola é uma das mais ativas na oferta de Círculos de Construção de Paz no cenário educacional pernambucano. A distância entre o local de moradia do pesquisador e o custo com combustível para percorrê-la, contudo, mostraram-se fatores impeditivos para a realização da pesquisa de campo lá.

A segunda escola pública estadual procurada, geograficamente mais próxima do pesquisador, acenou positivamente para a proposta de pesquisa na primeira reunião entre ele e sua gestora, em 05/02/2020. Conforme colocamos em outras seções, essa escola também tinha um histórico de envolvimento teórico-prático com a Justiça Restaurativa, assim, aproximando-se dos objetivos da investigação;

Etapa 2: Apresentação da pesquisa ao novo diretor da escola parceira. Após a qualificação do projeto de pesquisa, ocorrida em 10/12/2020, o pesquisador só conseguiu apresentá-lo presencialmente à Direção em 22/02/2021. O lapso entre o primeiro e o segundo contato com os dois gestores explica-se novamente por dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19. Com o incentivo de sua predecessora, este profissional acolheu a proposta de pesquisa-ação de maneira igualmente generosa;

Etapa 3: Apresentação resumida do projeto de pesquisa aos(às) estudantes convidados(as) pela Direção. O pesquisador trouxe presencialmente a proposta de pesquisa aos(às) 19 estudantes que aceitaram o convite prévio da Direção. Para os(as) que tivessem dúvidas sobre a pesquisa após esta apresentação, o pesquisador pôs à disposição o áudio que gravou e os *slides* que preparou;

Etapa 4: Leitura, assinatura e devolução dos TCLE. Em 11/03/2021, o TCLE foi enviado por e-mail e/ou aplicativo WhatsApp aos(as) 09 (nove) estudantes que inicialmente manifestaram efetivo interesse em participar da pesquisa. Em 13/03/2021, o segundo TCLE foi enviado para os(as) responsáveis por esses/essas estudantes. Dentre os 09 (nove) estudantes supracitados, 07 (sete) assinaram o TLCE. O pesquisador chegou a conversar ao telefone com uma das mães dos adolescentes, a fim de esclarecer os propósitos da pesquisa.

Etapa 4: Envio do convite para participação no primeiro Círculo Virtual de Construção de Paz. O convite foi enviado em 14/03/2021, via WhatsApp, para o Círculo que ocorreu no dia seguinte. Os pré-Círculos anunciados no convite não foram feitos porque, além de não serem obrigatórios para Círculos não conflitivos, demandariam a colaboração das cofacilitadoras e do

cofacilitador além dos dias dedicados à elaboração dos roteiros e à execução dos Círculos propriamente ditos. O gestor e a auxiliar de gestão da escola parceira – no caso, a ex-gestora que nos acolheu inicialmente – também receberam o convite, haja vista o caráter introdutório do *Círculo de Apresentação*, onde a estrutura e os elementos desta prática restaurativa foram explicados. O professor Hugo Monteiro, orientador de nossa pesquisa, também foi convidado e participou da primeira parte do Círculo inaugural.

Etapa 5: Início da aplicação do Questionário de Abertura. Em 17/03/2022, o pesquisador começou a enviar este documento no formato Formulário Google. Neste primeiro momento, o objetivo foi conhecer um pouco mais do perfil dos(as) estudantes participantes e o que eles/elas sentiam, pensavam e sabiam sobre Justiça Restaurativa, Círculo de Construção de Paz, violência(s) no contexto escolar, relacionamentos interpessoais no contexto escolar, emoções e sentimentos. A maior parte dos sujeitos de pesquisa respondeu ao questionário na primeira semana de sua aplicação.

Etapa 6: Realização das entrevistas semiestruturadas. A primeira entrevista aconteceu em 24/03/2021, através do serviço de comunicação por vídeo Google Meet, o mais acessível aos sujeitos da pesquisa, segundo eles próprios. A última entrevista aconteceu em 14/04/2021. Todas as entrevistas se deram concomitantemente à realização dos primeiros Círculos Virtuais de Construção de Paz. Elas sucederam em datas e horários previamente agendados, sempre mais convenientes aos sujeitos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, arquivadas e transcritas exclusivamente pelo pesquisador. Os temas abordados na entrevista versaram sobre a escola, violência e prevenção à violência, paz, relações interpessoais, *bullying*, memórias de cuidado, entre outras que avaliamos pertinentes, com base nas respostas que os(as) entrevistados(as) iam nos dando.

Etapa 7: Realização dos Círculos Virtuais de Construção de Paz. Ocorreu entre março e maio de 2021. A oferta dos 17 (dezesete) Círculos, entre 15/03 e 20/05/2021, aconteceu duas vezes por semana, geralmente nas segundas e quintas-feiras, buscando harmonizar as agendas de todos(as) os(as) participantes, o que nem sempre foi possível. Os temas, alinhados aos objetivos da pesquisa, trataram de construção de relacionamentos, autoconhecimento, emoções, necessidades e sentimentos dos(as) jovens, autoestima, autocuidado, relacionamentos saudáveis e bem-estar dos(as) adolescentes. A cada Círculo proposto, enviávamos com antecipação de um ou dois dias, um convite no formato PDF para os(as) participantes, através do WhatsApp. No referido aplicativo, criamos um grupo para agilizar a comunicação entre pesquisador, cofacilitadores e estudantes. Embora prevista uma duração máxima de duas horas para cada Círculo, o tempo médio nesta pesquisa foi de uma hora e meia. À semelhança das entrevistas

semiestruturadas, o Google Meet foi a plataforma digital utilizada para a realização dos Círculos. Os áudios e vídeos dos Círculos foram quase totalmente gravados, totalizando cerca de 24 (vinte e quatro) horas de gravação.

Etapa 8: Reunião, em 22/04/2021, com a Direção escolar, cofacilitadoras e cofacilitador para apresentar os resultados parciais da pesquisa empírica e obter *feedbacks*. Nesta oportunidade, indagamos junto à assistente de Direção se os estudantes lhe haviam manifestado alguma dificuldade em relação à pesquisa. A resposta da profissional nos acalmou porque chegamos a cogitar que os(as) estudantes poderiam estar experimentando algum desconforto com a experiência dos Círculos; ela afastou esta hipótese e garantiu que a dificuldade era a mesma para a maioria dos(as) alunos(as): impossibilidade de participar das atividades remotas por causa de restrições involuntárias no acesso à *internet*.

Etapa 9: Aplicação do questionário de fechamento da pesquisa. Ocorreu após o último Círculo Virtual de Construção de Paz, realizado em 31/05/2022.

Etapa 10: Organização e análise dos dados construídos. Ocorreu ao longo de 2021 e se estendeu durante o primeiro semestre de 2022, em razão de dificuldades pessoais enfrentadas pelo pesquisador.

Etapa 11: Construção do relatório da pesquisa/dissertação. Realizada no mesmo período da etapa mencionada no item imediatamente anterior.

1.9 Cuidados éticos

Para a escrita desta seção, baseamo-nos essencialmente em recente material sobre ética na pesquisa em Educação, produzido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o qual reúne verbetes elaborados por especialistas dedicados ao assunto. Perpassa suas reflexões a convicção de que as ciências humanas, sociais e sociais aplicadas demandam um sistema de revisão ética própria, em virtude das peculiaridades de seus objetos, quando comparados aos das ciências da área da saúde, onde se concentram as diretrizes éticas para a validação dos projetos de pesquisa.

Para Hermann (2019, p. 21), ao discorrer sobre o tema desde seus pressupostos etimológicos, conceituais e filosóficos, ética na pesquisa significa a observância dos “fundamentos éticos da dignidade humana, da liberdade e da diversidade de indivíduos e grupos sociais, assim como princípios de integridade, transparência e responsabilidade na condução da pesquisa e de seus resultados.” Ela observa que o estabelecimento de uma relação entre ética aplicada e pesquisa não deve se ater ao mero cumprimento de normas éticas; o que deve ser

priorizado nas discussões e práticas são as consequências atuais e futuras de decisões, do que se depreende a ênfase no cuidado com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Por sua vez, Mainardes e Cury (2019, p. 26), com base na revisão de documentos de entidades tradicionalmente ocupadas do debate e formulação de diretivas éticas para as pesquisas em Educação, interpretam que os princípios éticos gerais que devem orientar essas pesquisas são complexos e devem permear todo seu ciclo, da elaboração à socialização de seus resultados. Eles podem ser assim sintetizados:

[...] a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social.

Tendo em conta os sujeitos adolescentes de nossa pesquisa e o potencial de expressão de diversos sentimentos inerente à dinâmica dos Círculos de Construção de Paz; em razão de nossas experiências anteriores em processos circulares restaurativos envolvendo pessoas adultas emocionalmente fragilizadas, compreendemos perfeitamente o apelo ético subjacente às palavras de Gatti (2019, p. 35), quando nos alerta para o fato de que “Potenciais riscos emocionais, cognitivos ou riscos derivados de situações que se criam no processo de obtenção de informações, para os participantes, maiores ou menores, precisam ser considerados.”

Gatti (2019, p. 35) também argumenta que, se é raro identificar-se danos físicos aos participantes das pesquisas no campo da educação, o mesmo não pode ser dito sobre prejuízos de outras ordens em caso de desleixo com a dimensão ética no fluxo investigativo, o que nos deixa ainda mais prevenidos no tocante à avaliação do impacto de nosso ingresso no seio da comunidade escolar parceira da investigação. Preocupação que acentuamos em relação aos espaços e tempos dos Círculos, mas que trespassa o conjunto das inúmeras atividades necessárias à consecução de nossos objetivos:

[...] os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que eles [os participantes] não sejam submetidos a grandes tensões ou situações constrangedoras, seja no processo de investigação, seja como resultado das análises e sua disseminação social. Como a maior parte dos riscos aos participantes pode ser gerado nas relações pesquisador-pesquisados, ou em situações criadas para observação, ou em trabalhos de campo em grupos comunitários, escolas, ou outros, há necessidade de discutir a questão, ainda

mais porque abalos, tensões, conflitos, constrangimentos criados nessa relação, ou como consequência dela, podem ter natureza mais superficial e de caráter imediato, passageiro, mas também podem causar marcas mais profundas, muitas vezes de difícil detecção.

Assim, esforçar-nos-emos para chegar e permanecer de maneira íntegra nessa unidade escolar, entendendo com Gatti (2019) que a preparação do pesquisador envolve simultaneamente sua dimensão intelectual e sociopsicológica, na direção do refino do senso ético no que tange às relações interpessoais a serem construídas no campo. Trata-se de uma exigência da pesquisa em Educação, confirmando que a formação do pesquisador transborda os conhecimentos acadêmicos formais.

Esse pensamento dialoga com o de Fuks (2009 apud DAOU, 2014, p. 129-130) no que concerne ao esmero do(a) (co)facilitador(a) de Justiça Restaurativa para a postura de cuidado permanente consigo e com os outros, conscientizando da necessidade de religação de suas dimensões cognitivas e afetivas para o apuro de sua capacidade de análise, de sensibilidade e de responsabilidade:

O facilitador sistêmico de processos coletivos [...] pode ser considerado como um construtor de novos contextos, um acompanhante participativo de um grupo ou equipe em caráter temporário, um construtor de possibilidades de auto-organização do grupo durante todo o processo. Sua postura representa o entrelaçamento entre emoções, saberes técnicos e metodologias voltados à colaboração e criação de sinergia propícia ao surgimento de novas possibilidades de soluções e relacionamentos, tendo como principal foco a humanização das relações. [...] Estas práticas nos aproximam das demandas educacionais e sociais e justificam a necessidade constante de haver reflexão diante dos fatos e emoções que atingem o facilitador.

Mais que em outras circunstâncias investigativas, a pesquisa envolvendo crianças e/ou adolescentes apresenta delicados desafios, considerada suas condições peculiares de desenvolvimento, especialmente quanto à cognição e às emoções. As implicações metodológicas desse pressuposto, ainda segundo Gatti (2019), podem ser, por exemplo, evitar questionários excessivamente longos, entrevistas com demora além do previsto, observações por longos períodos, envolvimento a longo termo dos participantes em estudos etnográficos, testes exaustivos; pensar antes, durante e depois da pesquisa o uso de filmagens, tomadas de vídeo, fotos etc.

Por este motivo, os questionários, roteiro de entrevista semiestruturada e roteiros de Círculos que preparamos observaram o elemento da flexibilidade durante a produção dos dados, ou seja, foram prioritariamente ajustados às necessidades dos(as) adolescentes participantes.

Outras preocupações de Gatti (2019, p. 37) aproximam-se das de tantos autores que estudam a dinâmica dos Círculos e o papel do facilitador, no sentido de evitar o “[...] surgimento de animosidades, agressividade oral, angústia, impaciência entre participantes, situações que podem provocar reações e emergência de problemas para algumas pessoas [...]”, demandando “[...] capacidade de percepção do outro, dos riscos da comunicação e das interlocuções, de tomada de decisões sensíveis que possam garantir melhor situação socioemocional ao grupo [...].”

No nosso caso, temos consciência de que, para além da reflexão sobre os possíveis efeitos da metodologia e dos instrumentos de produção de dados entre nossos(as) colaboradores(as), precisaremos explicitar – dando conta de um princípio ético comum à pesquisa e à prática de Justiça Restaurativa –, desde sempre, a livre participação dos sujeitos. A Justiça Restaurativa precisa ser entendida como uma proposta autocompositiva de resolução de conflitos, prevenção de violências e aperfeiçoamento pessoal e interpessoal, portanto, uma tecnologia psicossocial da qual se pode lançar mão em diferentes contextos, desde que sempre de forma bastante esclarecida, espontânea e decidida.

Tratando-se de um grupo de adolescentes que possivelmente não vivenciou essa proposta, tal injunção vem a ser muito mais pertinente. A propósito, Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 57) versam sobre a verdade fundamental do processo circular, calcada finalmente na liberdade humana: “a fim de praticar o próprio Círculo de maneira bem-sucedida, os indivíduos têm de escolher respeitar o objeto da palavra, falar com o coração e seguir as diretrizes.”

Novamente é Gatti (2019) quem nos lembra da acumulação de papéis que assumimos (pesquisador/facilitador de Círculos), embora a autora se refira em seu texto à condição do pesquisador-professor. Supúnhamos antes de iniciar a pesquisa que, mesmo não apresentando-nos no campo como pedagogo atuante no Fórum da comarca de Moreno, essa associação talvez se fizesse inevitável para aqueles(as) – adolescentes e profissionais da educação – com quem interagimos profissionalmente no dia a dia, em virtude de nossas andanças pelas escolas morenenses, devido juntamente ao nosso trabalho. Caso tivesse emergido, esse seria mais um elemento a ser clarificado junto à comunidade escolar parceira, haja vista que, dentre as atribuições do pedagogo jurídico, está o de trabalhar na seara socioeducativa, destarte, a atuação em processos de apuração de ato infracional ou de execução de medidas socioeducativas que possam incluir adolescentes dessa unidade escolar. Embora tenhamos permanecido alertas para qualquer confusão acerca de nosso papel na escola, durante a realização da pesquisa de campo, nada do que esperávamos neste sentido ocorreu.

Severino (2014, apud GATTI, 2019, p. 40) sumariza a ética na pesquisa em convergência com o ideário da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz relativamente ao cuidado com os sujeitos individuais e coletivos:

[...] a ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro. Ao mesmo tempo em que ela supõe um exercício radical da subjetividade mais íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a objetividade do outro que coloca em frente do eu a sua alteridade.

Outro tópico pertinente para pensarmos a eticidade da pesquisa e da liberdade de trânsito nos Círculos é o caso de adolescentes que pudessem rapidamente aderir à proposta do pesquisador para subtrair-se da rotina escolar. A consequência ética de uma participação assim, se fosse o caso, demandaria o emprego de outros meios além do TCLE para informar o(a) adolescente sobre as implicações de sua presença nos Círculos e participação na pesquisa de um modo geral. Para diminuir eventual disparidade de poder entre adolescentes e pesquisador – evidente para aqueles e involuntária para esse – entendemos necessária nas conversas sobre o desenvolvimento da pesquisa de campo a interlocução frequente com os gestores, com quem possamos partilhar ideias e impressões ao longo da realização dos Círculos (CRUZ, 2019, p. 48). Foi o que fizemos, mas, felizmente, não pelo objeto do temor acima descrito.

Dada a imprevisibilidade do que podíamos despontar nos Círculos; admitindo a possibilidade de nos depararmos com casos de violação de direitos dos adolescentes sujeitos da pesquisa; considerando sua relativa incapacidade e eventual vulnerabilidade, far-se-ia necessário a comunicação imediata de situações de violações de direitos à gestão da escola e, se fosse necessário, às instituições que compõem o SGD local. Nossa experiência no Judiciário, calcada na interlocução contínua com a Rede de Proteção de crianças e adolescentes, poderia ter sido útil à realização de encaminhamentos de casos concretos. Novamente, para felicidade de nossos sujeitos de pesquisa e nossa, nada disso foi necessário.

Importa, por fim, destacar com Lima *et al.* (2020, p. 27) que o Círculo de Construção de Paz, na versão presencial ou virtual, não é psicoterapia. Evidências de necessidades de intervenção psicoterapêutica seriam discretamente comunicadas à gestão escolar e aos responsáveis pelos(as) adolescentes. Contudo, também não registamos nenhuma demanda do tipo.

2. A CRISE DO PARADIGMA DA MODERNIDADE E O SURGIMENTO DE UM PARADIGMA EMERGENTE: A TRANSDISCIPLINARIDADE

Esta pesquisa transita pelas encruzilhadas, veredas e vielas de uma jornada de alguns séculos da qual somos tributários. Está em curso a crise do paradigma dominante que se convencionou chamar Modernidade e que corresponde ao período inaugurado pela revolução científica seiscentista até os dias correntes. Não há consenso quanto à data exata do início desta crise, mas há aceitação em boa parte da comunidade científica de nossos dias de que as suspeitas contra as promessas da ciência moderna se intensificaram após descobertas no campo das chamadas ciências naturais.

2.1 A modernidade entra em crise

No começo do século XX, cientistas ocupados com o estudo da microfísica, munidos de instrumentos sempre mais potentes e precisos, acessaram, surpresos, outro nível de realidade, com leis diversas das formuladas pelo pensamento cartesiano-newtoniano. Na verdade, o espanto maior se deu após a descoberta de que não havia correspondência entre as novidades subatômicas e as leis pretensamente naturais e universais sedimentadas na matemática de René Descartes e na microfísica de Isaac Newton. Não se tratou, no fim, de um abalo somente na forma de conceber e conhecer os fenômenos físico-químicos microscópicos, mas de um duro golpe contra a crença no intelecto humano e em sua capacidade de predizer e governar o mundo:

A exploração do mundo atômico e subatômico colocou-nos em contato com uma estranha e inesperada realidade que parecia desafiar qualquer descrição coerente. Em seu esforço de apreensão dessa nova realidade, os cientistas tornaram-se irremediavelmente conscientes de que seus conceitos básicos, sua linguagem e todo seu modo de pensar eram inadequados para descrever fenômenos atômicos. Seus problemas não eram meramente intelectuais; remontavam ao significado de uma crise emocional e, poderíamos dizer, até mesmo existencial (CAPRA, 1986, n. p.).

Precisamos compreender, antes, as características da Modernidade. Segundo Zygmunt Bauman (1999), a modernidade pode ser pensada como um tempo em que se reflete a *ordem*. Bauman, citando o historiador Stephen L. Collins, apresenta a visão do matemático e filósofo inglês Thomas Hobbes como “a marca de nascença da consciência da ordem, quer dizer – na nossa acepção – da consciência moderna, isto é, da modernidade” (1999, p. 12-13). Bauman prossegue:

Hobbes entendia que em um mundo em fluxo era natural e que a ordem devia ser criada para restringir o que era natural. A sociedade não é mais um reflexo transcendentalmente articulado de algo predefinido, externo e para além de si mesma que ordena a existência hierarquicamente. É agora uma entidade nominal ordenada pelo Estado soberano, que é seu próprio representante articulado [...] a ordem começava a ser entendida não como natural, mas como artificial, criada pelo homem e manifestamente política e social... A ordem deve se destinar a restringir o que parecia onipresente [isto é, o fluxo] ... A ordem tornou-se uma questão de poder e o poder uma questão de vontade, força, cálculo... Fundamental para toda a reconceitualização da idéia de sociedade foi a crença de que a comunidade, como a ordem, foi uma criação humana (COLLINS, 1989 apud BAUMAN, 1999, p. 13).

É contra a negatividade do caos que a positividade da ordem se constitui. A ordem precisa de seu duplo; precisa subjugar o caos para prevalecer, para ser ordem:

A existência pura, livre de intervenção, a existência caótica não ordenada, ou a margem da existência ordenada, torna-se agora *natureza*: algo singularmente inadequado para a vida humana, algo que não se deve confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a ser *dominado, subordinado, remodelado* de forma a se ajustar às necessidades humanas. Algo a ser reprimido, refreado e contido, a resgatar do estado informe e dar forma através do esforço e à força (BAUMAN, 1999, p. 15, grifos do autor).

Outros elementos marcantes da consciência, da racionalidade e da cultura modernas, conforme o sociólogo e filósofo polonês, são a subordinação, a fragmentação, a intolerância, a oposição e a dicotomia:

A prática tipicamente moderna, a substância da política moderna, do intelecto moderno, da vida moderna, é o esforço para exterminar a ambivalência [...] Ela exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro [...] A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização [...] O arcabouço central tanto do intelecto quanto da prática modernos é a oposição – mais precisamente, a dicotomia (p. 15 et seq., grifo do autor).

Na mesma direção, para o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, “o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi se constituindo no domínio das ciências naturais sociais emergentes” (1987, p. 10). Ele elenca como pressupostos do novo paradigma científico: uma visão de mundo e de vida inovadoras, propostas por seus precursores; a luta de seus protagonistas contra dogmatismos e autoridades; a separação entre conhecimento científico e senso comum; a cisão entre natureza e pessoa humana, devendo a primeira ser governada pela segunda; a desconfiança

das evidências da experiência imediata (SANTOS, 1987). Conforme Basarab Nicolescu (1999, p. 19-20, grifo do autor),

A ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão de mundo. Ela está fundamentada numa idéia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre o indivíduo conhecedor e a Realidade, tida como completamente *independente* do indivíduo que a observa. Mas, ao mesmo tempo, a ciência moderna estabelecia três postulados fundamentais, que prolongavam, a um grau supremo, no plano da razão, a busca de leis e da ordem: 1. A existência de leis universais, de caráter matemático. 2. A descoberta destas leis pela experiência científica. 3. A reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais.

Como método investigativo, o paradigma científico moderno caracteriza-se ainda por privilegiar a observação dos fatos, a experimentação e a matemática como instrumento favorito para quantificação e análise dos fenômenos naturais e humanos. Do ponto de vista de sua dimensão ontológica, a perspectiva racionalista clássica concebe a realidade como “objetiva, estável, uniforme, homogênea, dada, fragmentada e previsível. [Para o que oferece uma] Explicação científica de natureza causal, determinista e reducionista” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 16). Sua base epistemológica é mecanicista, empirista, de natureza dualista e objetivista: “Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou” (SANTOS, 1987, p. 15).

Especializado, restrito e fragmentado, o conhecimento passou a ser disciplinado e segregador. Estabeleceu e delimitou as fronteiras entre as disciplinas, para depois fiscalizá-las e criar obstáculos aos que as tentassem transpor. [...] Criou um pássaro, deu-lhe asas potentes, mas que só alça voo no campo restrito da sua especialidade – trancou-o em uma gaiola (TRINDADE, 2013, p. 73).

Tal arcabouço de ideias foi o fertilizante das transformações que lhe sucederam. Exaltado por suas façanhas, o paradigma da Modernidade emprestou adequadamente à semântica historiográfica ocidental a representação de uma era fascinante, de enormes alterações econômicas, políticas, sociais e culturais, com realizações antropológicas inéditas, ambiciosas, emancipatórias e vastamente promissoras. Sem dúvida, nos séculos XVI e seguintes, o brilhantismo de Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon, Descartes, entre tantos outros cientistas clássicos, mudou significativamente o jeito de seus conterrâneos e contemporâneos apreenderem e habitarem o mundo. O gênio humano, impulsionado sobretudo pelo pensamento matemático de Descartes e físico de Isaac Newton, empreendeu feitos

fantásticos que não encontram equivalente em volume e impacto em nenhuma outra época da História.

Para amplos setores da sociedade, a Modernidade, compreendida como a imbricação entre a ciência e a tecnologia, alcançou a atualidade da maneira como foi inaugurada, a saber, devedora da promessa de bem-estar geral que fez e esperanças que suscitou, notadamente no século XX. Uma crença irrestrita e efusiva, que se ancora nesta expectativa persistente de redenção e progresso individual e social perene, e lastreia o racionalismo, o cientificismo, o tecnicismo e o positivismo – em contraste com a dúvida cética e a razão aberta recomendadas pelo próprio Descartes²¹ –, continua seduzindo, tanto quanto a célebre proposição antropocêntrica publicada na quarta parte do *Discurso do Método*, em 1637: “Penso, logo existo.”²²

Ocorre que o legado que nos toca é dúbio, inegavelmente derivado de momentos reluzentes do intelecto humano, mas incapaz de esconder seu lado sombrio. Como insinuamos, aos avanços do conhecimento e às benesses conquistadas pela capacidade criativa humana contrapõem-se episódios de uma odisséia que deixou milhões de indivíduos frustrados, justamente por terem pouco ou nada se favorecido dos aperfeiçoamentos científicos e tecnológicos que, em tese, os regalaria. Tanto as nações, povos e indivíduos apartados como a alteridade classificada *Natureza* são credores(as) de juras que ora lhes parecem nítidas como miragens. Muitos – talvez menos hoje – aguardam, crédulos e confiantes a concretização dos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade; outros cansaram de esperar pela “divisão do bolo” e outros perigam simplesmente perecer antes de divisarem a era dos direitos.

A organização dos Estados-nação; a abertura das rotas marítimas que ensejaram a primeira globalização e o mercantilismo; a emergência e a consolidação do capitalismo; a Revolução Industrial na Europa; os ensaios de resolução amistosa e diplomática de conflitos internacionais; o advento de legislações preocupadas com os direitos civis, sociais e políticos de populações anteriormente tiranizadas; o desenvolvimento prodigalizado pela ciência moderna em tantas áreas do conhecimento, de maneira especial nos últimos dois séculos, são tópicos de uma era fabulosa, mas que parece caminhar para o ocaso.

²¹ Segundo Bohm (2005, p. 82-83, grifo do autor), “Os cientistas estão, em princípio, comprometidos com os conceitos do diálogo. Eles dizem ‘devemos ouvir. Não devemos excluir nada’. Contudo, acabam descobrindo que não podem fazer isso, e não apenas porque compartilham o que todo mundo compartilha – pressupostos e opiniões –, mas também porque a própria noção que define a ciência atual diz que ela tem por objetivo obter a verdade.”

²² DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

O paradigma que está agora retrocedendo dominou a nossa cultura por várias centenas de anos, durante as quais modelou nossa moderna sociedade ocidental e influenciou significativamente o restante do mundo. Esse paradigma consiste em várias idéias e valores entrincheirados, entre as quais a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e – por fim, mas não menos importante – a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza. Todas essas suposições têm sido decisivamente desafiadas por eventos recentes. E, na verdade, está ocorrendo, na atualidade, uma revisão radical dessas suposições (CAPRA, 1997, n. p.).

O descenso e o exame acerca dele explicam-se por motivos teóricos, mas, como vimos, também sociais. Não se pode olvidar que os últimos 500 anos assistiram à expansão do colonialismo predatório europeu, à extinção de civilizações autóctones milenares nas Américas, ao saqueio e à escravização dos povos de África, ao aumento das desigualdades econômicas entre as nações do norte e do sul, à escalada da intolerância étnica e religiosa, à proliferação de doenças letais, a centenas de guerras, genocídios, holocaustos e ao perigo real de extinção das demais formas de vida que conseguiram resistir às violências da espécie *sapiens demens* (BOFF, 2005, p. 56).

Após esse longa tormenta de epistemicídios, etnocídios, feminicídios, em outras palavras, da negação e do esquecimento deliberados de outras formas tradicionais e legítimas de pensar, sentir, saber, ser, conhecer, fazer, viver e conviver – as cosmologias, as artes, as línguas, as tradições orais, a medicina popular, os cuidados com a saúde etc. –, produzidas em tempos e lugares imemoriais e remotos, o pensamento calcado em uma lógica científica de leis universais, axiologicamente neutra e impessoal – alguns dos pilares do paradigma da Modernidade – acabou quase por ignorar suas consequências éticas e morais, relegando-as ao debate filosófico e religioso, do qual se afastou e afasta por altivez ou aversão. Com o esvaziamento de sua dimensão ética, a perda da capacidade de autorregulação da ciência, de acordo com Santos, desencadeou o processo de colapso das ideias de autonomia e desinteresse do conhecimento científico:

[...] as bombas de Hiroshima e Nagasaki foram um sinal trágico, a princípio visto como acidental e fortuito, mas hoje, perante a catástrofe ecológica e o perigo do holocausto nuclear, cada vez mais visto como manifestação de um modo de produção da ciência inclinado a transformar acidentes em ocorrências sistemáticas (1987, p. 35).

No dizer do teólogo Leonardo Boff (2005, p. 58-59), os elementos nefandos que ajudam a entender a crise da tecnociência²³ – outro nome para designar o paradigma da Modernidade – correspondem à “idade de ferro da globalização”, um processo histórico deflagrado em 1492, com o navegador e explorador italiano Cristóvão Colombo, e que

culmina na segunda metade do século XX com a expansão hegemônica pelos EUA. A tecnociência, que tantas comodidades trouxe, é usada como arma de dominação e de enriquecimento. As corporações multilaterais e globais controlam os mercados nacionais. Uma cultura homogeneizadora ocidental desfibra as culturas regionais. Um único modelo de produção, o capitalista, se fez hegemônico. Assentado sobre a concorrência, destrói os laços de socialidade e de cooperação. O pensamento único, neoliberal, se estende sobre todos os quadrantes da Terra. O mais grave, entretanto, é o fato de ter feito da Terra uma banca de negócios, onde tudo nela é mercantilizado, metais, plantas, sementes, água, genes, tudo vendido e feito objeto de lucro. Não se respeita sua autonomia e subjetividade como Gaia.

O mesmo Leonardo Boff (1999, p. 9) adverte:

Hoje os sinos dobram o realismo materialista. A física quântica demonstrou a profunda interconexão de tudo com tudo e a ligação indestrutível entre realidade e observador, não há realidade em si, desconectada da mente que a pensa; ambas são dimensões de uma mesma realidade complexa. O universo é consciente. A moderna cosmologia demonstrou que este universo é matematicamente inconsistente sem a existência de um Espírito Sagrado e uma Mente infinitamente ordenadora.

Após nos posicionarmos criticamente em relação ao paradigma em crise, importa dizer que eleger a transdisciplinaridade como perspectiva de nossa investigação é um ato congruente com o lugar de onde partimos para realizá-la e com a natureza complexa de nosso objeto de pesquisa – o qual, como aprofundaremos, é uma faceta do paradigma emergente.

Cuidando para não incorrer em falsas polarizações maniqueístas, a transdisciplinaridade propõe o acolhimento das realizações e acertos da ciência e da tecnologia, problematizando os equívocos, rigidezes, dicotomias, presunções, incoerências, inconsistências e inconsequências das ciências naturais e sociais pelas quais transitamos, todas mais ou menos afetadas pela ideologia da tecnociência. Apesar de parecermos demonizá-lo, coadunamos com a assertiva de que:

²³ Para Nicolescu (1999, p. 161), “[...] a tecnociência triunfante, que obedece apenas à lógica assustadora da eficácia pela eficácia.”

o paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de cepticismo ou de irracionalismo. É antes o retrato de uma família intelectual numerosa e instável, mas também criativa e fascinante, no momento em que se despedir, com alguma dor, dos lugares conceptuais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada. A caracterização da crise do paradigma dominante traz consigo o perfil do paradigma emergente (SANTOS, 2011, p. 73-74).

Nos últimos anos, partilhando das produções do GETIJ, vimos reafirmando a necessidade de empregar os postulados da transdisciplinaridade em nossas investigações, posto que “uma pesquisa de natureza transdisciplinar nos leva a colocar a razão e o pensamento ao lado da intuição, da sensibilidade, da emoção e da criatividade” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 61). Assim, contrastamos ontológica, epistemológica e metodologicamente com os desenhos habituais estéreis de pesquisas guiadas acriticamente pela perspectiva racionalista clássica disciplinar.

2.2 A emergência de um novo paradigma

Assumir os princípios da transdisciplinaridade e da complexidade nesta pesquisa revela nossa opção intencional por sentir e pensar – por *sentipensar*²⁴ – organicamente o ser humano imerso nos desafios existenciais da transição paradigmática, compromisso ético abonado pelo paradigma emergente, ou seja, o paradigma científico e social “de um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 1987, p. 37) ou – outro apelido possível –, o paradigma democrático eco-socialista (SANTOS, 1999; MORAES; VALENTE, 2008). Diz Maffesoli que:

[...] um tal pensamento orgânico é propriamente o que pode permitir compreender a nova ética social em gestação feita de cooperação, de novas formas de solidariedade, de atitudes caritativas e outras manifestações de socialidade, cujos contornos ainda estão mal definidos, mas cuja importância cresce cada vez mais (1998, p. 76).

Para Capra (apud MORAES 2008, p. 63), “a mudança de paradigma das ciências, em seu nível mais profundo, implica uma mudança da física para as ciências da vida”.

²⁴ De acordo com Moraes e De La Torre (2002, p. 6): “Sentipensar é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento.”

No que toca à educação, tal assertiva implica adotar um enfoque integral, ou seja, que relacione os fenômenos da vida aos projetos educacionais, às didáticas, aos currículos, às disciplinas, aos projetos de vida, inclusive em espaços não escolares, contribuindo para a formação de sujeitos completos e comprometidos com a reviravolta do panorama histórico adverso instalado (FERREIRA, 2016). As ciências, em geral, e as da Educação, em particular, são convocadas para construir uma “consciência visionária, transpessoal e planetária” nas novas gerações (NICOLESCU, 1999, p. 18).

Como se apreende da exposição sobre a crise do paradigma científico da modernidade, a transição na direção do paradigma emergente está em curso, desacomodando todos os campos do saber científico. “Ela comporta uma boa parcela de sonho, é incerta quanto aos contornos daquilo que se configura e nada pode prever quanto à duração do trajeto a realizar” (MAFFESOLI, 1998, p. 15). *Incerteza* é um elemento presente nas tentativas de definição do que seja o paradigma emergente. Por isso, continua Maffesoli (1998, p. 125):

O que é certo, e a respeito de que se pode e deve insistir, é que há aí uma forma possível do conhecimento das coisas, das pessoas, dos fenômenos sociais e das situações que se entrecruzam. Esse conhecimento ainda está por explorar e é até perfeitamente prospectivo, num mundo movente onde todas as certezas estão sendo questionadas. Num momento assim é importante pôr em ação um pensamento flexível, intuitivo, alusivo, quando não há dúvida de que é da sedimentação de tudo isso que pode nascer um conhecimento mais profundo e mais próximo da realidade.

Sabemos que as teses desenvolvidas no campo da microfísica e da informática, a partir do alvorecer do século XX, são o epicentro do sismo que desestabilizou postulados positivistas e causalistas das disciplinas integrantes das ciências “duras”, abalando, por tabela, convicções arraigadas também na área das ciências sociais. Trata-se de um movimento em contínua e dialógica expansão, a bem da verdade, um traço constitutivo da ciência que se interroga. Sobre essa crise cataclísmica que Thomas Kuhn (2013, p. 70-71) designa como *revolução*, é preciso dizer que:

A transição de um paradigma em crise para um novo paradigma a partir do qual possa emergir uma nova tradição de ciência normal está longe de ser um processo cumulativo. Ou seja, está longe de ser um processo realizado pela articulação ou extensão do velho paradigma. Trata-se de uma reconstrução do campo a partir de uma nova fundamentação. Uma reconstrução que muda algumas das generalizações teóricas mais elementares do campo científico, assim como muitos de seus métodos e aplicações paradigmáticos.

Embora os paradigmas científicos obviamente só se distingam entre si por contraste, a oposição excludente não é a melhor maneira de pensá-los, ao menos não a partir da ótica transdisciplinar. Na transição do paradigma que tropega para o que se vai firmando, não há que se dobrar à recalcitrância dos artifícios de novas dualidades polarizantes e incomunicantes. Os modos de se aproximar da realidade, vigentes e emergentes, podem coexistir e se retroalimentar por um período indefinido, constituindo híbridos que, por sua vez, tanto podem destruir quanto estender os pontos de conexão entre si. Durante a transição paradigmática, esse movimento dialético pode também engendrar pontes de diálogo (CREMA, 2008, p. 213).

A abordagem transdisciplinar, segundo os autores com quem dialogamos, quer ser uma dessas pontes. Ela irrompe em meio a um cenário da fragmentação do saber em blocos hiperespecializados, hierarquizados, ensimesmados, divorciados de outros saberes científicos – ou seja, as disciplinas – e de saberes não científicos: “o campo de cada disciplina torna-se cada vez mais estreito, fazendo com que a comunicação entre elas fique cada vez mais difícil, até impossível” (NICOLESCU, 1999, p. 44).

Nas palavras de Edgar Morin e Carlos Díaz:

A organização disciplinar dos conhecimentos impede hoje que formemos um pensamento capaz de enfrentar os problemas fundamentais da natureza global. Formar um pensamento complexo, que reconheça o que está tecido junto, demanda uma nova epistemologia. Nisso consiste o desafio cognitivo (2016, p. 72).

Mas, a transdisciplinaridade, por sua vocação ontológica de construtora ou reerguedora de pontes, interfaces, religação dos saberes compartimentados, diálogos²⁵, não pretende negar a disciplinaridade, senão integrá-la de modo transgressor e transformador, atribuindo-lhe outros sentidos não disjuntivos:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (NICOLESCU, 1999, p. 162-163).

²⁵ Para o físico estadunidense David Bohm (2005, p. 34-35, grifo do autor): “Num diálogo, contudo, ninguém tenta vencer. Se alguém ganha, todos ganham. Há um espírito diferente. Não há tentativas de ganhar pontos ou de fazer prevalecer visões de mundo individuais. [...] O diálogo é mais uma participação, na qual não jogamos uns com os outros, mas *com* cada um deles.”

A abordagem transdisciplinar entende a necessidade da disciplinaridade por revelar uma limitação da espécie: “Existe um único argumento a favor da disciplinaridade: a incapacidade intelectual humana de conhecer tudo no tempo de uma vida. Nesse sentido a disciplinaridade é menos uma opção e mais uma contingência da condição humana [...]” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2015, p. 28).

2.3 A transdisciplinaridade

Como restou evidente, a transdisciplinaridade é um dos conceitos-chave de nosso trabalho. Há diversos autores e autoras que a conceituam, mas, por ser uma noção aberta e em permanente construção, os consensos em torno dela são sempre provisórios.

2.3.1 O que é? De onde veio?

Para ser coerente, uma pesquisa que se pretende epistemológica e metodologicamente transdisciplinar, deve assinalar a inadequação de uma definição muito delimitada e precisa sobre o conceito de transdisciplinaridade. Isto seria contradizer os princípios ontológicos e epistemológicos da própria transdisciplinaridade e da racionalidade aberta que a caracteriza. Partindo daí, queremos evitar incorrer no perigo de uma “taxinomia” limitadora, observando, por prudência, a assertiva de Maffesoli (1998, p. 47): “Ao nomear, com excessiva precisão, aquilo que se apreende, mata-se aquilo que é nomeado.”

Tal preocupação não afasta a necessidade de indagarmos seus expoentes teóricos como estratégia para melhor compreender o que seja ou – para lhe assinalar o traço de algo em permanente construção, desconstrução e reconstrução – *está sendo* a transdisciplinaridade. Começamos, então, estreitando a aproximação com a transdisciplinaridade através das lentes do físico de origem romena Basarab Nicolescu, uma das mais proeminentes referências no assunto.

Nicolescu fala impregnado da consciência deste contexto de transição paradigmática que emerge das ciências exatas e vai alcançando outros campos de saberes/conhecimentos. Ele nos fala de etimologia ao lembrar que “como o prefixo ‘trans’ indica, [a transdisciplinaridade] diz respeito àquilo que *está ao mesmo tempo entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina.” (2000, p. 11, grifos do autor); ele considera que, “Diante dos vários níveis de Realidade, o espaço entre as disciplinas e além delas está cheio,

como o vazio quântico está cheio todas as potencialidades [...]” (2000, p. 11).” D’Ambrosio (1997, p. 9) afirma, a princípio por exclusão, que:

A transdisciplinaridade não constitui uma nova filosofia. Nem uma nova metafísica. Nem uma ciência das ciências e muito menos, como alguns dizem, uma nova proposta religiosa. Nem é, como insistem em mostrá-la, um modismo.

Segundo este matemático brasileiro, para quem uma visão global dos fenômenos requer uma abordagem transdisciplinar,

O essencial da transdisciplinaridade reside numa postura de reconhecimento onde não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar – como mais corretos ou mais verdadeiro – complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca. Repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicações e conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. Na sua essência, a transdisciplinaridade é transcultural. As reflexões transdisciplinares navegam por idéias vindas de todas as regiões do planeta, de tradições culturais diferentes. Repousam sobre as idéias de indivíduos de formação e experiências profissionais as mais diversas (D’AMBROSIO, 1997, p. 9).

É preciso dizer mais detalhadamente o que é a transdisciplinaridade, já que não um conceito de fácil apreensão e que aparece hoje recorrentemente misturado aos conceitos de multi/pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e mesmo de disciplinaridade, o que não raro torna seu entendimento mais difícil, por vezes distorcido.

Sucintamente, podemos fazer distinções não estanques, uma vez que tais termos têm um radical comum, a disciplinaridade. Primeiro, *disciplina*, aqui, significa o que comumente chamamos de área de conhecimento, matéria, ciência ou doutrina. O pensamento disciplinar opera pela decomposição do todo, pela dedução de leis pragmáticas para cada uma das partes do objeto de conhecimento, fragmentado na perspectiva disciplinar.

É o pensamento que engendra a especialização ou, nos nossos tempos, a hiperespecialização dos conhecimentos. Não há problema a priori na multiplicação de disciplinas, senão quando proclamam sua autossuficiência, pretendendo reduzir a realidade, o objeto do conhecimento, o sujeito do conhecimento aos seus interesses e métodos. Notemos que o pensamento disciplinar tende a engendrar uma atitude disciplinar, que opera, nesta acepção, por uma separação que exclui a possibilidade de integração.

Como tentativas de “[...] perceber o conhecimento **entre** as disciplinas, **através** das mesmas e **além** da visão disciplinar” (BARBOSA, 2005, p. 361, grifos do autor), surgem propostas de articulação dos conhecimentos e saberes disciplinares.

Eis o esforço da *multidisciplinaridade* ou *pluridisciplinaridade*: um agregado de disciplinas que pretende estudar simultaneamente um objeto qualquer, mas sem outras convergências que não a mesma curiosidade epistemológica. Em outras palavras, “A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 2000, p. 10).

A *interdisciplinaridade* avança um pouco mais nessa tentativa de dialogia, permitindo o intercâmbio de conceitos e métodos entre as disciplinas (LITTO; MELLO, 2000).

Para Nicolescu (2000, p. 10), “A disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um mesmo arco: o do conhecimento”, por isso “[...] seria extremamente perigoso absolutizar esta distinção, pois neste caso a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo seu conteúdo e sua eficácia na ação reduzida a nada.”

Segundo estes autores, embora o termo transdisciplinar pretenda designar uma abordagem ontológica, epistemológica, metodológica e antropologicamente bastante distinta das abordagens disciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar, não há oposição, mas complementaridade entre elas. Ainda sobre a discussão em torno da adequação das terminologias, Pedro Demo (2017, p. 73), inclinando-se à interdisciplinaridade, refere que

A idéia de transdisciplinaridade, por vezes, aponta para o desafio de tomar em conta o “outro lado” da realidade, para além da parte mais bem manuseada pela ciência, trazendo à baila já outra dimensão muito pertinente da discussão.

Para nós, importa especialmente atentar com Ferreira (2016, p. 15-16) para o elemento mais surpreendente na essência da abordagem transdisciplinar:

A transdisciplinaridade [...] não é um avanço da interdisciplinaridade e nem uma roupagem diferente para a disciplinaridade. A trans é humana. [...] Em outras palavras, a transdisciplinaridade não é uma emergência que surge em tempos de crise paradigmática exclusivamente, mas uma emergência que se revela.

Segundo Litto e Mello (2000, p. 150), a transdisciplinaridade “engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de intersecção e um vetor comum.”

Do resumo do projeto que deu origem ao Centro de Educação Transdisciplinar (CETRANS)²⁶, donde trouxemos excertos, resgatamos os primórdios do termo, na acepção que se conserva e circula atualmente, dentro e fora do ambiente acadêmico. Lemos neste documento que a palavra transdisciplinaridade foi introduzida por Jean Piaget em um colóquio sobre Interdisciplinaridade, ocorrido em 1970. Segundo Alvarenga *et al.* (2005, p. 17), tratou-se do I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado na Universidade de Nice (França), em dezembro de 1970, no qual “[...] a palavra ‘transdisciplinaridade’ aparece nas falas de Jean Piaget, Erich Jantsch e André Lichnerowic [...]”, sendo de Piaget a primeira tentativa de descrição ou conceituação do termo, que significaria a evolução na comunicação entre as disciplinas científicas, rumo ao estabelecimento de um sistema global em que as fronteiras disciplinares não continuariam mais tão demarcadas (ALVARENGA *et al.*, 2005).

Moraes (2008, p. 119), por sua vez, refere que “Há mais de 40 anos [...], Piaget já alertava que as fronteiras disciplinares tendiam a desaparecer, alegando que suas estruturas disciplinares são comuns ou solidárias, como é o caso da biologia e da físico-química.” Ferreira (2016) ainda afirma que a transdisciplinaridade não prescinde dos conhecimentos disciplinares que a Modernidade erigiu e continua multiplicando, antes busca promover o diálogo entre as disciplinas e com os saberes proscritos do cânon científico moderno.

Para Akiko Santos (2008, p. 74), ao antes citado biólogo suíço credita-se a proposição do termo, mas como reflexo daquela ampla revisão de saberes e conhecimentos científicos, a qual remonta sobretudo às primeiras décadas do século XX.

Neste sentido, ele destaca as contribuições do filósofo, matemático e lógico austríaco Kurt Gödel, que, em 1931, ajudou a formular um teorema-base para a transdisciplinaridade, no qual propunha a coexistência de vários níveis de realidade, indo de encontro à ideia de nível único que sustenta a lógica clássica:

Com a comprovação da física quântica, tal proposição provocou um escândalo quando demonstrou que o *quanton* é composto simultaneamente de ondas e corpúsculos, e que, no nível do *quanton*, a contradição entre onda e corpúsculo desaparece, constituindo uma unidade

Mas, independentemente de um consenso cronológico ou autoral quanto ao seu advento – já que, como se deduz, há um fervilhar de ideias de diferentes pesquisadores neste campo em um curto período histórico – e mesmo se tratando de um pensamento em esboço (ALVARENGA *et al.*, 2005), é possível dizer que há aproximadamente cinco décadas, em

²⁶ Conferir em: <http://cetrans.com.br/site/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

meio ao crisol de debates e discussões relacionadas à transição paradigmática sobre a qual tratamos acima, a noção de transdisciplinaridade vem sendo tecida, urdida na rede de reflexões que atravessam e vão constituindo o paradigma científico e social que disputa sentidos no campo epistemológico do século corrente. O essencial, segundo Nicolescu (1999, p. 11), é que “[...] este termo foi inventado [...] para traduzir a necessidade de uma jubilosa transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino e de ir além da pluri e da interdisciplinaridade.”

Nas primeiras páginas de seu *O Manifesto da Transdisciplinaridade*, Nicolescu (1999) reflete sobre a generosa recepção à esta abordagem, haja vista ter sido formulada e redescoberta em um cenário de desafios sem precedentes, traço de um mundo perturbado em um tempo transicional, um mundo de “perguntas fortes e respostas fracas” (SANTOS, 2014).

Porém, é importante salientar, Nicolescu (1999) também alerta para um uso indiscriminado do termo, o que pode resultar em mais do mesmo, ou seja, cooptação pela lógica dominadora dos mercados, dos organismos multilaterais ou simplesmente pelo perigo de ser sequestrado por interesses diversos dos de seus/suas precursores(as).

Desta feita, em linhas gerais, a transdisciplinaridade é ao mesmo tempo indutora e derivada – no que diz respeito ao seu ‘batismo’– desta ambiência disruptiva que vimos denominando transição paradigmática. O rompimento, do ponto de vista da história da ciência, é com o modelo de pensamento piramidal que amalgamou a física clássica e a matemática, colocando-as na base dos conhecimentos considerados válidos frente a todos os outros, engessando o conhecimento científico e apartando outras disciplinas tidas como ‘indignas’ de constar do cânon científico; o rompimento é com um pensamento que nega a diversidade e a pluralidade dos/nos fenômenos sociais, existenciais, humanos, educacionais etc.

Alinhados a Ferreira (2016), para quem a transdisciplinaridade simultaneamente perpassa e extrapola questões paradigmáticas, sendo, assim, desde sempre, entranhada no humano, Moraes e Navas (2015, p. 95) discorrem, sugerindo-a para seus pares da educação, que o termo designa um princípio epistemológico, metodológico e axiológico, logo, indo além de um esforço cognitivo para sua compreensão:

A transdisciplinaridade revela-se a partir de uma configuração cognitiva, biopsicoespiritual, ecossociopolítica e transpessoal que articula e configura nosso próprio modo de ser e estar no mundo. Em qualquer caso, ela se manifesta em nossa maneira de ser, de conhecer, de viver e de fazer educação que não pode ser definida e recortada, embora formalmente possa ser descrita com aproximações e, inclusive, narrada de múltiplas formas e histórias, múltiplos e complexos fenômenos que são, ao mesmo tempo naturais,

fisiológicos, sociais, políticos, culturais, biográficos, psicológicos, mas também sincrônicos, emocionais, intuitivos, criativos, subconscientes, éticos, estéticos e espirituais.

Direcionando um pouco mais as definições para o ambiente acadêmico e escolar do qual vivimos e no qual caminhamos, no dizer da pedagoga Ivani Fazenda (2013), a reflexão sobre os pilares da transdisciplinaridade – quais sejam: diferentes níveis de realidade, complexidade e lógica do Terceiro Incluído – no campo da Educação, tem ensejado um novo pensar sobre as práticas de ensino. Esta autora percebe uma crescente tematização de questões ambíguas como cura, amor, espiritualidade, negociação, reconhecimento, gratidão, respeito, desapego e humildade, partindo da transdisciplinaridade em sua interface educacional.

Para Fazenda (2013, p. 29): “A necessidade do diálogo, a adoção de um olhar transdisciplinar, questões relativas à complexidade, autoformação, ecoformação e heteroformação ganham destaque cada vez maior entre os estudiosos da transdisciplinaridade.”

Para o que mais nos interessa em uma pesquisa situada no campo educacional, corroboramos com as afirmações de Moraes e Navas (2015), primeiro quando constatam que há muito a realizar para que o conceito de transdisciplinaridade seja devidamente esclarecido, integrado, assumido e reconstruído pelo professorado; segundo porque a transdisciplinaridade pode contribuir para a instauração de novas culturas escolares que pavimentem um novo modelo civilizatório, centrado na vida. É mister pontuar que o cenário de complexificação dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas ao longo do século passado levaram organismos multilaterais ocupados com questões educacionais, como a UNESCO, a fomentar novas formas de fazer ciência e (re)inserir as chamadas humanidades nas ciências, convocando o meio educacional para o debate. Assim, para estes autores:

Dizer transdisciplinaridade é falar de uma mescla complexa de palavras, sentimentos, ações, decisões, possibilidades, mistérios, surpresas, intuições, criações etc., mas é, também, falar de vivências, experiências, aprendizagens, conhecimentos e saberes. Saberes que, geralmente, não podem ser reduzidos a uma representação simplificada, já que a realidade da existência humana e, neste caso, a nossa própria escapam a qualquer resumo, biografia, história ou análise (MORAES; NAVAS, 2015, p. 94).

Os(as) autores(as) com quem dialogamos aqui definem os pilares da transdisciplinaridade, também chamados de axiomas, como *ontológico* – diferentes níveis de

realidade e percepção sobre a realidade –, *lógico* – lógica do Terceiro Incluído – e da *complexidade* – coexistência e interdependência dos diferentes níveis de realidade.²⁷

2.3.2 Complexidade

Como acabamos de sugerir, o princípio da complexidade é uma das pilastras da abordagem transdisciplinar. Segundo Moraes (2008) e Moraes e Navas (2015), o *Pensamento Complexo*, também designado como *Ciência da Complexidade*, *Teoria da Complexidade*, *Paradigma da Complexidade* etc., tem no sociólogo e filósofo francês Edgar Morin seu principal mentor e difusor.

Para Morin (2005, p. 13, grifo do autor), complexidade significa “A um primeiro olhar, [...] um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo.”

Na esteira do pensamento moriniano, o termo ‘complexo’, conforme o concebemos aqui, assume acepção um tanto diversa de “algo de difícil compreensão” ou “algo que não tem clareza”, entendimentos mais correntes no senso comum, os quais, de todo modo, conotam uma atitude de prudência e aconselhamento ao entendimento. Morin (2005, p. 13) explica que “Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.”

Este autor acena que “[...] a complexidade chegou a nós, nas ciências, pelo mesmo caminho que a tinha expulsado” (MORIN, 2005, p. 13), quando ruiu a visão de um mundo impecavelmente ordenado, determinado por leis universais de base físico-matemática, cujas metáforas do átomo enquanto tijolo do edifício macrofísico e do cosmos enquanto máquina ou relógio em perfeito funcionamento não mais se adequavam à desordem e à incerteza, e outras formulações surgidas no campo das ciências exatas e naturais, notadamente da microfísica quântica.

Localizada no trajeto realizado pela ciência nas primeiras décadas do século XIX, a complexidade aparece discretamente tanto na micro como na macrofísica. A partir das elaborações teóricas no campo da termodinâmica, efetuadas por Ilya Prigogine, as organizações vivas, de estáticas, passaram a ser vistas pelos cientistas como estruturas passíveis de estabilidade e instabilidade, equilíbrio e não equilíbrio, “[...] o que traduz a presença de relações

²⁷ Há autores que acrescentam um quarto pilar à transdisciplinaridade, o do *paradoxo*. Ver Alvarenga *et al.* (2005, p. 25).

complexas, como condição fundamental constituinte das organizações vivas” (MORAES; NAVAS, 2015, p. 40).

Seguindo a linha do tempo, é através dos fundadores da cibernética, em meados dos anos 1950, que a complexidade se evidencia mais, relacionada com os fenômenos de auto-organização, ou seja, os fenômenos dos sistemas vivos ou neles inspirados.

A complexidade reúne em sua conceituação tanto o aspecto quantitativo – a extrema quantidade de interações e de interferências entre um número muito grande de unidades – quanto o qualitativo – as incertezas, as indeterminações, os fenômenos aleatórios, o acaso. “A complexidade está, pois, ligada a certa mistura de ordem e desordem [...]” (MORIN, 2005, p. 35). No dizer de Moraes e Navas (2015, p. 41):

Somente a partir da segunda metade do século XX, [...] quando surgiu a teoria das catástrofes de R. Thom, a teoria de fractalidade de Mandelbrot e a teoria do caos da física quântica, é que o conceito de complexidade começou a fazer sentido para muitos outros cientistas, termo cuja oficialização aconteceu no Instituto Santa Fé, nos Estados Unidos, em 1984. A partir de então se começou a trabalhar a teoria dos sistemas complexos ou das ciências da complexidade.

Tratando com educadores(as), Moraes e Navas (2015, p. 44), advogam que a complexidade “[...] coloca como inseparavelmente associados o indivíduo e o contexto, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações organizacionais que tecem a trama da vida.”

Para Nicolescu, citado por Moraes (2018, p. 74), a complexidade “está em toda a parte, em todas as áreas do conhecimento, tanto nas ciências exatas como nas humanas, pois é um fator constitutivo da vida.” A complexidade, desde este ponto de vista, “[...] funciona como um princípio regulador do pensamento e da ação, como uma maneira de pensar e de compreender a dinâmica da realidade.” (idem, p. 74-75).

Em Educação, apreender o conceito-guia complexidade é estratégico porque ele afeta nossas vidas e ideias e é importante “[...] para a compreensão dos mecanismos funcionais do pensamento, do conhecimento e da ação humana.” (MORAES, 2008, p. 92).

No livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* – produzido sob encomenda da UNESCO – como decorrência de sua explanação sobre o complexo, Morin (2011, p. 36) defende que “[...] a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”. Na mesma linha, Moraes (2008, p. 90-91) comenta que a complexidade não é um conceito a mais para complicar

a vida de seus interlocutores, ao contrário, é algo valioso para um salto qualitativo em termos epistemológicos:

Necessitamos de um pensar complexo, mais profundo e abrangente, que reconheça o mundo fenomenal constituído de totalidade/partes e que não fracione o ser humano em cabeça, tronco e membros, nem separe o indivíduo do mundo em que vive. Um pensar complexo que compreenda que razão, emoção, sentimento e intuição são elementos inseparáveis em nossa corporeidade, que reconheça que, para se pensar bem, é preciso ter uma compreensão mais clara a respeito da realidade e dos processos nos quais estamos envolvidos.

A mesma autora, citando Morin, aprofunda a conceituação apresentando os *operadores cognitivos*, ou seja, princípios-guia deste pensar complexo, ferramentas intelectuais que podem nos catapultar rumo ao “pensar bem”, “[...] a transversalizar o que acontece entre o mundo físico, biológico, social e cultural e o próprio ser humano” assim “[...] facilitando [...] a compreensão da complexidade inerente à realidade sistêmica organizacional constitutiva do mundo e da vida” (MORAES, 2015, p. 51-52).

Em síntese, listamos os operadores cognitivos que Moraes extrai do pensamento de Morin: 1) o princípio *sistêmico-organizacional*, que ajuda a conectar o conhecimento das partes ao conhecimento do todo; 2) o *hologramático*, que evidencia o paradoxo dos sistemas complexos nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo também está inscrito nas partes; 3) o *retroativo*, que nos informa que toda causa age sobre o efeito e este retroage informacionalmente sobre a causa, a partir de processos autoecorreguladores que acontecem no sistema; 4) o *recursivo*, que permite ao princípio retroativo entrar numa outra fase, a da auto-organização, caracterizada por uma espiral evolutiva do sistema; 5) o *dialógico*, que une aspectos, fenômenos, eventos ou noções que, apesar de aparentemente antagônicos, são, na verdade complementares e indissociáveis em uma organização qualquer; 6) o *da reintrodução do sujeito cognoscente*, que epistemológica e metodologicamente, reintroduz o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais, não científicas; 7) o *ecológico da ação*, que nos revela que toda ação escapa à vontade daquele que a produz ao entrar no jogo das inter-retroações ocorrentes no ambiente; 8) o *da enação*, o qual demonstra que, consciente ou não, o sujeito observador participa da realidade e do mundo do outro, estando sujeito e mundo verdadeiramente co-imbricados (MORAES, 2008; MORAES; NAVAS, 2015).

Os fundamentos teóricos da complexidade e do pensamento complexo, juntamente com os operadores cognitivos deste, constituem um dos pilares da transdisciplinaridade, pois, os princípios lógicos e as novas categorias que os produzem – por exemplo, a

multirreferencialidade, o contextualismo, a complementaridade, a incerteza, a presença do terceiro incluído etc.:

ajudam-nos a romper as fronteiras disciplinares, a explorar o conhecimento que permeia os diferentes níveis de materialidade do objeto, a partir da atuação concreta daquele que conhece, mediante a integração e emergência de seus diferentes níveis de percepção e de consciência (MORAES; NAVAS, 2015, p. 69).

Colocando a reinvenção da Educação a partir da tarefa de ensinar as novas gerações a pensar bem e da necessária metamorfose da humanidade em uma versão mais humanizada, nos termos da teoria da complexidade e de um modo de pensar que a leve em conta, Morin e Díaz (2016, p. 78) propõem:

[...] um pensamento que una e contextualize; um pensamento complexo que reconheça e assuma o desafio da complexidade, que não é outra coisa senão o desafio de compreender o que está entretecido, a trama de que formamos parte. Viemos de uma época que semeou a fragmentação e a disjunção como ideias que ganharam formas concretas na dominação cognoscitiva e no universalismo abstrato.

Sabemos que a complexidade também não é um conceito de fácil acesso, mais ainda porque nos é proposto em um contexto de resistências às mudanças de pensamento e de ação, inclusive no âmbito educacional. Há mais dois conceitos que constituem o tripé da transdisciplinaridade, segundo Basarab Nicolescu.

2.3.3 Níveis de realidade

Outra pilastra do pensamento transdisciplinar são os diferentes *níveis de realidade* ou *níveis fenomenológicos*. Para Nicolescu (1999, p. 30), “Realidade, em primeiro lugar, [é] aquilo que *resiste* às nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas.” Ao mesmo tempo,

A Realidade não é apenas uma construção social, o consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo. Ela também tem uma dimensão *trans-subjetiva*, na medida em que um simples fato experimental pode arruinar a mais bela teoria científica (NICOLESCU, 1999, p. 31).

O real, compreendido como multidimensional, além de resistir, finalmente escapa de toda intenção de captura, sequestro, aprisionamento e jugo acalentada pela ciência moderna. A

persistência desta forma de conceber e explicar o real é uma característica deste período de transição paradigmática no qual vivemos, com nítidas repercussões negativas e entraves no que concerne ao deslanche de estudos, pesquisas, currículos, projetos, processos educativos etc. de teor inter e transdisciplinar.

Para o campo educacional, pensar a partir de uma lógica unidimensional emperra a emergência de uma percepção mais ampla dos fenômenos da educação, embotando os sentidos e reduzindo as preocupações dos profissionais da educação à dimensão cognitiva dos estudantes:

Se percebermos a realidade como expressão de um único nível de realidade, torna-se difícil compreender processos como a emergência da consciência, a intuição, a sinergia, a sincronicidade, o papel das emoções e dos sentimentos na produção de nossas estruturas cognitivas e a participação da emoção, dos sentimentos. Enfim, a participação da afetividade nos processos de construção do conhecimento e na aprendizagem (MORAES, 2008, p. 56).

Enquanto para o pensamento que moldou a Modernidade a realidade só poderia ser compreendida a partir de seus postulados²⁸, sendo quaisquer outras leituras do real inválidas – para não dizer impossíveis –, os conceitos colhidos e costurados pela teoria da complexidade favorecem uma percepção mais humilde sobre o real, admitindo níveis de realidade distintos mas, simultaneamente, complementares. Assim, para Nicolescu (1999, p. 31):

Deve-se entender por *nível de Realidade* um conjunto de sistemas invariantes sob a ação de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico. Isto quer dizer que dois níveis de Realidade são diferentes se, passando de um ao outro, houver ruptura das leis e ruptura dos conceitos fundamentais [...]

Moraes (2008, p. 121), ancorada em Nicolescu, afirma que “Cada nível de realidade corresponde a um tipo de escala e a um tipo de percepção por parte do observador. Por exemplo, a escala das partículas, a escala humana ou a escala planetária [...]” Assim, “O acesso a cada nível ou escala, em termos de conhecimento humano, acontece a partir dos diferentes níveis de percepção” (MORAES, 2008, p. 121).

A partir da constatação pela física subatômica de que há pelo menos dois níveis distintos de realidade, o nível macrofísico dos fenômenos visíveis e o microfísico das partículas

²⁸ Os quais, segundo Nicolescu (1999, p. 19-20), são: “1. A existência de leis universais, de caráter matemático. 2. A descoberta destas leis pela experiência científica. 3. A reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais.”

imperceptíveis aos nossos cinco sentidos, mas acessível por instrumentos tecnológicos mais potentes, sendo cada nível regido por suas próprias leis e causalidades – uma linear e a outra circular –, foi possível pensar na existência de outros níveis de realidade para além dos domínios dos sistemas naturais.

Novamente Nicolescu (1999, p. 32) pondera que tal novidade na história do conhecimento “[...] pode nos levar a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma nova leitura dos conhecimentos antigos, a explorar de outro modo o conhecimento de nós mesmos, aqui e agora.”

Sintetizando com Silva (2005, 2005, p. 69) e articulando suas considerações sobre a transdisciplinaridade às bases epistemológicas da Justiça Restaurativa, pensamos que a episteme da complexidade está na raiz de uma atitude transdisciplinar e restaurativa, haja vista ambas convidarem a um modo novo modo de estar no e construir o mundo:

A linguagem como instrumento substantivo de entendimento humano e mediação de conflitos, a abertura cognitiva aos novos conceitos e ideias e a tolerância e o respeito ao diferente e às diferenças, constituem o grande legado transdisciplinar a todas as gerações envolvidas e desejosas de um mundo melhor.

2.3.4 Terceiro Incluído

O terceiro pilar da transdisciplinaridade, conforme esquematizada por Nicolescu, é o axioma do Terceiro Incluído, também denominado *termo T* ou *lógica do terceiro incluído*. Assim como os dois primeiros pilares, está associado diretamente à ruptura com os postulados da ciência moderna, ocorrida no seio da física quântica, e no campo da cibernética, durante o século XX e hodiernamente.

A lógica clássica estabelecida ao longo de dois milênios e ainda hegemônica na ontologia que encapsula nossos pensamentos e raciocínios está assentada em três axiomas que nós conhecemos bem nos campos político, social e econômico:

- a) O axioma da identidade: $A \text{ é } A$;
- b) O axioma da não-contradição: $A \text{ não é não-}A$; e
- c) O axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T (T de ‘terceiro incluído’) que é ao mesmo tempo A e não- A (NICOLESCU, 1999, p. 35-36).

Mesmo que pareça por demais abstrata, é possível contemplar essa lógica em operação a partir de discursos facilmente identificáveis nos veículos de comunicação nacionais, onde se

defendem categorias sociológicas diferentes para designar indivíduos juridicamente idênticos do ponto de vista da legislação infantojuvenil pátria em vigor.

É o caso do dito *menor infrator* designação pejorativa e reducionista que herdamos e seguimos reproduzindo do nível de realidade em que opera a mentalidade menorista²⁹. Na lógica do menorismo, há percepções aparentemente inconciliáveis sobre a juventude: a primeira, que situamos no axioma da identidade (A), é a do chamado *menor infrator*. Em nosso país, o menor infrator geralmente preenche o seguinte perfil no imaginário social e na realidade das unidades de atendimento socioeducativo brasileiras: tem entre 16 e 18 anos de idade, é negro, está evadido da escola e possui nível de escolarização precário, além de ser membro de família extremamente pobre e estar excluído do processo de preparação para inserção no mercado de trabalho (SILVA; OLIVEIRA, 2015). A esta categoria se opõe a do *adolescente*, que se enquadra no axioma da não contradição (não-A), de acordo com a ótica menorista. O adolescente em nosso país é o idealizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que lhe prevê uma gama de direitos humanos fundamentais tomando por base o critério etário, ou seja: basta ter entre 12 anos completos e 18 anos incompletos para gozar de todo o rol de direitos que ali foram sendo incluídos desde 1990. Ocorre que a maioria da população adolescente no Brasil, mesmo atendendo a este critério etário, está longe de dispor dos referidos direitos; apenas uma parcela restrita de garotos e garotas neste intervalo de idade acessa plenamente o que se promete para todos(as), por exemplo, no Art. 4º da aludida lei. Assim, acabam sendo somente estes “os(as) verdadeiros(as) adolescentes”, segundo o raciocínio reducionista do menorismo. São esses os que têm família, os que moram, os que comem, os que vestem, os que estudam, os que estão se preparando para conquistar empregos. Mesmo sendo verdade que “os jovens oriundos de famílias mais abastadas se envolvem tão ou mais com drogas, uso de armas, gangues, atropelamentos, apedrejamentos, etc.” (SILVA; OLIVEIRA, 2015, p. 16) que os jovens socialmente excluídos, a lógica menorista que perdura há séculos em nosso país não consegue concebê-los como *menores* e até se escandaliza com a simples possibilidade de que sejam responsabilizados pelos atos infracionais que eventualmente cometam, nos mesmos termos previstos pela Lei do SINASE, a que já nos referimos. O problema de se insistir num tal pensar é a manutenção de preconceitos, de desigualdades sociais, de fatalismos, de determinismos, de violências e de outras consequências nocivas à juventude e à própria sociedade que o cultiva.

²⁹ De acordo com Miranda (2019, n. p.): “O menorismo mora nas mentalidades. Na forma como pensamos a justiça, a educação, a segurança, a saúde... mora na mentalidade daqueles que negam as cidadanias das crianças e adolescentes. O menorismo nega as diferentes infâncias. Nega as relações de gênero, a sociodiversidade e as culturas infantis. Ao olharmos para os problemas sociais historicamente vivos a partir da perspectiva menorista, universalizamos a concepção de infância e projetamos a ‘criança ideal’.”

Há milhões de indivíduos em nossa sociedade que poderiam facilmente corroborar com este raciocínio dualista, dicotômico, binário. E a despeito de qualquer axiologia mais recente que incida sobre ele, o que o legitima é justamente a lógica clássica que subjaz ao conhecimento do tipo científico moderno que nossa sociedade perpetua e a partir do qual percebemos e atuamos no mundo. À força de um modo de pensar calcado na compartimentalização, separação, exclusão, segregação, continua-se acreditando em verdades absolutas e imutáveis, que aprisionam os sujeitos cognoscentes (FREIRE, 2020), embora pipoquem em todos os cantos, muitas vezes ecoando sabedorias ancestrais de passados remotos, epistemes alternativas (NICOLESCU, 1999).

A microfísica quântica, como vimos expondo, subverteu essa lógica fechada ao ser palco para a conhecida constatação do físico Niels Bohr: uma partícula poderia se comportar como onda e vice-versa, considerando-se também as variáveis ambientais das quais o próprio sujeito observador é uma variável. Ou seja, na interação ecológica entre sujeito observador e fenômeno observado; no ambiente dinâmico em que as interpretações sobre o real podem se alterar; em um outro nível de realidade onde as relações não são de contradição, mas de complementariedade, é possível a emergência de um outro nível de realidade, por meio do acréscimo de um terceiro elemento (T) à interpretação do real.

Na linha do exemplo que demos, para espanto da mentalidade menorista, um adolescente oriundo de uma classe social privilegiada pode incluir em sua personalidade um potencial autor de ato infracional; do mesmo modo, um contumaz autor de ato infracional pode ter – e geralmente o tem –, em algum nível de realidade, traços pró-sociais característicos desta preconceituosa tipologia social denominada atualmente de ‘cidadão de bem’. Ao nível dos códigos morais e penais modernos e dos estigmas que seus/suas aplicadores(as) costumam associar aos praticantes de ilícitos, esta subversão identitária parece ser improvável ou impossível antes do cumprimento das penas ou das medidas socioeducativas, quiçá mesmo depois dele; porém, ao nível dos princípios e valores da Justiça Restaurativa – nosso Terceiro Incluído, como veremos adiante – trata-se de um raciocínio plenamente aceitável, já que para seus/suas diletantes é possível perceber *para além e através* de conceitos cristalizados que influenciam o paradigma da Justiça Retributiva e do Direito Penal moderno, e que frequentemente refletem a filosofia e a ética de Maniqueu³⁰.

³⁰ De acordo com Lima (2001, n. p.): “O maniqueísmo é uma forma de pensar simplista em que o mundo é visto como que dividido em dois: o do Bem e o do Mal. A simplificação é uma forma primária do pensamento que reduz os fenômenos humanos a uma relação de causa e efeito, certo e errado, isso ou aquilo, é ou não é. A simplificação é entendida como forma deficiente de pensar, nasce da intolerância ou desconhecimento em relação a verdade do outro e da pressa de entender e reagir ao que lhe apresenta como complexo.”

Oferecendo um exemplo retirado do cotidiano de quem atua na Justiça Infantojuvenil, tentamos facilitar a compreensão de algo que escapa ao pensamento linear, o mais preponderante na transição paradigmática. Para desenredar-se dele e adentrar na seara da transdisciplinaridade e do terceiro incluído: “[...] é importante reconhecer a existência de outros níveis de realidade que caracterizam o universo, tanto quantos forem os nossos níveis de percepção e nossas possibilidades de comunicação” (MORAES, 2008, p. 123).

Neste sentido, na interação na chamada zona de não-resistência, entre o objeto transdisciplinar e o sujeito transdisciplinar, este último precisa tomar consciência de sua intuição, imaginação, sensibilidade e capacidade criadora para perceber outros níveis de realidade preexistentes. Segundo Nicolescu (2000, p. 133): “A zona de não-resistência desempenha o papel do terceiro secretamente incluído que permite a unificação do Sujeito transdisciplinar e do Objeto transdisciplinar, sem que haja a supressão de suas diferenças.” Os sentidos entorpecidos por uma lógica opositora – “ou é uma coisa ou é outra” – provavelmente não acessarão outros níveis de realidade, onde a contradição, por intermédio do Terceiro Incluído, cessa.

É importante que se diga com Nicolescu (1999, p. 40-41) que:

A lógica do terceiro incluído não elimina a lógica do terceiro excluído: ela apenas limita sua área de validade. A lógica do terceiro excluído é certamente validada por situações relativamente simples, como, por exemplo, a circulação de veículos numa estrada: ninguém pensa em introduzir, numa estrada, um terceiro sentido em relação ao sentido permitido e ao proibido. Por outro lado, a lógica do terceiro excluído é nociva nos casos complexos, como, por exemplo, o campo social ou político. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica de exclusão: bem ou mal, direita ou esquerda, mulheres ou homens, ricos ou pobres, brancos ou negros. Seria revelador fazer uma análise da xenofobia, do racismo, do anti-semitismo ou do nacionalismo à luz da lógica do terceiro excluído. Seria também muito instrutivo passar os discursos dos políticos pelo crivo da mesma lógica.

Mas, em que o tripé axiomático da transdisciplinaridade, conforme desenhado pelos(as) autores(as) mencionados(as), pode contribuir para a mudança paradigmática que tantos(as) anseiam no campo da Educação? Que estratégias didáticas podem aflorar desta perspectiva ao mesmo tempo ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica e antropológica que se estende das ciências exatas até as ciências sociais e da Educação? Novamente Moraes e Navas (2015, p. 106) nos ajudam a pensar respostas:

Trabalhar em educação por meio da lógica ternária, inclusiva, reconhecendo a existência de outro dinamismo intrínseco presente no processo de construção

do conhecimento e nos diferentes diálogos, não só ajuda na seleção dos conteúdos, priorizando relações, associações e integrações, como também se manifesta nas atitudes ao levar em consideração os diferentes níveis de realidade e de percepção dos alunos. Então, na escolha de projetos, dos temas, dos problemas a serem trabalhados, gera-se também o desenvolvimento da consciência de si (autoconhecimento), da consciência do outro, da possibilidade de integração dos opostos, promovendo, assim, o desenvolvimento da consciência que é a finalidade última da educação.

Intuímos que o Terceiro Incluído da Justiça Restaurativa são suas práticas restaurativas, uma delas o Círculos de Construção de Paz. O Círculo de Construção de Paz é um convite a novas percepções e novos níveis de realidades, onde as dicotomias são problematizadas e podem ser ultrapassadas. Retomando o exemplo que demos, é o espaço-tempo onde o dito *menor infrator* pode se ver como *adolescente*, pode enxergar e afastar de si um estigma lhe imposto. Foi justamente na seara da Justiça Infanto Juvenil e nos ambientes socioeducativos que a Justiça Restaurativa aportou no Brasil e é a partir deles que está se enraizando no território pernambucano e nacional, influenciando a educação escolar (CNJ, 2019).

3. A TRANSDISCIPLINARIDADE E A JUSTIÇA RESTAURATIVA

Após discorrermos sucintamente sobre o conceito, a origem e os axiomas da transdisciplinaridade, precisamos explicar o que compreendemos por Justiça Restaurativa, para posteriormente apresentarmos os nexos entre uma e outra, conforme nossa capacidade de captá-los. Antes de tudo, qual o conceito de justiça com o qual trabalhamos aqui?

Etimologicamente, *justitia* é vocábulo de origem latina que designa uma virtude, um princípio moral ou o reconhecimento do mérito e do valor de algo ou alguém³¹. Para Barbosa (2007, n. p.), “[...] a ideia de justiça tanto pode ser referida a situações objetivas, sociais, globais, quanto a outras subjetivas, pessoais e particulares”. Neste sentido, “Podemos colocar o problema em termos de justiça de um homem ou mesmo da justiça de um ato, tal como a lei, ou uma decisão judicial, ou qualquer outro ato, do governo ou não” (ibidem). É comum associarmos imediatamente este termo aos tribunais, magistrados(as) e todas as pessoas encarregadas pelo Estado de praticarem a Justiça institucional.

Para o coordenador do Espaço de Diálogo e Restauração (EDR) da UFPE, professor Marcelo Pelizzoli, no entanto, essa ideia precisa ser problematizada, pois esconde interesses que repousam na hiperespecialização dos saberes e na apropriação dos conflitos humanos pelas instituições estatais e seus/suas agentes, principalmente os(as) oriundos(as) das Ciências Jurídicas, os(as) quais compõem o Sistema de Justiça, particularmente o Poder Judiciário.

Desde agora, é importante dizer desde que colocar a questão nestes termos é antes de tudo explicitar as origens de um panorama histórico. Nesta trilha, ensina Pelizzoli:

Tomada como instituição, **Justiça** é um conceito reducionista e sequestrado em seu sentido amplo; tomado como objeto do Direito, por mais amplo, normatizável ou filosófico que este seja, não alcança a efetividade, flexibilidade e amplitude das práticas sociais – que inclusive lhe dão sentido. A instituição Justiça, no contexto liberal de sua materialização, a partir do séc. XIX, sequestrou a ideia ampla de Justiça e de práticas sociais com sua formalização, burocratização, seu legalismo, seus escaninhos jurídicos e suas influências advocatícias econômicas. Esqueceu-se que Justiça, *prima facie*, é um *valor*, que brota das dimensões gregárias e sistêmicas da manutenção das comunidades. Justiça refere-se diretamente a (re)equilíbrio, às práticas sociais adequadas/justas, ao reconhecimento mútuo, ao reparar erros, restituir e restaurar. *Justiça é uma prática social institucionalizada, antes de ser uma institucionalização que molda friamente as práticas sociais* (PELIZZOLI, 2016, p. 21, grifos do autor).

³¹ JUSTIÇA, 2020.

Ainda para Pelizzoli (2016, p. 22), “É esta base ética e de tecnologia social que a Justiça Restaurativa recupera e busca aprimorar em termos metodológicos. Portanto, tomado como um Valor e prática social inteligente, Justiça Restaurativa equivale a Práticas Restaurativas [...]”.

Com base nesta afirmação, colocamos aqui o que entendemos por práticas restaurativas. Práticas, na verdade, bem anteriores às que estão sendo realizadas, notadamente, na esfera jurídica há algumas décadas, quase contemporâneas à sua disseminação através do psicólogo americano Albert Eglash, o qual “[em 1975] defendeu que havia três respostas ao crime – a retributiva, baseada na punição [no castigo]; a distributiva, focada na reeducação [tratamento do delinquente]; e a *restaurativa*, que seria fundamentada na reparação [restituição]” (ASSUMPCÃO; YASBEK, 2014, p. 47, grifo nosso). De acordo com estas autoras:

Na origem da Justiça Restaurativa, a prática antecedeu a teoria, quer consideremos a linha evolutiva a partir da década de 1970 ou de práticas ancestrais. Nesse percurso pode-se dizer que, mais que uma teoria ainda em formação, a Justiça Restaurativa é uma prática ou, mais precisamente, um conjunto de práticas restaurativas em busca de teoria. Sob a denominação de Justiça Restaurativa (*restorative justice, giustizia riparativa, justice réparatrice, justicia restauradora etc.*) projeta-se a proposta de promover, entre os verdadeiros protagonistas do conflito, iniciativas de solidariedade, de diálogo e, de forma consensual, planos de ação reconciliadores. Mais amplamente, qualquer ação que objetive fazer justiça por meio da reparação do dano causado poderia ser considerada como “prática restaurativa” [...] (ASSUMPCÃO; YASBEK, 2014, p. 44-45).

Segundo Mylène Jaccoud (2005), professora da Escola de Criminologia da Universidade de Montreal, Canadá, embora o termo Justiça Restaurativa tenha recebido outros nomes no contexto anglo-saxônico onde foi sistematizada, à medida em que se espalhou como prática em diversos países do globo, foi recebendo outros títulos: ‘justiça transformadora ou transformativa’, ‘justiça relacional’, ‘justiça restaurativa comunal’, ‘justiça recuperativa’ ou ‘justiça participativa’. Os termos alternativos já dão pistas do caráter multifacetado e coletivo destas práticas.

Esta autora, ao descrever os precursores de movimentos de Justiça Restaurativa ao redor do mundo, refere que as sociedades comunais – pré-estatais europeias e coletividades nativas – “privilegiavam as práticas de regulamento social centradas na manutenção da coesão do grupo” (JACCOUD, 2005, p. 163). Nestes contextos, a transgressão de uma norma poderia ser tratada de maneira punitiva, mas havia uma tendência ao emprego de mecanismos visando ao rápido restabelecimento do equilíbrio rompido nas relações.

Os vestígios destas práticas restaurativas, reintegradoras, consensuais e negociáveis se encontram em muitos códigos decretados antes da primeira era cristã. Por exemplo, o código de Hammurabi (1700 a.C.) e de Lipit-Ishtar (1875 a.C.) prescreviam medidas de restituição para os crimes contra os bens. O código sumeriano (2050 a.C.) e o de Eshunna (1700 a.C.) previam a restituição nos casos de crimes de violência (Van Ness e Strong, 1997). Elas podem ser observadas também entre os povos colonizados da África, da Nova Zelândia, da Áustria, da América do Norte e do Sul, bem como entre as sociedades pré-estatais da Europa (JACCOUD, 2005, p. 164).

Ainda que o movimento de centralização dos poderes pelo advento das monarquias e do nascimento dos Estados-nação modernos tenham reduzido estas formas de justiça negociada, afastando a vítima do processo criminal, quase extinguindo as formas de reintegração social nas práticas de justiça habituais e impondo aos povos colonizados um sistema de direito único e unificador, as práticas tradicionais de resolução dos conflitos destas sociedades não foram completamente extintas:

[...] o ressurgimento contemporâneo dos modelos restaurativos nos estados formados durante um processo de colonização está em parte ligado aos movimentos reivindicatórios dos povos nativos, que demandaram que a administração da justiça estatal respeitasse suas concepções de justiça [...], mas também os problemas endêmicos de superpopulação dos nativos nos estabelecimentos penais e sócio-protetivos. Por outro lado, seria errôneo fingir, como alguns o fazem, que a justiça restaurativa tenha se originado das práticas tradicionais dos povos nativos. Os vestígios de uma justiça direcionada para o reparo não são apêndice exclusivo dos povos nativos, mas o das sociedades comunais em geral. As práticas restaurativas das sociedades comunais e pré-estatais controladas estão mais ligadas à estrutura social que à cultura (JACCOUD, 2005, p. 164).

Jaccoud (2005) nos aponta três correntes de pensamento que originaram movimentos sociais e favoreceram o ressurgimento da Justiça Restaurativa nas sociedades contemporâneas ocidentais: 1) o movimento de contestação das instituições repressivas; 2) a descoberta da vítima; e 3) a exaltação da comunidade. O primeiro surgiu no ambiente acadêmico estadunidense, criticou o papel das supracitadas instituições no processo de definição do criminoso e reverberou pela Europa, influenciando trabalhos como, por exemplo, os do sociólogo e filósofo francês Michel Foucault³² e Nils Christie.

Diga-se de passagem, segundo Costa e Machado Júnior, o sociólogo e criminólogo norueguês Nils Christie propunha uma justiça diferente, humanista e não punitiva, atenta ao

³² Um de seus livros mais célebres sobre o assunto é *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de 1975.

protagonismo dos envolvidos em delitos. Aliando-se ao movimento do Abolicionismo Penal, com seus pares ele se dedicou a uma militância que

muito contribuiu para a construção de uma nova dinâmica de solução dos conflitos a partir da proposta de devolução dos mesmos às partes. Em seu artigo *Conflicts as Property*, de 1977, foi pioneiro ao centrar a crítica ao sistema penal na apropriação estatal dos conflitos, alijando as partes dos mesmos, criando uma inversão de valores que frustra qualquer possibilidade de autonomia na resolução dos próprios problemas, esvaziando, desse modo, o potencial maior dos conflitos que reside justamente, em sua visão (consonante com a visão restaurativa), em oportunizar aos cidadãos a administração dos seus próprios conflitos (COSTA; MACHADO JÚNIOR, 2018, p. 80-81)

A segunda corrente elencada por Jaccoud (2005) está associada a um discurso de pretensão científica nascido no pós-Segunda Guerra Mundial, a Vitimologia. Para a referida autora, “O movimento vitimista inspirou a formalização dos princípios da justiça restaurativa, mas não endossou seus princípios nem participou diretamente de seu advento” (JACCOUD, 2005, p. 165). Por fim, a terceira fonte de influência, o princípio da comunidade, que “é valorizado como o lugar que recorda as sociedades tradicionais nas quais os conflitos são menos numerosos, melhor administrados e onde reina a regra da negociação” (JACCOUD, 2005, p. 165).

Jaccoud (2005, p. 167) também menciona, ao tratar das dimensões e objetivos da Justiça Restaurativa, a publicação, em 1990, de um livro seminal nesta área e “decisivo na eclosão da justiça restaurativa como paradigma que marca uma ruptura com o modelo retributivo.”³³ Trata-se de *Trocando as Lentes: um Novo Foco sobre Crime e Justiça*, cuja edição de 25º aniversário foi recentemente publicada no Brasil. Seu autor, o sociólogo, educador e fotógrafo estadunidense Howard Zehr, situa a emergência da Justiça Restaurativa no contexto da revolução jurídica que os movimentos sociais acima pincelados catalisaram.

No modo de ver de Zehr (2008), as crises paradigmáticas que impulsionaram a eclosão e ora aceleram a revisão da ciência moderna são o pano de fundo a justificar a passagem do modelo punitivo para o restaurativo, assim como a materialização da justiça-valor social de que nos fala Pelizzoli (2015). Entre 1990 e 2015, Zehr revisou suas análises sobre a possível obsolescência do paradigma retributivo na atualidade, mas não deixou de apontar a

³³ Não há consenso quanto à natureza paradigmática da Justiça Restaurativa, ao menos considerando-se o que significa paradigma para Thomas Kuhn. Santos e Suxberger (2016) discorrem sobre este tópico.

disfuncionalidade dele, bem como a pertinência e a validade da Justiça Restaurativa enquanto alternativa ao tratamento de delitos e conflitos interpessoais.

Para melhor compreensão da metáfora das lentes proposta por Zehr em seu livro mais conhecido no Brasil, reproduzimos aqui o quadro comparativo inserido no texto supracitado:

Ilustração 2 – Formas de ver o delito.

Lente retributiva	Lente restaurativa
1. O crime é definido pela violação da lei	1. O crime é definido pelo dano à pessoa e ao relacionamento (violação do relacionamento)
2. Os danos são definidos de modo abstrato	2. Os danos são definidos concretamente
3. O crime está numa categoria distinta de outros danos	3. O crime está reconhecidamente ligado a outros danos e conflitos
4. O Estado é a vítima	4. As pessoas e os relacionamentos são as vítimas
5. O Estado e o ofensor são as partes no processo	5. A vítima e o ofensor são as partes no processo
6. As necessidades e direitos das vítimas são ignorados	6. As necessidades e direitos das vítimas são a preocupação central
7. As dimensões interpessoais são irrelevantes	7. As dimensões interpessoais são centrais
8. A natureza conflituosa do crime é velada	8. A natureza conflituosa do crime é reconhecida
9. O dano causado ao ofensor é periférico	9. O dano causado ao ofensor é importante
10. A ofensa é definida em termos técnicos, jurídicos	10. A ofensa é compreendida sem seu contexto total: ético, social, econômico e político

Fonte: ZEHR (2008).

Para Zehr (2012), a troca de lentes ou a mudança paradigmática no campo da Justiça visa a instaurar um olhar holístico para os comportamentos que as sociedades modernas rotularam e compilaram como criminosos em códigos cada vez mais volumosos, os quais – sem descurar de sua relevância histórica –, em última análise, caducam por insistir em uma divisão artificial e superficial do conjunto de violações e injustiças, quando muitas delas seguem aceitas desembaraçadamente no seio destas mesmas sociedades.

Ao selecionar alguns comportamentos em detrimento de outros geralmente motivados pela ganância e poder desenfreados, perde-se de vista o *continuum* dos danos e a injustiça estrutural que, em tese, deveria atrair o olhar de todos os interessados na superação das violências, na construção de relacionamentos justos e na instauração de uma cultura de paz. A sanha e a grita quase uníssona pela culpabilização e segregação seletiva de bodes expiatórios nas masmorras da atualidade – as penitenciárias e as unidades socioeducativas brasileiras, por exemplo – é ao mesmo tempo razão e consequência de um olhar deliberada ou ingenuamente

míope e astigmático para a multicausalidade e multirreferencialidade dos fenômenos sociais e particularmente dos relacionados à violência³⁴.

A Justiça Restaurativa, em tese, parece não ser insensível à complexidade destes fenômenos e aos diferentes níveis de realidade pelos quais transitam, por isso a compreendemos como uma prática eminentemente transdisciplinar, ainda que – se levarmos em conta a escassez de publicações associando transdisciplinaridade e Justiça Restaurativa – boa parte de seus/suas simpatizantes e aderentes não a percebam assim.

As duas abordagens convergem axiologicamente para valores como: 1) respeito às perspectivas, necessidades e valores pessoais de todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos de construção do conhecimento e nas relações travadas nas práticas restaurativas; 2) humildade na interpretação do real e no “reconhecimento profundo dos limites do nosso conhecimento” (ZEHR, 2008, p. 252), no evitamento a generalizações e presunções, na consciência da influência de nossa biografia pessoal na moldagem do conhecimento e preconceitos, na abertura à alteridade³⁵; 3) maravilhamento ou assombro: “O modo ocidental de conhecer foi profundamente influenciado pelo filósofo Descartes. [...] Duvide de tudo, dizia ele, até que possa encontrar alguma certeza. [...]” (ZEHR, 2008, p. 253).

Contudo, a dúvida cartesiana, elevada ao paroxismo, pode levar a muita indiferença. No lugar da dúvida sem repouso ou das certezas de um racionalismo desprovido de sensibilidade (MAFFESOLI, 1998), a postura sugerida pós-descoberta do mundo quântico é a contemplativa, apreciadora dos mistérios, das ambiguidades, dos paradoxos e das contradições do Real.

Em outras palavras: “A habilidade de viver com aquilo que desconhecemos, com surpresas e com o aparentemente ilógico é essencial para a prática adequada da Justiça Restaurativa.” (ZEHR, 2008, p. 253). Estas últimas palavras nos soam no mesmo tom das utilizadas por Ferreira (2016, p. 18), quando discorre sobre a complexidade como matriz central da transdisciplinaridade: “[...] a complexidade é dinâmica, é paradoxal, é recursiva, é

³⁴ O Atlas da Violência, publicação periódica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) avalia o que estamos refletindo aqui. Os principais resultados apresentados em sua edição de 2020 balizam-se em evidências empíricas de há muito alarmantes: os jovens (pessoas entre 15 e 29 anos) matam, mas morrem muito mais no Brasil (53% de todos os homicídios em 2018). A juventude masculina, os(as) negros(as) (75% das vítimas de homicídios no mesmo ano), a população LGBTQI+ e pessoas com baixo nível de escolaridade seguem sendo os segmentos mais vulneráveis às violências letais em nosso país (Cf. CERQUEIRA *et al.*, 2020). Há razões históricas para tal e elas se explicitam em tempos de uma necropolítica institucionalizada avessa a estudos etiológicos e intervenções preventivas (ROLIM, 2016).

³⁵ Apresentando as conexões entre a ética da alteridade e a Justiça Restaurativa, a partir da filosofia de Emmanuel Levinas, Cardoso Neto (2018, p. 106) expõe: “A ética da alteridade funda-se na fenomenologia do Rosto. Decorre desta que ‘a consciência ética nasce do encontro entre viventes, entre entes vivos, na medida da opção de respeitar o outrem como ser absoluto e não suscetível de redução a um conceito.’”

retroalimentadora.” Podemos dizer, então, que os princípios da abordagem transdisciplinar e da Justiça Restaurativa decorrem de uma mesma matriz paradigmática e praxiológica.

Continuando, para Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 271-273), além de respeito e humildade perante a complexidade do Real, qualquer prática que se diga restaurativa deve ser orientada, no mínimo, pelos valores da(o):

1) *Participação*: todos os presentes nas reuniões de Justiça Restaurativa têm algo valioso para contribuir com suas metas;

2) *Honestidade*: a fala honesta é essencial para se fazer justiça, muito mais que para a elucidação de fatos. Ela requer que as pessoas falem abertamente sobre sua experiência relativa à transgressão, seus sentimentos e responsabilidades morais;

3) *Interconexão*: sem deixar de enfatizar a liberdade e responsabilidade individuais, a Justiça Restaurativa reconhece os laços comunais que unem a vítima e o infrator. Trata-se da visão reticular e transpessoal acalentada pela transdisciplinaridade, ou seja, todas as pessoas estão interligadas e, por isso, a sociedade compartilha a responsabilidade ativa por seus membros e pelos delitos que vierem a cometer. Assume-se a lógica do Terceiro Incluído, ou seja, supera-se a dicotomia do individual/social com vistas a assunção de uma abordagem simultaneamente individual e social dos conflitos;

4) *Responsabilidade*: como resposta ao dano deliberado causado a outrem, o(a) ofensor(a) assume espontaneamente o compromisso de repará-lo, expressando remorso e buscando o perdão e, se possível, a reconciliação, sempre espontaneamente;

5) *Empoderamento*: a Justiça Restaurativa devolve a autonomia e autodeterminação que o(a) ofensor(a) subtraiu da vítima. A vítima determina ativamente suas necessidades e o modo de satisfazê-las e o(a) ofensor(a) tem a oportunidade de responsabilizar-se por reparar os prejuízos, em busca de sua reabilitação e reintegração;

6) *Esperança*: a Justiça Restaurativa alimenta a esperança de cura para a vítima, de mudança para o(a) infrator(a) e de maior civilidade para a sociedade.

A estes acrescentamos a *Voluntariedade*, posto que o sujeito participante de qualquer processo de Justiça Restaurativa só deve querê-lo após consciente do que ele significa e implica, sem se submeter a nenhuma coação.

Em tudo isto é possível localizar as interfaces entre os princípios e valores que a Justiça Restaurativa se propõe cultivar e os nexos com os pilares da transdisciplinaridade. Ambas as abordagens compartilham não só (de)ontologias, epistemologias, metodologias e antropologias semelhantes, como também concebem – insistimos –, a realidade como complexa, múltipla,

imprevisível, instável etc., no sentido apregoado pelos(as) precursores(as) do paradigma da complexidade, dentre eles/elas Morin (2011).

Quanto aos princípios da Justiça Restaurativa, é fundamental explicitá-los a partir dos documentos normativos sobre o assunto. Eles estão listados no anexo da Resolução nº 2002/12 do Conselho Econômico e Social da ONU (ECOSOC)³⁶:

1. “Programa de justiça restaurativa” significa qualquer programa que use processos restaurativos e busque obter resultados restaurativos. 2. “Processo restaurativo” significa qualquer processo onde a vítima e o infrator e, se apropriado, quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados por um crime, participem conjunta e ativamente na resolução dos problemas decorrentes do crime, em geral com a ajuda de um facilitador. O processo restaurativo pode incluir a mediação, conciliação, e transação penal. 3. “Resultado restaurativo” significa um acordo obtido como resultado de um processo restaurativo. Resultados restaurativos incluem respostas e programas como reparação, restituição e serviço comunitário, visando atender necessidades individuais e coletivas e responsabilidades das partes e alcançar a reintegração da vítima e do infrator. 4. “Partes” significa a vítima, o infrator e quaisquer outros indivíduos ou membros da comunidade afetados pelo crime que possam estar envolvidos em um processo restaurativo. 5. “Facilitador” significa uma pessoa cujo papel é facilitar, de modo imparcial e justo, a participação das partes no processo restaurativo (ECOSOC, 2002, n. p.).

Mas ainda há respostas pendentes, mesmo que sempre provisórias. Em que consiste, mais precisamente, a novidade de se qualificar a Justiça de *Restaurativa*? O que e a quem se pretende reparar, recuperar, consertar?

Existem discordâncias sobre a adequação do termo, conforme Koch *et al.* (2016, p. 63). Segundo Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 270), “O processo é chamado ‘restaurativo’ porque busca, primariamente, restaurar, na medida do possível, a dignidade e o bem-estar dos prejudicados pelo incidente.” Novamente Zehr (2008, p. 191) nos esclarece:

Em vez de definir a justiça como retribuição, nós a definiremos como restauração. Se o crime é um ato lesivo, a justiça significará reparar a lesão e promover a cura. Atos de restauração – ao invés de mais violação – deveriam contrabalançar o dano advindo do crime. É impossível garantir recuperação total, evidentemente, mas a verdadeira justiça teria como objetivo oferecer um contexto no qual esse processo pode começar.

É significativo para nossa discussão observar as referências religiosas que impregnam as práticas restaurativas exportadas pelos países anglo-saxões da América do Norte. O

³⁶ Cf. ECOSOC, 2002. De acordo com Vasconcelos (2016, p. 131): “Conforme o aludido relatório Ilanud, a amplitude da conceituação do Ecosoc foi proposital, eis que não se quis tolher o desenvolvimento espontâneo da Justiça Restaurativa, com a adoção de parâmetros excessivamente restritivos.”

pensamento de Zehr (2008) está enraizado no cristianismo protestante, o que é admitido pelo próprio. Sua vinculação à Igreja Menonita e ao trabalho promovido por esta no tratamento de conflitos e na reconciliação vítima-ofensor em diversos países e com diversos povos o influenciou a combinar em seus escritos os conceitos de justiça, restauração e cura.³⁷

Acolhendo críticas quanto ao “contexto [...] basicamente moderno, ocidental, racionalista, cristão, liberal-democrata e individualista” (idem, p. 234) que se depreende do livro supramencionado *Trocando as Lentes*, este autor demonstra consciência de que a articulação ocidental da Justiça Restaurativa interage cada vez mais em outras culturas e tradições religiosas. Talvez esteja aí um mais um ponto de articulação deste diálogo entre conhecimentos científicos e religiosos, tão caro ao enfoque transdisciplinar, bem como a originalidade da contribuição de Zehr para a difusão da Justiça Restaurativa enquanto movimento e campo de estudos e práticas para além de suas fronteiras originais.³⁸

Se o ato lesivo tem quatro dimensões [a vítima, os relacionamentos interpessoais, o ofensor e a comunidade] as energias reparadoras deveriam tratar todas elas. O primeiro objetivo da justiça deveria ser, portanto, reparação e cura para as vítimas. Cura para as vítimas não significa esquecer ou minimizar a violação. Implica num senso de recuperação, num grau de resolução e transcendência. A vítima deveria voltar a sentir que a vida faz sentido e que ela está segura e no controle. O ofensor deveria ser incentivado a mudar. Ele deveria receber a liberdade de começar a vida de novo. A cura abarca um senso de recuperação e esperança em relação ao futuro. Sanar o relacionamento entre vítima e ofensor deveria ser a segunda maior preocupação da justiça (ZEHR, 2008, p. 191).

Adotando semântica aproximada, Marcos Rolim (2006, p. 255), para quem a Justiça Restaurativa representa um “desafio novo e fascinante” na esfera criminal e da segurança pública, conclui:

O que se procura superar com a nova abordagem é o jogo de “somazero” que o sistema criminal vigente estabelece para as relações entre vítima e infrator. Na verdade, o atual sistema de justiça criminal é avaliado pelo montante de punições que produz. Ou, dito de outra forma, pelo montante de dor que produz. Para a justiça restaurativa, importa o montante de dor que é reparado.

³⁷ Esta triangulação coaduna com a recomendação feita por Bacellar (2016, p. 102) à administração judiciária quanto ao conhecimento que cultiva: “[...] hoje mais do que técnico-jurídico [...] é um conhecimento que precisa inter-relacionar-se com as demais disciplinas de forma interdisciplinar. Precisa mais ser até mesmo transdisciplinar – deve ele transitar pelas disciplinas sem divisas ou fronteiras. Onde o conhecimento puder ser encontrado e puder ser ressignificado em outra ciência, com as adaptações necessárias deve ser feito.”

³⁸ Os êxitos da Justiça Restaurativa no campo da Justiça Infantojuvenil despertaram a atenção de organismos multilaterais, dando a ela especial notoriedade a partir da já mencionada Resolução n. 12, de 2002, do Conselho Social e Econômico da Organização das Nações Unidas (ECOSOC). Ver Marques (2015, p. 19).

Mesmo concordando com Pallamolla (2008, 2009) e Assumpção e Yasbek (2014), para quem o conceito de Justiça Restaurativa permanece aberto, e com Maffesoli (1998, p. 130), para quem “Só é possível racionalizar ou teorizar os fenômenos humanos depois que estes ocorrem”, precisamos tentar esboçar com seus/suas autores(as) um enquadre que nos ajude aqui a encaminhar conceitualmente nossas interpretações. Marshall, Boyack e Bowen (2005, p. 270) assim definem Justiça Restaurativa:

Justiça Restaurativa é um termo genérico para todas as abordagens do delito que buscam ir além da condenação e da punição e abordar as causas e consequências (pessoais, nos relacionamentos e sociais) das transgressões, por meio de formas que promovam a responsabilidade, a cura e a justiça. A justiça restaurativa 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.). Ela pode também usar diferentes formatos para alcançar suas metas, incluindo diálogos entre a vítima e o infrator, “conferências” de grupo de comunidades e familiares, círculos de sentenças, painéis comunitários, e assim por diante.

Após 25 anos de práticas, reflexões e maturações, Zehr descreve atualmente a Justiça Restaurativa do seguinte modo:

1. Tem foco nos *danos* e consequentes necessidades (da vítima, mas também da comunidade e do ofensor).
2. Trata das obrigações resultantes desses *danos* (obrigações do ofensor mas também da comunidade e da sociedade).
3. Utiliza processos *inclusivos* e *cooperativos*.
4. Envolve todos os que têm *interesse* na situação (vítimas, ofensores, membros da comunidade e da sociedade).
5. Busca reparar os danos e *corrigir* os males, dentro do possível. (2008, p. 239-240, grifos do autor).

Atentos às ponderações de Zehr (2008, p. 244) quanto às críticas de terceiros dirigidas à Justiça Restaurativa – por causa do risco de replicar a ênfase dada pelo Poder Judiciário aos indivíduos, ou seja, de focalizar os comportamentos dos sujeitos, separando-os das causas macroestruturais das violências, quais sejam, as crises do pensamento cientificista, dos sistemas sociais, econômicos e políticos modernos etc. – compreendemos que as limitações nas práticas restaurativas não invalidam suas potencialidades, inclusive no campo educacional.³⁹

³⁹ Sobre outras críticas pertinentes endereçadas à Justiça restaurativa, conferir Morris (2005, p. 439-472).

Na medida em que se espalham por outros ambientes, principalmente naqueles em que o pensamento do Sul⁴⁰ coincide com os seus geográficos, as práticas restaurativas se metamorfoseiam, hibridizam-se, ganham novas faces, contornos, nuanças, cores, cheiros, sons e silêncios, fazendo jus à sua vocação ontologicamente transdisciplinar. É algo de que o movimento social pela Justiça Restaurativa – ou movimento restaurativo –, segundo nossa hipótese, ainda não se deu conta suficientemente; é o que empiricamente observamos quando imersos no cotidiano dos coletivos de facilitadores(as) e orientadores(as) de Justiça Restaurativa.

De maneira contraditória, os riscos de “desvirtuamento” das práticas restaurativas são também as chances de pô-las “a salvo” de qualquer embotamento, engessamento ou intuito colonizador, do contrário não sealaria em criatividade e inovação no campo da Justiça Restaurativa.

Dizendo assim, importa indagar se a vocação vanguardista das práticas restaurativas, bem como os impulsos que lhes deram os movimentos em prol da vítima, pelo abolicionismo penal e pela comunidade⁴¹, pretendem significar a negação – no limite, a ruína – do aparato judicial estatal que herdamos e que o senso comum, por vezes desconfiado, denomina Justiça⁴². Ao menos para a maior parte dos(as) autores(as) com quem dialogamos não parece ser esse o interesse ou a expectativa. Isto nos direciona para a percepção de um elemento importante que se combina ao paradigma transdisciplinar.

Haja vista estarmos tratando de distintas visões de mundo que se debatem a partir das fronteiras herméticas do *Direito Artificial* (cf. TELLES JUNIOR, 2014, p. 332), é inegável o tensionamento entre a abordagem hegemônica – a da Justiça Retributiva – e a que se pretende contra-hegemônica – a da Justiça Restaurativa. Conforme exposto na tabela de Zehr (2008), há

⁴⁰ Para Morin e Díaz (2016, p. 79-80): “Pensamento do Sul não se reduz a um pensamento: há muitos seus, o que inclui os seus que existem no pensamento e nas realidades do Norte. [...] Pensamento do Sul é um pensamento universalista porque está aberto a todas as culturas, e é um pensamento contextualizado, que não renuncia ao seu próprio fundamento; Pensamento do Sul é um pensamento que reproblematisa nossa relação com a natureza; Pensamento do Sul é um pensamento que reproblematisa a razão e a racionalidade; Pensamento do Sul é um pensamento que reproblematisa a ética, compreende a complexidade ética, é responsável e solidário; Pensamento do Sul é um pensamento que rejeita a unificação abstrata, que reconhece, nutre-se e se abre à diversidade, e Pensamento do Sul é um pensamento que não fica na prosa; e que se abre também para a poesia da vida e o viver.”

⁴¹ Há outros fatores por trás da emergência da Justiça Restaurativa: “[...] crise de legitimidade do sistema de justiça, as reivindicações dos *lobbys* indígenas, [...] a desagregação do Estado Providência, a ascensão do neoliberalismo, a emergência da sociedade civil, o movimento de tolerância zero, a gestão dos riscos e a luta contra a criminalidade, a política de redução das despesas públicas no que diz respeito à justiça” (JACCOUD, 2005, p. 179).

⁴² Sobre os sentimentos da sociedade em relação ao nosso Judiciário, ver *Estudo da Imagem do Judiciário Brasileiro*, de dezembro de 2019. Disponível em: https://www.amb.com.br/wp-content/uploads/2020/04/ESTUDO_DA_IMAGEM_.pdf. Acesso em: 01 nov. 2011.

flagrantes contradições entre elas, mas ambas coexistem enquanto modelos de justiça, com suas lógicas internas mais ou menos consolidadas e disponíveis ao tratamento dos delitos e dos conflitos, embora nos inclinemos ao que nelas promove a “[...] *interação natural* das predisposições genéticas e dos fatores circunstanciais do meio em que transcorre a existência dos seres”. Em outras palavras, no dizer do jurista Goffredo Telles Júnior (idem, p. 338), ao que se aproxima das teses do que ele denominou *Direito Quântico*⁴³.

Tal coexistência, em meio a contradições e posicionamentos sectários nas “duas pontas do bastão”, para utilizar a metáfora de Nicolescu (1999, p. 41), só pode ser assimilada se abaixarmos a alavanca da lógica binária ($A \text{ é } A$; $A \text{ não é não-}A$) que impregna nossa forma individual e coletiva de raciocinar há 400 anos, e ligarmos o interruptor da lógica ternária, expressa no terceiro axioma da transdisciplinaridade (A , não- A e T). Ao nosso ver, é isso que consegue a psicóloga brasileira Mônica Mumme (2016, p. 89), ao dizer que a Justiça Restaurativa:

Não está em contraposição à ordem jurídica nem refuta a importância desta ordem e da disciplina na composição de acordos viáveis para a consolidação daquilo que é fundamental, quando um ato ofensivo ou violento ocorre: a responsabilidade. [...] Ela revisita questões polêmicas no que se refere às construções da dinâmica social, e traz afirmações que colocam um outro olhar para a lógica punitiva que impera como paradigma de resolução de violência.

A postura muitas vezes desconfiada ou, no limite, reacionária que se vê em relação às práticas restaurativas, mormente entre parte dos(as) chamados(as) operadores(as) do Direito, no interior do Poder Judiciário, talvez desdobre deste raciocínio cético e excludente alimentado por um positivismo jurídico que ainda teme o inédito viável, como diria o advogado e educador Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Segundo Santos (2014, p. 38, grifo nosso), por uma revolução democrática da Justiça, as inovações penetram vagarosamente nesta instituição:

No novo marco institucional brasileiro salientam-se a experiência da justiça itinerante, da justiça comunitária, dos meios alternativos de resolução de litígios, da mediação, da conciliação judicial e extrajudicial, da *justiça restaurativa* e dos juizados especiais. Dentre as diversas práticas restaurativas catalogadas pela bibliografia especializada⁴⁴, os Círculos de Construção de

⁴³ Diz Telles Júnior, 2014, p. 338: “O termo *DIREITO QUÂNTICO* é um nome. É o nome criado pelo autor deste livro, com a intenção deliberada de assinalar que as *LEIS* – criações da inteligência, para a ordenação do comportamento humano em sociedade – são tempestivas expressões culturais de subjacentes, silenciosas e perenes disposições genéticas da Mãe-Natureza”.

⁴⁴ “[...] apoio à vítima, a mediação vítima-ofensor, a conferência restaurativa, os círculos de sentença e cura, os comitês de paz, os conselhos de cidadania, o serviço comunitário. Esse rol não é taxativo, de tal forma que se percebem variadas práticas restaurativas ao redor do mundo utilizando os princípios e valores restaurativos de acordo com a realidade local” (CARDOSO NETO, 2018, p. 116).

Paz são a mais presente no Brasil e, conforme aludimos, também estão penetrando fortemente em Pernambuco.⁴⁵

3.1 A relação entre a transdisciplinaridade e a Justiça Restaurativa

Conforme vimos, há diferentes práticas restaurativas em experimentação pelo mundo. Começemos por resgatar as origens remotas dos processos circulares a partir dos escritos de Kay Pranis (2010, p. 15), instrutora de Círculos de Construção de Paz que completou, em 2020, 10 anos de serviços prestados à sociedade brasileira na propagação desta prática restaurativa:

Nossos ancestrais se reuniam num círculo em torno do fogo. As famílias se reuniram em volta da mesa da cozinha durante séculos. Hoje a comunidade está aprendendo a se reunir em círculo para resolver problemas, apoiar uns aos outros, e estabelecer vínculos mútuos.

Pranis (2010, p. 15) concorda que a metodologia dos Círculos é de origem ancestral e se inspira na antiga tradição de povos indígenas norte-americanos de utilizar um objeto chamado bastão de fala: “[...] que passa de pessoa em pessoa dentro do grupo, e que confere a seu detentor o direito de falar enquanto os outros ouvem”. Esta tecnologia social soma-se a conceitos coetâneos de democracia e inclusão, característicos de nossas sociedades multi e transculturais. Na mesma direção, Evans e Vaadering (2018, p. 22, grifo das autoras) afirmam que

[...] os círculos de construção de paz nas comunidades não ocidentais há muito vêm servindo de espaço para resolver os problemas da comunidade, **dentro da própria comunidade**. Comunidades indígenas, como o povo navajo, sempre viram o dano e o conflito como sintoma de desconexão, enxergando a justiça por uma lente de cura e reconexão, como restauração dos relacionamentos.”

Por sua vez, Parker (2005, p. 249), citando Van Ness (2004) e McCould (2001), localiza deste modo os primórdios dos processos circulares, assim como descreve sua funcionalidade:

Os círculos foram retirados da tradição dos povos nativos canadenses. O processo amplia o número de participantes. Um facilitador – conhecido como guardião do círculo – coordena e facilita a reunião para a vítima, para o infrator e seus partidários, para os representantes da comunidade e possíveis representantes do sistema de justiça criminal. Os participantes sentam-se em círculo. Um artefato chamado “peça da fala” é passado ao redor do círculo. Só à pessoa que segura o artefato é permitido falar. O processo continua até que

⁴⁵ Ver Meirelles e Yasbek (2014); ver também CNJ (2019).

todos os participantes digam tudo o que desejam e o círculo encontre a solução.

Como dissemos, esse elemento histórico-cultural é um indicativo daquilo que Maffesoli (1998, p. 155) chamou de “retorno de fenômenos ‘arcaicos’, isto é, principais, que já existiram” e ressurgem no “ciclo eterno das histórias humanas.” Continua Maffesoli (1998, p. 101):

Ao contrário daquilo que pensava o progressivismo moderno e seus diversos avatares contemporâneos, o tempo não se acelera numa direção linear; bem ao contrário, parece encurvar-se. É o arcaico e o tradicional retomando força. [...] vemos reviver o que pensáramos estar totalmente ultrapassado.

Sobre o retorno ao comunitarismo de inspiração indígena, notadamente dos povos aos quais os(as) sistematizadores(as) da Justiça Restaurativa atribuem a emergência dos processos circulares, é oportuno situá-los na reflexão que Maffesoli faz sobre a reemergência fecunda de formas arquetípicas de convivialidade que se supunham extintas pelo individualismo que a modernidade promoveu. Estas reaproximações compõem o cenário em que a transdisciplinaridade se apresenta, almejando a reintegração do sujeito moderno fragmentado na totalidade que o envolve.

Por outro lado, pode-se pensar com Maffesoli que os Círculos de Construção de Paz conformam uma ambiência emocional em que, a partir de contratos de convivência entre seus/suas participantes, o senso de pertença grupal/tribal pode ser experimentado e construído. Os Círculos, especialmente quando não conflitivos, ou seja, quando não têm um conflito interpessoal prévio a ser tratado, podem fortalecer simultaneamente as individualidades e as relações interpessoais, a partir de uma socialidade⁴⁶ respeitosa e afetuosa entre seus/suas participantes. Estas trocas podem resultar no que este autor chama de “pessoa coletiva”, ou seja, uma espécie de transpessoalidade, onde o *sujeito individual*, ligando-se afetivamente ao ente coletivo, desabrocha em *pessoa*:

[a comunidade] é, ao mesmo tempo, a causa e o efeito de uma série de emoções, de paixões e de sentimentos coletivos [...] existe uma relação direta entre o ressurgimento da forma e o da comunidade. A revalorização do próprio corpo que engendra a do corpo coletivo, a exacerbação do “eu” e do “cuidado de si” que culmina em um nós fusional, confusional, unicamente preocupado com o prazer de estar junto aqui e agora (1998, p. 105).

⁴⁶ Emenda Maffesoli (1998, p. 173): “Todos esses rituais cotidianos, aos quais não se presta atenção, que são mais vividos do que conscientizados, raramente verbalizados, são eles, de fato, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e social. É o que, de minha parte, chamei de socialidade.”

Interessante como, ao evocar o ideal grego do “belo e virtuoso” – *kalos kai agathos* –, Maffesoli (1998, p. 105) nos permite nova analogia entre o que ele discute em seu *Elogio da Razão Sensível* e o ideal do Círculo de Construção de Paz, o qual, por assim dizer, também pode ser percebido como “uma matriz coletiva onde cada um se [...] [serve] daquilo de que necessitava para completar seu equilíbrio, encontrar a expressão correta e apropriada, exprimir uma maneira de ser livre e à vontade, em suma, viver em acordo com a natureza e a sociedade.”

Segundo Pranis (2010), os Círculos têm cinco elementos estruturais: *cerimônia, orientações, o bastão de fala, coordenação/facilitação e decisões consensuais*.

Há *cerimônias de abertura* e de *fechamento* do Círculo, tendo a primeira a função de promover o centramento dos(as) participantes, ajudando-os(as) a mudar o ritmo apressado do dia a dia e inseri-los em um outro nível de energia, especialmente através de exercícios de respiração; a segunda tem um caráter celebrativo, valoriza os esforços de todos os envolvidos e os preparam para o retorno ao espaço-tempo da vida diária. As cerimônias de entrada e saída geralmente absorvem e manifestam os elementos culturais de cada grupo em Círculo.

As *orientações* – que também chamamos de *diretrizes* ou *combinados* – dizem respeito ao estabelecimento de acordos a partir dos compromissos que cada participante assume perante o outro. São promessas pactuadas, não rígidas nem ditadas pelo(a) facilitador(a), que geralmente incluem a fala e a escuta respeitosa e a observância à confidencialidade das partilhas íntimas no Círculo. O acordo é: “o que se diz no Círculo deve permanecer no Círculo.” As orientações são construídas desde a fase de preparação do Círculo, os chamados pré-Círculos – que podem ou não ser realizados.⁴⁷ Durante o Círculo, discuti-las “ajuda os participantes [...] a refletirem sobre qual será a qualidade de sua presença diante dos outros, para que possam agir mais intencionalmente [...] especialmente em situações de raiva” (PRANIS, 2010, p. 51).

O *bastão de fala*, também chamado de *objeto da fala* ou *objeto da palavra*, tem a função primordial de ordenar as falas dentro do Círculo. Em uma situação de tratamento de conflitos, trata-se de uma estratégia fundamental. Apenas o(a) facilitador(a) tem a função de, caso seja necessário, suspender seu uso eventualmente, mas também ele/ela deve praticar a regra basilar: quem o detém está autorizado a falar, enquanto todas as demais pessoas se comprometem a escutar atenta e empaticamente, sem a obrigação de formular respostas.

⁴⁷ Segundo Pranis (2010, p. 61), são quatro os estágios dos processos circulares: determinação de sua aplicabilidade, ou seja, de sua adequação ao caso concreto; preparação; reunião do Círculo e acompanhamento. O primeiro estágio explicita a postura humilde e prudente que os(as) autores(as) com quem dialogamos têm diante da Justiça Restaurativa. Aos(às) educadores(as) que utilizam seus manuais, Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 5) advertem: “Círculos não são nem uma panaceia nem uma poção mágica.”

A circulação do bastão de fala lembra aos participantes os compromissos assumidos nas *orientações*, além de favorecer a desaceleração do ritmo habitual das conversas, estimular a escuta atenta e as interações refletidas e cuidadosas entre os participantes, conferir um caráter democrático ao funcionamento do Círculo e estimular a participação equânime de todas as pessoas, mormente as mais introspectivas. Quem o porta escolhe falar ou não falar, uma vez que o Círculo, assim como a música, é composto por sons e silêncios. O bastão de fala é um dos elementos que mais distingue os Círculos de Construção de Paz de outras práticas restaurativas e até não restaurativas: “Pelo fato de passar fisicamente de mão em mão, ele vai tecendo um fio que liga os membros do Círculo” (PRANIS, 2010, p. 53).

O quarto elemento estruturante do Círculo, segundo a autora estadunidense, é a *Facilitação/Guarda*. Quem se incumba de facilitar, guardar ou zelá-lo também pode ser chamado de cuidador(a), o que denota a centralidade desse valor na dinâmica das relações interpessoais que se dão no Círculo. Em se tratando de situações conflitivas, o(a) facilitador(a) não tem responsabilidade de arbitrar, encontrar soluções ou controlar o grupo, embora ele/ela deva participar com parcialidade sem neutralidade, quer dizer, podendo compartilhar suas ideias, compreensões, sentimentos e percepções durante o Círculo. Tal postura do(a) facilitador(a) também destoa de práticas de mediação que dispensam este nível de interação.

Ante a divisão igualitária das responsabilidades através das orientações e do bastão de fala, o trabalho do(a) facilitador(a) tende a ser mais discreto, embora não signifique pouco cuidar para que o Círculo cumpra sua função restaurativa. Destaca-se também a possibilidade de inclusão de um(a) cofacilitador(a) no Círculo, em razão da quantidade maior ou menor de participantes e da necessidade de cuidar para que os princípios e valores do Círculo sejam observados. Em um contexto virtual, a presença de uma(a) cofacilitador(a) se torna ainda mais importante se pensarmos, por exemplo, nas dificuldades adicionais que a ausência de contato físico e visual impõem a uma prática habitualmente presencial.

Daou (2014, p. 137 e seg.) destaca como ferramentas do trabalho do(a) facilitador(a) de Justiça Restaurativa a *reflexão* – ou autoconhecimento –, a *pergunta* – curiosidade verdadeira que demonstre interesse em ouvir profundamente – e a *escuta ativa*, sendo esta última uma habilidade que não deriva do aprendizado de meras técnicas e que amadurece na medida em que, transdisciplinarmente, “[...] desenvolve uma vontade de ouvir as perspectivas dos outros em uma situação e suspende a noção de que só há uma maneira de olhar algo.” Para Pranis (2011, p. 19), o:

[...] papel do facilitador [é] ajudar o grupo a criar um espaço respeitoso; monitorar a qualidade do espaço à medida que o Círculo prossegue; chamar a atenção do grupo para quaisquer problemas com a qualidade do espaço; convidar o grupo a pensar em como melhorar a qualidade do espaço.

O quinto elemento estruturante é o *processo decisório consensual*. Embora componha a base do Círculo, nem todos os Círculos de Construção de Paz têm de tomar decisões, ainda que, quando o façam, deva ser de modo pactuado: “O processo decisório consensual tem por fundamento um sério compromisso de compreender as necessidades. Isto requer *escuta profunda* e reflexão prévias” (PRANIS, 2010, p. 54, grifo nosso).

O pressuposto deste elemento é, na medida do possível, com o apoio das comunidades de afeto envolvidas (BOONEN, 2011), o atendimento às necessidades das vítimas e dos ofensores, lembremos, quando há um conflito interpessoal a ser tratado no Círculo. “Esses cinco elementos estruturais [...] criam um *continente* a partir do qual as pessoas conseguem recorrer ao melhor de si para se aproximarem dos outros e formarem vínculos em níveis profundos.” (PRANIS, 2010, p 56).

Além desses elementos, a literatura registra o *sentar em Círculo*, a *peça central* – ou *peça de centro* – e as *perguntas norteadoras* como essenciais na construção do Círculo. Para Boyes-Watson e a Pranis (2011, p. 38) – que também é professora de matemática –, a geometria circular é um elemento importante, pois permite uma visão panorâmica, evita a criação de “lados” opostos, reforça a ideia de igualdade e conectividade, e aumenta a responsabilidade para todos no que tange à expressão das linguagens verbal e corporal. Tal disposição espacial, sóbria em relação ao mobiliário requerido – uma sala reservada com algumas cadeiras –, pode trazer certo desconforto por não ser uma prática conversacional muito frequente, sendo mais um elemento a conferir singularidade à dinâmica do Círculo de Construção de Paz.

A peça de centro é um ponto de convergência, um apoio para a concentração e a conexão simbólica entre os participantes. Pode ser de diferentes materiais, mas geralmente é um tecido que se estende no chão, no centro do círculo aberto pelas cadeiras, onde podem ser colocados objetos que representem valores éticos e morais cultivados pelos participantes. “As peças do centro com frequência enfatizam a inclusão pela incorporação de símbolos dos membros individuais do grupo do círculo, bem como as culturas representadas no mesmo” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 38).

As perguntas norteadoras são feitas em cada rodada proposta pelo(a) facilitador(a). Elas buscam estimular a conversa sobre o tema principal que ensinou o Círculo. Por sua importância

na dinâmica do processo circular, seu “[...] preparo cuidadoso é importante para facilitar a discussão que vai além das respostas superficiais” (PRANIS, 2010, p. 17).

Outro elemento capital do Círculo é a contação de histórias. Pranis (2010, p. 56) entende que os Círculos são processos de contação de histórias que envolvem emocionalmente, além de mentalmente, seus participantes. Para Pranis (2016, p. 7 apud LIMA *et al.*, 2017, p. 122):

Compartilhar histórias a partir de nossas experiências pessoais, especialmente histórias de dor ou luta ou histórias refletindo nossas imperfeições, pode mudar radicalmente como vemos os outros e, então, mudar radicalmente como nos relacionamos com os outros. Quando a maneira com que nos relacionamos com os outros é danosa, como em muitos conflitos, narrativas pessoais de histórias podem criar novos modos para as partes verem uma à outra que tornem possível a resolução do conflito.

Complementando, Pranis (2010, p. 56) afirma:

Os Círculos são processos de contação de histórias. Eles mobilizam o histórico e a experiência de todos os participantes a fim de compreender a situação e procurar uma boa saída para o futuro – não através de repreensão e conselhos, ou ordens, mas partilhando histórias de luta, dor, alegria, desespero e vitória. As narrativas pessoais são o manancial de revelação e sabedoria dos Círculos.

Nessa mesma linha de pensamento, Lima *et al.*, (2017, p. 121) consideram que as palavras nos tecem, nos formam, nos engendram como pessoas e seres relacionais. Há na narrativa uma relação áurea com a estratégia da Justiça Restaurativa. Assim,

[...] a narrativa de cada pessoa traz consigo um registro que guarda mais do que o possível partilhado na circular experiência narrativa. [...] As narrativas são expressas em palavras. Palavras que se potencializam ainda mais quando acolhidas na rede de sentidos que o círculo de construção de paz assegura entre os participantes

Ilustração 3 – Peça de Centro de Círculo de Construção de Paz.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Pranis (2010, p. 61), assim, concebe as partilhas das histórias e dos relacionamentos como elementos-chave do Círculo de Construção de Paz. Atenta à premissa restaurativa de que é preciso focar as relações entre as pessoas antes que as questões em disputa, a autora destaca que, na dinâmica circular, “Os Círculos utilizam o desejo profundo de se estar ligado a outros de uma forma positiva como plataforma para desenvolver relacionamentos.” Em complemento, ela expressa, mais uma vez com um pé na transdisciplinaridade, que: “O ato de contar histórias é vital para a criação de espírito comunitário, vínculos e ações coletivas. A física quântica ensina que não são as partes constitutivas da matéria que a definem, mas sim os relacionamentos entre essas partes” (PRANIS, 2010, p. 81).

Não é outro o entendimento do psicólogo estadunidense John Paul Lederach quando focaliza a transformação de conflitos e a construção da paz como umas das principais tarefas de nossos tempos, frente a uma cultura predominantemente violenta e pouco imaginativa, moralmente falado. Uma cultura beligerante, que “estimula de muitas maneiras a separação, a demonização daqueles que discordam, a competição, a hierarquia e a dependência de especialistas para resolver problemas” (PRANIS, 2010, p. 85). Argumenta Lederach (2011, p. 38):

A construção da paz exige uma visão de relações. Dito sem rodeios: se não há capacidade de imaginar um quadro de relações mútuas, e de se situar como parte dessa rede histórica em constante evolução, a construção da paz entra em colapso. A posição central das relações fornece o contexto e potencial para interromper a violência, pois situa as pessoas em momentos impregnados de imaginação moral: o espaço de constatação de que, em última análise, a qualidade da nossa vida depende da qualidade da vida dos outros.

A propósito, a cultura de paz, para o que a Justiça Restaurativa e os Círculos buscam cooperar, associando-se qual nome e sobrenome, é outra ideia-força deste período de policrise e de transição paradigmática que atravessamos, segundo nossos(as) interlocutores(as) teóricos(as). Neste sentido, Pelizzoli (2015, p. 22-23) entende que

Cultura de Paz, tal como propomos para as práticas restaurativas – é um grande guarda-chuva paradigmático e de inteligências sistêmicas para abrigar uma gama de ideias e práticas para a reconstrução da cultura e das relações sociais, humanização, efetivação da Justiça, entre outros, o que implica automaticamente o conceito de Direitos Humanos. [...] Uma Cultura de Paz Restaurativa, que tem nas práticas restaurativas (e assim no Círculo de diálogo e paz) seu ápice, resgata e reproduz o mundo gregário [...]

Outro ingrediente bastante presente nos Círculos são as técnicas que o psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg sintetizou sob o termo Comunicação Não-Violenta (CNV). Vítima de *bullying* na infância e tendo crescido em atmosferas violentas, ele interessou-se desde cedo em pensar sobre o que faz uma pessoa aderir a práticas violentas.

No Brasil, ao mesmo tempo em que se multiplicam as formações para facilitadores de práticas restaurativas, ocorre uma proliferação de cursos para a compreensão do que seja a CNV e seu emprego tanto em situações de resolução de conflitos como no seio das escolas e das famílias. Segundo Rosenberg (2006, p. 21),

A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo o que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos – de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros – e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento.

O processo da CNV desenvolve-se em quatro momentos: 1) As ações concretas que estamos *observando* e que afetam nosso bem-estar; 2) Como nos *sentimos* em relação ao que estamos observando; 3) As *necessidades*, valores, desejos etc. que estão gerando nossos sentimentos; 4) As ações concretas que *pedimos* para enriquecer nossa vida. (ROSENBERG, 2006, p. 26, grifos do autor).

Para Rosenberg, a CNV pretende estimular respostas para duas perguntas básicas, que, no nosso modo de ver, harmonizam-se com as preocupações da Justiça Restaurativa em torno da construção de relacionamentos justos e saudáveis, mas que podem parecer no mínimo estranhas a olhos cansados de leituras pessimistas da realidade. São elas: “O que está vivo em nós? O que podemos fazer para tornar a vida mais maravilhosa?” (ROSENBERG, 2019, p. 38).

O paradoxal sentimento de maravilhamento e de assombro perante as potencialidades construtivas da humanidade – que nossos tempos ainda não viram eclodir exponencialmente – também compartilhado por Zehr (2008), aparece em D’Ambrósio (2012), quando se refere à filosofia e à mística do alemão Jacob Boehme (1575-1624). A paz total – interior, social, ambiental e militar – almejada por D’Ambrósio (2012, p. 87) parece-nos passar por essa percepção de ir além daquilo que nos desespera e desencoraja, em direção à esperança paulofreireana do inédito viável (FREIRE, 2020).

Na esteira das considerações que fazem os(as) autores(as) com quem vimos dialogando até aqui, a dificuldade em “virar a chave” de perspectiva da violência para a paz, segundo

Rosenberg (2019, p. 38), é que “fomos programados a pensar e a nos comunicar de um jeito bem diferente. Não nos ensinaram a pensar no que está vivo em nós.”

Ligar, conectar, relacionar, tecer, juntar, unir, humanizar, pacificar, cuidar, respeitar, preservar... O léxico da prática restaurativa Círculo de Construção de Paz revela outra face de sua vinculação com as matrizes ontológicas e epistemológicas pré e pós-modernas, nas quais o paradigma transdisciplinar deita suas raízes e projeta sua copa.

Como se depreende do que tecemos até agora, há entre os movimentos sociais que confluíram e desembocaram na Justiça Restaurativa – ela, em si, como já afirmamos, um novo movimento social – um desejo de promover maneiras diferentes de pensar e sentir a realidade, a natureza, o ser humano e as relações humanas.

Seus referenciais teóricos, suas fontes ancestrais e contemporâneas de inspiração são semelhantes em forma e conteúdo às que ensejaram o pensamento complexo e a lógica transdisciplinar do Terceiro Incluído. Seus anseios são semelhantes, haja vista compreenderem que é preciso novas epistemologias, principalmente as do Sul, antes que catástrofes ainda maiores se abatam sobre o planeta e a humanidade, ameaçando a continuidade de todas as formas de vida que resistiram às violências dos últimos séculos.

Poderá a transdisciplinaridade nos apontar novas rotas? No sentipensar de Nicolescu (1999, p. 153-154, grifo do autor), “A transdisciplinaridade não é o caminho, mas *um caminho* [...] *a transdisciplinaridade vivida* pode nos conduzir não apenas à mudança de mentalidades, mas também a uma mudança de nosso comportamento social.”

A gramática deste mundo por vir ou que já estava aí desde sempre, porém, invisível às lentes materialistas que a Modernidade nos (im)pôs, propõem-nos as linguagens da CNV e das inteligências morais e psicossociais restaurativas que estimulam a convivência pacífica, a partir de uma educação integral que concebe os sujeitos como seres holísticos, não reduzíveis a rótulos de quaisquer gêneros (FERREIRA, 2016). Uma educação, assim, comprometida com o desenvolvimento simultâneo dos quatro pilares do conhecimento sugeridos por Delors (1998, p. 90):

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

As imbricações entre a Justiça Restaurativa e a transdisciplinaridade estão visíveis para nós e, acreditamos, poderão auxiliar profissionais da educação, estudantes e comunidade

escolar em geral a calibrarem suas lentes ontológicas, epistemológicas e axiológicas, rumo à construção de relações afetivamente saudáveis e de uma atitude de autocuidado e autoconhecimento, com efeito preventivo às violências *na, da e contra* a escola.

3.2 A Justiça Restaurativa e sua relação com o que a transdisciplinaridade chama por terceiro incluído

Consideramos neste trabalho que a Justiça Restaurativa, materializada através da prática restaurativa do Círculo de Construção de Paz, não se atém a lógica binária do pensamento que caracteriza o paradigma da Modernidade. Ela decorre historicamente do mesmo caldeirão de ideias que fervilharam durante o século XX e que foram interpretadas e sistematizadas pelos(as) teóricos(as) que propõem a abordagem transdisciplinar como uma das faces do paradigma científico e social emergente no século XXI.

Podemos reafirmar que a base ontológica, epistemológica, metodológica e axiológica da Justiça Restaurativa é transdisciplinar, na medida em que ela a) concebe a realidade como complexa; b) admite a coexistência de diferentes níveis de realidade e de percepção também na abordagem dos fenômenos sociais e humanos e c) está inscrita na lógica do Terceiro Incluído.

[...] a lógica do terceiro incluído está na raiz da mecânica quântica: ela nos permite entender o princípio básico da sobreposição dos estados “sim” e “não” do *quantum*. [...] A fim de obter uma imagem clara do significado do terceiro incluído, permita-nos representar os três termos da nova lógica – A, não A e T – e suas dinâmicas associadas através do triângulo, no qual uma das vértices está situada em um nível de Realidade e as demais em outro. O meio incluído é, na verdade, um terceiro incluído. Caso permaneçamos em um único nível de Realidade, toda manifestação parece um embate entre dois elementos contraditórios. A terceira dinâmica, aquela do estado-T, é exercida em um nível de Realidade distinto, onde aquilo que percebemos como desunido está, de fato, unido; aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório (NICOLESCU, 2015, p. 39).

A partir deste último axioma, a Justiça Restaurativa problematiza as dicotomias fragmentadoras do paradigma da Justiça Retributiva, oferecendo-se como uma possibilidade de integração do modelo convencional de se praticar a justiça institucionalizada e das formas de distribuir a justiça e conviver comunitariamente, que ressurgem nas práticas dos povos originários e buscam retomar seu espaço na atualidade, inclusive adentrando e influenciando o espaço escolar – onde a justiça é um valor e uma prática social a ser aprendidos.

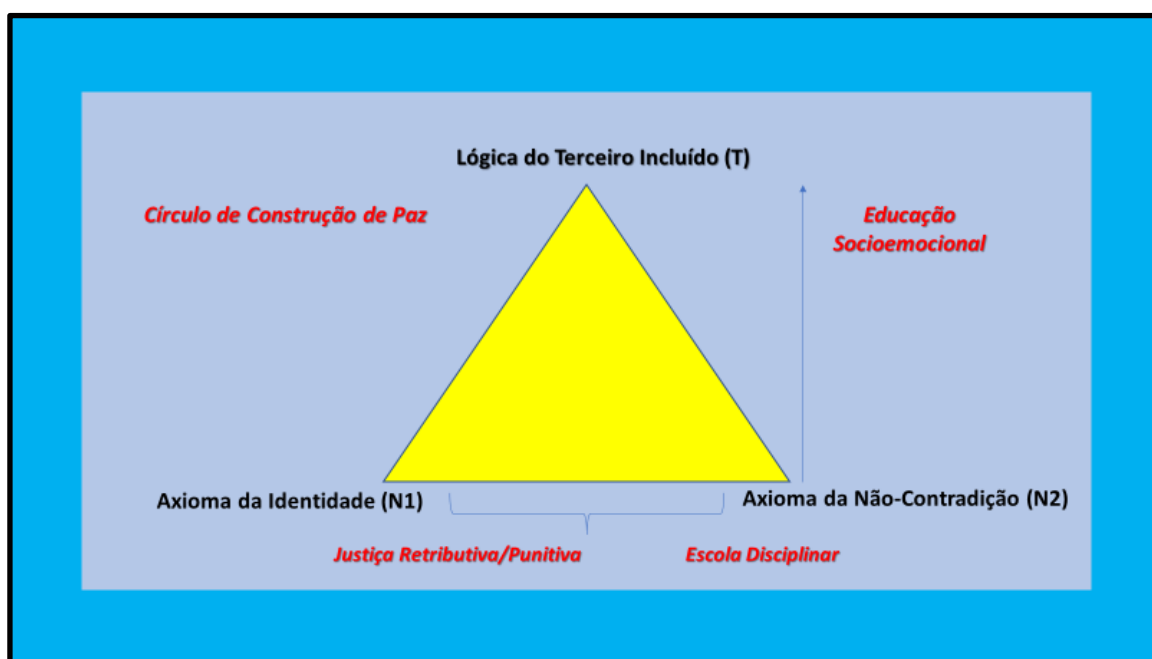
Nossa tese é que o Círculo de Construção de Paz surge como o terceiro incluído (T) nesse ambiente de educação formal, na medida em que possibilita a passagem de um nível de

realidade e de percepção a outro, ou seja, de um nível onde a lógica é disciplinar, centrada na intensificação de elementos ditos cognitivos e voltada prioritariamente à preparação das novas gerações para a competição no mercado de trabalho, para outro nível que considere “[...] o contexto, as idiosincrasias, os temperamentos, as emoções, os sentimentos, as geografias, as línguas, as identidades” dos(as) educandos(as) (FERREIRA, 2022, p. 59).

Essa prática restaurativa parece encorajar o encontro de educadores(as) e educandos(as) em uma atmosfera de respeito e valorização das diferenças culturais, de escuta ativa e atenta de conteúdos subjetivos, de confidencialidade, de acolhimento recíproco dos sentimentos e das emoções, de resolução de conflitos intra e interpessoais, de identificação de necessidades socioemocionais, de encaminhamentos para apoios psicossociais especializados dentro e fora do perímetro escolar etc.

Através de seus elementos estruturantes, o Círculo de Construção de Paz igualmente parece contribuir com o desenvolvimento de uma educação integral, na qual a preocupação com a qualidade das relações humanas e com a saúde emocional de crianças e adolescentes passam a ser registradas no projeto político-pedagógico e no currículo oficial. Como corolário, plasma-se também a prevenção das violências que afetam sobremaneira a escola disciplinar e a instauração gradativa de uma cultura de paz transdisciplinar, pela qual todos os agentes escolares são corresponsáveis, na medida de suas possibilidades (VASCONCELOS, 2016, p. 149).

Ilustração 4 – Círculo de Construção de Paz como o Terceiro Incluído (T)



Fonte: produção própria.

3.3 A Justiça Restaurativa na escola: desafios e possibilidades

A Justiça Restaurativa irrompe no campo judicial e vai penetrando em outros espaços institucionais. Um deles é a escola, onde conflitos de toda ordem ocorrem e carecem de intervenção.

3.3.1 A escola atualmente

Segundo Gomes Pinto (2005, p. 19), “A explosão de criminalidade e violência tem mobilizado o mundo contemporâneo, que se vê frente a um fenômeno que deve ser encarado na sua complexidade.” Ornellas e Radel (2010, p. 36), discutindo o problema desde o campo educacional, adicionam que “O mais agravante da violência é a evidência do aumento do número de adolescentes, com idade entre 12 e 17 anos, envolvidos em gangues, no crime organizado e/ou atos violentos.” Sabemos que a escola não está fora do mundo violento que o movimento pela cultura da paz pretende transformar; enquanto instituição social, desde sempre ela reproduz e recria dialeticamente as macroestruturas nas quais está inserida.

A escola é uma pequena sociedade em que se pode encontrar, em diversos graus, bom número de problemas sociais. Desde que a escola existe, pode-se observar diferentes tipos de comportamentos transgressores por parte dos jovens ou dos adultos com autoridade. Roubo, vandalismo e fraude são alguns exemplos, mas violência, incluindo intimidação, extorsão, agressão física e psicológica, e mesmo agressão à mão armada, agora são temas de grande preocupação nos sistemas escolares (CLOUTIER; DRAPEAU, 2012, p. 316).

No Brasil, episódios como o que ficou conhecido por Massacre de Realengo impulsionaram mais estudos e pesquisas sobre a violência escolar.⁴⁸ Para Alves (2010, p. 547), a abordagem midiática de casos como o do Colégio Tasso da Silveira tende a ser reducionista, adotando uma perspectiva psicologizante, “[...] atribuindo ao indivíduo o papel de produtor, enquanto se trata de um fenômeno eminentemente social, que só pode ser explicado a partir de uma regularidade, determinada a partir de contingentes sociais, políticos e econômicos.” Ferreira (2022, p. 62, grifo do autor) percebe que

⁴⁸ “Em escola desse bairro, no Rio de Janeiro, 12 crianças foram assassinadas a tiros. Há indicações de que o autor [ex-aluno desta escola] enfrentou na infância situações de bullying.” Este caso em particular, motivou a criação da Lei nº 13.277/2016, que instituiu o Dia Nacional de Combate ao *Bullying* e à Violência na Escola. Conferir em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/02/criado-por-lei-o-dia-nacional-de-combate-ao-bullying>. Acesso em 04 nov. 2020. Cloutier e Drapeau (2012, p. 316-317) listam outros casos dramáticos e famosos ocorridos em escolas de países da América do Norte.

A violência que habita a escola é complexa, multifacetada; seus motivos, suas causas, suas razões não são simples nem fáceis de identificar e tratar, mas, como todo fenômeno complexo, se não enfrentada, se não trabalhada, pode ser algo devastador, e estamos vendo que o é.

Não há de se perder de vista os importantes aportes teóricos da psicologia e da sociologia para a explicação dos fenômenos categorizados no âmbito do conceito de violência escolar. Ainda que não tenhamos a intenção de discuti-las aqui, pensamos com Ferreira (2022) que há outras causas envolvidas, para além das observadas através das tradicionais abordagens psicossociais sobre esta violência. Na realidade, conforme antecipamos, ampliando os termos e os conceitos, a violência *da* escola, *na* escola e *contra* a escola.

Para Ristum (2010), a violência *contra* a escola se caracteriza sobretudo pela desvalorização social e profissional do professor e pela ação de pessoas ou grupos externos à escola; a violência *da* escola diz respeito à violência simbólica, conceito cunhado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, que se expressa através das políticas educacionais e das relações hierárquicas no sistema educacional; já a violência *na* escola é a mais divulgada pela mídia e a mais facilmente identificada pelos profissionais da escola, pelos órgãos que a dirigem e pelas instituições policiais que também se ocupam de seu enfrentamento. Ela considera que:

A violência escolar se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (depredação) e outras (RISTUM, 2010, p. 79).

Esta autora destaca ainda que inúmeras pesquisas consideram a violência protagonizada pelos estudantes “[...] como a principal dentre todas as violências que se processam na escola, tanto pelos profissionais como pelos próprios estudantes” (RISTUM, 2010, p. 79). A violência entre estudantes, particularmente o *bullying* praticado e sofrido seja por crianças ou adolescentes, é um dos fatores de risco apontados por Marcos Rolim (2016, p. 89-90), colhidos na literatura que trata da formação de jovens violentos:

Há fatores de risco importantes que operam nas escolas. Entre eles, merece destaque o *bullying*. A maior parte dos autores tem, contemporaneamente, tratado do *bullying* como um comportamento agressivo e perigoso, particularmente disseminado nas escolas entre crianças e adolescentes, onde alguém oferece, conscientemente e de forma repetida, algum tipo de dano ou desconforto a um ou mais dos seus pares. Tornou-se comum, também se compreender o fenômeno como o resultado de uma relação onde o poder está

distribuído de forma desigual, sendo os agressores mais fortes ou influentes do que as vítimas [...].

Segundo Rolim, por este e por todos os outros fatores⁴⁹ que ajudam a explicar a formação de jovens violentos, a escola passa a ter, em mais este sentido, um papel decisivo⁵⁰, notadamente para as crianças e adolescentes das comunidades pobres, devendo extrapolar a noção tradicional de espaço dedicado à ministração de conteúdos das disciplinas científicas, portanto, focada na dimensão cognitiva do ser humano (FERREIRA, 2022, p. 55-65). Preocupado com os achados de sua pesquisa junto a adolescentes internos na Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) do estado do Rio Grande do Sul, Rolim avalia:

[...] parece inacreditável que não tenhamos políticas delineadas para esse público, que a educação no Brasil desconheça o problema e que grande parte dos conteúdos ministrados nas escolas não diga respeito ao desafio de aprender a viver conjuntamente, à formação cidadã, aos direitos humanos, à valorização da palavra e dos pactos como forma de superação de conflitos, à cultura de paz, ao respeito à diferença, à democracia etc. (ROLIM, 2016, p. 26).

Na esteira de Rolim, o filósofo francês Jean-Marie Muller (2006, p. 20), autor de *Não Violência na Educação*, pensa que os profissionais da educação escolar precisam encarar de frente este problema do qual, compreensivelmente, tanto se ressentem:

Naturalmente, conflito, violência e não violência são matérias mais difíceis de incluir no currículo escolar do que matemática, português e geografia. Não se trata somente de transmitir conhecimento, mas de ensinar às crianças sobre comportamento e modos de ser no mundo. Muitos professores dirão que isto está além de seu campo de competência e não é parte de sua obrigação. Contudo, a violência se faz presente nas escolas, e estes mesmos professores têm de conviver com ela diariamente. Ela impede que os professores ensinem e que os alunos aprendam. Assim, se quiserem ensinar sua matéria e fazer aquilo que entendem ser seu trabalho, os professores devem lidar com a “violência na escola”.

⁴⁹ Rolim (2016, p. 92) os lista: “Fracasso escolar; notas baixas, evasão, crenças normativas sobre a agressão, grupos de amigos envolvidos com o crime; rejeição pelos pares; bullying, vínculos frágeis com a escola; gestão inadequada do comportamento.”

⁵⁰ A despeito dos rumos que tomará neste século XXI, a escola que herdamos do século XVII segue sendo uma instituição dominante da Modernidade na pós-Modernidade. “[...] a escola continua sendo uma instituição coletiva que se dirige a um grande número de indivíduos, cujo percurso de longos períodos – quase sempre, acima de uma década – é gerenciado por ela” (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 429). No contexto de sociedades desiguais como a brasileira, a escola se mantém como uma fonte de conhecimento poderoso e de esperança de emancipação (YOUNG, 2007).

A escola, os profissionais da educação escolar e os demais membros da comunidade escolar de nossos tempos, enovelados na policrise a que vimos nos referindo, parecem inevitavelmente convocados à adoção/criação de novas pedagogias, menos comprometidas com a lógica moderna e racionalista dos setores mercadológico-financeiros e mais inclinada às necessidades apontadas por Rolim e ratificadas por Muller. A questão das violências talvez seja um dos desafios mais complexos e urgentes para esta instituição. As pedagogias que aí estão ou do devir, parece-nos, precisam (re)colocar no centro dos processos de ensino-aprendizagem a preocupação com a qualidade das relações humanas e dos afetos que as permeiam.

Neste sentido, é preciso atentar para a reflexão de Xésus Jares, professor espanhol proponente da Pedagogia da Convivência. Uma das categorias que ele sublinha no livro homônimo é a ternura, “o verdadeiro paradigma de convivência”. Trata-se de um elemento a ser enfatizado, não só no contexto escolar europeu de onde ele escreve, como nas escolas brasileiras de um modo geral, no nosso modo de entender.

[...] tradicionalmente, a dimensão afetiva da educação está silenciada desde os pressupostos técnico-positivistas que consideram a educação como algo científico e, em consequência, por sua visão particular, como algo alijado da realidade afetiva. O desenvolvimento da modernidade se declara incompatível com a afetividade. A modernidade considerava a racionalidade como o instrumento através do qual as pessoas seriam mais autônomas e teriam maior capacidade “racional” para tomar decisões e avançar no progresso científico e social (JARES, 2008, p. 41).

Para Jares, a ternura é uma necessidade vital dos seres humanos, por isso não se pode continuar prescindindo dela nos processos educativos escolares, notadamente os que envolvem crianças e adolescentes. Trata-se de um elemento indispensável à construção equilibrada da personalidade, um componente crucial para o desenvolvimento humano e a boa convivência interpessoal. Jares aproxima-se da analogia damasiana sobre a afetividade como “guarda-chuva das emoções e sentimentos” (DAMÁSIO, 2012, 2018). Assim como Gomes da Costa (1991) defendeu a *pedagogia da presença e do afeto* no contexto histórico de revisão jurídico-pedagógica dos programas brasileiros de ressocialização de adolescentes a quem se atribua autoria de ato infracional, Jares defende a ideia de uma escola comprometida com a dimensão sentimental do ser humano, ora negligenciada pela escola disciplinar, cuja ação permanece ancorada nos pressupostos da Modernidade.

Assim, as instituições educacionais devem integrar como própria e específica de seu trabalho a educação de sentimentos. À diferença do que se considerava na modernidade, o emocional, como bem assinala Hannah Arendt [...], não se

opõe à racionalidade, mas à insensibilidade. A racionalidade não nega a emotividade e vice-versa. Atuamos e pensamos globalmente como seres racionais e afetivos. Por isso a educação em todos os níveis deve considerar a dimensão sentimental como um aspecto-chave da formação das pessoas (JARES, 2008, p. 41-42).

A Justiça Restaurativa indubitavelmente coaduna com essa assertiva. Sem recair no binarismo *razão x emoção*, esta abordagem considera o espaço escolar como um ambiente integrador das diversas dimensões que constituem e atravessam o ser humano – na verdade, separadas pelo pensamento de base cartesiana/newtoniana. Os Círculos de Construção de Paz, conforme já pontuamos, ao propiciarem espaços seguros de acolhimento, escuta atenta e fala cuidadosa, parecem oportunizar a educação dos afetos e dos relacionamentos, cumprindo mais do que o importante papel de mediar conflitos e situações de violência; as comunidades escolares, que se queixam com razão da escalada das violências, segundo o olhar restaurativo, reúnem condições dentro de si mesma para impulsionarem a contracultura da paz.

3.3.2 A escola e a Justiça Restaurativa como uma alternativa

De acordo com Katherine Evans e Dorothy Vaadering (2018, p. 14), educadoras e pesquisadoras atuantes, respectivamente, nos Estados Unidos e no Canadá, as primeiras iniciativas de Justiça Restaurativa no ambiente escolar destes países ocupavam-se principalmente da disciplina e do comportamento individual:

Os formatos iniciais da justiça restaurativa na educação tomaram emprestados os contornos dos ambientes judiciais. Por esse motivo, as escolas muitas vezes adotavam a justiça restaurativa como estratégia para tratar de problemas de comportamento e resolver conflitos e danos. Contudo, quando as conferências circulares de justiça restaurativa foram implementadas nas escolas e facilitadas com cuidado e consistência, foi ficando mais evidente a importância dos relacionamentos interconectados.

Estas autoras referem que a expressão Justiça Restaurativa na educação engloba inúmeros termos e abordagens, como *práticas restaurativas*, *disciplina restaurativa*, *abordagens restaurativas*, *medidas restaurativas* e *práticas de justiça restaurativa*. Estão envolvidas nela modalidades de mediação entre pares, aprendizado socioemocional, construção de paz e programas *antibullying*⁵¹ que têm em comum o objetivo de melhorar não apenas os

⁵¹ Sobre o enfrentamento ao *bullying* escolar por meio de princípios e práticas da Justiça Restaurativa, ver SILVA (2017).

comportamentos individuais, mas o ambiente, a segurança e o aprendizado na escola de uma maneira global (EVANS; VAADERING, 2018, p. 15)

Reunindo os conceitos de justiça, restauração e educação, elas definem a Justiça Restaurativa na educação como “Facilitação de comunidades de aprendizado que nutrem a capacidade das pessoas de se engajarem mutuamente e com seu ambiente de modo a amparar e respeitar a dignidade e valor inerentes a todos” (ibidem, p. 16). A premissa do trabalho restaurativo é o engajamento voluntário em seus processos, algo mais valorizado que o esforço individual. A visão antropológica desta abordagem é a de que todas as pessoas são valiosas e desejam se conectar de um modo saudável.

Sobre o histórico da Justiça Restaurativa na Educação, as mesmas autoras lembram que o primeiro caso de aplicação dos princípios da Justiça Restaurativa, conforme a compreendemos atualmente, ocorreu em Ontário, Canadá, em 1974, envolvendo dois jovens acusados de vandalismo, os quais, apoiados por um oficial de liberdade condicional, tiveram a oportunidade de oferecerem restituição às suas vítimas. O resultado desta metodologia que posteriormente foi instituída como Programa de Reconciliação Vítima Ofensor (‘VORP’, a sigla em inglês) foi considerado bastante exitoso, sendo replicada no âmbito da justiça criminal e depois no sistema de justiça para infância e juventude.

Howard Zehr, já citado por nós, foi o responsável pela introdução do método nos Estados Unidos, em meados dos anos 1970. Os êxitos dos programas de Justiça Restaurativa alcançaram o reconhecimento da ONU em 1999⁵². As autoras mencionam que a migração dos princípios, valores e práticas de Justiça Restaurativa do contexto judicial para o campo educacional ocorreu primeiramente através de projetos desenvolvidos por educadores em países como Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Estados Unidos e na Grã-Bretanha, por volta do início dos anos 2000. Na medida em que foram sendo experimentadas e aperfeiçoadas, as práticas restaurativas despertaram o interesse em lugares cada vez mais distantes (EVANS; VAADERING, 2018, p. 22-23).

Meirelles e Yasbeck (2014, p. 116-117) afirmam que os primeiros projetos-piloto de implementação da Justiça Restaurativa no Brasil datam de 2005. Um deles, intitulado *Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania*, foi desenvolvido com eficácia na cidade de São Caetano do Sul, São Paulo, sob a iniciativa do juiz responsável pela Vara da Infância e Juventude desta comarca. A metodologia empregada para a capacitação de educadores, profissionais das escolas

⁵² Recomendamos o acesso ao *site* do *Projeto Justiça para o Século 21* como plataforma para leitura de documentos históricos importantes sobre Justiça Restaurativa. Disponível em: <http://justica21.web1119.kinghost.net/j21.php?id=80&pg=0>. Acesso em 04 nov. 2020.

e estudantes, por um lado, assistentes sociais forenses e conselheiros tutelares, de outro, foi a dos chamados “Círculos Restaurativos” – a bem da verdade, uma prática em formato conversacional de conferência, ancorada nos princípios da CNV.

Estas autoras revelam que, por ter sido essa a primeira metodologia utilizada no Brasil, seu nome “Círculo Restaurativo” foi adotado indistintamente, como apelido, por todos que aderiam à Justiça Restaurativa, mesmo em processos restaurativos sem um formato conversacional circular. Este projeto teve uma segunda edição no ano seguinte, nas cidades de São Paulo e Guarulhos, mais uma vez envolvendo o Poder Judiciário e escolas desses municípios, sendo adotada novamente a metodologia Círculo Restaurativo. Meirelles e Yasbek (2014) acrescentam que a metodologia Círculo de Construção de Paz – *Peacemaking Circles*, em inglês –, desenvolvida no Canadá e nos Estados Unidos por pioneiros de Justiça Restaurativa, como a já referida Kay Pranis, aportaram no Brasil a partir de 2010, quando Pranis lançou a versão em português de seu livro *Processos Circulares de Construção de Paz*.

Como já assinalamos, para Evans e Vaadering (2018), a maioria dos primeiros programas de Justiça Restaurativa se ocupava em procurar alternativas à suspensão e à expulsão de alunos, bem como em seus comportamentos e na maneira de lidar com os danos promovidos pelos discentes. A essas preocupações, mais inclinadas ao controle social, posteriormente se seguiram novas perspectivas, ancoradas em pedagogias que propunham mudanças abrangentes no ambiente escolar, não apenas nos comportamentos individuais:

[...] embora alguns vissem a justiça restaurativa como um menu de intervenções para tratar de males, muitos no campo da educação viam a JR como um arcabouço teórico através do qual se enxerga não apenas a reparação de males, mas também a restauração de relacionamentos saudáveis, dando ênfase a ambientes e aprendizados justos e equitativos. Por exemplo, várias escolas têm incluído um foco no aprendizado socioemocional como parte de suas abordagens restaurativas, reconhecendo que muitos alunos precisam de instrução explícita sobre como reconhecer emoções e reagir a elas (EVANS; VAADERING, 2018, p. 29).

Aqui se explicitam ainda mais nosso problema, objeto e objetivos de pesquisa. Sabendo que as escolas estão preocupadas sobretudo com as violências que envolvem ou são protagonizadas pelos educandos adolescentes; que algumas delas vêm utilizando há algumas décadas ou anos práticas de mediação para enfrentá-las; que alguns programas de Justiça Restaurativa, comumente capitaneados pelo Judiciário, mudam as lentes e começam a enxergar outras possibilidades de uso da metodologia dos Círculos de Construção de Paz; que no Brasil e em Pernambuco os Círculos começam a ser experimentados largamente com diferentes

propósitos, talvez mais ligados ao enfrentamento das urgências das violências, compreendemos como pertinente oferecermos uma perspectiva de educação socioemocional para adolescentes de acordo com a ótica da transdisciplinaridade.

Queremos observar, na convivência circular presencial e/ou virtual com adolescentes escolares, o potencial dos processos circulares restaurativos no desenvolvimento de relações interpessoais e de emoções e sentimentos saudáveis.

Lembrando que Boyes-Watson e Pranis (2015), incentivadoras de primeira hora dos Círculos de Construção de Paz no Brasil, admitem haver limites operacionais e éticos para a aplicabilidade desta e de quaisquer outras práticas restaurativas, mantemos o interesse de investigar suas possibilidades menos evidentes em um contexto de rede escolar no qual a Justiça Restaurativa está sendo experimentada a partir de esforços pessoais dos(as) chamados(as) militantes da Justiça Restaurativa, sem a retaguarda de políticas públicas educacionais específicas – como a instituída na cidade do Recife, por exemplo.

Pensamos, em compasso com Morrison (2005), citada por Balaguer (2014, p. 273), que a realização de Círculos, como uma estratégia situada no primeiro nível de prevenção a crimes e violências que possam ter na escola seu cenário, embute o potencial de contribuir para o cuidado das emoções e o aprimoramento das relações humanas, pois

[...] volta-se para todos os membros da comunidade escolar, visando a imunização e defesa ao crescimento de conflitos, através de processos de mediação e construção dialógicos entre todos quanto aos afetos, relações, idéias, sentimentos e preconceitos que venham a surgir no cotidiano escolar, particularmente na solução de conflito.

Ademais, uma escola que se queira não só restaurativa, mas transdisciplinar, segundo Moraes e Navas (2015, p. 117, grifo nosso), dentre outros aspectos da dimensão psicofísica, corporal, emocional e cognitiva do humano, deve observar também “[...] a necessidade de desenvolver [...] campanhas sociais e institucionais, formais e informais de educação para a cidadania local e planetária, educação ambiental, *problemas e resolução de conflitos*.”

Neste sentido, os Círculos de Construção de Paz, como ambientes estruturados e preocupados com a qualidade das relações e a expressão cuidadosa dos afetos, sentimentos e emoções, parecem contribuir para o reequilíbrio entre as dimensões cognitiva e afetiva de seus participantes. A ambiência acolhedora e as diversas etapas do Círculo – especialmente a conversação e a escuta atenciosa propostas nas atividades principais e rodadas de contação de histórias –, são oportunidades de conexão, de religação e restauração dos vínculos socioemocionais intrapessoais e interpessoais com e entre os(as) adolescentes que deles

participam. Os Círculos, numa palavra, prometem oferecer possibilidades de articulação entre o aspecto cognitivo comumente priorizado na educação escolar e o aspecto socioemocional do educando, aproximando-se do propósito educativo transdisciplinar de ligar o que se separou por artifício da Modernidade: o *pensar* e o *sentir*⁵³.

⁵³ “O processo de sentipensar resulta de uma modulação mútua e recorrente entre emoção, sentimento e pensamento que surge no viver/conviver de cada pessoa. A linguagem utilizada expressa esse entrelaçamento, mostrando o quanto o emocionar de uma pessoa que participa de uma conversação afeta o emocionar de outra, de modo que nas conversações que se entrecruzam, mudanças estruturais e de condutas são produzidas, originadas no âmbito relacional em que ocorrem. Sentipensar é o encontro intensamente consciente de razão e sentimento.” (MORAES; DE LA TORRE, 2002, p. 6).

4. A JUSTIÇA RESTAURATIVA E A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

A associação entre Justiça Restaurativa e educação socioemocional não é algo propriamente novo, mas historicamente recente em termos de elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. No Brasil, as pesquisas indicaram que se trata de uma ideia ainda pouco explorada, mas que pode ficar em evidência em razão de legislações e diretrizes curriculares recentes para as áreas da socioeducação e da educação básica.

4.1 As emoções não foram devidamente tratadas

Um dos conceitos de emoção que emprestamos nesta investigação é elaborado pelo biólogo chileno Humberto Maturana. Para Maturana, *emoções* e *sentimentos* são conceitos distintos e complementares. Eis o que nos trazem Moraes e De La Torre (2002, p. 6-7, grifos nossos) a respeito:

Para ele [Maturana], as emoções são disposições corporais que surgem a partir de mudanças estruturais (químicas, energéticas, neurais, etc.) e que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que o indivíduo se encontra. O emocional, o fluir de uma emoção a outra, traduz o fluir de um domínio de ação a outro. Assim, o pensar, o sentir e o atuar humano são fenômenos que ocorrem sob o ponto de vista biológico e se manifestam em qualquer situação. [...] Para esses autores [Maturana e Bloch], os *sentimentos* seriam emoções que se prolongam no tempo e se transformam em estados emocionais e, para serem descritos, necessitam da linguagem.

De acordo com o que vimos discutindo e refletindo até agora, o aforismo de Descartes “Penso, logo existo” influenciou significativamente o pensamento que se convencionou chamar moderno e que está na base da episteme que ele ajudou a engendrar. Esse filósofo afirmou que o ser humano está cindido em duas partes independentes: corpo e a mente (ou alma, espírito, razão), sendo a segunda qualitativamente superior à primeira:

[...] compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar, e que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 2011, n. p)

Ainda que não se trate de um pensamento inédito na história das ideias, particularmente quanto à percepção anterior de Platão sobre corpo e mente, segundo o neurocientista português António Damásio, a importância de destacá-lo está no impacto que continua exercendo enquanto paradigma epistemológico predominante, que alcança a contemporaneidade. A “mecânica de relojoeiro” cartesiana influenciou as ciências e as humanidades no mundo ocidental e reverbera notadamente nas questões atuais relativas à mente, ao cérebro e ao corpo. Damásio (2012, p. 219) explica:

É este o erro de Descartes: a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com um funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível, de outro; a sugestão de que o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para o outro.

Descartes concebe uma mente desencarnada, que desconfia do corpo, dos sentidos da percepção, das emoções, dos sentimentos, os quais quer submeter, sujeitar, controlar e regular. Damásio inverte esta lógica, defendendo uma compreensão orgânica, sistêmica, integrativa, não dualista, portanto, transdisciplinar da constituição humana. Para este, nossa evolução filogenética e ontogenética decorre primeiro da existência, à qual se segue uma mente elementar e o pensamento; pensamos na medida em que existimos, não o contrário, “visto o pensamento ser, na verdade, causado por estruturas e operações do ser” (2012, p. 218). Existir, na perspectiva damasiana, inclui e integra todas as dimensões da vida: corporal, mental, espiritual, emocional, sentimental etc.:

[...] o amor, o ódio e a angústia, as qualidades de bondade e de crueldade, a solução planejada de um problema científico ou a criação de um novo artefato, todos eles têm por base os acontecimentos neurais que ocorrem dentro de um cérebro, desde que esse cérebro tenha estado e esteja nesse momento interagindo com o seu corpo. A alma respira através do corpo, e o sofrimento, quer comece no corpo ou numa imagem mental, acontece na carne (DAMÁSIO, 2012, p. 21).

Discorrendo sobre o afeto, “uma tenda bem ampla sob a qual deposito não só todos os sentimentos possíveis, mas também as situações e mecanismos responsáveis por produzi-los, ou seja, por produzir as ações cujas experiências tornam-se sentimentos” (DAMÁSIO, 2018, p. 119), este autor nos oferece mais pistas sobre a persistente atitude de desconsideração e

desvalorização das emoções e dos sentimentos humanos em tempos ainda marcados pelo pensamento racionalista moderno. Um dos motivos talvez seja porque as situações de grandes perturbações, positivas ou negativas, sejam ocasionais ao longo da vida. Talvez, o motivo maior para a desconfiança em relação às emoções decorre precisamente da visão de mundo cartesiana. Argumenta Damásio (2018, p. 121):

Outra razão para negligenciarmos os sentimentos: o afeto tem má reputação, graças a algumas emoções negativas cujos efeitos são realmente perturbadores, ou ao canto de sereia de algumas emoções sedutoras. O contraste convencional entre afeto e razão provém de uma concepção restrita das emoções e sentimentos, que os considera, em grande medida, negativos e capazes de solapar os fatos e o raciocínio. Na realidade, os tipos de emoções e sentimentos são variados, e apenas alguns são perturbadores. A maioria das emoções e sentimentos é essencial para impulsionar o processo intelectual e criativo. Por isso, é fácil conceber os sentimentos como fenômenos dispensáveis e até perigosos, em vez de como alicerces imprescindíveis do processo da vida. Seja qual for a causa, negligenciar o afeto empobrece a descrição da natureza humana.

Como já discutimos, são inegáveis as contribuições do método cartesiano para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico da humanidade. Ocorre que o cartesianismo em si, combinado com as distorções feitas por seus intérpretes contemporâneos e pósteros, tem limites evidentes. Não é difícil perceber como este pensamento que descuidou do corpo e secundarizou, senão ignorou, as emoções e os sentimentos em benefício do primado da razão, fundamentou diversas práticas institucionais nas nossas sociedades ocidentais modernas e contemporâneas, incluindo as práticas escolares.

Infelizmente, a escola no Ocidente aderiu ao discurso do racionalismo positivista, ainda que, em muitas situações, tenha tentado refutá-lo. As regras e as normas escolares são evidentes. Basta que façamos uma breve análise dessa instituição a partir do século XVIII, no Ocidente, para nos depararmos com uma organização social cujo objetivo mais destacado é formar pessoas para que ocupem postos de trabalho no mundo industrial (FERREIRA, 2022, p. 56).

A escola de raiz Moderna, de um modo geral, priorizou o intelecto (o cérebro, a mente) e atrofiou o corpo; seus currículos, a despeito de reformas recentes que prometeram voltar-se à valorização de outros aspectos da formação humana, continuam, na prática, priorizando conhecimentos disciplinares incommunicantes e reservando pouco espaço para o trabalho manual e artesanal, para as atividades físicas, lúdicas, artísticas – dança, música, teatro, cinema etc. –, espirituais etc., comumente associadas às emoções.

Disputada e muitas vezes capitaneada pelos projetos de manutenção da desordem social e incivilizatória vigente, a escola disciplinar ainda incita mais à competição e estimula menos à cooperação e ao (auto)cuidado (FERREIRA, 2022). Nada disso implica negar que – como também já demos suficiente a entender com base na perspectiva transdisciplinar que baliza nossa leitura acerca dos fenômenos escolares –, paradoxalmente,

[...] a escola também [produziu e] produz experiências, realizações, projetos e iniciativas que tornam possível a emergência de valores, atitudes, conhecimentos e condições que trazem consigo esperanças de transformação pessoal e social. (MORAES; NAVAS, 2015, p. 121).

Todas essas questões se conectam de algum modo em uma perspectiva transdisciplinar de leitura de mundo, sugerindo a pertinência de mudanças escolares também no âmbito das relações interpessoais, da prevenção e tratamento de conflitos e dos processos de educação socioemocional, especialmente das infâncias e das adolescências mais vulneráveis às violências.

Valorizar todas as dimensões do humano, especialmente as que foram mais rechaçadas nos últimos séculos, numa perspectiva de educação integral,⁵⁴ nos parece ser uma tarefa com a qual todos os agentes da educação escolar devem cada vez mais se comprometer. Como diria Maffesoli (1998, p. 164), a “[...] vida empírica está aí para mostrar que, ao lado da razão, a paixão ou a emoção ocupam um lugar inegável; pode-se até dizer, um lugar cada vez mais importante.” Não há o que justifique continuarmos aceitando que as emoções e os sentimentos sejam tratados como categorias de segunda importância no ambiente escolar, muito a resistência à sua inclusão nos documentos oficiais que norteiam a ação pedagógica nessa instituição. As emoções e os sentimentos precisam ser devidamente contemplados nas práticas educativas escolares.

4.2 As emoções podem ser educadas

Damásio (2018) nos oferece pressupostos fundamentais do campo das neurociências para a justificativa de atividades e projetos escolares voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes. Primeiro, ele rompe com as discussões

⁵⁴ Para Ferreira (2016, p. 21): “A educação integral propriamente dita – não simplesmente aquela que tem sido materializada em determinadas redes de ensino – dialoga com as três pilastras que sustentam a transdisciplinaridade, tendo em vista que essas três pilastras estão acordadas com um modelo de educação ampla e plural, para o qual o ser humano é constituído de dimensões variadas, dialógicas e contextuais. Dimensões as quais explicitam a diversidade identitária do sujeito.”

que polarizam aspectos inatos e adquiridos na evolução de nossa espécie e dos indivíduos, informando sua noção ampla e integral de ser humano:

um organismo que surge para a vida dotado de mecanismos automáticos de sobrevivência e ao qual a educação e a aculturação acrescentam um conjunto de estratégias de tomada de decisão socialmente permissíveis e desejáveis, os quais, por sua vez, favorecem a sobrevivência – melhorando de forma notável a qualidade dela – e servem de base à construção de uma pessoa (DAMÁSIO, 2012, p. 125)

Segundo, ao se contrapor à ideia de uma emotividade fixa e definitiva, ele considera que fatores ambientais podem alterar a mobilização de emoções ao longo de nosso desenvolvimento pessoal. Se as emoções não são unicamente resultado de processos inatos sob os quais os processos culturais e educacionais pouco podem interferir, é preciso pensar em que sentido e medida a instituição escolar pode se engajar em um processo de educação socioemocional, considerando que ela não é a única responsável pela educação das novas gerações, mas, como dissemos, permanece sendo uma de suas principais mediadoras.

[...] em certo grau, a maquinaria do nosso afeto é educável, e boa parte do que chamamos de “civilização” ocorre por meio da educação dessa maquinaria no ambiente conducente do lar, da escola e da cultura. Curiosamente, o que chamamos de “temperamento” – a maneira mais ou menos harmoniosa como reagimos aos abalos da vida no dia a dia – é resultado de um longo processo de educação que interage com a reatividade emocional básica que recebemos como resultado de todos os fatores biológicos em ação durante nosso desenvolvimento – dotação genética, vários fatores do desenvolvimento pré e pós-natal, sorte. Mas uma coisa é certa: o mecanismo do afeto é responsável por gerar respostas emotivas e, em consequência, influenciar comportamentos que poderíamos, inocentemente, supor estarem unicamente sob o controle dos componentes mais instruídos e sagazes da nossa mente. Impulsos, motivações e emoções frequentemente têm algo a acrescentar ou subtrair às decisões que poderíamos pensar como puramente racionais. (DAMÁSIO, 2018, p. 134).

Considerada a pertinência de propor ações de educação socioemocional no ambiente escolar – iniciativa relativamente antiga nos Estados Unidos, sobre o que o psicólogo estadunidense Daniel Goleman (2012) historia em seu livro *Inteligência Emocional: a Teoria Revolucionária que Redefine o que é ser Inteligente* –, em que consiste educar as relações e as emoções na escola? A princípio, apresentamos alguns conceitos nos quais nos apoiamos para melhor compreender este assunto.

Alzina (2010), citada por Mendes (2016, p. 50), apresenta a seguinte definição para a expressão *educação emocional*: “Processo educativo, contínuo e permanente, que pretende

potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como complemento indispensável ao desenvolvimento cognitivo, constituindo ambos os elementos essenciais ao desenvolvimento da personalidade integral.” Incorporando o aspecto social ao termo, Weissberg *et al.* (2013 apud Motta e Romani, 2019, p. 50) sustentam que

A educação socioemocional é o processo de adquirir habilidades necessárias para reconhecer e gerenciar emoções, desenvolver cuidado e preocupação com outros, estabelecer relações positivas, tomar decisões responsáveis e manejar situações desafiadoras de forma eficaz.

Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 395), ao justificarem a importância dos Círculos de Construção de Paz nas escolas, esclarecem que optam por uma abordagem educativa e antropológica que considera a integralidade dos sujeitos: “Todas as partes de nosso ser – mente, espírito, emoção e física – estão envolvidas na aprendizagem.” Para estas autoras:

O campo da aprendizagem socioemocional tem se desenvolvido para remeter aos processos educacionais que ajudam crianças e adultos a adquirirem o que Goleman identificou como habilidades emocionais fundamentais (CASEL, 2008). Essas habilidades incluem o reconhecimento e o gerenciamento de suas próprias emoções; ler e responder a emoções nos outros; desenvolver empatia e preocupação pelos outros; tomar decisões de forma responsável e estabelecer e manter relacionamentos positivos e saudáveis (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 396).

Conforme nossas leituras apontaram, a literatura especializada sobre o assunto alude recorrentemente ao trabalho pioneiro da Cooperativa de Aprendizado Acadêmico, Social e Emocional (CASEL, na sigla em inglês), da Universidade de Illinois, em Chicago, Estados Unidos – segundo Goleman (2007, p. 11): “[...] a organização que encabeça o esforço de levar o SEL – sigla em inglês para Aprendizagem Social e Emocional – às escolas de todo o mundo.” Segundo Motta e Romani (2019, p. 50), a CASEL elaborou cinco conjuntos de competências cognitivas, afetivas e comportamentais que integram suas propostas de educação emocional: autoconsciência; autocontrole; consciência social; habilidades sociais e tomada de decisão responsável.

Estes cinco conjuntos de competências aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e

modalidades da Educação Básica [...]” (MEC, 2017, p. 7). Dentre as dez competências⁵⁵ gerais previstas para a Educação Básica brasileira, destacamos as competências 8 e 9 como as que mais se aproximam dos conjuntos formulados pela CASEL.

A competência 8 – Autoconhecimento e Autocuidado – propõem como objetivos da educação escolar de crianças e adolescentes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio o seguinte: “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.” (MEC, 2017, p. 10). A competência 9, Empatia e Cooperação, diz respeito a:

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 (MEC, 2017, p. 10).

No contexto do Ensino Médio, onde estão os(as) adolescentes colaboradores(as) de nossa pesquisa, entendemos que o desenvolvimento de ações que se utilizem das metodologias e técnicas reunidas na prática restaurativa *Círculo de Construção de Paz* estarão sintonizadas com a compreensão de que, nesta etapa de suas vidas, “[...] os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos [...]” (MEC, 2017, p. 481).

No dizer de Cloutier e Drapeau (2012, p. 193), os(as) adolescentes precisam de apoio para desenvolverem as competências sociais, que:

correspondem aos ‘produtos psicológicos’ do processo de socialização. A noção de competência social refere-se às habilidades sociais, emocionais, cognitivas e comportamentais necessárias para uma boa convivência interpessoal. Respeito pelos outros, capacidade de entrar em contato e comunicar-se com eles de modo apropriado (escuta e diálogo), aptidão a expressar convenientemente suas emoções, posições e necessidades e a prestar suas emoções, posições e necessidades e a prestar atenção nas dos outros

⁵⁵ Estamos cientes das controvérsias em torno da polissemia dos termos “competências” e “habilidades”, inclusive nos documentos oficiais que organizam as políticas públicas educacionais no Brasil. Aqui, atentamos para as críticas tecidas, por exemplo, por Lemos e Macedo (2019, p. 57 e 60), com as quais corroboramos: “[...] está em curso uma atualização de uma retórica que submete a educação à linguagem econômica e a modelos sistêmicos. [...] pretendemos sustentar que o uso do termo competência como organizador da BNCC – independente do deslocamento do campo estrito da economia e da empregabilidade para o da cidadania global – aprisiona a educação a um modelo sistêmico que a descaracteriza. Assumimos, com Derrida (1989), que a educação é uma resposta ao chamado da alteridade, ela é devida ao outro totalmente outro, aquele que ‘ainda não foi inventado’, que se inventará na relação intersubjetiva. Nessa perspectiva, a ideia de competência – e, mais ainda, de competência socioemocional – como algo que pode ser definido a priori e testado, nos parece impensável.”

(empatia), habilidades de compartilhar, cooperar e prestar ajuda – tudo isso são facetas do universo das competências sociais.

Foram estes os elementos que observamos nos Círculos de Construção de Paz que facilitamos, com pessoas em uma etapa do desenvolvimento humano que pode ser caracterizada pela conquista da independência emocional, haja vista que “os laços de dependência afetiva inerentes à infância devem evoluir, dando lugar a uma diferenciação pessoal no plano emocional” (CLOUTIER; DRAPEAU, 2012, p. 186).

Educar as emoções nos parece ter por finalidades oportunizar, em todos os espaços da escola, experiências coletivas e pessoais significativas de autoconhecimento e autocuidado, bem como o desenvolvimento de condutas compassivas consigo e com outrem, imprescindíveis para a construção da cultura de paz e a consolidação do paradigma emergente do qual a transdisciplinaridade é força-motriz.

Referindo-se ao conceito de inteligência emocional, Goleman (2007, p. 58) lista outros indicadores de habilidades que também podem ser estimuladas nos Círculos de Construção de Paz: “a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito [...]; de ser empático e autoconfiante.”

Sim, as emoções podem ser educadas e as escolas precisam se abrir ainda mais ao conceito de educação socioemocional, a fim de problematizar e avançar em relação à perspectiva dualista instaurada por uma Modernidade que “não saberia ter inventado o impacto das emoções, sua força, sua diversidade” (VIGARELLO, 2020, p. 293):

Durante séculos, negligenciamos as emoções. Escolhemos, ainda que nem sempre de modo lúcido, acreditar que a razão era a única forma legítima de uma pessoa aprender, de uma pessoa ser inteligente, de uma pessoa se desenvolver. Não nos demos conta de que os humanos são constituídos de diversos elementos, diversas dimensões, diversos aspectos e que todos são essenciais a sua existência (FERREIRA, 2022, p. 130).

É o que igualmente nos recomenda com acuidade António Damásio (2018, p. 270), quando nos chama à atenção para o altruísmo como um recurso humano acessível por meio da educação: “Como no caso de várias emoções benevolentes e beneficentes – compaixão, admiração, reverência, gratidão –, o comportamento altruísta pode ser incentivado, exercitado, treinado e praticado na sociedade.”

Na mesma linha de raciocínio, Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 6 e 8) informam que “As pesquisas confirmam que as habilidades emocionais da empatia, paciência e autogestão

podem ser aprendidas e nutridas dentro da sala de aula da comunidade escolar [...].” É o que também nos traz a professora Nicola Preston, envolvida em práticas restaurativas no Reino Unido desde os anos 1990:

Evidências de pesquisa mostram que intervenções estruturadas, como aprendizado social e emocional nas escolas, podem alterar a função e a estrutura do cérebro para promover funcionamentos emocionais e cognitivos adaptativos. Embora o ambiente emocional no início da vida seja central na formação dos circuitos do cérebro de forma que persista durante toda a vida adulta de um organismo, sabe-se agora que a neurogênese ocorre ao longo da vida e, portanto, habilidades para controlar e gerenciar emoções negativas e reduzir o estresse e a ansiedade podem ser ensinadas e podem resultar em mudanças positivas em áreas-chave do cérebro. Estratégias de regulação emocional são boas para o cérebro e o corpo (PRESTON, 2015, p. 65, tradução nossa).

4.3 As emoções: autoconhecimento e autocuidado

Os Círculos de Construção de Paz, segundo seus/suas praticantes mais antigos, podem trazer inúmeros benefícios para a comunidade escolar, inclusive ajudando a desenvolver o próprio senso e sentimento de comunidade escolar. Para Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 410), a prática frequente dos Círculos pode cooperar para o desenvolvimento de relacionamentos de cuidado e “Permite que sejam contadas as verdades mais profundas, valoriza o autoconhecimento e proporciona maiores oportunidades para aprender uns com os outros” (idem, p. 33).

Neste sentido, os Círculos ajudam a desfazer o que Papalia e Feldman apontam como um dos mitos no tocante à violência praticada e sofrida pelos(as) adolescentes atualmente, ainda que enfatizando o aspecto comportamental deles:

Um dos piores mitos é que nada pode ser feito para prevenir ou tratar comportamento violento. Programas escolares para todas as crianças, não apenas para as de risco, reduziram a violência e a agressividade em todas as séries. Esses programas visam prevenir o comportamento violento promovendo as habilidades sociais e a consciência e o controle emocional [...] (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 447).

Todas as etapas promovidas pelo Círculo de Construção de Paz podem ser vistas como um convite ao autoconhecimento e ao autocuidado. A função do(a) facilitador(a) desta prática restaurativa é precipuamente de cuidado; a disposição horizontal dos demais participantes, numa atitude de escuta ativa, respeitosa e empática é outro sinal de cuidado; a preocupação com o fator estético e inclusivo das culturas e idiossincrasias nas cerimônias, no uso do objeto da

palavra, idem; a linguagem da CNV e a contação de histórias pessoais que induzem à revelação/percepção da face benevolente de cada pessoa, entre outros tantos elementos que poderíamos listar, são todos indicativos de ações fundamentadas na ideia de cuidado próprio e recíproco.

A receptividade às emoções, as práticas meditativas, o incentivo a hábitos saudáveis dentro e fora dos Círculos de Construção de Paz, compõem um conjunto de elementos centrados no conhecimento e cultivo de si, portanto, das emoções e sentimentos, coadunando com as aprendizagens essenciais almejadas especificamente na descrição anteriormente feita das competências gerais 8 e 9 da BNCC.

Tratando dos processos educativos saudáveis dos(as) adolescentes que compõem o que denomina *geração do quarto*, Ferreira (2022) lista os cinco pilares que sustentam nossos ancoramentos socioemocionais: a) cuidado; b) autoconhecimento; c) convivência; d) dialogicidade; e e) amorosidade. Para este autor,

(1) O pilar do *cuidado* trata sobre a importância do cuidado consigo e do cuidado com o outro, o que implica tratar das questões relacionadas ao respeito, à compreensão, à convivência entre pares, à convivência entre desiguais, à alimentação, ao uso abusivo de álcool, aos relacionamentos abusivos, ao bullying, ao cyberbullying, ao uso excessivo de redes sociais digitais, ao cuidado com os espaços físicos, com os bens públicos, com as ancestralidades. (2) O pilar do *autoconhecimento* trata sobre a biografia, a história de cada pessoa, a família, os pais, as mães, os/as avós, os irmãos, as irmãs, os tios, as tias, os amigos, as amigas. A ancestralidade que importa para a vida de cada um, de cada uma. Quando se reconhece a biografia, sua importância, sua relevância, vincula-se à vida, evidenciando que, quando nos conhecemos, admitimos que somos o que podemos, o sentido que construímos e a construção dos significados da vida (FERREIRA, 2022, p. 135, grifos nossos).

Embora nossa pesquisa estabeleça o autocuidado e o autoconhecimento como principais categorias analíticas, resta como hipótese para nós que os demais pilares propostos por Ferreira, porque profundamente imbricados, igualmente se evidenciam na dinâmica dos Círculos de Construção de Paz. A convivência entendida como virtude imprescindível para a aprendizagem⁵⁶ da coexistência respeitosa em nossa Casa Comum, sobre o que nos fala Leonardo Boff:

A convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim, *viver com* elas e não

⁵⁶De acordo com BOFF (2006, p. 32): “Aprender é um ato vital, é uma comunhão de vidas, de interesses e de destino, é um jogo de relações pessoais e sociais nas quais todas as dimensões da vida emergem e se articulam entre si, ora em tensão, ora em harmonia, mas sempre dentro de um dinamismo de troca em todas as direções”.

apesar delas. A convivência só surge a partir da relativização das diferenças em favor dos pontos em comum. Então surge a convergência necessária, base concreta para uma convivência pacífica, embora sempre persistam níveis de tensão por causa das legítimas diferenças (BOFF, 2006, p. 33, grifos do autor).

Para Boyes-Watson e Pranis, ao defenderem que os(as) jovens devem ser estimulados(as) a liderar Círculos de Construção de Paz: “À medida que aprendem o poder da resolução de conflitos baseada no diálogo e não na violência, eles [os(as) jovens] aprendem a usar essas habilidades fora do Círculo” (2015, p. 256). No tocante à amorosidade, a prática restaurativa ora em foco, de acordo com a literatura que acessamos, inspira-se de algum modo na obra e na vida de Paulo Freire, para quem o amor como potencialidade e capacidade humana “se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (FERNANDES, 2010, n. p.).

4.4 Por que os(as) adolescentes?

Consideramos a adolescência – do latim *adolescencia*, *adolescere*, que significa “crescer para” – o espaço cronológico da vida humana compreendido entre a infância e a idade adulta. Apoiamo-nos no conceito de adolescência como um construto social variável no tempo e no espaço, composto por diversas dimensões, entre elas a biológica – capacidade de procriação –, cognitiva – surgimento de raciocínios abstratos –, emocional – capacidade de afirmação da independência e da identidade própria –, jurídica – responsabilização penal – e social – ampliação da rede social, antes limitada à família nuclear e extensa. Trata-se de um período de inúmeras e intensas mudanças, “[...] um prazo que a sociedade concede ao jovem, permitindo-lhe escolher um caminho, uma personalidade, uma identidade, uma carreira etc.” (CLOUTIER; DRAPEAU, 2012, p. 12).

Duas mudanças ocorrem de forma universal na adolescência humana: a primeira é que, quando a puberdade chega, começamos a experimentar alterações físicas e emocionais; a segunda é que nos afastamos de nossos pais, começamos a sair mais com gente da nossa idade e tentamos fazer as coisas de maneiras diferentes (SIEGEL, 2016, p. 32).

Para o que mais nos importa nesta pesquisa, consideramos também que a adolescência não significa necessariamente um período de crise, como geralmente a retratam os mitos dos “hormônios em fúria da puberdade”, da “imaturidade” e da “passagem da dependência para a total independência dos adultos” (SIEGEL, 2016, p. 7-10). Contudo, a despeito desses estereótipos, a adolescência pode ser mesmo uma fase sujeita a maiores riscos psicossociais, o

que aconselha mais acompanhamento e cuidados, principalmente da parte das instituições pelas quais os(as) adolescentes de nossa cultura mais transitam: família e escola.

É a partir da perspectiva de promoção, defesa e proteção dos direitos dos(as) adolescentes e da educação integral que a escola pode favorecer aos(às) estudantes adolescentes que nossa investigação se posiciona, sem a pretensão de oferecer uma solução cabal para os desafios específicos da aprendizagem de conteúdos eminentemente cognitivos, priorizados no currículo da escola disciplinar (CLOUTIER; DRAPEAU, 2012, p. 314). Muito embora os Círculos de Construção de Paz tenham potenciais didático-pedagógicos talvez ainda pouco explorados onde eles ocorrem em nosso país, nas palavras de Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 5) eles:

não são uma panaceia nem uma poção mágica, porém acreditamos firmemente que uma prática integrada de Círculo dentro de qualquer comunidade escolar ajudará a desenvolver relacionamentos que darão suporte e promoverão a aprendizagem, ao mesmo tempo em que irão nutrir o desenvolvimento social e emocional saudável tanto das crianças como dos adultos.

Conceber os(as) adolescentes apenas como problemas em potencial absolutamente não é uma ideia que compartilhamos em nossa investigação, haja vista assumirmos, com Cloutier e Drapeau (2015, p. 319), o imperativo de adotarmos uma postura colaborativa para que os melhores interesses e necessidades dessa população sejam atendidos. Trata-se de cooperar, no ambiente escolar, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que minimizem os potenciais riscos durante o percurso da adolescência, mormente o do envolvimento – na condição de vítimas ou ofensores(as) – com a violência extrema (ROLIM, 2016).

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Questionário de abertura da pesquisa de campo

Dentre os 07 sujeitos que efetivamente participaram do ciclo da pesquisa empírica, os 06 que responderam ao questionário de abertura disseram que nenhum teve contato prévio, teórico ou prático, com a Justiça Restaurativa. Apesar de a escola ter sido o palco da realização de um curso sobre a temática, no final de 2018, aparentemente não houve desdobramentos dele no que tange às práticas pedagógicas que envolveram os(as) estudantes das turmas dos 3º anos do Ensino Médio de 2021.

Apenas dois sujeitos mencionaram, durante o primeiro Círculo Virtual de Construção de Paz, uma experiência que consideraram semelhante a esta prática restaurativa – mais propriamente, a uma experiência interpessoal no formato circular. Na ocasião, estes sujeitos responderam à seguinte pergunta da cofacilitadora⁵⁷, evidenciando uma percepção preliminar sobre o Círculo como um espaço-tempo para tratar de assuntos emocionalmente/sentimentalmente delicados, comumente não tratados em conversações mais convencionais, como as que se dão, por exemplo, em uma sala de aula com as cadeiras dispostas no formato “ônibus”, em que todos(as) se veem de costas, à exceção do(a) professor(a):

Você lembra de outras vezes em que você se sentou em círculo em casa ou com amigos? Você podia contar pra gente um pouco? (Cofacilitadora Hebe Pires)

Sim, lembrei. Acho que a lembrança que eu tenho que mais se pareceu com esse círculo que a gente tá fazendo foi uma aula, uma abertura que teve no 1º ano [do Ensino Médio] com a professora Rose, que debateu sobre um texto, não me lembro o título nem o autor agora, mas falava mais sobre esse negócio de depressão, tudo mais. Mas, alguns alunos foi lembrando de amigos ou de gente que conhecia, e também acabaram se expressando meio disso, falando também algumas falas de como se sentiu. Mas, que foi o que eu mais me lembrei agora (I. 17a).

Bom, assim, o que eu me lembrei mesmo foi a mesma coisa que I 17a falou. Na tertúlia com a professora Rose, falou sobre um versozinho bastante conhecido, que falava sobre um urubu e um senhor. E várias... vários alunos deram motivação porque fala muito bem, fala também sobre a depressão, o suicídio... Então, essa foi a parte que eu mais me lembrei porque é uma motivação. Não o suicídio, não a depressão, mas, sim, você sempre chegar

⁵⁷ Embora o pesquisador tenha elaborado todos os roteiros e facilitado todos os Círculos Virtuais de Construção de Paz, os comandos de cada etapa dos Círculos eram divididos entre o pesquisador-facilitador, as cofacilitadoras Hebe Pires e Daniele Barros e o cofacilitador Alilton Gomes.

com a pessoa e motivar ela, incentivar ela a cada dia, porque nós estamos envolvidos nisso (L. +17a).

Estas memórias em comum sobre um cenário que escapa a uma arquitetura/ambientação mais usual nos remetem àquilo que Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 28-29) destacam quanto à importância da geometria nesta prática restaurativa. O Círculo dispensa objetos e mobiliário excessivo, prioriza o máximo de interação social: “O formato de círculo enfatiza a igualdade e a conexão. O fato de não haver móveis no centro encoraja a presença completa e a transparência. Aumenta também a responsabilização, porque toda linguagem corporal fica óbvia para todos.”

Sobre terem sofrido ou praticado algum tipo de violência na escola, 03 responderam que *sim*, sofreram, e 03 responderam que *não* sofreram; dos seis sujeitos respondentes, apenas 01 informou ter sido autor de violência no ambiente escolar, embora, por se tratar de pergunta fechada, não tenha sido possível saber de que tipo.

Confirmando a “fama ordeira” da escola parceira, disseminada localmente por profissionais da educação de outros estabelecimentos públicos de ensino estaduais e municipais, com os quais o pesquisador costuma dialogar por imperativo laboral, os 06 sujeitos caracterizaram o ambiente de sua escola como *pacífico*. Também foi unânime o sentimento de que a relação com os profissionais da Direção, da Coordenação, do corpo docente e com os(as) funcionários terceirizados(as) da escola parceira era *amigável*.

Quanto ao relacionamento interpessoal no âmbito escolar, 05 sujeitos classificaram como *amigável* e um como *afetivamente distante*. Acerca de se sentir apoiado(a) pelas pessoas da escola, quando atravessando uma situação emocionalmente difícil, 03 sujeitos responderam que *sempre* se sentem apoiados; 02 responderam que *às vezes* se sentem apoiados e 01 que *nunca* se sente apoiado.

Questionados sobre se gostariam de dispor de espaços e momentos na escola para tratar de questões afetas às suas emoções e sentimentos, 05 responderam *sim* e 01 *talvez*, confirmando nossa impressão de que urge – também no interior de nossa escola parceira, distinguida como afetivamente saudável pelos sujeitos da pesquisa – “[...] a incorporação de objetivos, conteúdos e estratégias ao currículo, para permitir que os alunos expressem suas emoções, tomem conhecimento de seus próprios sentimentos e assumam atitudes e valores de respeito mútuo” (ORTEGA, 2002 apud ABRAMOVAY, 2004, p. 49).

O resultado do questionário de abertura serviu para nos situarmos no território escolar, a partir da ótica do segmento estudantil que aderiu à pesquisa. De modo geral, houve coerência entre os panoramas descritos pelos profissionais da educação – quando dos encaminhamentos

para a realização da pesquisa – e pelos(as) discentes, no que concerne à positividade das relações interpessoais tecidas no interior da escola, notadamente das salas de aula.

5.2 Analisando os dados das entrevistas

Dentre os 07 sujeitos que devolveram o TCLE assinado, 04 concederam entrevista ao pesquisador. As entrevistas foram realizadas remotamente e gravadas através do Google Meet, ferramenta escolhida pelos(as) próprios(as) entrevistados(as). Para evitar maiores dificuldades no entendimento das perguntas, o pesquisador as fazia oralmente e, quando possível, por escrito, valendo-se do *chat* da referida plataforma digital de videochamada. Eventualmente houve respostas pelo *chat*, quando o(a) adolescente preferiu não responder em voz alta, aparentemente para evitar que fosse escutado(a) no ambiente doméstico de onde se comunicavam.

A primeira questão abordada versava sobre o que ao sujeito respondente interessava na escola. Na percepção da maior parte de nossos(as) colaboradores(as), a escola não é apenas um ambiente de ensino de conteúdos disciplinares, mas um espaço onde podem se desenvolver integralmente, socializarem-se, construir vínculos socioafetivos e amizades.

É, não só o ambiente, mas também, é, tudo o que acompanha a escola. Principalmente o processo de educação e desenvolvimento tanto do caráter quanto, é, intelectual do indivíduo que por acaso frequenta a escola. O que mais me interessa principalmente na escola é você adquirir conhecimento sobre várias áreas diferentes e poder participar daquele ambiente com diferentes pessoas, de diferentes personalidades, e quem sabe assim conseguir criar novos laços (R. 16a).

O que mais me interessa na escola eu acho que é as amizades que eu faço (D. 17a).

Acho que as aulas, os professores, como eles dão as aulas (I. 17a).

Primeiro é a aprendizagem que eu vou adquirir pro meu futuro. Aprender mais coisas, conhecer pessoas e as amizades (P. 16a).

A segunda questão indagava-os sobre para que serve a escola:

Resumindo, adquirir conhecimento (R. 16a).

Rapaz, essa pergunta é meio complicada. Eu acho um pouco complexa porque, se a gente for escutar o que as outras pessoas falam, aí tem gente que diz: “Ah, a escola é pra ensinar.” Sendo que ensinar a gente já vem aprendendo desde casa mesmo, antes de ir pra escola. A gente já vem aprendendo. Quem quer, realmente, aprende até em casa. Escola serve meio

que pra gente aprender. Na minha opinião. A gente aprender a socializar mais e, sim, tirar nossas dúvidas em questões disciplinares (D. 17a).

Desenvolvimento. Ajudar o indivíduo a se desenvolver na sociedade, a ganhar conhecimento e etc. (I. 17a).

Primeiro pra construir – tipo, é a palavra que eu vou usar, né? – o ser humano. Tipo, a moral. Aprendi várias coisas na escola. A partir dali você vai criando a sua moralidade, o caráter e tal. E os outros demais conhecimentos que a pessoa adquire pro futuro, pro que você quer seguir e tal. É isso (P. 16a).

A terceira pergunta, para aprofundar temática semelhante posta no questionário de abertura, foi sobre o que o sujeito de pesquisa entende por violência. Os adolescentes demonstraram ter assimilado a noção de há múltiplas violências:

Violência, na minha opinião, não existe só um tipo, mas várias: psicológica... na escola a gente vê muito isso. É preconceito linguístico, de gênero, de cor. Coisa que não deveria ter. Agressão física de parte dos alunos, mas, também, violência doméstica do parceiro pra mulher... vários tipos de violência. Violência pra mim é isso. Não é apenas aquela violência física, mas verbal e psicológica (R. 16a).

Violência? Entendo... A primeira palavra, na verdade, que vem na cabeça quando a pessoa fala “violência”, vem “agressão”. Tem violência verbal, violência física, vários tipos de violência. Depende do termo, né? (D. 17a).

Aquilo que pode machucar uma pessoa, seja física ou mentalmente (I. 17a).

Violência? Algo cruel, sabe? Que machuca os outros. Dor (P. 16a).

A quarta pergunta, também complementar ao questionário de abertura, foi: *a escola em você estuda é violenta?* Durante a entrevista, o pesquisador a ampliou para abranger outras escolas pelas quais os(as) adolescentes talvez tivessem transitado, antes de chegar à atual. Por exemplo, o sujeito R. 16a, até a entrevista, cursara todo o Ensino Médio neste mesmo estabelecimento de ensino; a estudante P. 16a estudara em escolas da zona rural de Moreno, antes de ser matriculada nesta da zona urbana. I. 17a foi o único a mencionar ter sofrido *bullying* escolar, violência que ele conseguiu superar ao enfrentá-la.

Não, não. Desde que eu entrei no [...], eu nunca tive nenhum problema. Nem com qualquer tipo de violência (R. 16a).

Não. De jeito nenhum (D. 17a).

Por mim, não. A atual não. Teve algumas já que já teve alguns problemazinhos, mas a que eu estudo hoje, ela é bem tranquila. [...] antes do,

dessa, do [...] eu estudei em mais duas escolas: na [...], quando era aqui embaixo e no [...]. Até o 5º ano, que eu comecei no, na [...] no 5º ano, eu fiz no [...], eu ainda sofria bullying, um pouco de bullying ainda... foi quando eu consegui me voltar contra isso. Mas, tem mais convivência mesmo. Tipo, nas outras escolas eu não falava muito com os alunos, os alunos viviam brigando entre si, era muito barulhenta. Nessa, agora, é mais tranquila. Consigo conversar com todo mundo, seja da minha sala ou de outras salas também. E eu vejo uma boa diferença entre essa e as que eu estudava antes (I. 17a).

Não. Nunca, tipo, considere ela violenta, não. Talvez a que eu estudava antes. Mas essa... é, tipo, não é nem muito. Mas essa eu não acho, não. Até o momento nunca achei. Já estudei em várias. Já mudei muito. Acho que umas cinco (P. 16a).

A quinta pergunta tratou sobre o significado do termo *paz*:

Paz, é, na minha opinião, é o conceito de que as pessoas vivam entre si de harmonia, sem nenhum conflito ou algum tipo de violência, ou de rebaixamento social, cultural. Esse tipo de coisa (R. 16a).

Paz? Calmaria... é... eu não sei definir bem [...] Eu falei “eu não sei definir bem o que eu entendo por paz. Definir, é, específico. Explicar bem.” Mas, o que eu entendo por paz é, digamos assim, já que citou antes violência, digamos que paz seria não ter isso, entendeu? Todo mundo conviver bem. É isso. Tranquilidade (D. 17a).

A paz? Então, como é que eu explico? Paz... paz... Não sei como explicar... A calma? Algo que traga calma, traga tranquilidade, aceitação. Um lugar onde a pessoa possa se sentir bem (I. 17a).

Paz? Talvez calma, felicidade. Tá num local bom, que te faz feliz, com pessoas que te deixam em paz. E isso é o próprio momento também. [...] Isso. É o próprio momento também. Sozinho. Quando você tá pensando... (P. 16a).

A sexta pergunta foi: *a escola em que você estuda é pacífica?* Ao menos para nossos sujeitos de pesquisa, de fato, a escola parceira de pesquisa transmite-lhes uma sensação de paz e de resolução dos problemas a partir do diálogo:

Pelo menos comigo nunca ocorreu nada assim não. Mas, pelo que eu acho, o que eu vejo, sim, ela é (R. 16a).

É. Pacífica. Até porque meio que tudo lá se revolve, sempre, no diálogo. É pacífica (D. 17a).

Sim. Quer dizer, sempre tem aquelas intrigas, né, de uma sala pra outra. Mas, em geral, é bem tranquila. É pacífica (I. 17a).

Sim. Tipo, tem umas desavenças, né, que sempre tem na escola, mas eu considero pacífica (P. 16a).

A sétima pergunta tratou da possibilidade de já ter se sentido violentado de alguma maneira na escola. R. 16a informou que uma das pessoas que o agredira na infância havia participado do primeiro Círculo Virtual de Construção de Paz. Todavia, isso não o deixava desconfortável, por ter ocorrido há muitos anos.

Na que eu estudo, de nenhum modo. Mas, quando eu tava cursando o meu 4º ano do ensino fundamental, na escola de nome [...], morando aqui perto, todo dia eu era violentado psicologicamente, verbalmente. Isso daí já fui, sim. É, quando eu chegava na escola logo de manhã... não, era à tarde... todo dia tinha um grupinho... inclusive uma dessas pessoas tava no primeiro Círculo sexta-feira, que foi presencial. Uma dessa pessoas me batia, me chutava, me agredia. Me chamava de um monte de coisa que eu não sabia na época qual era o significado. Eu já chorei bastante naquela escola [escola em que estudou no ensino fundamental]. Todo dia eu vinha com um tipo de machucado diferente na, em alguma parte do corpo (R. 16a).

Pronto. Nessa escola não, mas em escolas passadas, digamos que sim (D. 17a).

Nas outras [escolas], sim, já... já passei por algumas coisas. Mas, nessa, graças a Deus, tá tranquilo. Não sofri nada nesses anos que estudei, nesses três anos. Sempre me dei bem com todo mundo. Todo mundo? Sempre me dei com todo mundo. Tava tentando lembrar, mas foi de outras escolas... teve [...] Mas, em geral, nesta que estou agora não. Até agora não. Mas, nas outras, já sofri um pouco. Tem umas palavras, né? Palavras que acabam machucando. E também algumas... já sofri também algumas agressões. Tanto na primeira que eu estudei, quando ainda era pequeno. Roubavam muito meu lanche. Só que, na época, não tinha nem medo de [...] era medo de ir pra diretoria. Aí [...] ficava quieto. Mas, chegava já roubava o meu lanche. Bem, tipo, filmezinho de americano. Hoje, eu vejo hoje que é uma besteira. No caso, que eu podia ter até resolvido, mas na época eu não tinha muita cabeça ainda. E que é engraçado que agora o [menino] que fazia bullying comigo é o irmão de uma amiga minha. Ele nem lembra mais de mim. Numa outra escola que eu estudei também, já aconteceu também violência e palavras. Já, xingamentos e afins (I. 17a).

Nessa, no momento, não. Mas nas outras, já. Tipo, em questão de peso, sabe? É que faziam bullying, tal, essas coisas. E... é, que eu me lembre foi isso (P. 16a).

A oitava pergunta versou sobre possível prática de violência da parte do sujeito de pesquisa contra alguém no ambiente escolar. Todos os sujeitos negaram a autoria de violências, embora tenham feito menção a raras ocasiões em que reagiram a violências, geralmente durante suas infâncias.

Não, nunca fui, não. Pelo contrário. Era uma criança bem quieta. Nunca fui de tá batendo, xingando não. Ninguém. Na minha escola não. Eu já não

queria que alguém fizesse comigo, mas... por que eu faria com outra pessoa? (R. 16a).

Se [...] ser ignorante é ser violenta, já. Mas, caso não, eu acho que não. Não. [Ignorante] no sentido de falar alto mesmo. Quando a pessoa está escutando muito um assunto e simplesmente [...] continua pedindo pra você, dizendo que não entendeu. É, ser específica, explicar mil e uma vezes e aquela pessoa não entender uma vez e continuar simplesmente... Tipo, souber o assunto, mas continuar só pra lhe perturbar mesmo. Aí, ali você ser ignorante. Entendeu? Falar alto com a pessoa pra pessoa se sair. Nesse sentido, já. Ignorância é uma espécie de violência (D. 17a).

Em outra, no caso, na outra, segunda escola que eu estudei, que foi no 5º ano, né, quando eu meio estressei com tudo, que até acabei jogando... num pico de raiva, até joguei a cadeira no chão. Mas nunca cheguei a agredir ninguém. Só fiquei mais irritado. Acabei explodindo. Mas agredir alguém, seja com palavras ou de forma física, não (I. 17a).

Assim, eu nunca fui de fazer isso. Uma coisa que eu tenho memória é, quando eu era mais jovem – acho que eu tinha uns 6 anos, por aí, ou era 8... mais ou menos isso – eu fui pra cima da menina. Mas eu acredito que ali, naquele momento, eu não tinha maturidade suficiente pra fazer, tipo, pensar que aquilo dali era errado. Mas só foi a única vez. Eu nunca gostei, tipo, de agredir ninguém, não. Tipo, não foi nem comigo a questão. Mexeu com a minha amiga, sabe? Aí, tipo, eu fiquei irritada, né? Mas que eu me lembre, só isso mesmo. Mas, é, não foi, tipo, aquele negócio enorme não. Eu não cheguei, tipo, com muita força não. Aquela briga de criança... (P. 16a).

A nona questão pretendeu captar, através das percepções dos entrevistados, um pouco mais do clima escolar, no que se refere ao tratamento dos(as) profissionais da educação para com os(as) estudantes: *Você se sente respeitado(a) pelos profissionais da educação [diretores(as), professores(as), coordenadores(as)] de sua escola?*

(R. 16a): Com certeza. A gente não tem um relacionamento, digamos, não só profissional, mas também amigável. Com os professores eu converso, brinco, chego, conto alguma coisa. Eles me ajudam. Sim, têm respeito, sim.

(D. 17a): Sim. Por todos. Professores, diretores, coordenadores, todos. Fui muito respeitada.

(I. 17a): Sim. Nesse quesito eu sempre me dei bem com os professores. Eu sempre me senti respeitado com eles. Mais com um do que com outros. No [...] agora, né, eu tô sentindo [...] dos professores mais respeito, compreensão. Mais... como eu posso dizer? Mais proximidade do que em outras escolas. Mas, ao todo, sim. Sempre me senti respeitado pelos professores.

(P. 16a): Sim. Muito.

A décima questão quis saber sobre se sentir respeitado(a) pelos(as) colegas de turma. Foi mais uma pergunta para tentar captar a qualidade das relações interpessoais entre os(as) estudantes de uma

mesma turma, coletivo onde a convivência tende a acontecer de modo mais frequente e intenso no dia a dia escolar.

Também. É, essa escola também, eu nunca tive nenhum problema de bullying ou algo do tipo. A gente sempre se respeitou. Às vezes, uma brincadeira ou outra, mas não passa de brincadeira. Levava na esportiva. Me sinto respeitado, sim (R. 16a).

[...] me sinto respeitada, entendeu? Por todos os colegas. Tanto nesta escola como em outras escolas (D. 17a).

Sim. É que, assim, depois que eu entrei no [...] é que as coisas, a convivência na escola foi melhorando. Antes era mais turbulenta. Mas, nas outras escolas, por alguns; por outros, eu mantinha mais distância. Mas, agora, na [...] por todos eu me sinto respeitado, me sinto acolhido. Ainda tem algumas pessoas que eu não falo [por causa] da intimidade mesmo. No caso, o que eu falei foi logo no primeiro ano ainda, que teve umas brigas entre salas ainda, uma competiçãozinha. Mas entre... em minhas outras salas sempre me senti respeitado. Tenho até alguns amigos nas outras salas também [...] (I. 17a).

Bom. Tem momentos que os povo, as pessoas não sabem o que falam, às vezes. Uma situação lá... [...] Mas, sim, respeitada me sinto. Nunca, tipo, que eu me lembre, faltou respeito não comigo. Tipo, é assim... É, [...] os povo acha que, tipo, a pessoa é uma coisa. Acha que a pessoa... é... mentira, sabe? Fica falando coisa que não sabe. É nisso que eu acho (P. 16a).

A décima primeira questão ocupou-se do *bullying*, dado supormos sua ocorrência na escola parceira, sendo definida como “uma ação de violência sistemática, desigual e recorrente no âmbito escolar, na qual de identificam um agressor que tem a intenção de causar dano a alguém (vítima), que se encontra, normalmente, com pouco ou nenhum recurso de revidar” (WENT; LISBOA, 2013 apud WANDERLEI, 2019, p. 45).

A pergunta foi assim formulada: *Você já sofreu ou presenciou alguma situação de bullying em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.* D. 17a preferiu escrever no *chat* sua experiência enquanto vítima de *bullying*. Importa registrar que o entrevistador a indagou se queria ou não continuar a entrevista naquele momento, ao que ela respondeu que estava se sentindo confortável para prosseguir. I. 17a trouxe em sua fala a importância de a escola oferecer oportunidades para crianças e adolescentes identificarem e tratarem o *bullying* e outras violências que podem emergir no seio escolar.

Na minha escola atual, nem presenciei nem sofri nenhum tipo não. Mas, como eu falei, na escola passada sim. Já sofri vários tipos de bullying. Como eu já tinha falado, agressão física, psicológica, emocional. Sim (R. 16a).

Eu presenciei já, sim. E me veio que era como se... calma, deixa eu ver como eu explico. Eu presenciei em questão de apelidos desnecessários; é... agressão mesmo, por achar aquela pessoa inferior. E por se achar melhor. Foram esses tipos de bullying que eu já presenciei. Já sofri também. Muito. No meu caso o bullying que sofri por ser gordinha, ter o cabelo "ruim" segundo algumas pessoas de outras escolas, e a pior situação foi quando tentaram me agredir só por ir pra escola com a farda rasgada (D. 17a).

Eu já sofri – como eu já falei, já expliquei mais anteriormente –, mas presenciar, nunca presenciei. Pelo menos não me lembro [...] acho que eu não tinha noção ainda do que era bullying na época. Se eu presenciei, também não sei. Sim. Ainda foi na primeira escola. Que quando esse mesmo menino que roubava meu lanche, ele parou quando na escola tinha essas sessões de filme [...] Aí nesse filme que ele meio que percebeu, me pediu desculpas e foi melhorando a partir daí. Também foi a primeira noção que eu tive do que era o bullying (I. 17a).

Bom. Aquela que eu falei sobre o peso já. Tipo, me chamaram de algo que eu não gostei. E, naquele momento, eu não me senti bem, né? Desconfortável. E que eu me lembro, se eu presenciei, eu acho que não foi no extremo, mas foi a forma que falaram com a pessoa lá. A palavra, a expressão. Eu vi bullying naquilo e eu sinceramente não gostei, não. Só que eu não me lembro direito se eu me posicionei ou não. Mas foi isso (P. 16a).

A décima segunda pergunta considerou a possibilidade de o *bullying* ter sido praticado pelo sujeito da pesquisa, na escola atual ou em outras escolas. As respostas foram unânimes, denotando um senso comum entre os(as) adolescentes respondentes acerca deste fenômeno, considerado por eles/elas como uma violência repulsiva.

Não. Como eu falei anteriormente, não. Eu era uma criança bem reservada. Não tão reservada, mas não ao ponto de praticar bullying ou algum tipo de violência (R. 16a).

Não. Nunca pratiquei bullying. Eu sofri, mas praticar, não (D. 17a).

Não. Acho... Que eu me lembre não. Na verdade, nem muitos amigos eu fazia. Então eu ficava mais quieto na sala, calado. Então, não (I. 17a).

Não. Nunca pratiquei e nunca vou. Tipo, eu não gosto disso. Não, nunca pratiquei (P. 16a).

O décimo terceiro item do roteiro da entrevista, na verdade, não foi uma questão, mas um pedido. Foi uma espécie de desdobramento dos roteiros dos Círculos Virtuais de Construção de Paz já em execução, onde as histórias pessoais começavam a ser narradas com mais fluidez e confiança, a partir dos exemplos do pesquisador-facilitador, das cofacilitadoras e do cofacilitador. O pedido foi o seguinte: Por favor, compartilhe conosco a lembrança de um momento em que você se sentiu cuidado na escola.

Foi quando eu passei por algumas dificuldades [durante o 1º ano do Ensino Médio] O professor chegou em mim, compreendiam minha situação, conversavam... Os professores, como usavam... na época eu fazia terapia psicológica no hospital, chegavam pra mim, perguntavam como é que eu tava, se eu tava melhor, se tava funcionando... faziam questão de saber a minha situação (R. 16a).

Quando cheguei triste na escola, por motivo pessoal, e um dos professores percebeu e veio conversar comigo. Isso, tipo, teve várias aulas, mas o único professor... só veio um professor conversar comigo. [...] ele me abraçou e disse que tava lá pra mim, quando ele quisesse conversar. Aí, foi aquele momento ali que, digamos, me senti realmente mais cuidada na escola. Isso aconteceu na outra escola, digamos que três, quatro anos atrás (D. 17a).

Me senti cuidado... Então... Agora não me vem nenhum momento na mente. Eu falei, eu era sempre mais quietozinho, então acho que alguns professores nem sabiam que eu estava na sala. Só lembravam na hora da chamada. Eu sempre ficava mais num canto, mais calado, não conversava com muita gente. Então, acho que não. Quer dizer [...] mais acolhido foi no terceiro, no segundo, no primeiro ano [...]. Me ajudaram a fazer as inscrições, me explicaram como era. As reuniões que tiveram também nesse ano pra explicar como iam ser as aulas online, tudo mais. Ou seja, essa clareza. Então, eu me senti bem acolhido [...] (I. 17a).

Pera que minha memória é fraca. Deixa eu lembrar. Bom. Eu não me lembro muito disso porque eu acho que nunca aconteceu algo, tipo, pra cuidar... [...] Cuidar de mim... Mas eu poderia considerar cuidar como ser acolhido pelos profissionais da escola e considerar só isso. Aí, isso sim. Só isso porque eu nunca tive nada pra... Tipo, esse cuidado... [...] Mas, acolhida e respeitada, sim (P. 16a).

O último item do roteiro da entrevista semiestruturada foi uma tentativa de instigar os sujeitos da pesquisa a pensarem estratégias de prevenção às violências no ambiente escolar. Considerando que o último sujeito foi entrevistado em 14/04/2022 e que, portanto, já havia uma experiência em curso há um mês com os Círculos na escola parceira, era de se esperar que parcela dos participantes percebesse neles um espaço-tempo promissor para o enfretamento das violências na instituição escolar, de modo geral.

É, às vezes conscientizando os próprios alunos, fazendo questão de checar, é, o estado emocional dos alunos. É difícil, mas, criando palestras, assim, eu acho que funcionaria. É, falando pros professores observar quais os alunos eles acham que devem ter mais uma carência emocional. E tentar chegar junto do aluno, conversar, perguntar o que se passa. [...] (R. 16a).

Eu acho que se houvesse mais conversa, mais intimidade. É, se as pessoas interagissem mais umas com as outras. Se você entrar numa escola hoje em dia tem, cada um tem o seu certo grupo. A galera só fala com aquele certo grupo e ponto. E isso pode gerar uma confusão de um grupo pra outro. Se todas essas pessoas conversassem mais, tivessem alguma atividade onde pudessem participar, se todos pudessem socializar, conversar, acho que isso

diminuiria muito, porque todos iriam conversar, todos já saberiam como é o outro. Poderia ter mais amizades, entendeu? Acho que isso ajudaria um pouco (D. 17a).

Eu acho que falar mais das consequências que a violência pode causar. Comecei a entender quando assisti àquele filme na escola. Então, falar o que ela pode causar, como traumas, é... como posso dizer? Como traumas, distúrbios, enfim, o que a pessoa pode acabar sofrendo o resto da vida por aquelas ações (I. 17a).

Bom. Eu acho que primeiro fazer atividades em relação a isso. Mostrar mais, tipo, sobre preconceito, que não deveria fazer isso. Racismo mesmo, que praticam muito e gera violência. Ter mais diálogo entre os profissionais e os colegas da escola. Tipo, conversarem mais. Ter menos ódio, porque hoje em dia tem muito ódio na escola. E isso deveria diminuir mais pra poder acabar, tipo, com a violência. Tipo, acabar totalmente não tem como porque aí vem do ser humano, que tem pessoas que... Mas, tipo, diminuir mais a violência na escola. Acredito que deveria fazer isso. Ter diálogo mais diminui o ódio (P. 16a).

Uma pergunta que não estava no roteiro da entrevista, mas foi feita a 03 dos 04 sujeitos entrevistados – uma vez que não houve menções espontâneas sobre a pertinência das práticas restaurativas no enfrentamento às violências e acolhimento/tratamento das emoções e sentimentos – foi: “você considera que os Círculos de Construção de Paz são esse ambiente, esse momento em que é possível prevenir violências na escola?” R. 16a lembrou a experiência de outra escola pública estadual pernambucana com Círculos, mencionada pelo pesquisador.

Como me ocorreu agora, a criação de Círculos de Amizade – como você falou, naquela escola, não sei se o senhor lembra, no primeiro Círculo presencial, é... falou que os alunos tinham uma sala específica para a realização dos Círculos... Eu acho que isso também ajudaria muito, acho que contribuiria mais ainda do que as outras, dos que os outros argumentos que eu citei antes. Acho que esse seria o mais funcional. Claro que sim. Com certeza. Sem dúvida. Porque não só a gente descobre o que as outras pessoas passam – deve ser o mesmo que a gente passa –, não só a gente aprende a se colocar no lugar do outro. A gente sai, eu saí do primeiro Círculo que eu participei com outra visão dos meus colegas e das pessoas com quem eu convivia e não sabia das experiências delas, tanto ruins quanto boas. Sim. (grifo nosso) (R. 16a).

Sim, acho. Na hora que cada um ouve todo mundo, que cada um ouve cada um, no caso, suas histórias, tentando entender como cada um age. Então, eu acho que funciona bem pra... como é que eu posso dizer? Pra juntar todo mundo. Fazer que todo mundo se entenda. Então, logo quando eu soube desse Círculo, pensei que fosse algo como uma terapia em grupo, pra que todo mundo falasse, tudo mais, pra se ajudar. E meio que é. Mas no começo fiquei bem receoso pensando o que podia... na verdade, eu não sei bem o que eu pensava quando começou. Só tinha uma ideia vaga do que poderia ser. É... Bem. Tranquilo. Como eu dizia e como eu já disse no segundo Círculo, não era muito acostumado a falar. Nos grupos eu ficava mais quieto, só ouvindo.

[...] Mas, nos Círculos, eu me sinto bem. Eu me sinto assim, neutro. Eu gosto de participar, eu gosto de ouvir as histórias, conversar com os outros. Sim. É (I. 17a).

Sim, eu considero. Até porque é um momento em que as pessoas podem falar sem ter julgamentos [...] E a partir daí, pode construir isso [...] Eu acho que o que eu venho colocando mais é que a gente deve aprender a escutar o próximo. A escuta, que é muito importante. E que não... parar de julgar, tipo, parar de julgar as pessoas. Eu vi que a conversa, o diálogo, é bom. É isso. Tipo... que é um Círculo que eu gosto muito. Tipo, eu nunca tinha participado dessas coisas porque eu sempre fui tímida, sabe? Nunca gostei de falar assim. Mas eu tô gostando que isso tá me ajudando muito em questão... essa timidez. E falar mais. Eu gosto muito, bastante, disso (P. 16a).

Sobre a mudança de percepção dos sujeitos entrevistados, no que concerne aos(às) demais participantes dos Círculos realizados até então, dois depoimentos revelaram a potência desta prática restaurativa para dar a conhecer aspectos da biografia, personalidade e afetividade inesperados de seus/suas participantes:

Com certeza. Como eu falei, eu me surpreendi com os relatos, é, das pessoas, de um aluno que pra mim não teria tanto problema e relatou vários problemas que ele passava na família, em casa. E até ele se surpreendeu comigo também, que ele dizia: “Nossa, R. 16a, nem parece. Ficava rindo o tempo todo na escola.” Eu acho que me surpreendi também bastante (R. 16a).

Ela mudou em algumas coisas. Como, por exemplo, R. 16a, que eu já estudava desde o primeiro ano com ele. É... D. 17a e P.16a, que eu também já conhecia as duas do primeiro ano. Mas algumas coisas sobre eles eu não sabia como, por exemplo, a história [...] que ele contou num dos Círculos. Eu falei que nas aulas parecia sempre tão feliz, mas não sabia da história completa. Então, mudou a forma de entender eles. E entender por que eles agem de tal forma. [...] muitas pessoas têm determinadas ações hoje por algo que sofreram no passado, antes. Entender o que elas sofreram... como e o porquê [...] do que elas sofreram, pode tanto ajudar a gente a ajudar elas, como compreender as ações delas e assim de, como é que posso dizer... Não ficar tão chateado caso alguma coisa aconteça, porque já entende o porquê do que ela fez isso, os traumas da pessoa. E assim vai (I. 17a).

5.3 Analisando os Círculos Virtuais de Construção de Paz

Como vimos dizendo, a principal técnica de construção de dados escolhida para nossa pesquisa foi o Círculo de Construção de Paz. Na impossibilidade de realizar os Círculos convencionalmente, ou seja, de modo presencial, adaptamo-los para o formato digital.

Embora curta, nossa experiência anterior enquanto participante e facilitador desta prática restaurativa nos credenciou a se aventurar com responsabilidade em uma modalidade de encontro que estava sendo aperfeiçoada justamente no contexto da maior crise sanitária dos

últimos 100 anos no Brasil. Nossa pesquisa empírica, em razão deste contexto histórico, acabou por integrar um esforço de centenas de facilitadores(as) de Justiça Restaurativa que ofereceram Círculos Virtuais em prol da mitigação dos impactos socioemocionais na vida de outras centenas, milhares de brasileiros(as) que aceitaram espontaneamente se reunir em pequenos grupos através do *infomar* gilbertiano⁵⁸. LIMA *et. al* (2020), CRUZ e SILVA (2020) e PRANIS (2020) nos deram importantes pistas teóricas e práticas para nos sentirmos mais seguros a adaptarmos o Círculo para o ambiente virtual.

Conforme já antecipamos, as temáticas escolhidas para os Círculos de nossa pesquisa foram inspiradas nas dos roteiros elaborados por Boyes-Watson e Pranis (2015), os quais decorrem das experiências dessas facilitadoras com Justiça Restaurativa em contextos diversos, inclusive escolares, do Brasil e de seus países de origem. Adaptamos os roteiros sugeridos pelas autoras com base em elementos culturais locais, seja pelo curto tempo disponível para dar conta das etapas da pesquisa, seja porque as mencionadas autoras trazem em seu repertório de Círculos assuntos que estão muito próximos aos objetivos de nossa pesquisa, com foco na prevenção às violências, na construção da cultura de paz e no desenvolvimento da inteligência emocional, como concebida por Goleman (2007).

Estamos evidenciando desde o início desta dissertação que as matrizes ontológicas, epistemológicas e metodológicas da Justiça Restaurativa e, por conseguinte, das diferentes práticas denominadas restaurativas, confundem-se com as da abordagem transdisciplinar, compondo um mesmo movimento constitutivo do paradigma emergente. Neste paradigma que, como vimos, assume outros nomes, as diferentes dimensões do humano são valorizadas de modo não hierarquizante, ou seja, não há, por exemplo, exclusão da dimensão emocional em favor de uma superestimação do aspecto cognitivo/racional do ser.

Ancorados nesta compreensão permeada pela lógica do Terceiro Incluído – para a qual as oposições binárias como a supracitada operam impossibilitando a percepção da complexidade e dos diferentes níveis de realidade também dos fenômenos humanos – e na curiosidade epistemológica de experimentarmos a potência dos Círculos em ambiente escolar, objetivamos analisar as relações entre os Círculos Virtuais de Construção de Paz e o desenvolvimento de processos de educação socioemocional dos(as) estudantes adolescentes deles participantes.

⁵⁸ Ouvir *Pela Internet*, música de Gilberto Gil. Disponível em: <https://gilbertogil.com.br/conteudo/musicas/?letra=P>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Assim, tendo por referência as competências gerais 8 e 9 instituídas pela BNCC⁵⁹, estabelecemos as habilidades de autoconhecimento e de autocuidado como categorias de análise a priori para avaliar os processos educacionais ocorridos nos Círculos efetivamente realizados durante a pesquisa empírica.

De um total de 16 Círculos oferecidos – ou seja, agendados previamente e iniciados ao menos pelo facilitador, pelas cofacilitadoras e pelo cofacilitador – 02 não foram realizados devido à ausência de estudantes. Portanto, dos 14 Círculos vivenciados entre 15/03/2021 e 31/05/2021, o primeiro, intitulado *Círculo de Apresentação*, teve por escopo apresentar o objeto da palavra, começar a praticar o uso do objeto da palavra e explorar o conceito de Círculo. O último Círculo, denominado Círculo de Celebração – como o próprio nome sugere – teve um caráter de comemoração e de culminância de um ciclo, interrompido entre 13 e 20/05/2021, devido ao adoecimento do pesquisador por COVID-19.

Sem diminuir a importância dos dados construídos nestes primeiro e último Círculos, doravante focaremos nossas análises nos dados referentes àqueles que mais tiveram a ver com as categorias pré-estabelecidas. De modo geral, selecionamos os seguintes temas para norteá-los, acreditando que guardavam nexos entre si e com os objetivos da pesquisa: construção de relacionamentos, autoconhecimento, emoções, necessidades e sentimentos dos(as) jovens, autoestima, autocuidado, relacionamentos saudáveis e bem-estar dos(as) adolescentes.

5.3.1 Construindo relacionamentos saudáveis

Realizado em 22 e 25/03/2022, este Círculo teve por objetivo ajudar os sujeitos da pesquisa e os(as) (co)facilitadores(as) a se conhecerem melhor e a construir confiança entre si.

O facilitador, as cofacilitadoras e o cofacilitador ainda estavam se apresentando aos(as) estudantes nestes primeiros Círculos. As três gerações ali presentes, interagindo remotamente e sem qualquer conhecimento prévio, precisavam construir, entre elas mesmas, relacionamentos de confiança que dessem sentido à convivência durante a pesquisa. Como música de fundo para receber os(as) adolescentes, escolhemos *Canção da América (Unencounter)*, de Milton Nascimento e Fernando Brant⁶⁰.

⁵⁹ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’.” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 09 jul. 2022.

⁶⁰ Disponível em: <http://www.miltonnascimento.com.br/letras.php>. Acesso em: 09 jul. 2022.

As etapas iniciais – boas-vindas, rodada de apresentação, recomendações, cerimônia de abertura (meditação ou atenção plena), construção dos valores e diretrizes do Círculo – antecederam, como no Círculo anterior e nos posteriores, a atividade principal.

Demonstrando evolução no manejo do objeto da palavra – que neste 2º Círculo foi uma ilustração de O Pequeno Príncipe com a Raposa e a Rosa, personagens da literatura do escritor francês Saint-Exupéry –, o estudante I. 17a, ao ser convidado na rodada de construção de valores e diretrizes a oferecer um valor para a organização e o desenvolvimento das etapas seguintes do Círculo, indicou pela primeira vez uma dificuldade pessoal que ele próprio destacou, muitas vezes negativamente, ao longo de toda a pesquisa. Nossa impressão foi a de que, como o Círculo pressupõe a participação espontânea e admite os silêncios de seus participantes, este adolescente carecia de um espaço-tempo para manifestar o que via em si como dificuldade; ele só se sentiu encorajado a falar disso por ter percebido no facilitador-pesquisador e nos demais participantes uma postura de escuta, respeito e acolhimento. Na nossa interpretação, a fala abaixo aponta o início de um processo de autoconhecimento, momento em que I. 17a se encoraja para assumir publicamente o seu “defeito” de personalidade:

Eu recebo o objeto da palavra e acho que quero concentrar... Ai, 'concentrar', ó... Quero 'acrescentar' a paciência. Que a gente tenha paciência para lidar com as pessoas, pra falar. E que é uma coisa que me falta um pouco (I. 17a).

I. 17a, ao propor a paciência como um valor/diretriz para a realização deste 2º Círculo, remete-nos à seguinte reflexão, que condiz com a nossa impressão:

Para construir o componente de valores do alicerce do Círculo, os participantes identificam os valores que eles sentem que sejam importantes para um processo saudável e com bons resultados para todos. As palavras exatas variam de grupo para grupo, mas os valores gerados pelos Círculos em contextos muito variados são consistentes em sua essência. Os valores descrevem quem nós queremos ser em nosso melhor *self*. [...] A discussão dos valores é uma parte muito importante do processo circular. [...] De forma típica, as pessoas identificam valores como honestidade, respeito, transparência, cuidado, coragem, paciência e humildade como base do processo (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 27).

Durante a rodada de apresentação/*check-in*, ao ser perguntado sobre como estava se sentindo, outro sujeito queixou-se em relação ao seu estado emocional, em um momento em que o ritmo de uma rotina estressante fora desacelerado após o exercício respiratório proposto pela prática meditativa que geralmente abre o Círculo. A “diminuição da marcha”, o

relaxamento do corpo e a quietude mental como produtos da primeira parte do Círculo, parecem favorecer a conexão do(a) participante com seu “eu interior”, também auxiliando-o em seu processo de autoconhecimento. No caso de nosso adolescente, a convivência familiar e a menção pública à tal convivência surgem como elementos dinamizadores deste processo, bem como, inferimos, estratégias para sua equilíbrio emocional:

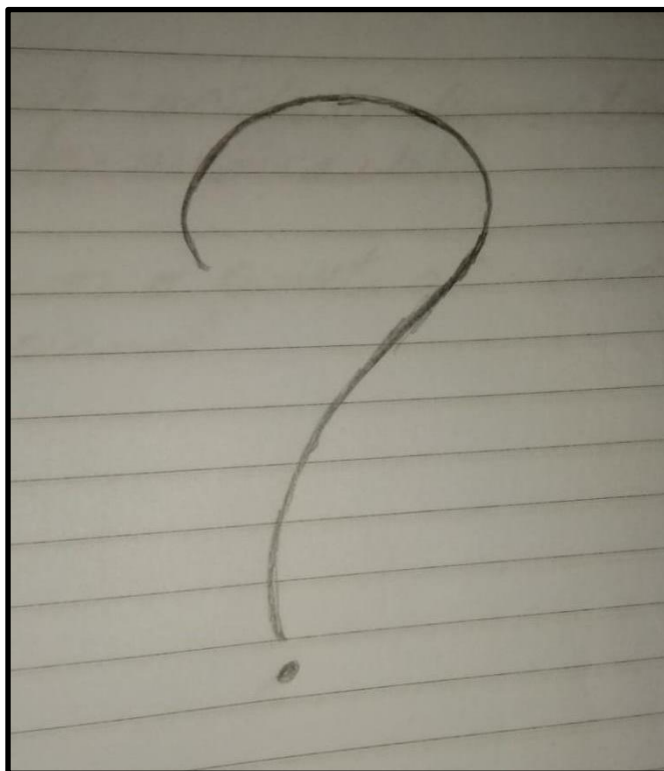
[...] sei lá, acho que eu tô meio cansado. Tanta coisa pra fazer nessa pandemia: escola, aula online. Surgem várias coisas pra fazer ao mesmo tempo e, às vezes, fica difícil de aguentar tudo; aí, tem responsabilidade de casa... dar atenção à mãe, né, de vez em quando que é importante... (R. 16a).

Para ajudar os(as) participantes a tomarem consciência de si e a continuarem construindo os relacionamentos interpessoais no âmbito dos Círculos da pesquisa, durante a atividade principal o cofacilitador os convidou a desenharem aquilo que gostariam que os(as) outros(as) soubessem a respeito de si mesmos. O tempo destinado a esta etapa foi de cerca de 10 (dez) minutos. Durante a confecção dos desenhos, o facilitador pôs a música-tema deste Círculo novamente para embalar o encontro, ação que repetiu em quase todos os Círculos posteriores, a fim de conferir às atividades-principais a atmosfera mais aprazível possível.

Ao apresentar seu desenho, I. 17a manifestou novamente sua insegurança em falar sobre si. Apesar dela, é importante reiterarmos que esse adolescente não se boicotava, ou seja, embora inseguro, buscava realizar as atividades propostas no Círculo e apresentá-las aos seus “pares restaurativos”. É importante salientar que I. 17a preferia não abrir a câmera de seu celular nos primeiros Círculos, fazendo-o apenas após um pedido jeitoso do facilitador ou das cofacilitadoras/cofacilitador para o registro fotográfico do grupo no final do encontro. Ele frequentemente alegava timidez ou incapacidades pessoais que, no fundo, pareciam incomodá-lo e mobilizá-lo à reflexão sobre si:

Eu recebo o objeto da palavra e eu não sei nem o que vou falar agora depois do desenho [apresentado pela cofacilitadora Hebe Pires]. Mas... Eu só fiz isso mesmo porque eu não sei falar sobre mim. Eu não sei bem o que dizer. Porque até eu não me entendo. Eu sou a incógnita para mim mesmo (I. 16a).

Ilustração 5 – Produção de I. 17a para a atividade principal do Círculo. 22/03/2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

R. 16a também declarou inabilidade para confeccionar um desenho que o retratasse, como gostaria, para os(as) outros(as) participantes. Contudo, fê-lo se utilizando da metáfora da árvore, destacando as agruras da pandemia da COVID-19 e introduzindo uma noção de resiliência para o grupo, a qual ele retomaria ao se expor em outro Círculo.

Para o neuropsiquiatra francês Boris Cyrulnik, a resiliência é um “[...] processo familiar, amistoso e cultural que lhes permita [crianças e adolescentes] recuperar um bom desenvolvimento apesar do traumatismo” (BASSETS, 2021, n. p.); ele também a define como “a possibilidade de retornar à vida após uma agonia psíquica traumática ou em condições adversas” (CYRULNIK, 2016, n. p., tradução nossa).

Para Cyrulnik (2004, p. 207),

Há muito tempo o conceito de resiliência é novo, porém agora se pode analisá-lo. Trata-se de um processo, de um conjunto de fenômenos harmonizados em que o sujeito se esgueira para dentro de um contexto afetivo, social e cultural. A resiliência é a arte de navegar torrentes. Um trauma empurrou um sujeito em uma direção que ele gostaria de não tomar. Mas, uma vez que caiu numa correnteza que o faz rolar e o carrega para uma cascata de ferimentos, o resiliente deve apelar aos recursos internos impregnados em sua memória, deve brigar para não

se deixar arrastar pela inclinação natural dos traumatismos que o fazem navegar aos trambolhões, de golpe em golpe, até o momento em que uma mão estendida lhe ofereça um recurso externo, uma relação afetiva, uma instituição social ou cultural que lhe permita a superação.

Contudo, Cyrulnik adverte para o erro fundamental que seria falar em resiliência em termos de indivíduo, o que acaba ressaltando o valor do Círculo como um espaço-tempo coletivo que também pode contribuir no desenvolvimento de processos de resiliência em crianças e adolescentes:

Não somos mais resilientes ou menos, como se tivéssemos um catálogo de qualidades: a inteligência inata, a resistência ao malou a molécula do humor. A resiliência é um processo, uma transformação da criança que, de ato em ato e de palavra em palavra, inscreve seu desenvolvimento num meio e escreve sua história numa cultura. Portanto, quem é resiliente é menos a criança e mais sua evolução e sua historização (CIRULNIK, 2004, p. 208).

A fala de R. 16a, abaixo transcrita, foi mais uma evidência de desenvolvimento da habilidade de autoconhecimento que o Círculo lhe possibilitou:

Eu desenhei um desenho bem tosco. Não sei se... ah... dá pra conseguir ver? Eu desenhei uma árvore, mesmo cortada, renascendo. Apesar das dificuldades [de] hoje em dia, da pandemia, nós temos que aprender a nos reinventar e renascer no meio dessa tribulação, dessas dificuldades. Então, eu acredito que eu tenho essa habilidade. Mesmo depois das dificuldades, depois de tantas coisas, eu consigo me reinventar e renascer com... Porque eu tenho grandes raízes fincadas no chão (R. 16a).

Ilustração 6 – Ilustração de R. 16a para a atividade principal do Círculo. 22/03/2022.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Em outra rodada da atividade principal, mais uma pergunta pretendia estimular o autoconhecimento nos(as) participantes, além de conhecer um pouco mais sobre as relações familiares de cada um(a): o que você valoriza na sua família, (ou comunidade, bairro, escola, turma) que ajudou a determinar quem você é hoje? I. 17a e R. 16a compartilharam informações muito íntimas de suas vidas, demonstrando uma vez mais a crescente confiança nos(as) demais participantes do Círculo. Suas falas também nos fazem inferir que a garantia da confidencialidade, enquanto diretriz de qualquer Círculo de Construção de Paz, é um elemento fundamental para se falar desde onde as raízes imaginadas por R. 16a vão mais profundo: “falar a partir do coração” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015).

Ah... Eu acho que eu valorizo muito, no caso da minha família, acho que é o caráter mesmo. O que eles me passaram de certo, de errado. Como [...] tudo mais. Também me forçando [...], me incentivando muito nos estudos. Vamos dizer que minha mãe e meu pai eles se complementam, uma vez que minha mãe é mais agitada, vamos dizer. Tá sempre ali, pra que eu acorde na vida. E meu pai, não sei como, ele sempre consegue me acalmar. Às vezes, eu tô meio desesperado, já não sei... não tô vendo nenhuma solução, ele consegue me acalmar e [...] [me diz] que aquilo vai passar [...] (I. 17a).

Eu acolho o objeto da palavra e como eu só tenho dezessete anos, eu não tenho muita experiência como os demais... dezesseis, ó... eu quero ficar idoso... É... eu valorizo minha própria companhia e da minha mãe, claro. Que desde pequeno ela sempre que teve comigo. Meu pai e minha mãe se separaram quando eu tinha uns nove, dez anos de idade e, desde então, eu morei sempre com a minha mãe. Fui pra casa de meu pai devido a tantos problemas que nossa família vivia. Minha mãe [...] separada do meu pai. Era uma coisa muito conturba... conturbada nosso lar, sabe? Acabou que isso me danificou como criança. Sempre fui uma criança tão... tão besta, tão diferente dos outros: sofria bullying na escola e sempre tive essa incapacidade de socializar com as pessoas. Quando eu separei da minha mãe, eu senti mais uma liberdade. Ela deixava, me aconselhava, deixava eu fazer o que eu não faria quando eu estava como se ela tivesse com meu pai ainda. Então, eu agradeço quem eu sou à minha mãe. E essa pandemia até que contribuiu um pouco pra eu ser quem eu sou agora. Me fez ver o mundo, as pessoas, de outro ângulo. E eu tenho uma certa capacidade... depois dos catorze anos, eu me socializava bem com as pessoas. Depois, essa pandemia veio trazendo coisas boas, mas ao mesmo tempo coisas ruins pra mim. Por quê? Eu nem sei mais como é que chega numa pessoa pra criar novas amizades, e eu fico mais recluso à minha própria companhia. E é isso. Essa pandemia contribuiu de formas positivas e negativas pra o desenvolvimento pessoal da minha pessoa (R. 16a).

Bom. Na base da família, o que me fez ser quem eu sou hoje é a força. Tipo, a minha mãe é muito guerreira e pra mim ela é a guerreira. E a força é... da família veio pra mim. E da amizade. Esse ano mesmo eu tive muita amizade boa, ainda tenho. E me deram muitos conselhos que fizeram eu amadurecer mais com tudo (P. 16a).

Em mais uma rodada da atividade principal, a pergunta induzia os(as) participantes a revelarem o que na história do(a) outro(a), evocada a partir dos desenhos, havia lhes interessado e/ou surpreendido. Lembremos que os sujeitos de nossa pesquisa são originários de três turmas diferentes do último ano do Ensino Médio, sendo que já se conheciam, mais ou menos, antes do início Círculos.

Sem qualquer conotação de crítica à escola parceira, uma trajetória de quase três anos letivos em um mesmo estabelecimento de ensino – não incluídos os anos em escolas de Ensino Fundamental, por onde talvez tenham estudado juntos(as) – não lhes possibilitou compartilhar episódios semelhantes de suas biografias acadêmicas, os quais poderiam ter, quem sabe, suscitado mútua identificação, empatia e respeito pelo perante situações de sofrimento.

Eu acho que o que mais me deixou interessado foi a história de R.16a. Disso dele ter sofrido bullying, [...] de fazer amizade. Porque, assim... logo na escola, nas duas primeiras escolas que eu estudei, eu também sofri bullying e também nunca fui muito fácil de fazer amizade... até hoje. Não sou muito bom em conversar com as pessoas. E é estranho porque quando eu ia... a gente estudou junto nesses três anos, quando eu chegava na sala, R. 16a tava sempre alegre, rindo... me dava uma agonia. Ficava pensando: “Como é que essa criatura consegue, sete e meia da manhã de uma terça-feira do Integral, tá com um riso de orelha a orelha, pulando na sala? Aí vai dar um pouco de raiva... Realmente, isso me surpreendeu um pouco porque era, era tão alegre, tão feliz de falar com todo mundo... Quer dizer, tem um dia na tertúlia [...] que ele falou na história de um rato, que eu fiquei com um pouco de medo dele. Mas, é... isso me surpreendeu (I. 17a).

E, às vezes, sim, eu era bastante alegre no primeiro ano, mas, meu Deus, quando eu chegava em casa, Jesus, parece que a máscara caía e eu mudava totalmente de personalidade. É, tipo, eu acho que eu tenho algum tipo de transtorno de personalidade porque em certos ambientes eu crio uma personalidade totalmente diferente do que eu sou em casa. Isso, às vezes, dificulta um pouco em mim encontrar e ver quem realmente eu sou. Aí, acabo aceitando que eu sou todos eles. E... Eu fiquei muito feliz por I. 17a dizer que tem um pai que acalma ele, que acolhe. Diferente de mim, que meu pai, meu Deus, praticamente eu nunca tive uma conversa sensata com ele. Sempre que eu chegar pra sentar, ou sai em briga, ou o cara só faltava tirar meus dentes. Porque eu não sei se ele aceitava a ideia de que hoje em dia tudo é mais fácil pras pessoas mais jovens, né? Na época dele, ele tinha que lutar para sustentar toda sua família – que ele tinha, parece que eram seis irmãos e só ele trabalhava pra sustentar todo mundo da família. E até hoje quando ele bebe, assim, sabe? Ele faz questão de enfatizar isso. Eu: “Pai, os tempos mudaram, os tempos são novos. Isso nunca mais vai acontecer.” Ele: “É... naquele tempo, era pra você viver naquele tempo, pra você saber o que, o que é dar valor às coisas.” Aí eu: “Pai, eu dou valor às coisas do meu jeito. Eu queria que o senhor respeitasse isso.” Até hoje a gente é um pouco distanciado porque eu acho que é um choque muito grande de, de personagem, de personalidade, também faixa etária. Eu sou completamente diferente do meu pai. Eu, às vezes, eu acho que eu não sou filho dele de jeito nenhum. Porque eu mesmo criei minha personalidade, distinta de qualquer

peessoa da minha família. Eu, eu não me acho dessa família porque eu sou completamente diferente de todo mundo. E... Eu acho muito triste isso, quando uma pessoa é de uma família e é meio que excluído por ela pensar de um modo diferente, ser de uma época totalmente diferente e as pessoas não aceitarem o pensamento, a linha de pensamento dela, de acordo com sua idade e o tempo de vida, a inexperiência, até, da pessoa. É isso. É... Eu sinto, sim, falta do meu pai, mas não tem tanto que fazer, já tentei conversar. É a mesma coisa que nada. Enxugar gelo. Aí, graças a Deus, eu tenho minha mãe pra, pra... que ela é meu pai e minha mãe ao mesmo tempo. Eu agradeço a Deus por isso (R. 16a).

Relatos fortes como esses geralmente não são feitos em um ambiente e a interlocutores quaisquer. O pacto pelo sigilo, resumido na expressão “o que é falado no Círculo, fica no Círculo”, só pode ser selado por quem se responsabiliza delicadamente pela vida do(a) outro(a), independentemente da existência de intimidade prévia ou, em existindo, do grau desta intimidade com este(a) outro(a).

Assim como a Boyes-Watson e a Pranis (2015, p. 23), a nós parece que “No espaço do Círculo, temos maior oportunidade de refletir sobre o que estamos sentindo e de falar sobre nossos sentimentos, muito mais do que em conversas normais.” Durante a entrevista individual com R. 16a – conforme referida em seções anteriores – o garoto enfatizou o sentimento de bem-estar derivado deste Círculo e como passou a perceber o colega I. 17a em sua singularidade.

No nosso entendimento, do ponto de vista transdisciplinar, evidenciam-se aí deslocamentos entre diferentes níveis de realidade, uma vez que estes adolescentes começam a (se) perceber para além da realidade em comum de estudantes em vias de finalizar o Ensino Médio, mas que conhecem insuficientemente a si e aos outros, do ponto de vista da dimensão socioemocional.

A lógica do terceiro incluído – neste caso, materializada pelo Círculo Virtual de Construção de Paz – opera aguçando seus sentidos e suas percepções acerca de si e da alteridade, facilitando-lhes a emergência daquelas outras identidades às quais se refere de modo confuso o próprio R.16a, talvez, até então, sufocadas pela lógica disciplinar que pretende limitar a escola e a família à função de mantenedoras do *status quo*, mesmo que tal manutenção implique em negligenciar a saúde socioemocional das novas gerações e, no nosso caso de nosso adolescente, em mais confusão intrapessoal e mais sofrimento para o próprio R. 16a. Aqui é oportuno citar Moraes e Navas (2015, p. 83), para quem

Ao transcender a lógica binária, fragmentadora da realidade, ao resgatar a dimensão complementar das polaridades aparentemente contrárias, a abordagem transdisciplinar ajuda-nos a promover a alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que, embora seja diferente do meu, é

absolutamente legítimo. Ajuda-nos também a compreender o que acontece em outros níveis da materialidade do objeto e da percepção dos sujeitos aprendentes, reconhecendo a importância dos conhecimentos antigos e a necessidade de explorar outras maneiras de ser/conhecer, de viver/conviver e aprender.

Incitar de modo cuidadoso e respeitoso a partilha de algumas memórias escolares, familiares e afetivas mais delicadas, objetivando o desenvolvimento da sensibilidade afetiva, contemplativa e compassiva, assim como a construção e a intensificação de relacionamentos saudáveis no interior da escola e do Círculo, no nosso entendimento, resultou em alívio momentâneo dos temores de todos(as) os(as) participantes deste Círculo, sobretudo pelas preocupações adicionais por que atravessavam neste que foi um dos períodos mais letais da pandemia da COVID-19. A síntese dos benefícios socioemocionais deste Círculo para os sujeitos da pesquisa está expressa nas falas de R. 16a e de I. 17a, feitas na rodada de despedida e após a cerimônia de encerramento do Círculo.

Eu acolho o objeto da palavra e... pela primeira vez em anos eu me senti acolhido, sim, por esse grupo de pessoas. Mesmo não conhecendo, eu sinto que eu já faço parte de um relacionamento nesse Círculo, em que todos podem se acolher e me acolheram da melhor forma possível. Eu me senti confortável em confiar, em dividir tanto dores como alegrias da minha vida. Eu realmente estou muito feliz por participar desse Círculo (R. 16a).

Eu acolho o objeto da palavra e agradeço pelos grupos, mas eu ainda tô tentando me acostumar, né? Como eu falei no primeiro grupo [primeiro Círculo], eu não tô muito acostumado a falar tanto assim. É um momento que eu gosto mais que escute, escutar muito e falar pouco. Acho que tô me acostumando ainda com isso. É porque eu ainda não sei falar algumas coisas direito como eu preciso, mas... Eu, eu agradeço pelo grupo, por tá ouvindo a gente, tudo mais (I. 17a).

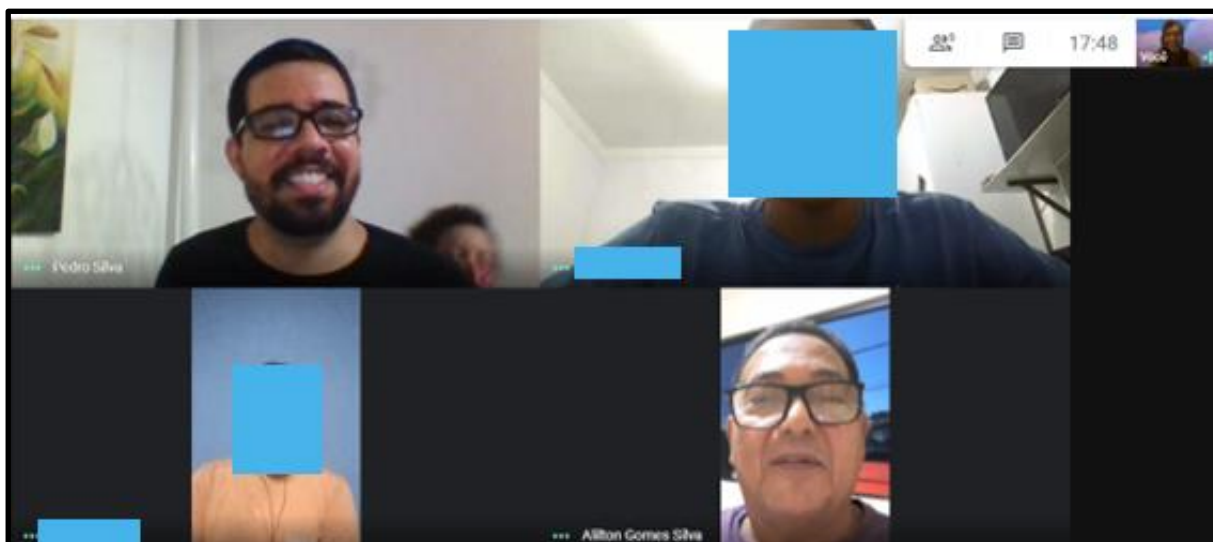
Eu desejo mais aprendizado, como teve nesse. Muito mais. E mais alegria também (P. 16a).

A descrição de P. 16a sobre o desenho que fez para a atividade principal também foi um indicador da evolução de seu sentimento de pertença e vinculação ao grupo de participantes dos Círculos, especialmente aos(às) cofacilitadores(as). Intuímos que a presença de mulheres cofacilitadoras possivelmente poderia contribuir para que as adolescentes se identificassem com elas, com as histórias por elas compartilhadas e, assim, se sentissem mais confortáveis no grupo.

Bom, o sol pra mim é alegria que eu tenho. E a borboleta, como ela voa, né, tipo, significou sonhar muito, sonhadora. E a flor, é, amigável, amizade. Eu

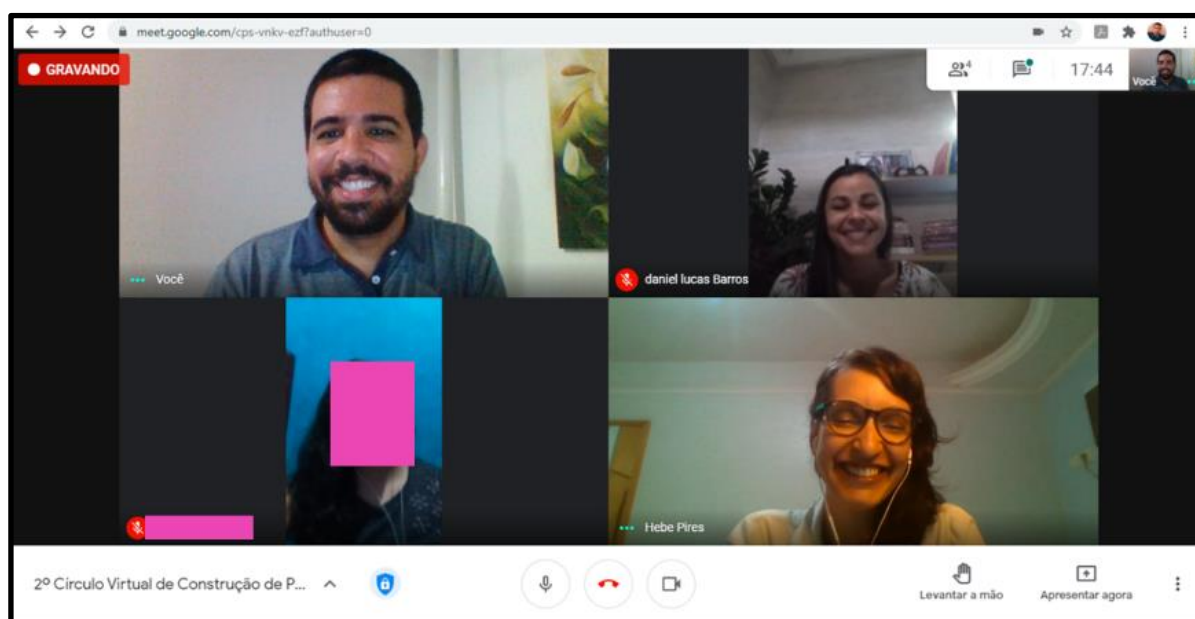
gosto da amizade sempre. É isso. Eu passo o objeto da palavra para Hebe (P. 16a).

Ilustração 7 – Participantes do Círculo Virtual de Construção de Paz. 22/03/2022.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Ilustração 8 – Participantes do Círculo Virtual de Construção de Paz. 25/03/2022.



Fonte: arquivo do pesquisador.

5.3.2 *Conhecendo a si e aos outros*

O título dos Círculos oferecidos nos dias 29/03/2021 e 01/04/2021 foi Círculo para Conhecermos a nós Mesmos e aos Outros. Seus objetivos foram praticar a escuta com concentração; construir relacionamentos; conhecer um ao outro em dimensões diferentes – não

experimentadas normalmente nas interações do dia a dia escolar –; e praticar a contação e a escuta de histórias de nossas vidas.

As músicas escolhidas para ambientar os(as) participantes destes Círculos foram *Caçador de Mim*⁶¹, interpretada por Milton Nascimento, e *Eu Quero Apenas*⁶², cantada por Roberto Carlos; uma mais introspectiva-reflexiva, outra mais expansiva, de acordo com os sentimentos que o pesquisador queria estimular em cada Círculo.

Mais uma vez, os encontros se iniciaram com o facilitador dando as boas-vindas às cofacilitadoras, ao cofacilitador e aos(às) adolescentes, em seguida convidando-os(as) para a cerimônia de abertura.

A cofacilitadora Hebe Pires conduziu a cerimônia de abertura/momento de atenção plena, induzindo-nos ao relaxamento físico e mental através da sugestão de posturas corporais adequadas e de exercícios de respiração e imaginação que duraram cerca de 10 minutos. Tais exercícios poderiam ser feitos com as câmeras desligadas, porém, o cofacilitador sempre estimulava todos(as) a permanecerem ao longo de todo o Círculo preferencialmente visíveis. Salientamos aquilo que vimos explicando, que a baixa velocidade de conexão com a internet foi de modo frequente um empecilho para que os(as) participantes pudessem ter as funções áudio e o vídeo de seus celulares/computadores pessoais funcionando a contento, durante todo o encontro.

À cerimônia de abertura sucederam os combinados, onde o facilitador esclarecia que os Círculos não pretendiam funcionar como sessões de psicoterapia; solicitava que falassem em 1ª pessoa – de acordo com as técnicas de Comunicação Não Violenta de Rosenberg (2006, 2019), empregadas nos Círculos –; que se responsabilizassem pelo tempo, evitando falas muito longas; que mantivessem a confidencialidade e garantissem a proteção dos dados partilhados nas histórias contadas. Quanto ao último combinado, percebemos que a máxima ensinada pelo facilitador e replicada pelas cofacilitadoras e pelo cofacilitador precisava ser levemente modificada: “As histórias não podem ser compartilhadas, mas os aprendizados que elas trazem devem sê-lo.”

Para o Círculo de 29/03/2021, o objeto da palavra escolhido foi a imagem de uma caneca customizada com a palavra *Paz*. O objeto da palavra de 01/04/2021 foi a ilustração de um adolescente chinês, vencedora de um concurso internacional de desenhos, promovido pelo Lions Club, em 2019-2020. O tema deste concurso foi Viagem de Paz.

⁶¹ Disponível em: <http://www.miltonnascimento.com.br/letras.php>. Acesso em: 09 jul. 2022.

⁶² Disponível em: <https://www.robertocarlos.com/letras/eu-quero-apenas-2/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

Naturalmente, o propósito principal de usar mais uma vez elementos visuais como objetos da palavra foi adaptar a prática restaurativa presencial à sua versão virtual; adicionalmente, foi funcionar como uma estratégia de educação integral transdisciplinar, buscando inserir e promover as múltiplas linguagens – inclusive artísticas – no interior dos Círculos (MORAES; NAVAS, 2015).

Como de costume, após a apresentação do objeto da palavra, o facilitador explicou o que era uma rodada. A primeira rodada foi a apresentação e *check-in*, etapa em que basicamente os(as) participantes são estimulados(as) a dizerem como chegam emocionalmente ao Círculo e acrescentam alguma informação sobre algo relevante ocorrido consigo, com suas famílias ou com outros membros da comunidade escolar, desde o último encontro circular.

Na sequência, os(as) participantes foram convidados(as) a observarem as diretrizes do Círculo – como a impossibilidade de fotografá-lo sem o consentimento geral; o uso excepcional do *chat* para comunicação durante o Círculo; a necessidade de reservar, quando possível, um cômodo da casa para preservar a confidencialidade e o sigilo das histórias, entre outras – e ditaram os valores para seu bom funcionamento.

Foram duas as atividades principais propostas, já que houve dois roteiros diferentes para tratar a temática exposta no título dos Círculos. No Círculo realizado em 29/03/2021, a atividade principal foi desenhar uma lembrança feliz da infância; no de 01/04/2021 foi desenharem uma ocasião em que sentiram parte de um grupo na escola. Outra vez, o intuito destas atividades, a princípio, foi explorar a ludicidade e as memórias afetivas, tentando conectar cada participante à sua biografia, em especial à sua infância e aos primeiros coletivos que integraram de forma saudável na(s) escola(s) de Ensino Fundamental por onde haviam passado.

Existia um combinado prévio entre o facilitador, o cofacilitador e as cofacilitadoras quanto à sequência das falas nas rodadas. Para tornar as propostas de atividades mais compreensíveis e “quebrar o gelo” entre os(as) estudantes – que, afinal de contas, estavam aprendendo o funcionamento do Círculo –, na maioria das vezes o facilitador-pesquisador ou outros adultos começavam a rodada. Sua fala inicial servia, assim, como modelo para as falas subsequentes. Especialmente nas rodadas em que propúnhamos a contação de histórias, notamos que essa dinâmica ajudava os sujeitos da pesquisa a se sentirem mais confiantes para falar sobre assuntos que talvez não viessem à tona sem tal estímulo. Existia, portanto, uma rica integração intergeracional, haja vista as diferenças históricas, culturais, sociais, econômicas, de personalidade etc. que se explicitavam em um grupo no qual todos(as) seus/suas componentes já passaram ou estavam passando por essa etapa do desenvolvimento humano que é a adolescência.

Entretanto, nem sempre os(as) adolescentes queriam fazer uso do objeto da fala e isso era respeitado. Não usar o objeto da palavra em um momento do Círculo ou durante todo o Círculo é uma faculdade que deve ser destacada nesta prática restaurativa, fundada nos princípios da voluntariedade e da liberdade. Em nossa pesquisa empírica, em nenhum momento os(as) adolescentes dispensaram o objeto da palavra durante todo o Círculo. Percebemos que eles/elas mantinham-se mais tímidos e reservados no início dos Círculos, mas, após escutarem os(as) adultos(as) relatando seus sentimentos, suas histórias, suas adolescências etc., paulatinamente iam “se soltando”, conectando-se emocionalmente. Semelhante a falas escutadas em Círculos anteriores, a de P. 16a foi uma demonstração disso, na rodada de apresentação/*check-in*. P. 16a estava com a câmera de seu celular desligada neste momento:

Bom, como vocês sabem, meu nome é P. Tenho dezesseis anos. Tô no terceiro ano do Ensino Médio e hoje eu estou me sentindo bem. Só [que] eu não estou com muita vontade de falar (P. 16a).

Na rodada de apresentação dos desenhos, já era perceptível a mudança de disposição de P. 16a:

Peraí, deixa eu abrir a câmera. É uma bicicleta. Bom, tentei, né? Na minha infância eu andei muito de bicicleta com os meus amigos e com a minha família. Aí, esse é o objeto que me traz uma lembrança boa e divertida (P. 16a).

Ilustração 8 – Desenho de P. 16a referente à atividade principal do Círculo de 29/03/2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

A rodada seguinte propôs o compartilhamento de uma história pessoal engraçada, que envolvesse um(a) amigo(a) de infância. I. 17a narrou a história de uma perseguição sofrida há alguns anos por ele e por amigos(as), no caminho entre a escola e suas casas. Eles/elas teriam

provocado uma senhora conhecida em Moreno por ser, provavelmente, portadora de doença mental. Ela revidada facilmente às agressões, que deviam ser frequentes. Apesar deste dado sombrio da história – relativizado por ter sido protagonizado por crianças –, a maneira engraçada como I. 17a narrou os percalços e perigos enfrentados por ele e seus colegas de caminhada acabou contagiando os(as) demais participantes, inclusive porque, de fato, a ofendida-perseguidora era muito conhecida na cidade onde está situada a escola parceira da pesquisa e outras lembranças parecidas envolvendo essa pessoa foram trazidas pelo cofacilitador Alilton Gomes.

Descobríamos, naquele momento, o talento de I. 17a para capturar a atenção das pessoas para suas lembranças e histórias. Tanto que, a reboque, P. 16a entusiasmou-se para contar sua experiência de infância com a La Ursa, uma brincadeira carnavalesca do Nordeste brasileiro onde o personagem principal é um urso⁶³. Embora tenha sido um tanto traumático naquelas circunstâncias, hoje ela ressignificou o evento e passou a rir gostosamente dele. Desta vez, ela riu em grupo.

Ao planejarmos contações de histórias como essa, apostamos na capacidade inata do ser humano para a alegria. Alegria que, cultivada, naturalmente torna-se indicador de autocuidado:

A alegria é uma emoção positiva poderosa. Ela traz energia e abre o centro do coração para que se conecte com os outros. Reduz a atitude defensiva e o isolamento e aumenta a confiança em si mesmo e nos outros. Ela aumenta nossa capacidade de pensar e de falar claramente: o trabalho mental é mais eficiente se for feito com alegria, não importando se trata-se de um adulto ou de uma criança. Nossos corpos também respondem positivamente à alegria. De forma holística, nosso bem-estar físico, mental, emocional e espiritual é reforçado pela alegria. Falando de maneira simples, a alegria é o antídoto para o estresse (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 21).

Apoiando-nos nessas autoras e considerando que o imaginário social geralmente vincula a adolescência a estados de ânimo mais efusivos, intuímos transdisciplinarmente que era necessário apostar na alegria para revigorar a dimensão emocional dos sujeitos da pesquisa e fortalecer as conexões intra e interpessoais nos nossos Círculos. Nas palavras de nossas interlocutoras restaurativas:

[...] investir o tempo e o espaço nesses tipos de conversas em Círculo como uma rotina ocasional, porém básica, terá um profundo impacto na qualidade dos relacionamentos, e isso, por sua vez, irá reforçar o aprendizado e a vivência para todos os membros. Criar uma cultura escolar positiva é uma

⁶³ Conferir em: <https://imaginariobrasileiro.com.br/blogs/news/la-ursa-heranca-europeia-e-simbolo-do-carnaval-de-pernambuco>. Acesso em 09 jul. 2022.

atividade coletiva. Não pode ser imposta de cima para baixo, ou cumprida por meio de leis e políticas. *É o resultado de milhares de gestos, palavras, sorrisos, atos de bondade, consideração e cuidado.* Esses gestos, pequenos e grandes, surgem das incontáveis decisões individuais tomadas a cada segundo, todos os dias. Se o objetivo é um clima positivo na escola - que apoie o bem-estar e o sentimento de pertencimento dos alunos - então os adultos precisam criar e passar pela experiência deste tipo de clima também (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 208, grifo nosso).

Outra rodada da atividade principal indagou sobre a qualidade mais importante para um relacionamento com outra pessoa. A pergunta serviu como termômetro das relações em construção no âmbito de nossos Círculos e sobre os valores morais priorizados pelos sujeitos da pesquisa quando da construção/manutenção de seus relacionamentos interpessoais em geral.

Ah, sim... Então. Eu ia falar 'confiança' também, né? Mas, já que o senhor [pesquisador-facilitador] falou, eu vou trocar. Acho que 'segurança'. Se sentir seguro é... com a pessoa. Poder... como é que eu posso falar? Porque, assim: se você se sente meio apreensivo de falar com a outra pessoa, ou de estar com aquela pessoa, então, não é um relacionamento muito bom. Eu acho que 'confiança' (I. 17a).

É difícil escolher uma palavra só pra definir, sabe? Mas, eu acho que 'empatia' também. Porque, tipo, é como ele disse: aprender a escutar o outro pra ter uma relação mais saudável, que compreenda o outro. Em relação, tipo, ah, quando um tem um problema, aprender a escutar ele, a ajudar, ter aquela empatia na relação. Não só pensar em si, naquilo, sabe? Em torno de tudo. Bom... se... é uma palavra que eu acho que deveria ter. Tipo, acho não, tem que ter, né, 'empatia' (P. 16a).

Confiança e segurança são sentimentos que os Círculos de Construção de Paz de nossa pesquisa pareceram ajudar a aflorar nos participantes. No material elaborado por Boyes-Watson e Pranis (2015) há sugestões de cerimônias de aberturas e encerramentos para Círculos que objetivem tratar especificamente do tema *confiança*, inclusive para ajudar a pensar na escolha de amigos(as) que sejam de confiança e que serão uma influência positivas para crianças e adolescentes.

A empatia posta em destaque por P. 16a, do ponto de vista da psicologia, é a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, compreendendo seus sentimentos, desejos, ideias e ações.⁶⁴ Para o filósofo australiano Roman Krznaric (2015, p. 9), a “empatia é a arte de se colocar no lugar do outro por meio da imaginação, compreendendo seus sentimentos e

⁶⁴ EMPATIA, 2022.

perspectivas e usando essa compreensão para guiar as próprias ações”. Goleman (2011, n. p.), por sua vez, afirma que “A empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente estivermos acerca de nossas próprias emoções, mais facilmente poderemos entender o sentimento alheio.”

Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 396), desdobrando as proposições de Goleman no campo da inteligência emocional, incluem a empatia como um dos produtos possíveis e desejáveis dos processos de educação socioemocional:

O campo da aprendizagem socioemocional tem se desenvolvido para remeter aos processos educacionais que ajudam crianças e adultos a adquirirem o que Goleman identificou como habilidades emocionais fundamentais [...]. Essas habilidades incluem o reconhecimento e o gerenciamento de suas próprias emoções; *ler e responder a emoções nos outros*; *desenvolver empatia e preocupação pelos outros*; tomar decisões de forma responsável e estabelecer e manter relacionamentos positivos e saudáveis (grifo nosso).

‘Aprendizagem socioemocional’, ‘alfabetização emocional’, ‘inteligência emocional’, ‘educação socioemocional’ – dentre outras terminologias/práticas que vêm penetrando na educação formal brasileira e internacional, especialmente após a BNCC –, embora tragam perspectivas diferentes e até divergentes acerca das finalidades da educação escolar, parecem convergir na constatação da insustentabilidade de uma concepção de ser humano onde a razão está cindida da emoção.

O Círculo de Construção de Paz, caminhando na contramão deste pensamento redutor do humano, se inscreve em um movimento de contestação desta lógica opositora, propondo a integração de todas as dimensões da existência e a ampliação da percepção de seus participantes para outros níveis de realidade. No Círculo é possível ser o que se é e ir além do que se é, em direção ao próprio eu e a outros ‘eus’ possíveis e desejáveis.

A rodada de *check-out*/finalização do Círculo realizado em 29/03/2021 revelou transformações positivas que gratificaram o pesquisador-facilitador. Jovens percebendo a necessidade de reverem e melhorarem seus relacionamentos interpessoais e de multiplicarem momentos de convivência saudável. I. 17a havia oferecido o valor da paciência novamente, por precisar continuar o confinamento; P. 16a começara o Círculo desanimada. Ambos descobriram que os ingredientes para o autocuidado estavam ali, presentes neles(as) mesmos(as), através das histórias hilariantes preservadas em suas memórias:

Eu tô me sentindo bem. Gostei muito lembrando das coisas. E também uma aprendizagem que eu percebo que eu tenho que viver mais, vamos dizer assim. Que agora eu percebi que todas as aventuras em que eu me meti até hoje foi

por conta dos outros. [...] Mas tô vivo ainda. Então, é viver mais por mim. Toda vez que eu me meto em alguma coisa é por terceiros que me enrolam nesses problemas (I. 17a).

Bom, eu acolho [o objeto da palavra]. Eu tô me sentindo bem e ainda querendo rir. Meu Deus, minha boca tá doendo. Enfim. Tô me sentindo muito bem. No começo eu tava meia sem vontade, sabe, de participar. Mas eu vi que foi legal. Bom. E engraçado, divertido. E eu aprendi que é bom mesmo, feito ela falou, lembrar as memórias boas e contar, né, dos micos, rir da própria cara, essas coisas. Foi isso que eu aprendi hoje e eu passo o objeto da palavra pra Hebe (P. 16a).

A atividade principal do Círculo realizado em 01/04/2021 solicitou aos(às) participantes um desenho sobre uma ocasião em que se sentiram parte de um grupo na escola. Os relatos confirmaram a importância de sentir-se parte de um coletivo, do significado das amizades para estes sujeitos adolescentes, mesmo quando ressentidos pela ausência ou insuficiência delas:

Eu recebo o objeto da palavra. E o meu desenho ele foi assim: um dia em que a gente estava fazendo um projeto na escola, que a gente estava fazendo a limpeza da praça, teve várias a... teve coisas, a gente limpou lá, a praça. Aí foi um dia que a gente trabalhou muito em conjunto, unido. Não sei se I. 17a tava no dia, mas a gente trabalhou... alguns não, né? Pelo menos, metade trabalhou. Aí eu me lembrei desse dia. Gostei muito desse dia. Foi um dia que marcou (T. 17a).

Meu desenho eu fiz mesmo um círculo com gente em volta. [...] Eu lembrei um dia na escola na aula de Português, lá no primeiro ano. Não sei se T. 17a vai lembrar. E não lembro qual dia ao certo, mas que foi no final da aula. Ela [a professora] fez uma brincadeira com a gente tudinho e fez aquela roda. [...] Aí, acho que foi o que mais me... sentir unido na sala. Porque na sala... metade, eu falo só com metade [dos(as) colegas]. Mas que eu falo mesmo de amizade é metade da metade. A maioria nem sei o nome direito ainda. Já faz três anos que eu tô naquela sala, não lembro o nome da metade (I. 17a).

Daniel Goleman (2011, n. p.) nos fala que é possível treinar para a amizade crianças rejeitadas por seus colegas, apesar de sua inépcia; Daniel Siegel (2016, p. 39) afirma que o “Ensino Médio é o campo final de testes para esses atos de equilíbrio de relacionamento, testes de vínculos conosco e de novos vínculos afetivos com amigos.” Percebemos que os Círculos de Construção de Paz nas escolas podem cooperar para a construção de amizades, na medida em que suscitam reflexões e reforçam o discurso sobre a importância decisiva dos relacionamentos saudáveis, especialmente na transição entre a infância e a adolescência:

Conforme nos desenvolvemos, nossas necessidades por vínculo não terminam quando a infância emerge na adolescência. Transferimos essas necessidades por relações de apoio aos nossos amigos e parceiros. Precisamos ser *vistos* por

nossos amigos, que servem como importantes figuras de vínculos em nossas vidas; precisamos nos sentir *protegidos* por eles; precisamos ser *tranquilizados* por eles e precisamos nos sentir seguros com eles (SIEGEL, 2016, p. 39-40, grifos do autor).

As amizades numerosas e duradouras na escola parecem ser portos seguros nesta, muitas vezes, turbulenta travessia de crianças e adolescentes no interior de estabelecimentos ou de redes de ensino ainda desatentos à dimensão socioemocional de seus/suas estudantes:

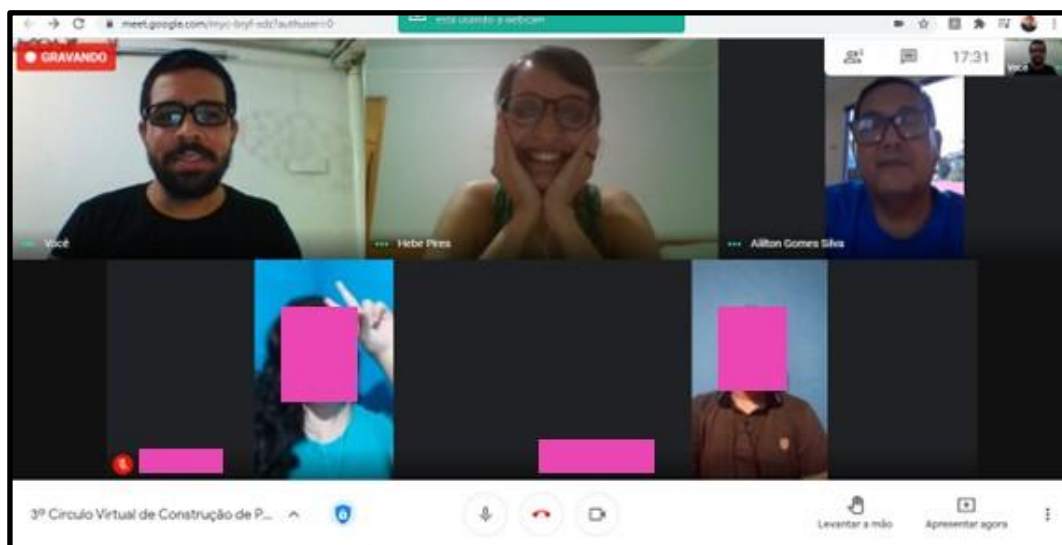
Eu acolho o objeto da palavra. Eu estava tentando me lembrar, mas acho que há uma amiga que eu lembrei que a gente tá estudando já faz sete anos juntos. Isso me impressiona porque nesses sete anos a gente nunca brigou, até hoje. [...] Eu não conheço quase nada dela, ela não conhece quase nada de mim. A gente começou a estudar no 5º ano. 7º, 8º, 9º [anos do Ensino Fundamental]; 1º, 2º e agora no 3º. Eu já não estou mais aguentando ver a cara dela. Mas, bem, em sete anos a gente nunca brigou. A gente tá de boa e acho que [o que] mais [me] impressiona [é] porque esse tempo todo eu tenho outra amiga que eu conheci já no 8º ano, já há menos tempo. Mas, em quatro anos a gente só se viu quatro vezes, uma vez por ano. A gente mora um perto do outro, aqui. Tenho o número dela, mas a gente quase nunca se fala. Só se fala uma vez por ano e ainda assim a amizade com K., que é a que é lá da escola [...] é mais firme (I. 17a).

Eu aceito o objeto da palavra. E, assim, eu tenho uma amizade minha que a gente estuda desde o maternal e tá estudando até agora no 3º ano do Ensino Médio. É... esses anos todos, assim... Logo no início, a gente tinha desentendimento de criança, mas a gente sempre teve uma amizade forte, até hoje em dia. Eu considero ela uma irmã para mim. Que não foi poucas coisas que aconteceram, foram muitas. Mas ela sempre estava junto comigo e eu considero ela uma irmã para mim. E o que eu acho incrível nessa amizade é que, embora as brigas que nós tivemos, um nunca deixou de ser amigo do outro de verdade, um nunca espalhou fofoca do outro. Foi uma amizade verdadeiramente verdadeira (T. 17a).

Ter e manter amizades longevas requer também intervenções e investimentos que os(as) profissionais da educação escolar podem e devem fazer com os(as) adolescentes – notadamente pelo que agora orientam as competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC –, por se tratar de uma instituição social eticamente implicada na constituição da cultura de paz:

Uma sociedade pacífica e segura começa com indivíduos que estão em paz consigo mesmos, vivendo interações pacíficas com os outros, com mecanismos culturais para trabalhar os conflitos dentro da comunidade. Uma sociedade pacífica, segura e justa não começa por decreto ou estatuto governamental (ELLIOTT, 2018, p. 191).

Ilustração 9 – Participantes do Círculo Virtual de Construção de Paz. 01/04/2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Registramos que neste Círculo, ao final das atividades planejadas, I. 17a sentiu-se à vontade para, pela primeira vez de modo prolongado, abrir a câmera de seu celular. Foi neste momento que ele compartilhou um pouco mais da intimidade de seu lar, ao apresentar seu amigo canino: um vira-latas de 5 anos, chamado Ralf. Os pós-Círculos, a partir daí, passaram a ser, na verdade, o desdobramento dos assuntos que havíamos tratado com maior disciplina durante o Círculo, a fim de cumprir com o preceito do comedimento nas falas. O pós-Círculo, portanto, tornou-se um momento de fortalecimento dos vínculos em construção entre o pesquisador-facilitador e os(as) colaboradores(as) da pesquisa – adultos e adolescentes.

5.3.3 Refletindo sobre as emoções e os sentimentos

Em 05/04/2021, realizamos o Círculo intitulado Círculo de Escolher uma Emoção. Seu objetivo foi capacitar os(as) participantes a identificarem e nomearem uma gama de estados emocionais e a desenvolverem maior empatia para com os(as) outros(as) ao expressarem sentimentos semelhantes.

Para acolher os(as) estudantes e sintonizá-los(as) com este objetivo, ouvimos a música *Emoções*, de Erasmo Carlos e Roberto Carlos, interpretada por Maria Bethânia. Após as boas-vindas e o agradecimento pela presença de todos(as), aconteceu o momento de relaxamento/atenção plena, conduzido pela cofacilitadora.

Na etapa de apresentação/*check-in*, D. 17a revelou frustração por não conseguir, mais uma vez, reunir-se aos(às) demais sujeitos da pesquisa no início dos Círculos. Era a mesma sensação já descrita por ela na entrevista com o pesquisador, em relação ao cotidiano escolar: “*Quando eu vou participar das aulas, as aulas online, tipo, todo mundo entra na sala. Mas, quando eu vou entrar na sala, meio que ou a internet cai ou o professor não consegue achar minha notificação pra aceitar*”. D. 17a tinha possivelmente a rotina mais cansativa dentre os sujeitos de pesquisa, uma vez que trabalhava em um mercadinho e ajudava a mãe a cuidar de sua irmã mais nova.

Eu acolho o objeto da palavra. É, meu nome é D. E... espera aí que eu me perdi um pouquinho. E eu tô me sentindo um pouco cansada, mas tô bem. Cheguei atrasada. Tava levando minha irmã para tomar vacina. Então. Estou cansada dessa correria. E um momento bom para mim acho que foi hoje de manhã, quando levei minha irmã. Foi um momento engraçado... (D. 17a).

Uma das características de todo Círculo de Construção de Paz, a passagem do objeto da palavra na rodada de *check-in* é estratégica para “permitir que os participantes compartilhem os sentimentos que eles estão trazendo ao Círculo nesse momento específico, antes que o grupo se lance em qualquer tipo de atividade ou diálogo” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 89). Embora atrasada, D. 17a foi estimulada a dizer como estava se sentindo e o que tinha vivenciado de positivo no feriadão da Páscoa, até para perceber que seu estado emocional e sua vida extra-escolar eram importantes para o grupo que a acolhia e que reconhecíamos

[...] que cada um de nós tem uma vida complexa que vai além do nosso tempo na escola. Cada um de nós pode estar carregando fardos e estresses, assim como coisas boas que derivaram de eventos anteriores à hora do Círculo, ou situações de nossa vida que influenciam na maneira em que estaremos presentes no Círculo e na sala de aula (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 89-90).

O *check-in* também potencializa a habilidade de parar de pensar na realidade externa ao Círculo e focar-se no assunto que ele propõe.

Assim, gradativamente, D. 17a diminuiu o ritmo apressado de sua respiração inicial, entrando no compasso da respiração de seus/suas colegas já introduzidos(as) ao Círculo e conectando-se à temática proposta – previamente anunciada no convite que o pesquisador lhes enviou.⁶⁵

⁶⁵ Um dos convites aparece no Apêndice XXI.

A ilustração que se tornou objeto da palavra neste Círculo sugeria, sobretudo, a conexão, a integração e a afinidade entre as dimensões cognitiva e emocional do ser humano; sugeria a sinergia da razão e do sensível de que trata Michel Maffesoli (1998, p. 53); sugeria “a importância de se tratar das emoções, de se aprender sobre as emoções, de se entender qual o papel das emoções na vida de uma pessoa” (FERREIRA, 2020, p. 132).

A primeira rodada da atividade principal foi um exercício para apresentação dos conceitos do grupo sobre o que são as emoções; não pretendeu ser uma rodada exaustiva, nem visou à formulação de conceitos rigorosos, certos ou errados, mas a capturar as noções mais imediatas sobre o termo. O pesquisador-facilitador também pediu que, ao conceituarem, dessem exemplos de emoções.

Definir emoção... mana... Deixa eu ver. Ai, cara, não sei. Pera. Emoção acho que é... é algo complexo e, tipo, difícil de dizer o que é porque depende muito o tipo de emoção, sabe? Mas, para mim, emoção tem a ver com amor, sei lá. Tipo... sentimentos. Essas coisas. E eu poderia dar um exemplo, tipo: emoção de família, tipo, ou amigos. A emoção, sabe, quando a gente abraça eles, a gente sente emoção, sentimento, amor e tal... Essas coisas. Ou emoção de saudade de um amigo, de um parente, conhecido. Tipo, a emoção de ver aquela pessoa de novo depois de muito tempo. Eu poderia definir assim (P. 16a).

Eu acolho o objeto da palavra. E um exemplo que eu vou usar de emoção é a tristeza. Foi a primeira que veio na minha cabeça. Já falaram de amor, eu vou falar de tristeza, né? É... emoção para mim é algo, é tipo uma reação de acordo com o nosso coração e com as coisas que se passam com a gente. Acontece algo. É... tipo: a gente tem um bom momento em família, um momento agradável [...]. Se acontece alguma coisa que a gente não gosta, a gente vai direto para a emoção de tristeza ou de raiva. Então, emoção é mais realmente de, na minha opinião, uma reação do que se passa com a gente (D. 17a).

Para quê conceituar emoção? Dentre outros propósitos possíveis, para iniciar um processo de entendimento, reconhecimento e reflexão sobre as próprias emoções, em vista da construção de relacionamentos saudáveis e do exercício da empatia, objetivos precípuos da Justiça Restaurativa e dos Círculos de Construção de Paz (PRANIS, 2010, 58-60).

Após esta rodada, o pesquisador-facilitador exibiu por alguns minutos uma lista previamente preparada com “emoções primárias e secundárias” (DAMÁSIO, 2012, p. 135), na qual as emoções apresentadas pelos(as) participantes do Círculo foram acrescentadas. A exposição desta lista vai ao encontro daquilo que Ferreira (2020, p. 132) defende como iniciativa para que aprendamos a conhecer e a reconhecer nossas emoções e sentimentos: “[...]”

é necessário que esse assunto passe a fazer parte de nossas vidas, de nosso cotidiano, do nosso universo [...].”

Aprofundando a reflexão sobre as emoções, a segunda rodada da atividade principal indagou aos sujeitos da pesquisa sobre as alterações corporais associadas a determinadas emoções. O pesquisador-facilitador também pediu para que descrevessem em detalhes uma ocasião ou que contassem uma história na qual experimentaram a emoção sobre a qual falaram na rodada anterior. O pressuposto que fundamentava essa pergunta-pedido, obviamente não discutido durante o Círculo, foi colhido da obra do já referido neurocientista português António Damásio (2012, p. 135) – autor que, embora não reduza a definição do conceito de emoção⁶⁶ ao que expõe no excerto abaixo, vê

[...] a *essência* da emoção como a coleção de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sobre o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Muitas das alterações do estado do corpo — na cor da pele, postura corporal e expressão facial, por exemplo — são efetivamente perceptíveis para um observador externo. (Com efeito, a etimologia da palavra sugere corretamente uma direção externa a partir do corpo: emoção significa literalmente “movimento para fora”.) Existem outras alterações do estado do corpo que só são perceptíveis pelo dono desse corpo.

Eu acolho [o objeto da palavra]. Bom, a minha vai ser nervosismo. Bom, eu senti já várias, várias e várias vezes - até nesse momento estou sentindo um pouco - em seminários. Tipo, a sensação, tipo, que ativou foi olhar, tipo, ver as pessoas, tipo, olhando pra mim e o medo também de errar, sabe? Aí pronto, fiquei nervosa. E outros também é quando eu vou falar em público, essas coisas. Cara... muito nervosismo. E o meu corpo, é como se eu tivesse... perco o controle, sei lá. Me sinto fraca, é... essas coisas. E não é bom, não. A sensação, não. É horrível, véi. [...] Bom, eu sinto angústia e tristeza porque eu não gosto de sentir isso. Porque faz me lembrar, né, que esse sentimento de nervosismo que eu sinto, misturado com ansiedade também, já me atrapalhou muito e me atrapalha, sabe? Aí, quando eu lembro disso, eu não gosto nem de lembrar. Porque eu não me sinto bem, sabe? (P. 16a).

Eu pensei em falar [...] tristeza, assim. Segurar o que eu tinha falado. Mas, eu mudei. Eita, deixa eu voltar. Eu acolho o objeto da palavra e... [...] Me atrapalhei, gente. Calma que é o primeiro Círculo que eu estou participando. É... Um ponto da saudade que eu vou falar sobre foi quando eu era menor e minha mãe dormia no trabalho. Só vinha no final de semana, digamos assim, de 15 em 15 dias. Esse foi o momento que eu e meu irmão mais tinha saudades dela. Então, é esse o ponto de saudades mesmo que eu queria citar [...] E o

⁶⁶ Para Damásio (2012, p. 140, grifo do autor): “À medida que ocorrem alterações no seu corpo, você fica sabendo da sua existência e pode acompanhar continuamente sua evolução. Apercebe-se de mudanças no estado corporal e segue seu desenrolar durante segundos ou minutos. Esse processo de acompanhamento contínuo, essa experiência do que o corpo está fazendo *enquanto* pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se, é a essência daquilo que chamo de um sentimento.”

sentimento que eu tive eu acho que foi... que eu tenho, na verdade, é alegria e tristeza ao mesmo tempo. Fico triste pelo, por lembrar que isso já aconteceu comigo, mas fico feliz, alegre, por saber que minha irmã não está passando por isso. A minha irmã novinha que tem sete meses. Ela não está passando por isso porque antigamente minha mãe teve que sair para trabalhar e me deixou em casa, eu e meu irmão, mais ou menos com três, quatro meses. Então, já foi um alívio enorme saber que minha irmã não está passando por isso. Ela não vai passar. Então, o sentimento é mesmo de alegria e tristeza, por lembrar que isso já aconteceu. Mas é mais alegria mesmo (D. 17a).

Na terceira rodada da atividade principal, o pesquisador-facilitador propôs que os(as) outros(as) participantes – naquele momento, duas cofacilitadoras e três estudantes – respondessem à seguinte questão: suas emoções naquela experiência influenciaram seu comportamento atual? As respostas confirmaram as influências positivas e negativas, breves ou duradouras, que as emoções podem ter nos comportamentos humanos.

Ao nosso ver, um indicador importante de amadurecimento emocional no relato de P. 16a é que, ao menos neste Círculo, ela não confundiu a emoção que evocou ao realizar o exercício com o seu “eu verdadeiro”. Tanto para P. 16a quanto para D. 17a, refletir sobre as próprias emoções e sentimentos pareceu tê-las estimulado a buscar em si outras possibilidades existenciais e redimensionar os impactos de carências havidas na infância. O Círculo, como terceiro incluído da Justiça Restaurativa, demonstrou-lhes que é possível “sintonizarem-se com a bondade e a sabedoria de seus eus verdadeiros”, realinhando “seu comportamento no mundo com esse eu mais profundo” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 10). ‘Eu’ que estava ali, em um outro nível de percepção.

Bom, pra mim influenciou muito. Tipo, naquele momento eu era muito mais tímida, eu acho. Junto com isso, agora eu ainda vejo que eu mudei mais um pouco. Só que eu ainda vejo que aquele sentimento atrapalha muito e que eu tenho a aprender, a melhorar isso em mim. Tipo, a controlar mais e parar de ter medo de falar e errar, sendo que isso é normal. “Tudo bem”. Eu tenho que botar na minha mente o quê? “Tudo bem. Eu vou errar. É normal.” Eu preciso aprender isso e isso está entrando mais na minha mente. E que eu não posso ter medo de ser eu mesma, de falar, controlar mais o nervosismo. Tipo, ser eu mesma, sabe? Deixou isso claro. De ser eu mesma (P. 16a).

Eu acolho o objeto da palavra. E, sim, eu acho que a experiência que eu tive tem influência, sim, no meu comportamento hoje em dia. Por causa de que... Influenciou hoje em dia, influenciou na época também. Porque, antigamente, sempre que eu tinha a oportunidade de ficar a sós com a minha mãe, eu ficava tentando chamar a atenção dela. E digamos que hoje eu já... ainda continuo de vez em quando fazendo isso. Mas, outras vezes, simplesmente eu deixo de lado. Então, simplesmente, quando eu não tenho a atenção de alguém, que eu quero a atenção daquela pessoa, eu faço a mesma coisa que eu fazia com a minha mãe: tento chamar a atenção da pessoa ao máximo. Então, isso influencia. Isso meio que... eu não sei explicar (D. 17a).

Na última rodada da atividade principal, o pesquisador-facilitador pediu aos seus pares de Círculo que dissessem o que aprenderam escutando os(as) outros(as) falarem de suas emoções e sentimentos, a partir das histórias de suas vidas. Histórias que P. 16a e D. 17a compartilharam com surpreendente confiança, após poucas semanas de iniciarem uma convivência virtual com pessoas de outras faixas etárias e que não haviam avistado antes da pesquisa.

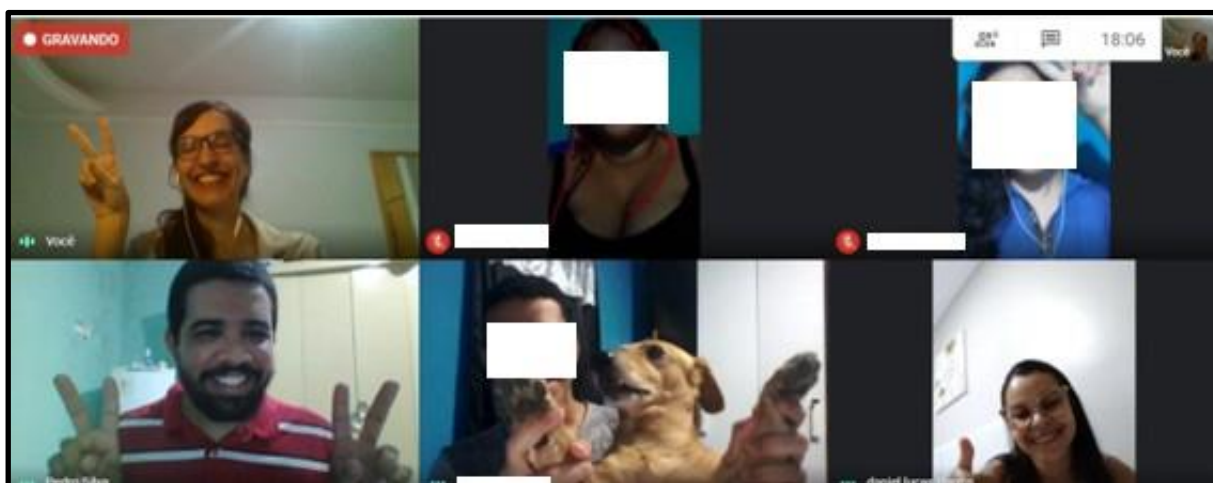
Como Pedro falou, basicamente hoje foi... a gente aprendeu a escutar os outros e ver as emoções como são variadas e diferentes. Cada momento, como cada pessoa se sente e, tipo, aprender mesmo sobre cada tipo de emoção e aprender a compreender cada pessoa, o que passa nelas. Essas coisas... (P. 16a).

Eu acolho o objeto da palavra. E o que eu aprendi hoje foi que, ouvindo as estórias, é que sempre tem o lado contrário. É, tipo, Hebe acabou de dar o exemplo que ela também se identificou, aconteceu já com ela. E é aquele negócio, né? Tem gente que se sente... Eu me sinto aliviada hoje. Ela pode se sentir um pouco triste por tá lembrando que ela também já passou por isso. Então, sempre tem o contrário, o contraditório. E sobre P. 16a, eu lembrei da cena que aconteceu lá. Teve realmente. P. 16a tem um problema enorme com ansiedade e eu me identifiquei com ela, não vou mentir. Eu também tinha muito problema com dificuldade de... ninguém podia chamar meu nome na sala que eu já ficava preocupada, pensando que eu ia ter que falar algo, alguma coisa. E era algo que eu não queria. E foi isso que eu aprendi (D. 17a).

Na rodada de *check-out*/finalização, antes da declamação do poema O Encontro dos Sentimentos – do poeta cearense Bráulio Bessa –, D. 17a, a última a debutar nos Círculos de nossa pesquisa, surpreendeu-nos mais uma vez, descrevendo como estava se sentindo ao final do encontro. Ela se identificara especialmente com detalhes das histórias contadas pelas cofacilitadoras Hebe Pires e Daniela de Barros. Destas histórias despontavam desafios comuns enfrentados pelas infâncias pobres brasileiras de todas as gerações.

Eu acolho o objeto da palavra. E uma palavra pra definir é... na verdade, eu tô me sentindo neutra e bem ao mesmo tempo. Que eu vi que realmente não era só comigo. Porque eu nunca conheci alguém que realmente já tinha passado por algumas situações que eu já passei. E agora eu estou ouvindo essas situações. Então, eu me sinto bem e me sinto neutra ao mesmo tempo (D. 17a).

Ilustração 10 – Participantes do Círculo Virtual de Construção de Paz. 05/04/2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

5.3.4 *Cuidando de si*

O Círculo de Autocuidado foi oferecido em 26/04/2021. Seu objetivo foi encorajar o cuidado do *self* – ou “eu próprio” – em todas as dimensões. Para (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 281), “Em uma definição sucinta, *self* inclui um corpo físico, processos de pensamento e uma experiência consciente de que alguém é único e se diferencia dos outros, o que envolve a representação mental de experiências pessoais [...]”.

De acordo com SILVA *et al.* (2009), há uma distinção conceitual entre *autocuidado* e *cuidado de si*. O autocuidado designa “uma ação desenvolvida em situações concretas da vida, e que o indivíduo dirige para si mesmo ou para regular os fatores que afetam seu próprio desenvolvimento, atividades em benefício da vida, saúde, e bem estar”; já o cuidado de si, em uma perspectiva foucaultiana, significa “o conhecimento socrático-platônico entendido pelo autor como a *arte da existência*, ou seja, princípio segundo o qual convém ocupar-se de si mesmo derivando em imperativos sociais e elaborando saberes coletivos” (SILVA *et al.*, 2009, p. 699-700, grifo dos autores).

Ambos os sentidos se relacionam à ética do cuidado de que nos fala Leonardo Boff (1999) e praticam os(as) participantes dos Círculos de Construção de Paz, especialmente seus/suas facilitadores(as)⁶⁷. Na execução das etapas planejadas para a pesquisa empírica, o cuidado era uma prática constante, antes mesmo do início dos encontros semanais, de modo mais visível na autopreparação corporal, mental, emocional e espiritual dos(as)

⁶⁷ Cf. BOYES-WATSON; PRANIS, 2015, p. 35-36.

facilitadores(as); no envio de mensagens para os(as) adolescentes no intervalo entre os encontros, através do grupo de WhatsApp e, algumas vezes, *inbox*; na disponibilidade dos(as) adultos(as) para o acolhimento de necessidades emocionais pessoais dos(as) adolescentes, notadamente referentes aos desdobramentos da pandemia – que àquela altura ainda os obrigava ao distanciamento social.

Pela primeira vez na pesquisa, o roteiro incluiu uma música sugerida por um dos sujeitos da pesquisa, no caso, I. 17a. Trata-se da canção *Seja Você*⁶⁸, uma mensagem de encorajamento à autenticidade, característica da personalidade de I. 17a que ele evidenciou frequentemente nas histórias contadas em Círculos anteriores.

Tendo se cumprindo mais da metade do cronograma da pesquisa de campo e sendo esse adolescente um dos mais assíduos nos Círculos, ousamos inferir que, quando propôs a música como tema deste encontro, I. 17a, na verdade, estava querendo nos dizer que esta prática restaurativa funcionava para si como um espelho. Espelho para o conhecimento de suas limitações e potencialidades, que, por sua vez, o levava a aprimorar o cuidado de si através, por exemplo, dos exercícios de respiração que começou a fazer fora do Círculo, por especial recomendação da cofacilitadora Hebe Pires:

(I. 17a): *Até hoje, estou fazendo [meditação] de noite, antes de dormir. Tem ajudado kkkkkk. Eu demoro a pegar no sono. Aí eu me deito, me cubro, começo a fazer meditação e vou-me embora.*

A cerimônia de abertura deste Círculo de Autocuidado foi mais uma oportunidade para I. 17a e os(as) demais participantes praticarem exercícios respiratórios, inseridos em uma meditação guiada que lhes sugeriu imaginarem-se em um santuário, espaço onde poderiam, com conforto e segurança, mostrar seu “verdadeiro eu”.

Após os combinados e a apresentação da pintura *The Special One*⁶⁹ como objeto da palavra, a rodada de construção de valores resultou na composição de um quadro-mandala⁷⁰, elemento que nos nossos Círculos Virtuais de Construção de Paz fez as vezes de peça de centro. A sobreposição simbólica de participantes e valores à mandala traduz nosso desejo, enquanto

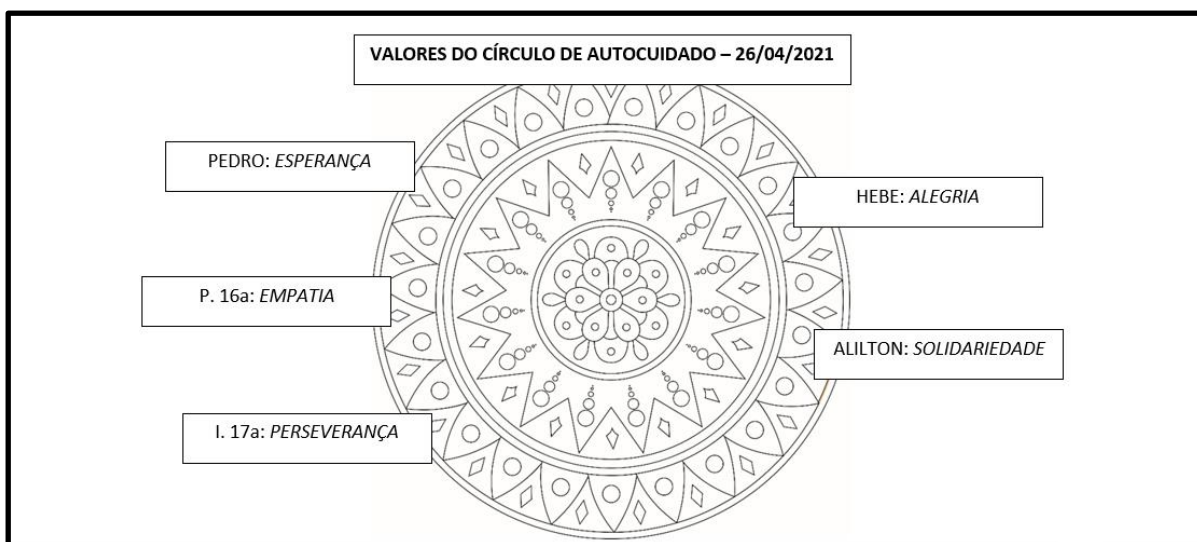
⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RFRLizeawx8>. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁶⁹ Ver em: <http://www.piccadillyharbour.com/viewtopic.php?t=55>. Acesso em: 12 jul. 2022.

⁷⁰ Em sânscrito o termo *mandala* quer dizer ‘círculo’: “Símbolo gráfico composto de círculos que circundam outras formas, representando o Universo e tudo o que nele existe, presente no budismo, no hinduísmo e em algumas práticas ocidentais; sugere unidade, totalidade e completude, frequentemente usado como objeto de foco na meditação” (MANDALA, 2022). A escolha de mandalas para servir como peça de centro nos Círculos de nossa pesquisa explica-se pelas articulações entre seus significados filosófico e religioso e os pilares da abordagem transdisciplinar em que nossa investigação se apoia: a complexidade; níveis de realidade e lógica do Terceiro Incluído (NICOLESCO, 1999).

pesquisador-facilitador, cofacilitadoras e cofacilitador, de unidade, de intra e interconectividade, de interdependência e de corresponsabilidade.

Ilustração 11 – Valores do Círculo de Autocuidado. 26/04/2021.



Fonte: elaboração do pesquisador.

Assim como I. 17a insistia, talvez sem se dar conta disto, inconscientemente no tema da autenticidade durante os Círculos, P. 16a reiterava e assinalava a importância da empatia para si, talvez como uma maneira de avisar que ela própria queria muito ser tratada sempre de modo empático nos encontros restaurativos. Como dissemos em seção anterior, para a Comunicação Não-Violenta (CNV), entendida enquanto técnica incorporada aos Círculos de Construção de Paz, “não importa que palavras as pessoas usem para se expressar, procuramos escutar suas observações, sentimentos e necessidades, e o que elas estão pedindo para enriquecer suas vidas” (ROSENBERG, 2006, p. 137). I. 17a e P. 16a, na medida que superavam suas desconfianças e timidez nos Círculos, tacitamente apontavam para seus/suas interlocutores(as) suas necessidades mais urgentes. Muitas vezes, quando falavam em 3ª pessoa, pareciam estar falando muito mais de si mesmos:

Eu acolho o objeto da palavra. Dá para me ouvir? Acolho o objeto da palavra e acho que vou deixar, inspirado na música que a gente escutou mais cedo, perseverança. Perseverança para correr atrás dos nossos desejos, dos nossos sonhos e não desistir (I. 17a).

Eu acolho. O meu vai ser empatia. Nesse momento difícil, a gente precisa muito (P. 16a).

Avançando com o roteiro, chegamos à atividade principal, que pretendeu avaliar o equilíbrio do autocuidado nas vidas dos(as) participantes do Círculo. Na primeira rodada do objeto da palavra, o pesquisador-facilitador lhes convidou a 1) desenharem um círculo grande em uma folha de papel, dividi-lo em quatro partes iguais e nomear as partes assim: ‘mental’, ‘física’, ‘emocional’ e ‘espiritual’; 2) escreverem em cada seção o que eles/elas fazem para cuidar de si mesmos(as) naquelas dimensões de suas vidas.

Em tradições indígenas que inspiram a estrutura e o funcionamento dos Círculos de Construção de Paz, esta folha dividida em quatro seções tem um nome: Roda da Medicina. Embora corrêsemos o risco de total incoerência ao propor a representação do ser humano em partes graficamente desconectadas⁷¹, explicamos sucintamente para os sujeitos da pesquisa que ela era realmente limitada do ponto de vista da abordagem transdisciplinar. Interessava, portanto, não se ater às imprecisões da representação, mas imaginar e apreender que todas as dimensões estavam ontologicamente integradas, inexistindo hierarquia entre elas.

Em todas as culturas xamânicas, a Roda da Medicina é um espaço sagrado que serve como metáfora aos ciclos intermináveis e sagrados da vida (Círculo da Vida). Cada ciclo da vida é honrado de forma sagrada. As pessoas vão até lá para orar, meditar e buscar equilíbrio. Nos dias de hoje ela serve como um guia para o autoconhecimento e a busca de autotransformação, do homem moderno. A Roda da Medicina é um “mapa simbólico” de um espaço físico-psico-espiritual para a redescoberta de nossa alma. Representa um meio de comunicação de interrelações multidimensionais e interpenetrantes que estão em constante interação, demonstrando que todas as coisas são interligadas e mantida em sincronia harmoniosa (FROTA, 2020, n. p.).

Assim apresentaram I. 17a e P. 16a seus diagramas. I. 17a já menos preocupado com abrir a câmera de seu celular e se expor, mas ainda enfatizando suas inabilidades e “defeitos”; P. 16a observando a necessidade de cuidar melhor da dimensão física:

Eu acolho o objeto da palavra e... peraí, deixa eu ver se a câmera liga. Aí eu, eu... [...] Ah, sim, tem que desligar o negócio. Porque tá uma bagunça o meu quarto. Não repara, não [...]. Dá pra ver que mesmo com uma régua eu erro [o desenho]. Desenho eu não sou bom mesmo. Tem mental. Eu coloquei quem escuta música, que era um negócio que... eu não sei por que, mas eu coloquei. Em físico, eu coloquei que faço o caminho mais longo. Porque eu não saio muito de casa. E quando eu saio, eu tento fazer um caminho mais longo pra chegar em casa. É uma desculpa porque... eu conto que tenho preguiça de ir à academia? Sim. Tenho consciência? Tenho. Vou mudar? Não. Mas, então, vamos lá. Emocional, eu coloquei assistir séries e filmes, porque é uma coisa

⁷¹ O que Nicolescu (1999, p. 162) não perdoaria: “Artigo 1: Qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo em estruturas formais, quaisquer que sejam, é incompatível com a visão transdisciplinar.”

que me distrai. E espiritual, eu coloquei a igreja, faço parte da Assembleia de Deus em Pernambuco. E acho que é isso (I. 17a).

Eu acolho. Bom, vou mostrar o meu. Quase não tem nada aqui. Dá para ver ou tá escuro? Bem pouco. Enfim. Físico eu não botei nada porque acho que no momento eu não estou cuidando muito disso, mas deveria. Mental: dormir e conversar, eu gosto de conversar. E emocional... escutar música e assistir filmes e séries. Eu gosto bastante, muito. Distrai... e música mesmo. Espiritual é tirar um momento. Pra mim é isso. É tirar um momento para si e relaxar. Às vezes, eu faço isso. É, foi só isso (P. 16a).

A segunda e a terceira rodadas da atividade principal foram formuladas para funcionarem como um exercício para o incremento da habilidade de autoconhecimento nos participantes, em vista do aperfeiçoamento da habilidade do autocuidado. O pesquisador-facilitador propôs que compartilhassem suas reações ao processo de avaliar seu autocuidado; pensassem as metas que poderiam estabelecer para a superação de dificuldades pessoais nas dimensões analisadas; e comentassem eventuais novas percepções que lhes ocorreram após escutarem as falas dos(as) parceiros(as) de Círculo.

É importante ressaltar as boas experiências de autocuidado compartilhadas, por exemplo, pelos cofacilitadores Alilton Gomes e Hebe Pires, praticantes há alguns anos da meditação. A propósito, achávamos que falar no interior dos Círculos, por exemplo, em práticas meditativas de origem Oriental, espiritualidades dos povos indígenas e não adesão a religiões, poderia ser interpretado de modo distorcido pelos(as) estudantes religiosos(as) e/ou por seus responsáveis, mas não foi isso o que aconteceu. O valor do respeito foi internalizado nos encontros, de modo que não houve manifestação de nenhum desconforto em relação às questões de fé/não fé religiosa durante o ciclo da pesquisa empírica, que, ademais, não foram verticalizadas. Estaria aí um sinal de que os Círculos são potentes para transdisciplinarmente, conduzir “a uma atitude aberta em relação aos mitos e religiões e àqueles que os respeitam num espírito transdisciplinar”? (NICOLESCU, 1999, p. 164).

Eu acolho. Bom, o meu é em relação ao físico também. Preciso muito disso. É... da música também e cinema, como ele falou. Cinema. Cinema, essa coisa, essas coisas assim, é... boas demais. Bom, é isso (P. 16a).

Então. É sobre [...] exercício físico, né? Que Hebe falou [...] que não tá fazendo, né, P. 16a? Tô que nem tu, viu? Não vou mentir, não. Então, eu acho que nessa parte eu tenho que... como é que eu posso dizer? Me concentrar mais. Arranjar mais modos de cuidar do meu corpo. Que eu já há algum tempo, né, alguns anos atrás, eu passava mal direto. Não me lembro que eu tava bem, não tinha uma vida muito saudável e naquela época que eu quase fiquei diabético, minha pressão começou a aumentar, um monte de coisa. Então, né, a doutora mandou cortar um monte de coisa, que eu acabei voltando a comer com o tempo. Que isso foi quando eu ainda era criança. E

com o passar do tempo, eu vejo que algumas coisas têm voltado. Tipo, às vezes dá alguma tontura, algumas dores que está acontecendo principalmente no joelho [...] e na coluna. Hebe eu te entendo. É muita dor na coluna. A idade é 17, mas a coluna é de 87. Fiquei chateado quando descobri que minha avó não tem uma dor na coluna. Ou seja, minha avó está melhor que eu. Tá bom (I. 17a).

A última rodada da atividade principal trouxe a seguinte pergunta: Qual é o maior desafio para você cuidar de si mesmo(a)? I. 17a, com seu bom humor e sinceridade habituais, acabou contagiando P. 16a:

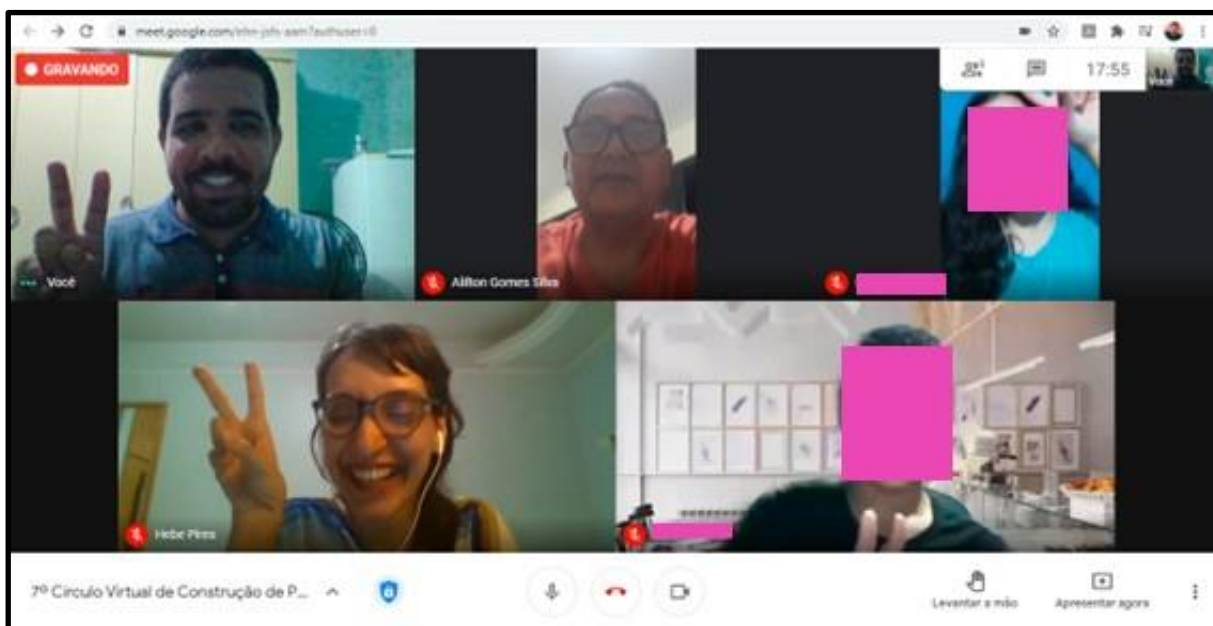
Eu acolho o objeto da palavra. E quando o senhor falou em desafio, só me veio uma palavra na cabeça: preguiça. Ela topa tudo. Inclusive a academia mesmo, né, eu tava fazendo, comecei a fazer, tudinho... Parei por quê? Preguiça. Chegou a pandemia, me acostumei a ficar em casa. Quando voltou a funcionar, [eu] já não queria mais. Deu preguiça (I. 17a).

Eu acolho. Bom. o meu é físico também, né? Como I. 17a falou, é a preguiça. Eu tenho que superar, tenho que superar ela. É, passar a focar mais e tentar fazer exercícios mais. E alimentação também. Parar de comer muito. Eu como muito. É isso (P. 16a).

Finalmente, antes da cerimônia de encerramento – quando Alilton fez a leitura do poema *Regar as Plantas*, de Mylena Fernandes – e antes do prolongamento da reunião naquele momento de leveza, pós-Círculo, P. 16a resumiu seu aprendizado no Círculo de Autocuidado da seguinte maneira, na rodada de *check-out*:

Eu acolho. Hum... Dizer que foi o quê? Incrível, né? E que foi um toque, que eu devo me cuidar mais também. Mais autocuidado em relação a tudo, acho. É. E eu tô grata e obrigada a todos (P. 16a).

Ilustração 12 – Participantes do Círculo de Construção de Paz. 26/04/2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

5.4 Questionário de fechamento da pesquisa de campo

Cinco estudantes responderam ao questionário de fechamento da pesquisa de campo: P. 16a, T. 17a, R. 16a, D. 17a e I. 17a. Naturalmente, o questionário lhes foi enviado pelo pesquisador-facilitador após realizado o último encontro, um Círculo de Celebração que objetivou fortalecer os relacionamentos construídos ao longo de dois meses e meio.

Antes de trazermos os dados do questionário, é importante relacioná-lo ao referido Círculo de despedida, realizado em 31/05/2021, que enfatizou especialmente os valores da gratidão, do otimismo e da esperança. A gratidão do pesquisador-facilitador, por ter superado a COVID-19, após internação hospitalar, e poder concluir mais uma etapa da pesquisa de campo; esperança e otimismo personificados no bebê Enrico, de Santa Catarina, nascido em abril de 2021 com anticorpos contra a doença⁷². A imagem de Enrico foi usada como nosso último objeto da palavra.

O Círculo de Celebração foi também um Círculo de avaliação, no qual conseguimos coletar importantes *feedbacks* para uma noção mais precisa sobre as repercussões da pesquisa no processo de educação socioemocional de nossos(as) colaboradores.

⁷² Conferir em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/saude/audio/2021-05/bebe-brasileiro-de-mae-vacinada-tem-anticorpos-contra-covid-19>. Acesso em 12 jul. 2022.

Logo na rodada de *check-in*, I. 17a falou de sua apreensão quanto à divulgação das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que fizera por experiência. Antecipando-se ao resultado que seria divulgado ainda neste dia, previa insucesso e fazia prognósticos nebulosos sobre o prosseguimento de sua formação acadêmica. Na entrevista com I. 17a, o pesquisador já o sensibilizara para sua persistência em enfatizar aspectos que ele avaliava negativos de sua personalidade; o pesquisador-facilitar, no sentido inverso, procurou demonstrar-lhe qualidades que todos(as) os(as) participantes do Círculo já haviam observado nele. Aparentemente essa devolutiva foi importante para o adolescente e gerou ainda mais conexão entre os sujeitos pesquisador e colaborador da pesquisa.

Na primeira rodada da atividade principal, em sua peculiaridade de se conectar e desconectar facilmente do Círculo, assim se posicionou I. 17a sobre a finalização do ciclo de Círculos Virtuais de Construção de Paz na escola parceira:

Eu acolho o objeto da palavra. Hoje, como é o último Círculo, eu vou ficar com a câmera aberta, por enquanto. Eu não gosto muito porque não consigo ficar muito tempo parado, aí eu começo a mexer nas coisas. [...] Admito que quando Pedro chegou, contou a ideia, né, do Círculo. Eu fiquei meio receoso porque eu não gosto muito de falar, eu ficava mais, sou mais na minha. Mas, depois que começou os primeiros Círculos, eu comecei a gostar. Eu vou desligar aqui a câmera senão não vou conseguir falar, não. Acho que vai ficar melhor agora. Eu comecei a gostar, a participar mais. Eu pensava que ia ser menos participativo, até me impressionei comigo mesmo nesse quesito. [...] Mas, eu admito que, às vezes, eu, nesse tempo todo [que] participei dos Círculos, nem sempre tava querendo entrar nos Círculos [...] Aí, ficava aquela preguiça: ficar de 16h até 18h na frente do computador [...], mas eu ia. Só que era só antes mesmo. Depois que entrava no Círculo, eu gostava bastante e até achava que o tempo passava bastante rápido. Teve alguns Círculos que por mim a gente ficava até 19h. Foi naquelas das histórias de infância. Mas, bem. Eu gostei bastante. Vou sentir falta depois de hoje, né, depois que acabar. Vou sentir falta. Que já tava na minha rotina, toda segunda-feira. Já tava lá [...]. Eu acho que é... vou sentir saudade de ver a cara de vocês também. Menos de P. 16a, que eu já vejo todo dia na escola. Eu já vejo todo dia, tem nem como sentir saudade. E acho que é isso. Passo o objeto da palavra para P. 16a (I. 17a).

Avaliando este Círculo, pesquisador-facilitador e cofacilitadores lamentaram a impossibilidade da oferta de Círculos presenciais no ambiente da escola parceira, algo pelo que que I. 17a ansiava. Até o fim da pesquisa de campo, restou inegável que as dificuldades de conexão com a *internet* foram o principal obstáculo à consecução dos objetivos inicialmente estabelecidos para a pesquisa de campo. Outros(as) adolescentes poderiam ter se envolvido na proposta e, assim, experimentado dessas tardes de segundas e quintas-feiras. Ainda que desistissem dos Círculos ao longo da experiência – como aparentemente ocorreu com alguns

de nossos sujeitos –, poderiam, no mínimo, ter conhecido novos instrumentos para auxiliá-los em seu processo de educação socioemocional, aumentando seu repertório para o desenvolvimento das habilidades de autoconhecimento, de autocuidado, entre outras riquezas que o Círculo encerra. P. 16a, também fez uso do objeto da palavra nesta rodada:

Eu acolho. Meu Deus, I. 17a. Enfim. Bom. Boa parte do que I. 17a falou também concordo. A mesma coisa comigo. Tipo: gostei muito. Eu aprendi muita coisa positiva com eles, tipo: a escuta mesmo, a importância dela. Escutar o próximo. Isso foi legal. E eu também vou sentir falta. Muito. I.17a falou: “Já tava marcado nas segundas, já programado”. E eu desejo que... tudo de bom, né? Depois que acabar isso. Que dê tudo certo depois. Se puder acontecer mais também Círculos como esse nas escolas, que é importante. E eu passo o objeto da palavra pra Pedro (P. 16a).

O roteiro reservou uma das rodadas da atividade principal do Círculo de Celebração à demonstração de gratidão. Robert Emmons, psicólogo estadunidense, sugere que, do ponto de vista científico, *gratidão* é muito mais do que mera polidez ou um sentimento superficial. Segundo este autor,

A palavra gratidão é derivada do latim *gratia*, que significa "favor"; e *gratus*, que significa “agradar.” Todos os derivados desta raiz latina têm a ver com bondade, generosidade, presentes, a beleza de dar e receber, ou receber algo de graça. Quando nos sentimos gratos, somos movidos a compartilhar a bondade que recebemos com os outros [...] Primeiro, a gratidão é o reconhecimento da bondade na vida de alguém [...] Em segundo lugar, gratidão é reconhecer que a(s) fonte(s) dessa bondade está/estão pelo menos parcialmente fora do eu (EMMONS, 2007, p. 4).

Todos e todas tinham naquele momento o que e a quem agradecer. Sobre gratidão, pensamos também com Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 396) que ser grato(a) não é um traço de personalidade inato herdado, mas uma atitude a ser ensinada e aprendida na interação com os outros. O Círculo de Construção de Paz, ao estimular o reconhecimento do bem recebido, favorece o desenvolvimento desta atitude/habilidade e de outras a ela intimamente associadas, tais como a empatia, a paciência e a resiliência, especialmente nas crianças e nos(as) adolescentes em processo de escolarização:

Eu me tornei amigo dele [pesquisador-facilitador] sem ele saber que eu queria ser amigo dele. Então, eu sou grato a você, meu amigo, entendeu? Você sabe que pode contar comigo, viu? E aí sou grato também a P. 16a, a I. 17a, né, a Hebe, por me compreender um pouco, né, por receber as contribuições de vocês. Nós aprendemos juntos e quantas aprendizagens nós vivenciamos, né, nesse Círculo. Gratidão, gratidão a todos vocês (Alilton Gomes).

A gente tinha dúvida, né, se podia, se era possível. E Pedro saiu: “Não, Hebe, vamos, é possível, a gente vai fazer.” A gente fez um curso, minha gente, de Justiça Restaurativa na modalidade virtual. Eu e Pedro, a gente fez esse curso pra poder oferecer esse espaço pra vocês. E eu queria agradecer a I. 17a, né? I. 17a, quando você trouxe o valor da sinceridade eu achei a sua cara, porque eu acho que você é muito sincero, né? Tu tem uma alegria sincera, né? Quem nunca riu com I. 17a num Círculo, né? Quem nunca se divertiu contigo? Eu acho que é muito impossível. P. 16a. Eu quero agradecer a P. 16a. muito também. Essa doçura, esse carinho, sabe? Toda essa, essa, essa meiguice, assim... vê, vê como a gente consegue mesmo no espaço virtual, sem se conhecer presencialmente, a gente já começa a enxergar vocês, né, assim, também. “Por dentro”, como se diz, né? Eu acho isso maravilhoso, assim. É por vocês que a gente tá aqui. E que bom que vocês estão aqui, porque a gente só tá aqui por causa de vocês, né? Então, já me emocionei um bocado aqui (Hebe Pires).

Eu acolho o objeto da palavra. Fiquei um pouco constrangido agora. Eu não sou muito bom em receber elogios. Mas, bem. Acho que primeiramente agradecer aos meus pais, né? Estão sempre me apoiando, me dando corda pra minhas ideias, algumas até meia duras. Agora fiquei... vergonha. Mas... esqueci até o que ia dizer. Mas, é... a eles, alguns professores que eu tive. Que me ensinaram e ainda estão me ensinando [...], me ajudam e – como posso dizer – me encorajam a pesquisar sobre os assuntos [...] e a vocês também que estão sempre aqui me escutando, rindo comigo. Que eu já falei algumas vezes, eu acho que no grupo eu não sou muito acostumado a falar, eu sou mais de escutar. E falar pra todo mundo prestar atenção em mim foi meio estranho. Demorei pra me acostumar. Mas foi bom. E agradeço também a vocês por ter proporcionado a gente esse ambiente que a gente se sente seguro, que a gente consegue falar e se sentir bem. Passo o objeto da palavra para P. 16a (I. 17a).

Eu acolho. Bom. Eu agradeço primeiro, né, como todo mundo falou, à minha mãe, por tudo o que ela já fez por mim, que eu tô aqui hoje, né? E também aos professores também que, feito I. 17a falou, encorajam a gente. Tipo, momentos que a gente acha que vai desistir, mas eles vão lá e ajudam a gente. Meus amigos também, que já em momentos ajudaram muito também. E também a vocês que ensinaram muitas coisas nesses Círculos. Coisas que a gente não ouvia muito porque não tem aquela questão da escuta. Ninguém parava pra escutar direito e tal. Coisas incríveis. E eu agradeço a todos. E eu passo o objeto da palavra pra Pedro (P. 16a).

Retomando o questionário de fechamento da pesquisa, os 05 sujeitos respondentes concordaram totalmente com a afirmação de que os Círculos de Construção de Paz podem ajudar a construir comunidades escolares restaurativas.

Sobre se os Círculos ajudaram a desenvolver relações interpessoais mais saudáveis com as pessoas de sua escola, 02 deles concordaram totalmente e 03 concordaram em parte. Trata-se de uma evidência importante no que toca à abrangência de nossa pesquisa, posto que não conseguiu atingir a quantidade inicialmente desejada de 12 participantes por Círculo e os sujeitos que efetivamente participaram dos encontros remotos provinham, em sua maioria, de

uma mesma turma. De outro lado, as respostas a esta questão podem indicar a necessidade de prolongar e ampliar a experiência com esta prática restaurativa na escola parceira, ou seja, o desenvolvimento de um programa específico de Justiça Restaurativa, que envolva os discentes e outros segmentos da comunidade escolar.

Na JRE [Justiça Restaurativa na Educação], a participação equitativa não se limita aos alunos. Nas reuniões, todos os que têm interesse no assunto em pauta devem ser convidados e ouvidos. Por exemplo, convidam-se copeiras e faxineiros para participar das reuniões onde serão tomadas as decisões sobre a escola. [...] Prioriza-se o envolvimento de pais, cuidadores e membros da família de alunos, pois são membros importantes da comunidade de ensino (EVANS; VAADERING, 2018, p. 65).

Outro indicador dos resultados da aplicação dos Círculos foi obtido a partir das respostas à questão “Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a desenvolver relações interpessoais mais saudáveis fora de seu ambiente escolar?” Novamente, 02 deles concordaram totalmente e 03 concordaram em parte, sugerindo a necessidade da construção de “Uma *cultura de paz restaurativa*” (PELIZZOLI, 2016, p. 23). Construir uma nova mentalidade escolar, focada no aperfeiçoamento e pacificação permanente dos relacionamentos interpessoais, entre todos os segmentos escolares, é uma tarefa político-pedagógica que pressupõe clareza do que se é e do que quer ser enquanto sujeito e sociedade.

No quesito 6, todos os sujeitos respondentes concordaram plenamente que os Círculos de Construção de Paz os ajudaram a identificar e nomear melhor suas emoções e seus sentimentos. Como não houve espaço para justificativa à resposta, é plausível supor que não apenas o Círculo que tratou especificamente desta temática, mas o conjunto de todos os Círculos vivenciados, contribuiu para o desenvolvimento destas habilidades. Temos clareza de que uma reunião de duas horas, em um intervalo de dois meses e meio, é apenas uma amostra do que um programa de Justiça Restaurativa pode promover no cenário escolar, se inserida enquanto filosofia e prática sistemática.

A empatia compreendida como uma habilidade socioemocional importante para a construção e manutenção de relacionamentos saudáveis certamente foi assim assimilada pelos sujeitos de nossa pesquisa que responderam ao questionaram. Todos(as) concordaram totalmente que a metodologia dos Círculos os(as) ajudou a perceber melhor as necessidades e os pedidos de seus/suas colegas.

Apenas T. 17a concordou parcialmente com a afirmação de que “Os Círculos de Construção de Paz podem ajudar a prevenir e tratar conflitos e violências interpessoais”. Os(as) demais respondentes concordaram totalmente.

Também foi unânime a resposta “sim” quando lhes perguntamos se gostariam que a escola parceira realizasse mais Círculos de Construção de Paz, restando inequívocos os benefícios desta prática restaurativa para o conjunto dos sujeitos de pesquisa que responderam o instrumento questionário de fechamento da pesquisa de campo.

A última questão dividiu os respondentes entre os que não gostariam de se tornar um facilitador de Círculo de Construção de Paz (03 sujeitos); os que gostariam de sê-lo (01 sujeito); e os que talvez gostariam de sê-lo (01 sujeito). Compreendemos também com Belinda Hopkins (2004, p. 170) e os(as) autores(as) com quem ela dialoga que crianças e adolescentes podem e devem ser mediadores(as) em determinadas ocasiões, para o que precisam ser encorajados(as) e preparados(as). Quisemos e conseguimos, em parte, que nossos sujeitos de pesquisa fossem durante a pesquisa de campo participantes não-facilitadores(as) de Círculos não conflitivos. É preciso querer mais do que isso posteriormente, e o movimento restaurativo, associando-se ao Poder Público, precisa começar a trabalhar para que essa ideia se transforme em realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa se inscreve no conjunto das pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos da Transdisciplinaridade, Infância e Juventude (GETIJ). O GETIJ “tem se dedicado a investigações que versam sobre sofrimento mental de crianças, adolescentes e jovens” (FERREIRA; MELO, 2021, p. 11). As leituras que fizemos para fundamentá-la teoricamente sugeriram que os Círculos de Construção de Paz – uma prática de Justiça Restaurativa em expansão no campo da educação escolar, focalizada na construção de relacionamentos interpessoais justos e saudáveis –, poderia contribuir com a prevenção e o tratamento das violências *na, da e contra* a escola (ANDRADE, 2018). Nossa tese era que os Círculos poderiam mais: eles poderiam auxiliar crianças e adolescentes em seus processos de educação socioemocional no contexto escolar.

A proposta de pesquisa empírica foi acolhida por uma escola estadual de Ensino Médio do município pernambucano de Moreno, cuja Direção já se mostrara aderente ao ideário da Justiça Restaurativa na Educação e concordou pô-lo em prática mediante a oferta de Círculos de Construção de Paz para estudantes das turmas de 3º ano do ano letivo 2021. Os Círculos que roteirizamos foram desenhados na metodologia como principal técnica de pesquisa. O método escolhido, a pesquisa-ação, permitiu-nos um diálogo aberto com os gestores escolares, embora o fator pandemia os tenha absorvido mais que habitualmente. Não foi possível contarmos com os demais segmentos escolares, pelos motivos que expomos abaixo.

A primeira dificuldade que enfrentamos para iniciar a oferta dos Círculos foi a suspensão das atividades na escola parceira, devido à decretação da pandemia da COVID-19. Desnecessário detalhar os prejuízos socioemocionais que particularmente nossa população escolar infantojuvenil no Brasil teve nesse período iniciado oficialmente em março de 2021, e que ainda se prolonga enquanto estamos finalizando a escrita desta dissertação. Impedidos por normativas sanitárias de nos reencontrarmos presencialmente na escola com os sujeitos da pesquisa, restou o espaço virtual como possibilidade de realização dos Círculos, das entrevistas e da aplicação dos questionários elaborados.

Já na etapa de realização dos Círculos Virtuais de Construção de Paz, a segunda grande dificuldade se apresentou: a contaminação do pesquisador-facilitador pelo novo coronavírus. O processo de recuperação naturalmente o obrigou a se afastar momentaneamente das atividades da pesquisa, mais um fator a comprometer o cumprimento do cronograma original.

Para dar conta dos objetivos geral e específicos de nossa investigação, buscamos responder à questão principal que formulamos no projeto de pesquisa: a Justiça Restaurativa,

sob a ótica transdisciplinar, pode contribuir nos processos de educação socioemocional de adolescentes escolares?

Conforme apontamos no segundo capítulo, há matrizes filosóficas e teóricas comuns entre a Justiça Restaurativa e a abordagem transdisciplinar da realidade e das humanidades. Embora não haja necessariamente um caráter de novidade naquilo que os termos ‘transdisciplinaridade’ e ‘Justiça Restaurativa’ pretendem significar e propor, ambos remetem a um contexto histórico relativamente recente de profundos questionamentos no campo das ciências exatas e humanas, especialmente no que diz respeito tanto à relação entre o sujeito aprendente e o objeto do conhecimento, quanto ao modo de perceber e intervir nos conflitos interpessoais.

Para o paradigma da Modernidade, que tem em Descartes possivelmente sua figura mais proeminente, o processo de produção do conhecimento é algo, digamos, matematicamente controlado pelo sujeito, que não se relaciona subjetivamente com o objeto de sua curiosidade epistemológica, que disseca a Natureza para controlá-la e subjugará-la; nessa perspectiva ontológica, a “Realidade [é] objetiva, estável, uniforme, homogênea, dada, fragmentada e previsível” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 16). Basicamente, a cisão entre o sujeito e o objeto que tal filosofia operou e opera no ocidente, do século XVI para cá, desdobrou-se em outros binarismos redutores da realidade, do sujeito e do objeto, nos mais variados campos de saberes e práticas.

Por exemplo, no âmbito dos sistemas jurídicos ocidentais instituídos neste mesmo período histórico, o modo de ver as relações humanas, especialmente aquelas marcadas pelo delito, fundamentou-se na lógica opositora e simplificadora sugerida pela ciência clássica. Essa lógica compareceu na instauração, entre outras coisas, dos códigos penais modernos, da imposição da dor como punição às infrações, dos sistemas carcerários, da divisão dos sujeitos entre bandidos e mocinhos – ou, para utilizar uma terminologia corrente no panorama político brasileiro, “marginais” e “cidadãos de bem”. De modo mais sistemático, só a partir dos anos 1960 e 1970, através das teses da teoria criminológica do abolicionismo penal, é que esta lógica começou a ser problematizada e desconstruída.

A Justiça Restaurativa, na esteira do movimento abolicionista, apareceu para lembrar que havia outros modos de pensar e distribuir o valor social/moral justiça, tão antigos e originais como os povos indígenas do Canadá, Estados Unidos e Nova Zelândia. Frente à crise do paradigma retributivo (ZEHR, 2008), a partir dos anos 1980 e 1990, começaram a ser incorporadas nos Sistemas de Justiça de países dessas regiões práticas de mediação de conflitos ancoradas nas tradições ancestrais dos povos supracitados. Práticas sintonizadas com novos

enfoques sobre a realidade, o sujeito, o objeto, as relações humanas, o delito etc., consoantes também à abordagem transdisciplinar. Um destas práticas restaurativas é o Círculo de Construção de Paz, disseminada no Brasil no formato sistematizado por Kay Pranis (2010).

Originalmente transpostos e adaptados para o ambiente judicial, os Círculos em nosso país foram se espalhando e adentrando no ambiente educacional, onde deixaram de ser utilizados apenas para o tratamento de conflitos ou para a prevenção às violências. Para responder àquela questão-problema, nossa pesquisa quis saber, utilizando-se dos próprios Círculos como técnica de pesquisa, se sua metodologia também era potente para ajudar estudantes adolescentes em seus processos de educação integral (FERREIRA, 2016) e de educação socioemocional (FERREIRA, 2022).

Nossa pesquisa empírica, apesar dos percalços a que aludimos, permitiu-nos perceber que os Círculos de Construção de Paz estimularam nos sujeitos da pesquisa o contato sistemático com conteúdos até então ausentes no currículo oficial da escola parceira de pesquisa. É necessário repisar, no entanto, que a Direção escolar, quando das tratativas com o pesquisador para o encaminhamento da pesquisa, cogitou como estratégia a oferta dos Círculos como disciplina optativa para os(as) alunos(as) das turmas de 3º ano; ademais garantiu a estrutura básica para o correto desenvolvimento dos Círculo ao reservar-nos uma sala de aula exclusiva para os encontros semanais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheceu em 2017 a importância de os sistemas de ensino desenvolverem com os(as) estudantes da Educação Básica competências e habilidades socioemocionais. Apesar das disputas políticas veladas ou explícitas que explicam a polifonia em torno da expressão “competências e habilidades”, conforme vem se difundindo no jargão educacional nacional, a nós interessou trazer para o palco das relações humanas protagonizadas pelos(as) estudantes sujeitos da pesquisa as múltiplas e complexas dimensões do humano que a Justiça Restaurativa, a transdisciplinaridade e a educação socioemocional têm como seus pressupostos e acolhem. Tais dimensões são comumente negligenciadas pela escola disciplinar, cujo papel “[...] não é compreender e dialogar, mas impor regras adversas à natureza humana” (FERREIRA, 2022, p. 60), o que implica “[...] tanto na fabricação do sujeito disciplinar quanto na própria Modernidade” (FERRARI; DINALI, 2012, p. 395).

Ao nosso ver, os Círculos Virtuais de Construção de Paz que levamos a cabo permitiram aos sujeitos que deles participaram ampliar os níveis de percepção sobre as subjetividades próprias e alheias e os níveis de realidade em que estão inseridos e nos quais desejam se inserir. Daí concluímos que o Círculo de Construção de Paz é o Terceiro Incluído a que o enfoque

transdisciplinar se refere como sua pilastra axiomática lógica, posto que seu compromisso educacional consiste justamente em superar a lógica da contradição e da não contradição que atravancam nos(as) educandos(as) o desenvolvimento/aperfeiçoamento do seu “eu verdadeiro” (PRANIS, 2010) e das qualidades necessárias para a convivência social pacífica, dentre ela a capacidade de acolhimento às diversidades culturais, sociais, étnicas, etárias, de gênero, de crença religiosa, familiares etc.

Podemos afirmar agora que os Círculos que facilitamos funcionaram tanto metaforicamente como um espelho para nossos(as) companheiros(as) – nos quais observamos mais detidamente traços de suas personalidades –, quanto como um espaço-tempo de cuidados coletivos, mediados pela contação das histórias e demais elementos estruturantes do processo circular restaurativo; histórias que, possivelmente, fizeram-lhes se conectar amorosamente uns/umas com os(as) outros(as) e lhes ajudaram a atravessar com menos sofrimento e mais resiliência a excepcional conjuntura pandêmica vivida naquele período.

Cada Círculo, em si, foi, portanto, um espaço-tempo para o desenvolvimento das habilidades de autocuidado e de autoconhecimento, onde/quando os aspectos físico, mental, emocional e espiritual foram abordados e transdisciplinarmente integralizados, e os valores do respeito, da empatia, da escuta, da esperança e da paciência – os mais verbalizados nas rodadas de construção de valores e em tantos outros momentos do Círculo –, assumidos e encarnados.

Em compasso com o movimento restaurativo pernambucano, brasileiro e internacional, compreendemos que é preciso dar a conhecer cada vez mais a polivalência desta prática restaurativa, que no ambiente escolar poderá ser adicionada ao ferramental pedagógico para a construção de relacionamentos saudáveis, tratamento de conflitos e, enfim, da cultura de paz que certamente continua sendo o desiderato da maior parte da população humana nacional e mundial.

É preciso estimular os(as) adolescentes para que assumam, caso queiram, a facilitação dos Círculos em suas próprias escolas e salas de aula, o que demandará preparação específica e pressupõe a implantação de programas de Justiça Restaurativa como política pública nos estabelecimentos de ensino interessados na expansão da cultura restaurativa.

A educação escolar não pode se esquivar da tarefa de educar as emoções e os sentimentos das novas gerações, com as novas gerações. A lógica disciplinar que limita esta instituição à tarefa de transmitir conhecimentos não encontra mais respaldo nas teorias pedagógicas contemporâneas, pelo menos não naquelas que dialogam com as pilastras da abordagem transdisciplinar. As sociedades estacionadas no paradigma da Modernidade não podem continuar atrofiando e hipertrofiando as múltiplas dimensões de que o humano sempre

foi constituído, muitas vezes a pretexto de sustentar modelos societários economicistas flagrantemente decadentes; sendo assim, insistir em reduzir nossas crianças e adolescentes a adultos que ocuparão (ou não?) postos em mercados de trabalho cada vez mais excludentes e descomprometidos com a reversão da catástrofe ambiental planetária em andamento é uma forma de violentá-los(as).

Finalizamos este trabalho reafirmando nossa crença na educação e no ser humano; podemos adjectivá-la da forma como quisermos – integral, holística, socioemocional, transdisciplinar... –, desde que ela cumpra com seu papel social de facilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos aprendentes; desde que continue os ajudando a realizar sua vocação ontológica de ser, em todos os sentidos, humano (FREIRE, 2020, p. 86).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (coord.) *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.
- ALMEIDA, Arthemis Nuamma Nunes de. *Práticas restaurativas nas escolas públicas: o que a experiência do município de Natal/RN pode revelar*. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ALVARENGA, Augusta Thereza de; SOMMERMAN, Américo; ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de idéias e ideais na direção de uma nova ciência moderna. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso: em 07 nov. 2020.
- ALVES, Amone I. O que a chacina em Realengo tem a nos dizer: uma análise sobre os discursos da violência escolar no Brasil. *Revista Polyphonia*, 21(2), 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v21i2.18979>. Acesso em: 06 nov. 2020.
- AMSTUTZ, Lorraine S.; MULLET, Judy H. *Disciplina restaurativa para escolas*. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- ANDRADE, Vera R. P. de (coord.). *Pilotando a justiça restaurativa: o papel do poder judiciário*. Brasília: CNJ, 2018.
- ARAÚJO, Ana Paula. Justiça Restaurativa na escola: perspectiva pacificadora? In: PELIZZOLI, Marcelo (org.). *Cultura de paz: restauração e direitos*. Recife: Editora Universitária, 2010. p. 103-125.
- ARAÚJO FILHO, Ismael Kalil Saffe de. *Violência nas escolas públicas de Cascavel/PR e a judicialização: constatações e apontamentos*. 2017. 66 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.
- ASSUMPCÃO, Cecília P. de A.; YASBEK, Vania C. Justiça restaurativa: um conceito em desenvolvimento. In: GRECO, Aimée. *Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo: Dash, 2014, p. 43-61.
- BACELLAR, Roberto P. *Administração judiciária com justiça*. Curitiba: Editora InterSaberes, 2016.
- BALAGUER, Gabriela. As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Rev. Subj.*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 266-275, ago. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692014000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 nov. 2020.
- BARBOSA, Derly. A atitude transdisciplinar na educação escolar. In: FRIAÇA, Amâncio et. al. (org.). *Educação e transdisciplinaridade III*. São Paulo: TRIOM, 2005. p. 361-377.

BARBOSA, J. C. T. *O que é justiça*. Rio de Janeiro: Editora Abril Cultural/Brasiliense, [2007.], [n. p.]. Acesso em: 27 jul. 2020.

BARONI, Mariana Custódio de Souza. *Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais*. 2011. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

BASSETS, Marc. Boris Cyrulnik: “Os adolescentes mais afetados pela pandemia terão depressão crônica quando adultos.” *El País* [online]. Internacional. Ideas. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-10-31/boris-cyrulnik-os-adolescentes-mais-afetados-pela-pandemia-terao-depressao-cronica-quando-adultos.html>. Acesso em: 09 jul. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível*, vol. I: hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível*, vol. II: convivência, respeito e tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

BOONEN, Petronella M. *A justiça restaurativa, um desafio para a educação*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 260p. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10062011-140344/publico/PETRONELA_MARIA_BOONEN.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *Guia de práticas circulares no coração da esperança: o uso de círculos de construção de paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador*. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura da AJURIS Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul / Projeto Justiça para o Século 21, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa*. Porto Alegre: Escola Superior da Magistratura, Núcleo de Justiça Restaurativa, 2015. Disponível em: <http://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>. Acesso em: 25 jan. 2019

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Justiça. Normas e princípios das Nações Unidas sobre prevenção ao crime e justiça criminal /Organização: *Secretaria*

Nacional de Justiça. – Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2009. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/projects/UN_Standards_and_Norms_CPCJ_-_Portuguese1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Secretaria de Direitos Humanos (SDH)*. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/conanda/sinase_plano_decenal_2013_2022_consulta_publica.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União. República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm>. Acesso em: 16 jul. 2022.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

CARDOSO NETO, Vilobaldo. *Justiça restaurativa no Brasil: potencialidades e impasses*. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2018.

CARNEIRO, Alex Rodolfo. *Justiça restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário*. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

CARROL, Janine. *RESTORE: A collaborative approach to the application and implementation of Restorative Practice schools in the time of Covid19*. (2020). Disponível em: <https://restorativejustice.org.uk/blog/restore-collaborative-approach-application-and-implementation-restorative-practice-schools-time>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CERQUERIA, Daniel R. de C. *et al. Atlas da violência 2020: principais resultados*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia (Diest): Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10214>. Acesso em: 1 nov. 2021.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. *A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil*. 2019, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil) (CNJ). *Resolução nº 225*, de 31 de maio de 2016. Brasília: CNJ, 2016a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files/compilado160827202007275f1efbfbf0faa.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil) (CNJ). *Justiça restaurativa: horizontes a partir da Resolução CNJ 225/2016*. Brasília: CNJ, 2016b.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (Brasil) (CNJ). *Seminário de justiça restaurativa: mapeamento dos programas de justiça restaurativa*. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/06/8e6cf55c06c5593974bfb8803a8697f3.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

COSTA, D. C. A. da.; MACHADO JÚNIOR, E. A. de S. Justiça restaurativa: um caminho possível na superação da racionalidade penal moderna? *Revista da Faculdade de Direito – UFPR | Curitiba*, Vol. 63, N. 1, jan./abr. 2018 | p. 65 – 91. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/54226>. Acesso em: 27 jul. 2020.

COSTA, Silvana Ferreira Magalhães. *Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa*. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.

CLOUTIER, Richard; DRAPEAU, Sylvie. *Psicologia da adolescência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

CREMA, Roberto. Inteligência integral: o desafio transdisciplinar. In: PELIZZOLI, Marcelo. *Cultura de paz: educação do novo tempo*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2008. p. 213-218.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ANPED. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 46-51.

CRUZ, Alexandre T. de A.; SILVA, Jandira M. da. Diálogos virtuais como estratégia de apoio à saúde mental em contexto de isolamento social. *Revista Asas da Palavra*, v. 17, n. 2, jul./dez, 2020. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/2164/pdf>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CYRULNIK, Boris. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CYRULNIK, Boris. ¿Por qué la resiliencia? In: CYRULNIK, Boris; ANAUT, Marie. (coords.) *¿Por qué la resiliencia?: lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2016, [n. p.].

DAOU, Violeta. A postura do facilitador. In: GRECCO, Aimée et al. *Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo, Dash, 2014. p. 127-138.

DAMÁSIO, António. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, António. *A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2017.

DIAS, Gueroliny R. U. *Gestão escolar e práticas de redução de conflitos: a justiça restaurativa em questão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2019.

ECOSOC. Conselho Econômico e Social da ONU. Resolução 2002/12 da ONU. Princípios básicos para utilização de programas de Justiça Restaurativa em matéria criminal. 2002.

Disponível em:

https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEACulturadePaz/Material_de_Apoio/Resolucao_ONU_2002.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

EMMONS, Robert. *Thanks!:* How the new science of gratitude can make you happier. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 2007.

EMPATIA. In. MICHAELIS. Melhoramentos, 2022. Disponível em:

<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empatia/>. Acesso em: 09 jul. 2022.

ESCORSIN, Ana Paula. *Psicologia e desenvolvimento humano*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

EVANS, Katherine; VAADERING, Dorothy. *Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas*. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FELÍCIO, Claudia João. *Círculos restaurativos: a mediação dos conflitos nas escolas como reflexo na incidência das futuras demandas judiciais*. 108 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERRARI, Anderson; DINALI, Wesley. Herança moderna disciplinar e controle dos corpos: quando a escola se parece com uma "gaiola". Educação em Revista [online]. 2012, v. 28, n. 2, p. 393-422. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200018>. Acesso em 15 jul. 2022.

FERREIRA, Hugo Monteiro. Iniciando a jornada: construindo fundamentos. In: FERREIRA, Hugo Monteiro (Org.). *A educação integral e a transdisciplinaridade*. 1. ed. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016, p. 11-44.

FERREIRA, Hugo Monteiro (org.); MELO, Bruno C. de F. (col.). *Infâncias, adolescências e juventudes: a pesquisa transdisciplinar*. Curitiba: CRV, 2021.

FERREIRA, Hugo Monteiro; LIRA, Wagner Lins. Bullying escolar: disciplinaridade, transdisciplinaridade e lógica do terceiro incluído. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 9(1), p. 70-89, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.11547>. Acesso em: 19 jan. 2022.

FERREIRA, Hugo Monteiro. *A geração do quarto: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar*. Rio de Janeiro: Record, 2022.

FONSECA, Cynthia C. C. L.; MENDONÇA, Bruno A. Breve percurso da justiça restaurativa em Pernambuco. In: PELIZZOLI, Marcelo L. *Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social*. (Org.). Caxias do Sul, RS: EDUCS; Recife, PE: Editora UFPE, 2016. p. 217-232.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FROTA, Wagner. Roda da medicina sul-americana. *Caminho Xamânico*, 2020. Disponível em: <https://xamanismo.com/2014/04/01/roda-da-medicina-sul-americana/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/q5XSP6jGHgkSWZdy4wGLBbg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GATTI, Bernardete A. Potenciais riscos aos participantes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos. *Por uma pedagogia da presença*. Ministério da Ação Social. Brasília: Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, 1991.

GOMES PINTO, Renato S. *Justiça restaurativa: o paradigma do encontro*. s. d. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/doutrina/justica_restaurativa/jr_o_paradigma_do_encontro.pdf. Acesso em: 24 jan. 2022.

GOMES PINTO, Renato S. Justiça restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, Catherine; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.) *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 19-39. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>. Acesso em: 01 fev. 2020.

GUIMARÃES, Maria Isabel Maldonado. *Práticas restaurativas: alternativa de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações*. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

HERMANN, Nadja. Ética: etimologia e esclarecimentos conceituais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 17-22. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019

JACCOUD, Mylène. Princípios, tendências e procedimentos que cercam a justiça restaurativa. In: SLAKMON, Catherine.; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. p. 163-186. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>. Acesso em: 01 fev. 2020.

JARES, Xésus R. *Pedagogia da convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JUSTIÇA. In: MICHAELIS. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/justi%C3%A7a/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

KOCH, Cristina; HANSEL, Claudia Maria; SCHMITZ, Fernanda Maria Francischini; MARQUES, Raquel Ivanir. Uma proposta de justiça restaurativa: a violência na escola e a política transversal de pacificação restaurativa. In: PELIZZOLI, Marcelo L. *Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social*. (Org.). Caxias do Sul, RS: EDUCS; Recife, PE: Editora UFPE, 2016. p. 47-68.

KRZYNARIC, Roman. O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. *Fundamentos da metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEDERACH, John P. *A imaginação moral: a arte e a alma da construção da paz*. São Paulo: Palas Athena, 2011.

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

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*, v. 25, 10 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582>. Acesso em: 08 nov. 2020.

LIMA, Ana K. M.; LIMA, Isabel M. O.; LIMA, Ludmilla K. R. de. [e-book] São Paulo: edição do autor, 2020.

LIMA, Cláudia dos Santos. *Experiências com círculos restaurativos em uma escola pública no estado do Amazonas*. 2014, 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Faculdade de Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

LIMA, Isabel M. S. O. A narrativa: relação áurea com a estratégia da justiça restaurativa. In: VALOIS, Luiz. C.; SANTANA, Selma; MATOS, Taysa; ESPINEIRA, Bruno. (Orgs.). *Justiça restaurativa*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017. p. 105-128.

LIMA, Isabel M. S. O. Palestra proferida na *live* A Transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa: A Saúde Mental Integral. Transmitida pelo canal do Núcleo do Cuidado Humano – UFRPE, 2021. 1 vídeo (119 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X28WgLAnWyA&t=4038s>. Acesso em: 19 jan. 2022.

LIMA, Raymundo de. O Maniqueísmo: o bem, o mal e seus efeitos ontem e hoje. *Revista Espaço Acadêmico*, Ano I, n. 07, dez. 2001, [n. p.]. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/40166/20970/>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LITTO, Frederic M.; MELLO, Maria F. de. A evolução transdisciplinar na educação: contribuindo para o desenvolvimento sustentável da sociedade e do ser humano. In: CETRANS. *Educação e transdisciplinaridade*. p. 147-165. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000013.pdf>. Acesso em 21 out. 2020.

LUCATTO, Lara Cucolicchio. *A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais*. 2012. 242 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2012.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

MACEDO, Lídia S. R. de; SILVEIRA, A. da C. da. Self: um conceito em desenvolvimento. *Paidéia* (Ribeirão Preto) [online]. 2012, v. 22, n. 52, p. 281-290. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200014>. Acesso em 12 jul. 2022.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. v. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 23-28. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

MANDALA. In. MICHAELIS. Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/MANDALA/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/05/manzinibauru2004.pdf>: Acesso em: 16 jul. 2022.

MARQUES, Julianne Freire. *Círculos da paz: práticas restaurativas como instrumento de acesso à justiça nas escolas do Tocantins*. 2015. Dissertação (Mestrado em Prestação Jurisdicional em Direitos Humanos) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. 67 f.

MEIRELLES, Cristina Assumpção; YASBEK, Vania Curi. Formatos conversacionais nas metodologias restaurativas. In: GRECCO, Aimée et al. *Justiça restaurativa em ação: práticas e reflexões*. São Paulo, Dash, 2014. p. 107-122.

MENDONÇA, Bruno Arrais de. *Caminhos da justiça restaurativa em Pernambuco*. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

MENDES, Aline R. *Educação emocional na escola: uma proposta possível*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. 145 fls. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8082/1/000478171-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MERREL, Kenneth W.; GUELDNER, Barbara A. *Social and emotional learning in the classroom: promoting mental health and academic success*. Nova Iorque, Londres: The Guilford Press, 2010.

MILAZZO, Cristhyan Martins Castro. *Justiça restaurativa: caminhos de fraternidade, direitos humanos e dignidade social*. 2013. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Humberto. *O Menorismo Nosso de Cada Dia*. In: Empório do direito.com.br, 2019 [n.p.]. Disponível em: <https://emporiiodireito.com.br/leitura/o-menorismo-nosso-de-cada-dia#:~:text=O%20menorismo%20nega%20as%20diferentes,projetamos%20a%20%E2%80%9Ccrian%C3%A7a%20ideal%E2%80%9D..> Acesso em: 03 jul. 2022.

MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana/WHH- Willis Harman House, 2008.

MORAES, Maria Cândida. Palestra proferida na *live A Transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa: A Saúde Mental Integral*. Transmitida pelo canal do Núcleo do Cuidado Humano – UFRPE, 2021. 1 vídeo (119 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X28WgLAnWyA&t=4038s>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso (colab.). *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORAES, Maria Cândida.; VALENTE, José A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Maria C.; DE LA TORRE, Saturnino. *Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação*. 2002. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, 2006, p. 117-128. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, Edgar de A. (org.). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos J. D. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORRIS, Alisson. Criticando os críticos: uma breve resposta aos críticos da justiça restaurativa. In: BASTOS, Márcio T.; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio R. T. (org.).

Justiça restaurativa: coletânea de artigos. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005. p.439-472. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>.

MORRISON, Brenda. Justiça restaurativa nas escolas. In: BASTOS, Márcio T.; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio R. T. (org.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005. p. 295-319. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MOTTA, Pierre Cerveira; ROMANI, Patrícia Fasolo. A educação socioemocional e suas implicações no contexto escolar: uma revisão de literatura. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 49, p. 49-56, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 nov. 2020.

MULLER, Jean-Marie. *Não violência na educação*. São Paulo: Palas Athena, 2006.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Como podemos entrar em diálogo? Metodologia transdisciplinar do diálogo entre pessoas, culturas e espiritualidades. In: *Inter-Legere - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Natal-RN, n.16, jan./jun. de 2015. p. 31-46.

OLIVEIRA, Gilvaneide F. de. Educar numa perspectiva complexa e transdisciplinar: reflexões para uma docência sensível. *Cenas Educacionais*, 1(2), p. 132-145, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5682>. Acesso em: 19 jan. 2022.

ORNELLAS, Maria de Lourdes; RADEL, Daniela Chaves (Coord). *Violência na escola: grito e silêncio*. Salvador: EDUFBA, 2010.

ORTH, Glauca M. N.; GRAF, Paloma M. (Orgs.) *Sulear a justiça restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo* [livro eletrônico]. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

PALLAMOLLA, Raffaella da P. *A justiça restaurativa da teoria à prática: relações com o sistema de justiça criminal e implementação no Brasil*. 2008. 17 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Criminais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PALLAMOLLA, Rafaella da P. *Justiça restaurativa: da teoria à prática*. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARKER, L. Lynette. Justiça restaurativa: um veículo para a reforma? In: BASTOS, Márcio T.; LOPES, Carlos; RENAULT, Sérgio R. T. (org.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília: Ministério da Justiça e PNUD, 2005. p. 247-266. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz; SAYÃO, Sandro. *Diálogo, mediação e justiça restaurativa: cultura de paz*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Cultura de paz restaurativa: da sombra social às inteligências sistêmicas dos conflitos. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). *Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social*. Caxias do Sul, RS: Educs; Recife, PE: UFPE, 2016. p. 13-45.

PRANIS, Kay. *Processos circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. *Mensagem da Kay Pranis aos facilitadores brasileiros em tempo de Corona Vírus*. Transmitida pelo canal Círculos em Movimento, 2020. 1 vídeo (18 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WHNlr9NGfVk>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PRESTON, Nicola. Restorative practices, affect script psychology and the social and emotional aspects of learning. In: GAVRIELIDES, Theo. *The psychology of restorative justice: managing the power within*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2015. p. 65-81.

RAZER, Michael; FRIEDMAN, Victor J. *From exclusion to excellence: building restorative relationships to create inclusive schools*. IBE On curriculum, learning, and assessment. Volume 1. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.

RECIFE. Lei municipal nº 18.850, de 13 de outubro de 2021. *Institui a política municipal de cultura de paz e justiça restaurativa do Recife*. Recife, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/lei-ordinaria/2021/1885/18850/lei-ordinaria-n-18850-2021-institui-a-politica-municipal-de-cultura-de-paz-e-justica-restaurativa-do-recife?r=p>. Acesso em: 23 jan. 2022.

REZENDE, Liliane Claro de. *A justiça restaurativa como política pública de educação: um estudo sobre as práticas restaurativas em escolas de São Caetano do Sul-SP*. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone G. de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Q. (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora Fiocruz, 2010. p. 65-93.

ROCHA FILHO, João. B. da; BASSO, Nara. R. de S.; BORGES, Regina. M. R. *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

ROLIM, Marcos. *A síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; Oxford, Inglaterra: Universidade de Oxford, Center For Brazilian Studies, 2006.

ROLIM, Marcos. *A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

ROSENBERG, Marshall B. *Comunicação não-violenta: temas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, Marshall B. *A linguagem da paz em um mundo de conflitos: sua próxima fala mudará seu mundo*. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBLATT, Fernanda Fonseca. Pesquisa em justiça restaurativa. In: PELIZZOLI, M. L. (Org.). *Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social*. Caxias do Sul, RS: Educus; Recife, PE: UFPE, 2016. p. 113-128.

SANTANA, Clóvis da Silva. *Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz*. 2011. 336 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

SANTOS, Boaventura S. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura S. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Elis de Castro Benedito dos. *Os processos restaurativos em conflitos escolares*. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. Resenha de: [BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.] *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

SANTOS, Guilherme A. M.; SUXBERGER, Antonio. H. G. *Justiça restaurativa: análise da possível mudança de paradigma a partir da teoria de Thomas Kuhn*. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/32487977/JUSTI%C3%87A_RESTAURATIVA_AN%C3%81LISE_DA_POSS%C3%8DVEL_MUDAN%C3%87A_DE_PARADIGMA_A_PARTIR_DA_T EORIA_DE_THOMAS_KUHN. Acesso em: 06 ago. 2019.

SANTOS, Mayta Lobo dos. *Programa de justiça restaurativa aplicado na escola*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Daniel José. O complexo como uma episteme transdisciplinar. In: FRIAÇA, Amâncio et al. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade III*. São Paulo: TRIOM, 2005. p. 47-72.

SILVA, Elenice da. *Combate ao bullying por meio de princípios e práticas da justiça restaurativa*. Curitiba: InterSaberes, 2017.

SILVA, Enid R. A. da; OLIVEIRA, Raissa M. de. *O adolescente em conflito com a lei e o debate sobre a redução da maioridade penal: esclarecimentos necessários*. Nota Técnica nº 20. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Brasília, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/150616_nt_maioridade_penal.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

SILVA, Irene de J. *et al.* Cuidado, autocuidado e cuidado de si: uma compreensão paradigmática para o cuidado da enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, vol. 43, n. 3, 2009, p. 697-703. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40411>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SLAKMON, Catherine.; DE VITTO, Renato C. P.; PINTO, Renato S. G. (Org.). *Justiça restaurativa: coletânea de artigos*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/31j52gw>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SOARES, Lianne Macedo; LOPES, Carla Silva. Justiça restaurativa: desafios e perspectivas na mudança de paradigma para os operadores do direito. In: VALOIS, Luiz. C.; SANTANA, Selma; MATOS, Taysa; ESPÍNEIRA, Bruno. (Orgs.). *Justiça restaurativa*. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2017. p. 301-314.

TELLES JUNIOR, Goffredo. *Direito quântico: ensaio sobre o fundamento da ordem jurídica*. 9. ed. São Paul: Saraiva, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez: 1986.

THORNBORNE, Margaret; BLOOD, Peta. *Implementing restorative practices in schools: a practical guide to transforming school communities*. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2013.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, Mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 jan. 2020.

TRINDADE, Diamantino R. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-89.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 out. 2020.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. Círculos ou encontro de mediação vítima-ofensor e outras práticas restaurativas com ênfase na escola. In: PELIZZOLI, Marcelo L. *Justiça restaurativa: caminhos da pacificação social*. Caxias do Sul, RS: Educus; Recife, PE: UFPE, 2016. p. 129-160.

VIGARELLO, Georges. A emergência do termo “emoção”. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História das emoções: 1. Da Antiguidade às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020, p. 286-293.

WANDERLEI, Maria Luiza de Oliveira. *Bullying e crianças: da escola para casa e de casa para a escola*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, 2019. 177 f.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 nov. 2020.

ZAGALLO, Ricardo Luiz Barbosa de Sampaio. *A justiça restaurativa no Brasil: entre a utopia e a realidade*. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ZANELLATO, Fabíola. *Aplicação da justiça restaurativa: três experiências brasileiras*. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: justiça restaurativa para o nosso tempo*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZEHR, Howard. *Justiça restaurativa*. São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICES

Apêndice I: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE para os adolescentes)



Dados de identificação

Título do projeto: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAIS DE ADOLESCENTES

Pesquisador responsável: Pedro Rodrigo da Silva

Orientador: Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira

Instituição a que pertence a pesquisadora responsável: Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ.

Telefone para contato: (81) 98873-9818 E-mail: pedrigosilva@hotmail.com

Nome do(a) participante: _____

E-mail: _____ R.G. _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAIS DE ADOLESCENTES, de responsabilidade do pesquisador Pedro Rodrigo da Silva, sob orientação do Prof. Dr. Hugo Monteiro Ferreira. Neste documento, apresentamos brevemente o tema, os objetivos, a metodologia e a relevância de nossa pesquisa, a fim de obter a sua autorização para utilização dos dados obtidos, através das técnicas e instrumentos utilizados, em relatórios e artigos de circulação científica e, especialmente, na dissertação.

Com esta pesquisa temos a intenção de apresentar e experimentar jeitos diferentes de prevenção, tratamento e resolução de conflitos e violências interpessoais dentro da escola. Esse jeito diferente tem sido chamado por seus/suas divulgadores/as e pesquisadores/as *práticas de justiça restaurativa*, porque elas repensam o que geralmente se entende por *justiça* e foram sistematizadas e aplicadas primeiro em instituições que compõem o sistema estatal de justiça, ou seja, o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, as polícias etc., muito embora decorram de antigas tradições de povos ancestrais de diversos lugares do mundo.

Algumas das pessoas que mais valorizam as práticas de justiça restaurativa – podemos chamá-las também “práticas restaurativas” – e utilizam seus princípios e valores no campo da justiça

criminal ou da justiça infanto-juvenil têm-nas chamado de paradigma da Justiça Restaurativa, pois afirmam que elas têm a capacidade de revolucionar o modo de pensar, sentir, agir e ser tanto de seus/suas participantes quanto das instituições a que estes/estas participantes estão vinculados/as, no que diz respeito aos crimes, às violências e aos conflitos. Por isso, em nossa pesquisa, associamos a Justiça Restaurativa com a abordagem transdisciplinar, pois a transdisciplinaridade é um novo tipo de conhecimento, uma proposta de transformação profunda no modo como nos aproximamos das realidades e, a partir daí, de como nos relacionamos com os outros seres humanos e demais formas de vida em nosso planeta.

A Justiça Restaurativa se distingue de outras compreensões de justiça, porque percebe os crimes, os atos infracionais e as violências de um modo geral como violação de pessoas e relacionamentos. Ela cria a obrigação de corrigir erros. A justiça envolve a pessoa ofendida, a pessoa que ofendeu e a comunidade na busca de soluções que promovam reparação, reconciliação e segurança. Os principais princípios e valores da Justiça Restaurativa, de acordo com o psicólogo estadunidense Howard Zehr, são: “(1) o crime viola pessoas e relacionamentos; (2) a justiça visa identificar necessidades e obrigações (3) para que as coisas fiquem bem; (4) a justiça estimula o diálogo e entendimento mútuo; (5) dá às vítimas e ofensores papéis principais; (6) é avaliada pela medida em que responsabilidades foram assumidas, necessidades atendidas, e cura (de indivíduos e relacionamentos) promovida.”

Uma vez que conflitos existem em quaisquer relações humanas e violências podem ocorrer em qualquer lugar, esse modo de ver, propor e realizar justiça foi aos poucos entrando no ambiente escolar, a princípio sobretudo como estratégia de mediação de conflitos e enfrentamento às violências. No Brasil, as práticas de Justiça Restaurativa foram iniciadas oficialmente por volta de 2005, mediante a implementação de projetos-piloto de escolas regulares ao nível da Educação Básica. Em Pernambuco, programas de Justiça Restaurativa vêm sendo desenvolvidos com resultados positivos, particularmente em escolas públicas e privadas da região metropolitana de Recife, através da metodologia dos Círculos de Construção de Paz, conforme idealizados pela professora estadunidense de matemática Kay Pranis. Ela e sua parceira Carolyn Boyes-Watson têm trabalhado para que a Justiça Restaurativa penetre cada vez mais nas comunidades escolares de nosso país.

Para Kay Pranis, um Círculo de Construção de Paz “é uma forma de reunir as pessoas de modo que: Todos sejam respeitados; todos tenham igual oportunidade de falar sem serem interrompidos; Os participantes se expliquem contando sua história; todos são iguais. Ninguém é mais importante que o outro; Aspectos emocionais e espirituais da experiência individual são acolhidos”. Ela ainda diz que os Círculos de Construção de Paz “são uteis quando duas ou mais pessoas: Precisam tomar decisões conjuntas; Discordam; Precisam tratar de uma experiência que resultou em danos para alguém; Querem trabalhar em conjunto como uma equipe; Desejam celebrar; Querem partilhar dificuldades; Desejam aprender uns com os outros”; e são fortes o suficiente para conter: “Raiva; Frustração; Alegria; Dor; Verdade; Conflito; Visões de mundo diferentes; Sentimentos fortes; Silêncio; Paradoxos.”

Para nós, pesquisadores, esses Círculos parecem ser mais que uma metodologia ou um conjunto de técnicas para tratamento de conflitos, prevenção de violências e evitar novos inquéritos policiais, representações ministeriais e processos judiciais – o que não é pouca coisa. Pensamos que, além de servirem para prevenir violências e suas consequências, os Círculos de Construção de Paz podem induzir o fortalecimento da cultura de paz nos espaços escolares e operam como espaços e tempos favoráveis aos processos de educação socioemocional de crianças e

adolescentes, na medida em que esses/essas se ligam de modo profundo e pessoal na dinâmica circular.

Em outras palavras, parece-nos que os Círculos têm potencial para ajudar no autoconhecimento, no cuidado das emoções humanas, no estabelecimento de relações interpessoais respeitadas entre os membros dos diversos segmentos escolares, entre outros desejáveis benefícios ainda não suficientemente pesquisados. Do ponto de vista de uma abordagem transdisciplinar, temos por hipótese que os Círculos são o terceiro termo incluído da Justiça Restaurativa em relação à educação socioemocional dos/as educandos/as deles participantes, ou seja, podem promover novas possibilidades de educação integral ainda não percebidas.

Objetivamos através desta pesquisa compreender a interrelação entre a transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes em contexto escolar. Para dar conta deste propósito, ofereceremos Círculos de Construção de Paz, presenciais e/ou virtuais – em razão das precauções necessárias relacionadas à pandemia da COVID-19 – com foco no cuidado e no autocuidado, para educandos/as matriculados/as em uma turma de ensino médio de um estabelecimento de ensino situado na região metropolitana de Recife. O grupo de adolescentes da turma convidada que aderir espontaneamente à proposta, com o consentimento de seus responsáveis, constituirá o grupo de sujeitos da pesquisa. O pesquisador elaborará os roteiros de todos os Círculos, será o único facilitador deles e contará com o apoio de uma(a) cofacilitador(a) convidado(a).

Em termos metodológicos, escolhemos dentre os métodos da abordagem qualitativa a pesquisa-ação, que implica uma convivência mais prolongada entre o pesquisador e os(as) participantes durante a realização da pesquisa. A produção de dados ocorrerá a partir da utilização das seguintes técnicas: a) entrevistas semiestruturadas com os(as) educandos(as) participantes; b) aplicação de questionários; c) facilitação e observação de Círculos de Construção de Paz com adolescentes.

Os dados coletados através dos instrumentos e das técnicas (filmadora, gravador de áudio, caderno de campo, questionários, entrevistas semiestruturadas, observações participantes, Círculos de Construção de Paz), serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Gostaríamos de ressaltar ainda que garantiremos o anonimato de todos os sujeitos que irão contribuir com a investigação, inclusive da instituição escolar envolvida.

A relevância social desta pesquisa consiste no aprofundamento nas reflexões científicas acerca das possibilidades e limites das práticas de justiça restaurativa no ambiente escolar brasileiro e pernambucano, além de apresentar para as comunidades científica e escolares possíveis evidências da contribuição dos Círculos de Construção de Paz na prevenção e tratamento de violências interpessoais e para os processos de educação socioemocional de adolescentes escolares.

Ao término da pesquisa e após socializado seu relatório, combinaremos com a comunidade escolar e os sujeitos da pesquisa como se dará a devolutiva da pesquisa, inclusive acordando a produção de material impresso, digitalizado e/ou audiovisual que contribua para o aperfeiçoamento das relações interpessoais em seu território.

Gostaria de agradecer desde já a sua atenção e compreensão. Esta contribuição é muito valiosa para nós e nos ajuda a pensar em propostas que visam melhor a qualidade da nossa educação. Caro(a), educando(a), sua participação é fundamental! Desde já, agradecemos!

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado(a) e concordo em participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa acima descrito.

Moreno, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) responsável por obter o consentimento

_____ Testemunha

_____ Testemunha

Apêndice II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para os responsáveis pelos adolescentes)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os responsáveis pelos(as) adolescentes]

Olá, meu nome é Pedro Rodrigo da Silva, mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da UFRPE e FUNDAJ. Estou realizando uma pesquisa acadêmica intitulada SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAIS DE ADOLESCENTES, orientada pelo professor doutor Hugo Monteiro Ferreira, em uma das turmas de ensino médio da Escola Estadual XXXXXXX, Moreno-PE. Gostaria que o(a) senhor(a), responsável por algum(a) estudante desta turma, autorizasse a realização da prática de Justiça Restaurativa denominada Círculos de Construção de Paz, de forma presencial ou a distância, dos quais faremos gravação do áudio e do vídeo. Também peço sua autorização para a realização de entrevistas e aplicação de um questionário. Na entrevista, individual, perguntarei ao(a) adolescente questões relativas ao seu cotidiano escolar; convivência com colegas e profissionais da educação; conflitos e violências interpessoais vivenciados ou testemunhados no ambiente escolar e/ou seu entorno; resolução de conflitos, sentimentos e emoções, entre outros assuntos correlacionados. Nos Círculos de Construção de Paz, a serem realizados preferencialmente de modo presencial, proporemos momentos de cuidado e autocuidado das emoções, sentimentos e relações interpessoais, objetivando analisar suas possibilidades e limites nos processos de educação socioemocional de seus/suas participantes. Gostaria de destacar que não divulgarei no relatório da pesquisa (dissertação) o nome dos(as) adolescentes que participaram, o nome de seus/suas responsáveis, o nome da escola e o nome de professores(as) da turma. Além disso, os dados de pesquisa produzidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa científica. Também não iremos lucrar com esta pesquisa, pois ela está sendo realizada exclusivamente para atender às exigências de conclusão de curso e obtenção do título de “Mestre em Educação”.

Objetivamos através desta pesquisa compreender a interrelação entre a transdisciplinaridade, a Justiça Restaurativa e a educação socioemocional de adolescentes em contexto escolar. Para dar conta deste propósito, ofereceremos Círculos de Construção de Paz, presenciais e/ou virtuais – em razão das precauções necessárias relacionadas à pandemia da COVID-19 – com foco no cuidado e no autocuidado, para educandos/as matriculados/as em uma turma de ensino médio de um estabelecimento de ensino situado na região metropolitana de Recife. O grupo de adolescentes da turma convidada que aderir espontaneamente à proposta, com o consentimento de seus responsáveis, constituirá o grupo de sujeitos da pesquisa. O pesquisador elaborará os roteiros de todos os Círculos, será o único facilitador deles e contará com o apoio de uma(a) cofacilitador(a) convidado(a).

Gostaria de agradecer desde já a sua atenção e compreensão. Esta contribuição é muito valiosa para nós e nos ajuda a pensar em propostas que visam melhor a qualidade da nossa educação. Você autoriza que o(a) adolescente desta turma, pelo qual você é o(a) responsável, participe

dos Círculos de Construção de Paz e das entrevistas? Se sim, por gentileza, preencha os campos abaixo com seu nome completo, o nome do(a) adolescente pelo(a) qual é responsável e em seguida assine.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável pelo(a) adolescente _____, declaro estar ciente dos objetivos e das estratégias utilizadas nesta pesquisa e autorizo o mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ), Pedro Rodrigo da Silva, a realizar os Círculos de Construção de Paz com ele(a), podendo fazer a gravação de áudio e vídeo, desde que seja garantido o anonimato e que os dados sejam utilizados apenas para fins de pesquisa acadêmica/científica, sem finalidade lucrativa.

Moreno, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) responsável pelo adolescente:

Apêndice III: Questionário de abertura de pesquisa de campo**QUESTIONÁRIO DE ABERTURA DA PESQUISA DE CAMPO**

Identificação do(a) colaborador(a):

1. Nome: _____

2. Gênero:

2.1. () Masculino 2.2. () Feminino 2.3. () Outro

3. Idade (anos):

3.1. () Menos de 15 3.2. () 15 3.3. () 16 3.4. () 17 3.5. () Mais de 17

4. Nível de escolaridade (Ensino Médio):

4.1. () 1º Ano 4.2. () 2º Ano 4.3. () 3º Ano

5. Antes desta pesquisa você já tinha algum conhecimento sobre Justiça Restaurativa?

5.1. () Sim 5.2. () Não

6. Antes desta pesquisa você já havia participado de algum Círculo de Construção de Paz?

6.1. () Sim 6.2. () Não

7. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?

7.1. () Sim 7.2. () Não

8. Você já praticou algum tipo de violência na escola?

8.1. () Sim 8.2. () Não

9. De maneira geral, para você, sua escola é um ambiente:

9.1. () Violento 9.2. () Pacífico 9.3. () Às vezes violento, às vezes pacífico

10. De maneira geral, sua relação com os(as) profissionais da educação [diretores(as), coordenadores(as), professores(as), funcionários(as) terceirizados(as)] é:

10.1. () Amigável 10.2. () Conflituosa 10.3. () Distante

11. De maneira geral, sua relação com seus/suas colegas de turma é:

11.1. () Amigável 11.2. () Conflituosa 11.3. () Distante

12. Você se sente apoiado(a) pelas pessoas de sua escola quando passa por uma situação emocionalmente difícil?

12.1. () Sempre 12.2. () Às vezes 12.3. () Nunca

13. Você gostaria que sua escola oferecesse espaços e momentos para tratar de questões relacionadas às emoções e aos sentimentos dos(as) alunos(as)?

13.1. () Sim 13.2. () Não

Apêndice IV: Questionário de Fechamento da Pesquisa de Campo**QUESTIONÁRIO DE FECHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO**

Identificação do(a) colaborador(a):

1. Nome: _____
2. Sobre a afirmação “*Os Círculos de Construção de Paz podem ajudar a construir comunidades escolares restaurativas*”, você:
 - 2.1. () Concorda totalmente
 - 2.2. () Concorda em parte
 - 2.3. () Discorda em parte
 - 2.4. () Discorda totalmente
3. Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a desenvolver relações interpessoais mais saudáveis com as pessoas de sua escola?
 - 3.1. () Concordo totalmente
 - 3.2. () Concordo em parte
 - 3.3. () Discordo em parte
 - 3.4. () Discordo totalmente
4. Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a desenvolver relações interpessoais mais saudáveis fora de seu ambiente escolar?
 - 4.1. () Concordo totalmente
 - 4.2. () Concordo em parte
 - 4.3. () Discordo em parte
 - 4.4. () Discordo totalmente
5. Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a desenvolver habilidades e atitudes em relação ao seu autocuidado físico, mental, emocional e espiritual?
 - 5.1. () Concordo totalmente
 - 5.2. () Concordo em parte
 - 5.3. () Discordo em parte
 - 5.4. () Discordo totalmente
6. Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a identificar e nomear melhor suas emoções e sentimentos?
 - 6.1. () Concordo totalmente
 - 6.2. () Concordo em parte
 - 6.3. () Discordo em parte
 - 6.4. () Discordo totalmente
7. Os Círculos de Construção de Paz ajudaram você a perceber melhor as necessidades e os pedidos de seus(suas) colegas?
 - 7.1. () Concordo totalmente
 - 7.2. () Concordo em parte
 - 7.3. () Discordo em parte
 - 7.4. () Discordo totalmente
8. Sobre a afirmação “*Os Círculos de Construção de Paz podem ajudar a prevenir e tratar conflitos e violências interpessoais*”, você:
 - 8.1. () Concordo totalmente
 - 8.2. () Concordo em parte
 - 8.3. () Discordo em parte
 - 8.4. () Discordo totalmente
9. Você gostaria que sua escola realizasse mais Círculos de Construção de Paz?
 - 9.1. () Sim
 - 9.2. () Não
10. Você gostaria de se tornar um(a) facilitador(a) de Círculo de Construção de Paz?
 - 10.1. () Sim
 - 10.2. () Não

Apêndice V: Roteiro para a entrevista semiestruturada**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que lhe interessa na escola?
2. Na sua opinião, para que serve a escola?
3. O que você entende por “violência”?
4. A escola em que você estuda é violenta?
5. O que você entende por “paz”?
6. A escola em que você estuda é pacífica?
7. Você já se sentiu violentado de alguma maneira na escola?
8. Você já foi violento com alguém na escola?
9. Você se sente respeitado(a) pelos profissionais da educação [diretores(as), professores(as), coordenadores(as)] de sua escola?
10. Você se sente respeitado(a) por seus colegas de turma?
11. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de bullying em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.
12. Você já praticou bullying em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.
13. Por favor, compartilhe conosco a lembrança de um momento em que você se sentiu cuidado na escola.
14. O que você pensa que a escola poderia fazer para prevenir as violências em seu interior?

Apêndice VI: Roteiro do 1º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

1º Círculo Virtual de Construção de Paz (15/03/2021, 14h30)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: Apresentação dos Círculos na Escola

Objetivos: Apresentar o objeto da palavra, começar a praticar o uso do objeto da palavra e a explorar o conceito de Círculo.

Material necessário: Objeto da palavra, caneta e papel.

1. Boas-vindas:
 - Receber os(as) estudantes com a música de fundo *Coração de Estudante* (Milton Nascimento e Wagner Tiso)
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem.
 - Agradecer a participação de todos(as).
 - Informar que estamos experimentando um Círculo Virtual de Construção de Paz.
2. Cerimônia de abertura
 - Meditação guiada (5 min) – Retirada da p. 171 do Guia de Prática Circulares *No Coração da Esperança* (de Kay Pranis e Carolyn-Boyes Watson).
3. Organização do Círculo:

- 3.1. Apresentar o objeto da palavra (uma rosa). Explicar como o objeto da palavra vai ser utilizado e explicar seu significado.
- 3.2. Apresentar uma “rodada”. Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a pessoa que estiver à sua direita ou esquerda, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.
- 3.3. Avisos/combinados:
 - Explicar que este Círculo não objetiva funcionar como psicoterapia.
 - Explicar que todos devem se comprometer com a confidencialidade do que for compartilhado no Círculo.
 - Solicitar que todos(as) liguem a câmera de seu celular/computador, se possível.
 - O facilitador se encarregará de definir e apresentar a ordem de fala.
 - O facilitador inicia a rodada, os(as) participantes falam na ordem, a co-facilitador finaliza a rodada e inicia a rodada seguinte.
 - O facilitador libera o áudio, os(as) demais participantes aguardam seu momento de fala.
 - O Círculo durará no máximo duas horas.
 - Todos(as) devem zelar pelo tempo de fala.
4. Apresentação e *check-in*:

Abrir o áudio na ordem para que cada um(a) se identifique e diga como está se sentindo no momento.
5. Valores e diretrizes:

Pedir que cada um(a) diga UM valor que considere importante para a construção de um Círculo seguro, onde se possa falar e escutar com o coração (como solicitado no Convite, cada um(a) apresenta seu objeto pessoal, que simboliza o valor: respeito, carinho, compreensão, atenção etc.).
6. Atividade principal: Primeira experiência com Círculo para estudantes
 - Explicar que vamos praticar uma nova maneira de estarmos juntos e de falarmos uns com os outros. É uma forma de conviver que será útil de tempos em tempos. Nós não vamos conversar

sempre desta maneira, mas vamos descobrir juntos as vezes em que sentimos que falar assim é importante. Apresente a ideia do objeto da palavra, explicando como funciona e qual seu objetivo. Algumas ideias para compartilhar a respeito: o objeto da palavra está aqui para garantir que cada um de vocês tenha chance de falar; para garantir que todos escutem atentamente quando você falar; para garantir que você fale até o fim antes que outra pessoa fale; para nos ajudar a falar com nossos corações. Pedir aos(as) participantes que escrevam em cada seção o que eles/elas fazem para cuidar de si mesmos em cada dimensão de suas vidas.

- PRIMEIRA RODADA: *O que você acha que significa falar com o coração?*
- SEGUNDA RODADA: *Você lembra de outras vezes em que você se sentou em círculo, em casa ou com amigos? Pode nos contar sobre esses momentos?*

Fazer a observação de que as pessoas se sentam em círculo com frequência (para fazer as refeições à mesa, por exemplo) e que esse processo é semelhante, porém tem algumas coisas que são diferentes e especiais quando estamos participando de um processo circular;

- TERCEIRA RODADA: Pedir aos estudantes que desenhem um círculo e que depois observem o que há de especial sobre a forma do círculo. *O que vocês veem de especial no círculo?*
- QUARTA RODADA: Reflita sobre as ideias e observações compartilhadas pelos estudantes e faça conexões ao processo de falar em Círculo, conforme você ache apropriado. *Como vocês se sentiram com o uso do objeto da palavra e estando em Círculo?*

7. Check-out:

Em breves palavras, como você está se sentindo ao final do Círculo?

8. Cerimônia de fechamento:

Videoclipe “Vamos cuidar um do outro”:

<https://www.youtube.com/watch?v=s6p5Z5Q1huE>

Este Roteiro foi produzido a partir do documento Apresentação dos Círculos nas Escolas, elaborado por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://www.ajurisjr.org/wp-content/uploads/2018/11/Circulos-em-Movimento-1-2.pdf>)

Apêndice VII: Roteiro do 2º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

2º Círculo Virtual de Construção de Paz (22/03/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: Círculo de Construção de Relacionamento

1. *Objetivo:* Ajudar os membros do círculo a se conhecerem melhor e a construir confiança.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, papel para desenhar, lápis, caneta, canetinhas, giz de cera.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas;
 - Receber os(as) estudantes com a música de fundo *Canção da América* (Milton Nascimento e Fernando Brant);
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Rodada de apresentação;
 - Agradecer a participação de todos(as);
 - Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
 - Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes

neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado.

4. Momento de atenção plena (Alilton):

- Leia a seguinte meditação básica em ritmo relaxado, sem pressa.

Sente-se confortavelmente. Pode fechar os olhos, se você se sentir à vontade para fazê-lo. Se preferir não os fechar, encontre um ponto à sua frente para repousar seu olhar, talvez no chão, no centro ou na parede a sua frente.

Agora, respire profundamente quatro vezes. Sinta como seu peito levanta e abaixa quando você absorve o ar e quando o solta. Cada vez que você inspira, imagine que está inspirando um sentimento de calma e de paz. Quando você solta o ar, permita que todo o estresse deixe seu corpo. Permita que seus ombros relaxem suavemente. Permita que seus olhos relaxem suavemente.

Meditar é simplesmente prestar atenção na sua respiração. Um ponto de seu corpo para seguir a sua respiração é o nariz. Perceba a sensação do ar entrando através de suas narinas. Talvez ele seja um pouco mais frio quando você inspira, mas levemente mais quente quando você o solta. Siga sua respiração enquanto você expira, completamente. Outra parte do corpo para prestarmos atenção durante a respiração é nosso ventre. Podemos perceber melhor, colocando nossas mãos suavemente sobre o ventre – quase como segurando uma bola de basquete. Perceba como seu abdômen se expande, ou fica maior, quando você inspira e o ar enche seus pulmões. Quando você solta o ar, você percebe que seu peito e seu abdômen baixam – como quando esvaziamos uma bola. Respire naturalmente. Você não precisa “tentar” respirar profundamente. Simplesmente deixe que seu corpo mantenha o ritmo natural de sua respiração. Você não precisa mudar sua respiração; simplesmente preste atenção no que já acontece.

Enquanto você medita, sua mente vai naturalmente divagar. Esse é o jeito que o cérebro funciona. Cada vez que isso acontecer, sua tarefa é simplesmente trazer sua atenção de volta para sua respiração. Se você ouvir um som, diga simplesmente “som” para si mesmo e volte-se para sua respiração. Sua mente pode divagar muitas vezes enquanto você medita. Está tudo bem. Cada vez que você perceber que acontece, volte gentilmente a concentrar-se novamente na respiração.

Quando estiver pronto, abra os olhos lentamente e traga sua consciência de volta à sala e a todos nós sentados aqui.

5. *Apresentar o objeto da palavra* (ilustração com o Pequeno Príncipe, a raposa e a rosa) (Pedro):



5.1. Apresentar uma “RODADA”: Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

6. *Construir com os/as participantes os valores e os combinados do Círculo* (Alilton): Sugestão de alguns valores: Honestidade, Humildade, Compartilhamento, Esperança, Respeito, Coragem, Inclusão, Empatia, Confiança, Perdão, Amor, Cuidado, Escuta atenta, Falar em 1ª pessoa, cuidando do tempo, Confidencialidade entre outros que forem apresentados (perguntar em uma Rodada se os/as participantes adicionam mais algum valor).

7. *Rodada de Check-in (Pedro): Como você está se sentindo hoje? Você tem alguma coisa especial a compartilhar e que se sente confortável em colocar para o grupo?*
8. *Atividade Principal (Alilton): Convide os participantes a desenharem aquilo que gostariam que os outros soubessem a respeito de si mesmos. Determine 5 a 10 minutos para compartilharem.*
9. *Rodada (Alilton): Quando os participantes tiverem terminado de compartilhar um a um com seus parceiros, passe o objeto da palavra e convide-os a compartilhar seu desenho com todos no grupo. Eu convido vocês a compartilharem seus desenhos e a nos contarem o que eles dizem sobre você.*

O facilitador deve iniciar essa rodada como modelo. Após todos/as os/as estudantes apresentarem ou comentarem seus desenhos, o facilitador pedirá que todos enviem seus desenhos para seu WhatsApp.

10. *Rodada (Pedro): O que você valoriza na sua família, (ou comunidade, bairro, escola, turma) que ajudou a determinar quem você é hoje?*
11. *Rodada (Alilton): O que você ficou sabendo sobre os colegas que deixou você interessado ou surpreso?*
12. *Rodada de Check-out/finalização (Pedro): Como vocês se sentiram no Círculo de hoje?*
13. *Cerimônia de encerramento (Alilton):*

Poema de Amigo Aprendiz

Quero ser o teu amigo.
 Nem demais e nem de menos.
 Nem tão longe e nem tão perto.
 Na medida mais precisa que eu puder.
 Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,
 Da maneira mais discreta que eu souber.
 Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.
 Sem forçar tua vontade.
 Sem falar, quando for hora de calar.
 E sem calar, quando for hora de falar.
 Nem ausentem, nem presente por demais.
 Simplesmente, calmamente, ser-te paz.
 É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!

E por isso eu te suplico paciência.
Vou encher este teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo de acertar nossas distâncias.

Padre Zezinho (ou Fernando Pessoa?)

14. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

*Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos *Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)*

Apêndice VIII: Roteiro do 2º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

2º Círculo Virtual de Construção de Paz (25/03/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Hebe Pires

Tema: Círculo de Construção de Relacionamento

1. *Objetivo:* Ajudar os membros do círculo a se conhecerem melhor e a construir confiança.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, papel para desenhar, lápis, caneta, canetinhas, giz de cera.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas;
 - Receber os(as) estudantes com a música de fundo *Canção da América* (Milton Nascimento e Fernando Brant);
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Agradecer a participação de todos(as).
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Hebe):*
 - a. Leia a seguinte meditação básica em ritmo relaxado, sem pressa.

Sente-se confortavelmente. Pode fechar os olhos, se você se sentir à vontade para fazê-lo. Se preferir não os fechar, encontre um ponto à sua

frente para repousar seu olhar, talvez no chão, no centro ou na parede a sua frente.

Agora, respire profundamente quatro vezes. Sinta como seu peito levanta e abaixa quando você absorve o ar e quando o solta. Cada vez que você inspira, imagine que está inspirando um sentimento de calma e de paz. Quando você solta o ar, permita que todo o estresse deixe seu corpo. Permita que seus ombros relaxem suavemente. Permita que seus olhos relaxem suavemente.

Meditar é simplesmente prestar atenção na sua respiração. Um ponto de seu corpo para seguir a sua respiração é o nariz. Perceba a sensação do ar entrando através de suas narinas. Talvez ele seja um pouco mais frio quando você inspira, mas levemente mais quente quando você o solta. Siga sua respiração enquanto você expira, completamente. Outra parte do corpo para prestarmos atenção durante a respiração é nosso ventre. Podemos perceber melhor, colocando nossas mãos suavemente sobre o ventre – quase como segurando uma bola de basquete. Perceba como seu abdômen se expande, ou fica maior, quando você inspira e o ar enche seus pulmões. Quando você solta o ar, você percebe que seu peito e seu abdômen baixam – como quando esvaziamos uma bola. Respire naturalmente. Você não precisa “tentar” respirar profundamente. Simplesmente deixe que seu corpo mantenha o ritmo natural de sua respiração. Você não precisa mudar sua respiração; simplesmente preste atenção no que já acontece.

Enquanto você medita, sua mente vai naturalmente divagar. Esse é o jeito que o cérebro funciona. Cada vez que isso acontecer, sua tarefa é simplesmente trazer sua atenção de volta para sua respiração. Se você ouvir um som, diga simplesmente “som” para si mesmo e volte-se para sua respiração. Sua mente pode divagar muitas vezes enquanto você medita. Está tudo bem. Cada vez que você perceber que acontece, volte gentilmente a concentrar-se novamente na respiração.

Quando estiver pronto, abra os olhos lentamente e traga sua consciência de volta à sala e a todos nós sentados aqui.

5. Combinados

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar

- Escuta atenta,
- Falar em 1ª pessoa,
- Cuidar do tempo,
- Confidencialidade
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, os aprendizados podem ser compartilhados)

6. Apresentar o objeto da palavra (ilustração com o Pequeno Príncipe, a raposa e a rosa) (Pedro):



5.1. Apresentar uma “RODADA”: Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

7. *Rodada de Apresentação e Check-in (Hebe): Como você está se sentindo hoje? Você tem alguma coisa especial a compartilhar e que se sente confortável em colocar para o grupo?*
8. *Rodada de valores: Construir com os/as participantes os valores do Círculo (Hebe): O facilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.*
9. *Atividade Principal (Pedro): Convide os participantes a desenharem aquilo que gostariam que os outros soubessem a respeito de si mesmos. Determine 5 a 10 minutos para compartilharem.*
10. *Rodada (Pedro): Quando os participantes tiverem terminado de compartilhar um a um com seus parceiros, passe o objeto da palavra e convide-os a compartilhar seu desenho com todos no grupo. Eu convido vocês a compartilharem seus desenhos e a nos contarem o que eles dizem sobre você.*

O facilitador deve iniciar essa rodada como modelo. Após todos/as os/as estudantes apresentarem ou comentarem seus desenhos, o facilitador pedirá que todos enviem seus desenhos para seu WhatsApp.

11. *Rodada (Hebe): O que você valoriza na sua família, (ou comunidade, bairro, escola, turma) que ajudou a determinar quem você é hoje?*
12. *Rodada (Pedro): O que você ficou sabendo sobre os colegas que deixou você interessado ou surpreso?*
13. *Rodada de Check-out/finalização (Hebe): Como vocês se sentiram no Círculo de hoje?*
14. *Cerimônia de encerramento (Pedro):*

Poema de Amigo Aprendiz

Quero ser o teu amigo.
 Nem demais e nem de menos.
 Nem tão longe e nem tão perto.
 Na medida mais precisa que eu puder.
 Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,
 Da maneira mais discreta que eu souber.
 Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.

Sem forçar tua vontade.
Sem falar, quando for hora de calar.
E sem calar, quando for hora de falar.
Nem ausente, nem presente por demais.
Simplesmente, calmamente, ser-te paz.
É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!
E por isso eu te suplico paciência.
Vou encher este teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo de acertar nossas distâncias.

Padre Zezinho (ou Fernando Pessoa?)

15. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

*Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos *Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)*

Apêndice IX: Roteiro do 3º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

3º Círculo Virtual de Construção de Paz (29/03/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: Círculo para Conhecermos a Nós Mesmos e aos Outros

1. *Objetivo:* Praticar a escuta com concentração, construir relacionamentos, conhecer um ao outro em dimensões diferentes, não experimentadas normalmente nas interações do dia a dia, praticar a contação de histórias de nossas vidas.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, papel para desenhar, lápis, caneta, canetinhas, giz de cera.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) estudantes com a música de fundo *Caçador de Mim* (Compositores: Luiz Carlos Pereira de Sá e Sérgio Magrão; Intérprete: Milton Nascimento)
<https://www.youtube.com/watch?v=JSxO2BLvm8M>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Agradecer a participação de todos(as).
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Hebe):*

- Leia atentamente a seguinte visualização em ritmo relaxado, sem pressa.

Respire profundamente... Continue a respirar profunda e lentamente de forma confortável... Pode fechar os olhos ou buscar um foco na parede à sua frente ou no chão. Perceba sua respiração: o ar que entra e o ar que sai... Cada vez que você solta o ar, permita que seu corpo relaxe um pouco mais... Os ombros relaxam... o pescoço relaxa... braços e mãos relaxam... Pernas e pés relaxam... O rosto relaxa. Continue a respirar profunda e lentamente de forma confortável. Perceba o ar entrando e saindo.

Imagine agora que nós estamos dez anos adiante em nosso futuro. Você tomou boas decisões em sua vida e está vivendo de um jeito que é bom para você. Você está conectado com seu eu interior e consegue ver o eu interior dos outros. Enxergue a si mesmo nessa vida futura... Perceba a imagem que chega até você de como é sua vida nesse futuro. Perceba alguma parte em especial dessa vida...

Agora traga sua atenção de volta à sua respiração... Perceba o ar que entra e o ar que sai... Perceba a cadeira em que você está sentado... e perceba os outros que estão neste espaço com você... Gradualmente, traga sua consciência de volta para o espaço aqui e agora neste momento do tempo... Abra seus olhos quando se sentir pronto.

5. Combinados (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. Apresentar o objeto da palavra (Caneca da Paz) (Pedro):



7. Apresentar uma “RODADA” (Pedro):

Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in* (Hebe): *Como você está se sentindo hoje? Conte-nos sobre uma coisa positiva que aconteceu na sua vida neste final de semana.*

9. *Rodada de valores* (Hebe): Construir com os/as participantes os valores do Círculo: O facilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um

valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.

10. *Atividade Principal (Pedro):* Convidar os/as participantes a desenharem uma lembrança feliz de sua infância. Dar de 5 a 10 minutos para a atividade. Como modelo, o facilitador deve iniciar a rodada de apresentação do desenho.
11. *Rodada (Hebe):* *Por favor, compartilhem uma história engraçada envolvendo você e um/a amigo/a de infância;*
12. *Rodada (Pedro):* *Qual é a qualidade mais importante para você em um relacionamento com outra pessoa? Por que é importante para você?*

Após todos/as os/as estudantes apresentarem ou comentarem seus desenhos e/ou escritos, o facilitador pedirá, depois de terminadas as rodadas, para que todos/as enviem seus desenhos para o WhatsApp dele ou, caso queiram, para o grupo Círculos de Paz.

13. *Rodada de Check-out/finalização (Hebe):* *Como você está se sentindo e o que você aprendeu no Círculo de hoje?*
14. *Cerimônia de encerramento (Pedro):*

UM AJUDANDO O OUTRO

Não há poder maior do que uma comunidade descobrindo o que lhe importa.

Pergunte: "O que é possível?" e não "O que está errado?".

Continue perguntando.

Perceba aquilo que importa para você.

Suponha que muitos outros compartilhem o seu sonho.

Seja corajoso o suficiente para iniciar conversas que tenham significado.

Converse com as pessoas que você conhece.

Converse com pessoas que você não conhece.

Converse com pessoas com quem você nunca conversa.

Fique intrigado com as diferenças que você ouvir.

Espere ser surpreendido.

Valorize a curiosidade mais do que a certeza.

Convide a todos que se importam para trabalhar no que é possível.

Reconheça que todos são experts em alguma coisa.

Saiba que soluções criativas surgem de novas conexões.

Lembre-se, você não teme as pessoas de quem você conhece as histórias.

Escutar de verdade sempre aproxima as pessoas.

Confie que conversas significativas possam mudar o seu mundo.

Conte com a bondade humana.

Fiquem juntos."

15. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice X: Roteiro do 3º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

3º Círculo Virtual de Construção de Paz (01/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: Círculo para Conhecermos a Nós Mesmos e aos Outros

1. *Objetivo*: Praticar a escuta com concentração, construir relacionamentos, conhecer um ao outro em dimensões diferentes, não experimentadas normalmente nas interações do dia a dia, praticar a contação de histórias de nossas vidas.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, papel para desenhar, lápis, caneta, canetinhas, giz de cera.
3. *Preparação (Pedro)*:
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Eu Quero Apenas* (Compositores: Erasmo Carlos e Roberto Carlos; Intérprete: Roberto Carlos):
<https://www.youtube.com/watch?v=ZO2NkQ9ws-Q>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Agradecer a participação de todos(as).
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Hebe)*:

- Leia atentamente a seguinte visualização em ritmo relaxado, sem pressa.

Respire profundamente e feche os olhos, se isso for confortável para você. Se preferir, pode focar num ponto no chão ou na parede à sua frente. Queremos tirar o foco do olhar e focar em nossos ouvidos. Continue respirando profundamente, expirando lentamente. Escute sua respiração com o ar que entra e sai. Inspire e expire lentamente, escutando... escutando... escutando... a sua respiração. Deixe o resto de seu corpo parado e relaxado. Relaxe seus ombros e pescoço. Enquanto você solta o ar, relaxe suas pernas e seus pés. Agora, escute as batidas de seu coração, sinta o ritmo de seus batimentos. À medida que relaxa, sinta como os batimentos desaceleram levemente. Escute... escute... escute... o seu coração. Respire profundamente, relaxando ainda mais seus ombros, braços e costas... Agora escute sua cabeça. O que está acontecendo em sua cabeça? Escute... escute... escute... Volte sua atenção mais uma vez para sua respiração e escute. Agora vamos focar nos olhos e trazer sua atenção ao nosso espaço. Perceba quem está sentado à sua esquerda. Perceba quem está sentado à sua direita... Perceba-se por dentro e por fora. Bem-vindos ao nosso Círculo!

5. Combinados (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. Apresentar o objeto da palavra (Cartaz de Zhuo Zhang, garoto chinês de 12 anos de idade, vencedor de concurso internacional promovido pelo Lions Club, edição de 2019-2020, com o tema Viagem de Paz. No cartaz, Zhang desenhou uma criança de costas carregando uma mochila com bandeiras de diversos países, seguido por pombos brancos. Conferir em: <https://costanorte.com.br/publieditorial/cidadeemdesenvolvimento/educa%>

[C3%A7%C3%A3o-em-bertioga-conta-com-parceria-do-lions-clube-bertioga-1.207380](#)) (Pedro):



7. Apresentar uma "RODADA" (Pedro):

Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. Rodada de Apresentação e Check-in (Hebe): Como você está se sentindo hoje? Conte-nos sobre uma coisa positiva que aconteceu na sua vida neste final de semana.

9. *Rodada de valores (Hebe):* Construir com os/as participantes os valores do Círculo: O facilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.
10. *Atividade Principal (Pedro):* Convidar os/as participantes a desenharem uma ocasião em que se sentiram realmente parte de um grupo na escola. Como modelo, o facilitador deve iniciar a rodada de apresentação do desenho.
11. *Rodada (Hebe):* *Por favor, fale sobre um relacionamento entre colegas que você conhece e que você admira. Por que você admira esse relacionamento?*
12. *Rodada (Pedro):* *Quem foi um professor ou professora que lhe influenciou de maneira positiva? De que maneira ela/ele lhe influenciou?*

Após todos/as os/as estudantes apresentarem seus desenhos, o facilitador pedirá, depois de terminadas as rodadas, para que todos/as os enviem para o WhatsApp dele ou, caso queiram, para o grupo Círculos de Paz.

13. *Rodada de Check-out/finalização (Hebe):* *Como você está se sentindo e o que você aprendeu no Círculo de hoje?*
14. *Cerimônia de encerramento (Pedro):*

A MÃO DE UM AMIGO

É justo quando um espinho
perfura seu coração
que você se aperreia
por um amigo, um irmão,
um conhecido, um parente
que sinta o que você sente
e lhe estenda a mão.

O mundo gira e tritura
feito um perverso moinho.
Cava buraco, põe pedra
no meio do seu caminho.
E nessa dura jornada
tem muita pedra pesada

que não se tira sozinho.

Avalie só o peso
da pedra da solidão,
da derrota, da tristeza,
da dor, da decepção,
de tantas pedras que a gente
vai enfrentar pela frente
quer você queira ou não.

Não adianta desviar
deixando a pedra pra trás
se lembre que o mundo gira
num movimento voraz
e lhe obriga a voltar
pra dessa vez enfrentar
o que lhe tirou a paz.

É aí nesse momento
confuso, fraco e cansado
que em vez de olhar pra frente
o cabra olha pro lado
e o medo se faz ausente
pois tem gente com a gente
mesmo tudo dando errado.

Tem gente que lhe diz tudo
que você precisa ouvir
sem sequer abrir a boca,
fazendo você sentir
que por mais que seja duro,
que o caminho seja escuro,
a gente tem que seguir.

Tem gente que lhe entende
às vezes sem concordar
que aceita os seus defeitos
sem precisar lhe mudar
e mesmo que você erre
esse alguém não vai julgar.

Gente precisa de gente
pra sentir cumplicidade
sentir amor, confiança,

segurança e lealdade.
Por isso, nesse caminho,
quem quer caminhar sozinho
não é forte de verdade.

Que o amor seja presente,
que sempre lhe fortaleça,
que a vida lhe dê amigos,
que você sempre agradeça,
que a cada sofrimento
esse belo sentimento
nasça, cresça e permaneça.

Bráulio Bessa, Poesia que transforma

15. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XI: Roteiro do 4º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

4º Círculo Virtual de Construção de Paz (05/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Daniela de Barros

Tema: Círculo de Escolha de uma Emoção

1. *Objetivo:* Capacitar os/as participantes a identificarem e nomearem uma gama de estados emocionais e a desenvolverem maior empatia para com os/as outros/as ao expressarem sentimentos semelhantes.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, lista com emoções positivas e negativas.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Emoções* (Compositores: Erasmo Carlos e Roberto Carlos; Intérprete: Maria Bethânia):
<https://www.youtube.com/watch?v=hElwEByYLl4&t=33s>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Agradecer a participação de todos(as).
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Daniela):*

Conduza os participantes no seguinte exercício de relaxamento:

Respire profundamente e feche seus olhos, se você se sentir confortável fazendo isso. Se não, foque seu olhar suavemente no chão ou na parede à sua frente. Nós queremos tirar o foco de nosso olhar e colocar o foco em nossos ouvidos. Continuem a respirar profundamente e a soltar o ar devagar.

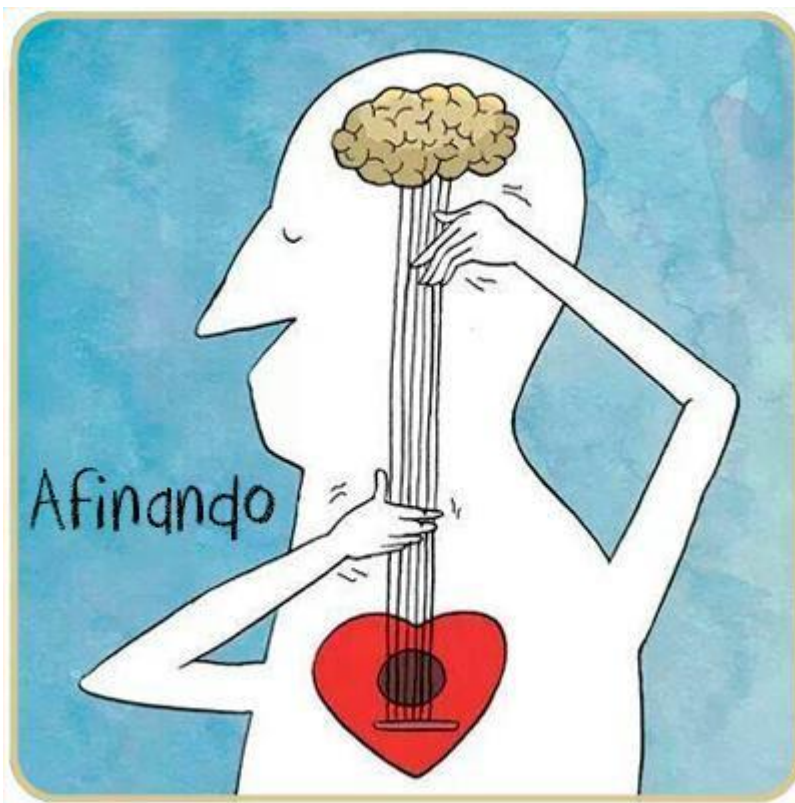
Escute sua respiração quando o ar entra e quando o ar sai. Tome o ar e solte o ar devagar, escutando... (pausa), escutando... (pausa), escutando a sua respiração. Mantenha o resto de seu corpo parado e relaxado. Relaxe seus ombros e seu pescoço. Quando você solta o ar, relaxe suas pernas e seus pés. Escute agora as batidas de seu coração. À medida que você relaxa, sinta que as batidas de seu coração estão levemente mais lentas. Escute...(pausa), escute... (pausa), escute as batidas de seu coração. Respire profundamente, relaxando seus ombros, seus braços, suas costas ainda mais. (Pausa). Escute agora sua cabeça. O que está acontecendo em sua cabeça? Escute. (pausa), escute... (pausa) escute... Volte sua atenção de novo para sua respiração e escute quando o ar entra e quando sai.

Coloque o foco no seu olhar novamente e traga sua atenção de volta ao nosso espaço conjunto. Perceba quem está ao lado de sua imagem na tela, à sua esquerda... (pausa), à sua direita... (pausa). Perceba a si mesmo, por dentro e por fora.

5. Combinados (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresentar o objeto da palavra (Pedro).* Esta imagem colhida na internet, de autoria não identificada, ajudar-nos-á a sentipensar e integrar razão, emoções e sentimentos, reforçando a ideia de que somos seres multidimensionais e complexos, só artificialmente separados em partes:



7. Apresentar uma “RODADA” (Pedro):

Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Daniela): Por favor, apresente-se e diga como você está se sentindo hoje. Conte-nos sobre uma coisa positiva que aconteceu na sua vida neste feriadão de Páscoa.*

9. *Rodada de valores (Daniela): Construir com os/as participantes os valores do Círculo: A cofacilitadora inicia e solicita que as pessoas*

ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.

10. *Atividade Principal (Pedro):* Pergunte aos/às participantes: “O que são emoções? Você pode dar um exemplo de uma emoção?”.

Passa o objeto da palavra e escreva as sugestões dos/as participantes em um documento Word para que todos(as) possam visualizá-las. Ao final da rodada, adicione as sugestões do grupo ao documento (Lista de Emoções) preparado previamente para o Círculo (Pedro apresentará).

11. *Convide os participantes a descreverem em detalhes uma vez em que experimentaram uma das emoções que sugeriram. Que acontecimentos ativaram aquela emoção, e que sensação tiveram no seu corpo? Passe então o objeto da palavra (o facilitador fica por último) (Pedro).*

Passa o objeto da palavra para cada uma das perguntas seguintes, continuando a partir da experiência descrita acima:

- *Seus sentimentos mudaram com o tempo? (Pedro)*
- *Se outras pessoas participaram do mesmo acontecimento, elas tiveram sentimentos semelhantes a respeito da experiência? (Pedro)*
- **Quais são seus sentimentos agora, pensando no mesmo acontecimento?** (Rodada prioritária) (Pedro)
- **Suas emoções naquela experiência influenciaram seu comportamento?** (Rodada prioritária) (Pedro)

Faça mais uma rodada, perguntando: “O que você aprendeu hoje, escutando os outros falarem de suas emoções e sentimentos?”. Passe o objeto da palavra.

12. *Rodada de Check-out/finalização (Daniela):* Passe o objeto da palavra convidando os/as participantes a compartilharem seus pensamentos e sentimentos a respeito do Círculo. Você poderá também pedir que os/as participantes se manifestem usando uma palavra que resuma como eles/elas estão se sentindo neste momento, quando o Círculo está por terminar. O facilitador será o último a falar.

13. *Cerimônia de encerramento (Daniela):*

BRÁULIO BESSA – O ENCONTRO DOS SENTIMENTOS

*Outro dia acordei cedo
o sol nem tinha raiado,*

no terreiro lá de casa
escutei um cochichado.
Curioso, eu cheguei perto
pra mode saber ao certo
o que era conversado.

Falavam da violência
que o mundo vem sofrendo,
da conta que o povo paga
sem sequer estar devendo
e de como a maldade
em toda a velocidade
todo dia está crescendo.

Foi aí que eu percebi
que era uma reunião.
Virtudes e Sentimentos
debatendo essa questão.
E a Razão disse à Bondade:
"Só se muda a humanidade
consertando o coração."

A Paz também tava lá,
já que a paz é um sentimento,
ferida e chorando muito,
naquele exato momento
decidiu pedir ajuda
e disse: "Ou o homem muda
ou aumenta o sofrimento."

Nessa hora levantou
a tranquila Paciência
dizendo que conseguia
evitar a violência,
mas que tava complicado
nesse mundo estressado
sem usar a consciência.

Foi quando se ouviu a voz
firme e forte do Respeito
que disse: "A violência
é irmã do preconceito.
Respeitando o diferente,
o homem anda pra frente;

talvez esse seja o jeito."

*A Honestidade disse:
"Você tem toda a razão
mas acrescente na lista
o fim da corrupção.
O retorno é garantido
se o dinheiro é investido
numa boa educação."*

*Eu continuei ouvindo
quando o Perdão falou:
"Ah, se o povo me usasse
como um bom homem me usou,
ensinando uma lição
derramando seu perdão
a quem lhe crucificou."*

*A Sabedoria, eufórica,
abraçou-se com o Perdão
e gritou: "Só tem um jeito,
é fazer uma inversão
vivendo bem diferente,
sentindo mais com a mente
e pensando com o coração."*

*Com um vestidinho verde,
avistei uma criança
dizendo: "Eu acredito
nessa sonhada mudança
e um dia vamos sorrir
sem pensar em desistir
pois meu nome é Esperança."*

*Já no fim da reunião
levantou-se um senhor
com um crachá na camisa
escrito a palavra Amor.
E disse: "Nossa mistura
é, sim, a única cura
que alivia essa dor."*

*É unindo a esperança,
a paciência, o perdão,*

*respeito, sabedoria,
a bondade e a razão,
restaurando a paz no mundo,
guardando tudo no fundo
da mente e do coração.*

Bráulio Bessa, *Poesia que Transforma*

14. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XII: Roteiro do 4º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

4º Círculo Virtual de Construção de Paz (08/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: Círculo de Escolha de uma Emoção

1. *Objetivo:* Capacitar os/as participantes a identificarem e nomearem uma gama de estados emocionais e a desenvolverem maior empatia para com os/as outros/as ao expressarem sentimentos semelhantes.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, lista com emoções positivas e negativas.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Sentimentos Iguais* (Compositores: Sadao Watanabe / Toquinho; Intérprete: Toquinho):
<https://www.youtube.com/watch?v=pSzBhs6gNLw&t=60s>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos(as) estejam e permaneçam bem;
 - Agradecer a participação de todos(as).

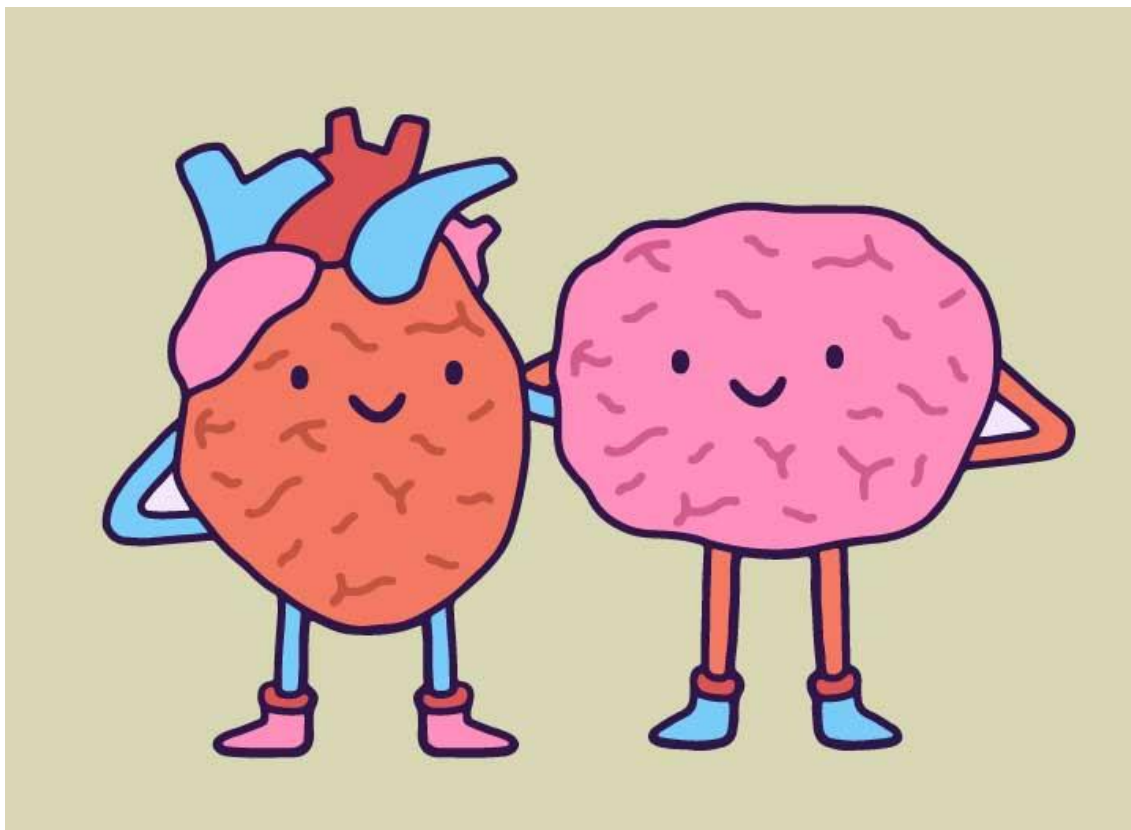
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Meditação do Espaço de Respiração de 3 minutos, por Vitor Friary: <https://www.brasilmindfulness.com/exercicios>) (Alilton):*

Feche os olhos, se quiser. Comece vendo o que está acontecendo em sua mente e em seu corpo neste momento. Que pensamentos estão aí? Que sentimentos estão presentes? Perceba quaisquer sensações no corpo. Não tente mudar nada, apenas abra-se para o que já está aí. Agora, traga a atenção para sua respiração. Limite o foco da atenção às sensações da respiração no abdômen, entrando em sintonia com as sensações físicas mutáveis da inspiração por toda sua duração e da expiração por toda a sua duração. Se a mente se distrair, simplesmente reconheça para onde ela foi e suavemente conduza-a de volta para a respiração, sem se criticar. Agora, expanda o foco de sua consciência em torno da respiração para incluir o corpo inteiro, como se ele todo estivesse respirando. Consciente de sua postura, de sua expressão facial, das sensações na superfície da pele, dentro do corpo. Mantenha na consciência todas as sensações de seu corpo agora, exatamente como são. Compreenda seu corpo. Compreenda este momento.

5. *Combinados (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresentar o objeto da palavra (Pedro). Esta imagem colhida na internet, de autoria não identificada, ajudar-nos-á a sentipensar e integrar razão, emoções e sentimentos, reforçando a ideia de que somos seres multidimensionais e complexos, só artificialmente separados em partes:*



7. Apresentar uma "RODADA" (Pedro):

Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Alilton): Por favor, apresente-se e diga como você está se sentindo hoje. Conte-nos sobre uma coisa positiva que você experimentou na escola esta semana.*

9. *Rodada de valores (Alilton): Construir com os/as participantes os valores do Círculo: O cofacilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.*

10. *Atividade Principal (Pedro): Peça aos/às participantes para desenharem um ou o acontecimento mais emocionante de suas vidas. (5 a 10 minutos).*
11. *Convide os participantes a compartilharem e comentarem seus desenhos e pergunte: Que emoção predominou neste acontecimento? O facilitador começa a rodada, mencionando as emoções básicas, de acordo com o psicólogo Paul Eckman: alegria, tristeza, medo, nojo, surpresa e raiva (Pedro).*

Passe o objeto da palavra para cada uma das perguntas seguintes, continuando a partir da experiência descrita acima:

- *Como seu corpo reagiu neste momento? (Pedro)*
- *As pessoas que estiveram com você neste acontecimento o sentiram do mesmo modo? (Pedro)*

Faça mais uma rodada, perguntando: “O que você aprendeu hoje, escutando os outros falarem de suas emoções e sentimentos?”. Passe o objeto da palavra.

12. *Rodada de Check-out/finalização (Alilton): Passe o objeto da palavra convidando os/as participantes a compartilharem seus pensamentos e sentimentos a respeito do Círculo. Você poderá também pedir que os/as participantes se manifestem usando uma palavra que resuma como eles/elas estão se sentindo neste momento, quando o Círculo está por terminar.*

13. *Cerimônia de encerramento (Alilton):*

Em Busca da Felicidade

*Tirei tempo pra pensar na vida
Só conseguia lembrar tua partida
Em certos momentos o coração vacila
A mente forte me diz: prossiga.*

*Nunca fui de me esconder
Chorar ou sorrir, tava sempre à vontade
Valorizo a cada dia meu sofrer
Sem os dias ruins, os dias bons são vaidade.*

*Nos ocupamos demais buscando felicidade
Desprezando tudo que realmente nos faz crescer
Depois de sentir de peito aberto a verdade
Vejo que tudo vale, sempre que pago pra ver.*

*Guardei minhas emoções num vidro
Sentimentos regados, florindo
Pra florescer é preciso esperar
Respirando imerso, me restou pulsar.*

Raissa Muniz

(FONTE: <https://issaboaventura.wordpress.com/tag/poema/>)

14. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XIII: Roteiro do 5º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

5º Círculo Virtual de Construção de Paz (12/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: Círculo Os/As Adolescentes Precisam de Quê? O que Eles/Elas Sentem?

1. *Objetivo:* Identificar as necessidades relacionadas ao desenvolvimento sadio dos/as adolescentes. O objetivo também é ajudá-los/as a identificarem a ligação entre suas necessidades não atendidas e os sentimentos negativos em suas próprias vidas.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, folha de exercício de Sentimentos/Necessidades para cada participante, lápis ou canetas.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Linda Juventude* (Compositores: Flávio Venturini e Márcio Borges; Intérpretes: 14 Bis):
<https://www.youtube.com/watch?v=1CFMhfod3Ac>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.

4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Meditação do Espaço de Respiração de 3 minutos, por Vitor Friary: <https://www.brasilmindfulness.com/exercicios>) (Alilton):*

Feche os olhos, se quiser. Comece vendo o que está acontecendo em sua mente e em seu corpo neste momento. Que pensamentos estão aí? Que sentimentos estão presentes? Perceba quaisquer sensações no corpo. Não tente mudar nada, apenas abra-se para o que já está aí. Agora, traga a atenção para sua respiração. Limite o foco da atenção às sensações da respiração no abdômen, entrando em sintonia com as sensações físicas mutáveis da inspiração por toda sua duração e da expiração por toda a sua duração. Se a mente se distrair, simplesmente reconheça para onde ela foi e suavemente conduza-a de volta para a respiração, sem se criticar. Agora, expanda o foco de sua consciência em torno da respiração para incluir o corpo inteiro, como se ele todo estivesse respirando. Consciente de sua postura, de sua expressão facial, das sensações na superfície da pele, dentro do corpo. Mantenha na consciência todas as sensações de seu corpo agora, exatamente como são. Compreenda seu corpo. Compreenda este momento.

5. *Complemente os combinados do Convite (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra (Pedro). The Dance of Youth (Dança da Juventude), gravura de 1961, feita por Pablo Ruiz Picasso, pintor, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo espanhol (1881 a 1973). Picasso tornou-se célebre mundialmente, dentre outras obras, pela pintura Guernica, de 1937, "uma declaração de guerra contra a guerra e um manifesto contra a violência":*



7. *Apresente uma "RODADA" (Pedro):* Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.
8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Alilton):* Por favor, apresente-se e diga como você está se sentindo hoje. Conte-nos sobre uma coisa positiva que você experimentou na escola esta semana.
9. *Rodada de Valores (Alilton):* Construa com os/as participantes os valores do Círculo: O cofacilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor

para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor.

10. *Atividade Principal* (Pedro): Passe o objeto da palavra com a pergunta: "Do que é que os/as adolescentes precisam a fim de serem integralmente saudáveis?" Registre suas respostas em um documento Word, de modo que todos/as possam ver na coluna de "NECESSIDADES." Quando o objeto da palavra tiver feito a volta em torno do Círculo, leia a lista.
11. Passe o objeto da palavra com a pergunta: "Como os/as adolescentes se sentem se eles/elas não conseguiram que suas necessidades fossem atendidas?". Registre suas respostas no documento Word, de maneira que todos/as possam visualizá-las na lista de "SENTIMENTOS QUANDO AS NECESSIDADES NÃO SÃO ATENDIDAS." Quando o objeto da palavra tiver passado por todos/as no Círculo, leia a lista.
12. Explique que as necessidades não atendidas frequentemente levam a sentimentos negativos. Nós muitas vezes ficamos presos nesses sentimentos, sem reconhecer as necessidades não atendidas que estão por trás delas. Usando a folha de exercícios dos Sentimentos/Necessidades, peça aos/às participantes que anotem os sentimentos que eles têm que constam na lista. Peça-lhes então que escrevam as necessidades que eles pensam que estão por trás desses sentimentos (Máximo 5 minutos).
13. Em seguida, passe o objeto da palavra e convide os/as participantes a compartilharem um sentimento que eles/elas têm e uma necessidade não atendida que eles/elas acreditam que está por trás desse sentimento.
14. Passe o objeto da palavra, pedindo aos/às participantes que identifiquem uma necessidade não atendida (que consta na lista de necessidades) em sua vida atualmente e que sugiram uma maneira saudável de atender a essa necessidade. Passe o objeto da palavra para que compartilhem quaisquer pensamentos que eles/elas possam ter sobre o que os/as adolescentes precisam e sentem.
15. *Rodada de Check-out/finalização* (Alilton): Passe o objeto da palavra convidando as/os participantes a dizerem se e como o Círculo pode ser um lugar/momento de cuidado. O facilitador será o último a falar.
16. *Cerimônia de encerramento* (Alilton):

"Um curto e sincero devaneio, escrito por um adolescente em um sábado frio e comum, mais um sábado.

Hoje, pude perceber, que assim como todo mundo, eu tenho o direito e o dever de ser feliz. O direito, porque posso, assim como qualquer

um, correr atrás dos meus sonhos, e torná-los reais. O dever, porque também sei, que assim como EU quero ser feliz, outras pessoas querem ver minha felicidade, e que ser feliz, os deixará conseqüentemente felizes também. Cansei de amar pela metade, de viver pela metade, a partir de hoje eu prometo a mim mesmo, e aos meus amigos, aos que vivem comigo diariamente, que serei melhor, cada dia melhor, cansei de quem não me quer bem, de quem não pode me fazer feliz. Vou gostar de mim antes de tudo, gostar de quem gosta de mim, de quem está a minha volta, quanto ao resto ...eu apenas desejo muita sorte, e que você encontre o mesmo caminho que eu encontrei, o caminho de se aceitar, de se querer bem, o caminho do amor próprio.

Pessoas deixam marcas em nossas vidas, e isso não é por acaso, cada pessoa que entra em nossa vida, não passa por acaso, sempre tem algo a nós ensinar, e conosco aprender.

Mas, devo ressaltar, que hoje, me encarando das maneiras mais estranhas e constrangedoras possíveis perante ao espelho, pude perceber ...

A única pessoa que pode determinar que rumos minha vida tomará, quão felizes ou tristes eles serão, estava na minha frente..

- Essa pessoa sou eu."

Kayque Meneguelli

(FONTE: https://www.pensador.com/poema_do_adolescente/)

17. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XIV: Roteiro do 5º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

5º Círculo Virtual de Construção de Paz (15/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: Círculo Os/As Adolescentes Precisam de Quê? O que Eles/Elas Sentem?

1. *Objetivo:* Identificar as necessidades relacionadas ao desenvolvimento sadio dos/as adolescentes. O objetivo também é ajudá-los/as a identificarem a ligação entre suas necessidades não atendidas e os sentimentos negativos em suas próprias vidas.
2. *Materiais:* Objeto da palavra, folha de exercício de Sentimentos/Necessidades para cada participante, lápis ou canetas.
3. *Preparação (Pedro):*
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *A Paz* (Compositor: Gilberto Gil; Intérprete: Zizi Possi):
<https://www.youtube.com/watch?v=cr06fmYdaXM>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.

4. Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Exercício de Mindfulness, por Douglas Roviano: <https://www.youtube.com/watch?v=DJ297YmgEIA>) (Alilton):

Sente-se em uma posição confortável. A melhor posição é você sentado em uma cadeira, com as pernas descruzadas e as solas dos pés encostadas nos pés. Suas mãos vão repousar sobre as suas pernas: mão direita sobre a perna direita, mão esquerda sobre a perna esquerda. Mantenha-se confortável. Permaneça com os olhos abertos. Respire fundo. Agora, inspire pelo nariz e expire pela boca. Inspire e expire. Conforme você expira, sinta seus pulmões se expandindo com o ar. Perceba o movimento que o seu corpo faz. Perceba também que toda vez que seu corpo expira, seu corpo relaxa um pouco mais. Inspire, expire. Agora, com a próxima respiração, feche seus olhos se quiser, inspirando e expirando. Agora, neste instante, preste a atenção no seu corpo: o peso dele pressionando a cadeira, você sendo puxado para baixo pela gravidade. Deixe que seu corpo relaxe ainda mais. Preste atenção no contato dos seus pés com o chão. As suas mãos tocando suas pernas. Perceba os sons ao seu redor. Agora, foque no seu corpo: como ele se sente? Como ele respira? Como o seu corpo se move enquanto ele respira. Algumas pessoas sentem o ar na barriga, outras no peito, outras sentem o ar saindo pelo nariz. Não respire de uma maneira especial. Apenas respire e preste atenção ao ar saindo e entrando no seu corpo. Enquanto você começa a prestar atenção em sua respiração, provavelmente sua mente começa a vagar. Isso é quase inevitável. Está tudo bem. Mas assim que sua mente vagou, reconheça isso e deixe esse pensamento ir embora, focando novamente seu foco na respiração. Agora, deixe tudo de lado, permita sua mente fazer o que ela quiser por algum tempo. Se ela quiser pensar, tudo bem. Volte novamente a atenção para o seu corpo, para os sons à sua volta, para a pressão do seu corpo na cadeira, seus pés no chão, as suas mãos sobre as suas pernas. Então, pode ir abrindo seus olhos lentamente, no seu ritmo. Perceba que você se sente muito bem depois deste exercício de mindfulness, de atenção concentrada.

5. Complemente os combinados do Convite (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o chat o menos possível;

- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra (Pedro). Ronda de la Paz y la Eterna Primavera (Roda da Paz e a Eterna Primavera), pintura em óleo, de 2007, feita por Maugdo Vásquez López, pintor guatemalteco (1959...).* “Filho de pais camponeses, viajou sete anos para residir no conselho de Moyuta, no departamento de Jutiapa. O campo, cavalos, vacas, cortes de café e tapisca de milho acompanharam-me no meu crescimento. Desde aquela época comecei a sentir uma profunda preocupação pela arte. Quando compartilhei as reuniões de adolescentes com amigos e primeiros romances com aldeões, foi então que comecei a me sentir poeta e trovador [...]” (Fonte: <https://www.artelista.com/en/artwork/5779585639856309-rondadelapazylaeternaprimavera.html>).



7. *Apresente uma “RODADA” (Pedro):* Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará

uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Alilton):* Por favor, apresente-se e diga como você está se sentindo hoje. Conte-nos sobre uma coisa positiva que você vivenciou em família recentemente.
9. *Rodada de Valores (Alilton):* Construa com os/as participantes os valores do Círculo: O cofacilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro será apresentada por Pedro).
10. *Atividade Principal (Pedro):* Passe o objeto da palavra com a pergunta: “Do que é que os/as adolescentes precisam a fim de serem integralmente saudáveis?” Registre suas respostas em um documento Word, de modo que todos/as possam ver na coluna de “NECESSIDADES.” Quando o objeto da palavra tiver feito a volta em torno do Círculo, leia a lista.
11. Passe o objeto da palavra com a pergunta: “Como os/as adolescentes se sentem se eles/elas não conseguiram que suas necessidades fossem atendidas?”. Registre suas respostas no documento Word, de maneira que todos/as possam visualizá-las na lista de “SENTIMENTOS QUANDO AS NECESSIDADES NÃO SÃO ATENDIDAS.” Quando o objeto da palavra tiver passado por todos/as no Círculo, leia a lista.
12. Explique que as necessidades não atendidas frequentemente levam a sentimentos negativos. Nós muitas vezes ficamos presos nesses sentimentos, sem reconhecer as necessidades não atendidas que estão por trás delas.
13. A partir da folha de exercícios dos Sentimentos/Necessidades, peça aos/às participantes que compartilhem uma ocasião em que eles/elas experimentaram um dos sentimentos negativos da lista, mas conseguiram

superá-lo expressando a necessidade por detrás dele às pessoas que o mobilizaram.

14. Passe o objeto da palavra, pedindo aos/às participantes que respondam se e como o *Círculo Virtual de Construção de Paz* pode ajudar os/as adolescentes a expressarem seus sentimentos e necessidades.
15. *Rodada de Check-out/finalização* (Alilton): Passe o objeto da palavra convidando as/os participantes a dizerem como estão se sentindo ao final do *Círculo* de hoje.
16. *Cerimônia de encerramento* (Alilton):

EM BUSCA DA PAZ

*Sinto na pele o brilho da lua
Reina o silêncio pela cidade
A paz que se esconde em cada rua,
Desejo para toda a humanidade.*

*Meu coração não erra,
Grita que violência não é o caminho,
Quero acabar com qualquer guerra
Sinto que não estou sozinho.*

*Em um singelo aperto de mão
Ou num abraço apertado,
Em múltiplas formas de expressão,
A paz nos deixa seu legado.*

*Avistada no sorriso da criança,
No fim de uma batalha letal,
Minha busca não se cansa,
Quem acredita sempre alcança.
A paz de meus sonhos será real.*

Rennan Teixeira de Araújo
Projeto Poetas pela Paz – Editora Pragmatha

(Fonte:

<https://www.facebook.com/editorapragmatha/posts/3204436526238409>)

17. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XV: Roteiro do 6º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

6º Círculo Virtual de Construção de Paz (19/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: *Círculo de Autoestima*

1. *Objetivo*: Desenvolver um relacionamento saudável consigo mesmo, que é o início do desenvolvimento de relacionamentos saudáveis com os outros.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, peça de centro, caneta, canetinhas e folhas de papel para escrever.
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Dias Melhores* (Compositor: Rogério Flausino; Intérprete: Jota Quest): <https://www.youtube.com/watch?v=oqyOO7dwXfU>;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.
4. *Cerimônia de abertura: Momento de atenção plena (Exercício de Respiração Pinakarri)* (Hebe):

Pinakarri é a palavra dos Aborígenes Martu Mandjilidjara para Escuta Mais Profunda. Na nossa cultura ocidental parece que nós perdemos a habilidade de escutarmos uns aos outros empaticamente.

A prática do Pinakarri gentilmente silencia a pequena voz, nos permitindo a realmente escutarmos.

Um pequeno guia para o Pinakarri:

Acalme-se e se conecte com o seu corpo: Sinta onde o seu corpo se conecta com a cadeira ou as almofadas onde você está sentado.

Sinta o peso do seu corpo: Note o seu peso e como a Terra lhe dá suporte. A gravidade é a força mais antiga no universo. Se fosse uma pessoa lhe dando este tipo de apoio você o chamaria de amor incondicional. Torne-se consciente do amor incondicional da Terra por você, o apoio que ela lhe dá.

Respire profundamente – para dentro e para fora: Escute a diferença no tom e sinta a diferença de temperatura entre a inspiração e a expiração. Esta diferença de temperatura vem do Sol.

Quem é você? Você é a dança dos ciclos materiais da Terra com a energia do Sol. Você pode escutar as batidas do seu coração? Elas estão com você desde antes de você ter nascido e estarão com você até o momento de sua morte.

Encontre o ponto onde a energia no seu corpo é mais forte. Inspire para dentro deste ponto, relaxe conscientemente e expire a tensão para fora.

5. *Complemente os combinados do Convite (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. Apresente o objeto da palavra (Pedro). Prato com arte de Débora Villela, que se autodescreve assim: "Débora Villela Petrin, @debbievillela, nasceu com um lápis no coração, regida pelo amor e pela vontade em ser feliz e fazer outras pessoas felizes... Buscou a carreira de Advogada, Publicitária, sendo sempre uma enorme admiradora de palavras que constroem um mundo mais humano!" Fonte: <https://debbievillela.com.br/>

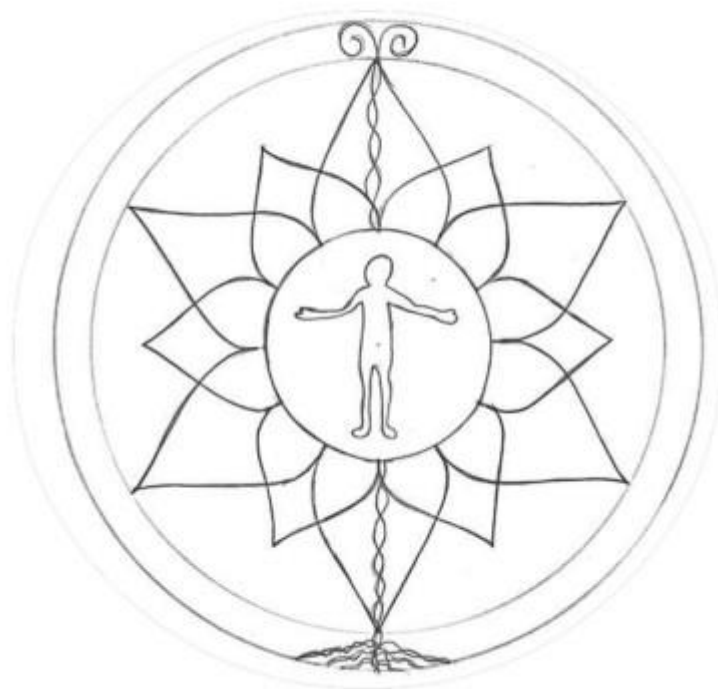


7. Apresente uma "RODADA" (Pedro): Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no chat e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes,

bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Hebe): Por favor, apresente-se e diga como você está se sentindo hoje. Conte-nos sobre um sentimento positivo que você experimentou por algo que você fez.*

9. *Rodada de Valores (Hebe): Construa com os/as participantes os valores do Círculo: A cofacilitadora inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionam mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro será apresentada pelo facilitador, a pedido da facilitadora).*



10. *Atividade Principal (Pedro): Leitura do conto:*

METADE DE UMA FOLHA DE PAPEL

Muitos anos atrás, li a seguinte estória inspiradora de como um homem superou sua raiva e baixa autoestima.

Uma viúva estava fazendo um elogio no funeral de seu marido. Ela levantou uma meia folha de papel com orelhas, explicou que seu marido a matinha guardada em sua carteira desde antes de se casarem, e que isso tinha evitado que ele ficasse com raiva de outras pessoas ou se tornasse negativo sobre si mesmo.

Seu marido disse a ela que quando ele era um adolescente e frequentava o ensino médio só para meninos, uma grande briga estava prestes a estourar em sua sala de aula. Estava “esquentando” há dias. A professora aproveitou a última oportunidade para exercer sua autoridade a fim de ordenar que cada aluno permanecesse em sua mesa e cuidadosamente arrancasse uma página de seu caderno. Então, ela disse a eles para escreverem, no topo da página, o nome do garoto da classe que eles mais odiavam. Todos eles obedeceram. Em seguida, ela ordenou que eles desenhasssem uma linha vertical no meio da página e, no lado esquerdo dessa linha, escrevessem os motivos pelos quais eles odiavam tanto aquele menino. A turma felizmente seguiu essa instrução também.

“Agora”, ela comandou, “no lado direito da linha, escreva as coisas que você admira e respeita naquele garoto que você odeia.”

Isso foi muito difícil para os meninos fazerem. Ela teve que forçá-los a completarem a tarefa.

“Dobre seu pedaço de papel com cuidado ao longo da linha vertical”, foi sua próxima instrução, “e rasgue-o ao meio. Passarei entre vocês com um cesto de lixo. Os pedaços de papel à esquerda, onde vocês escreveram todas as razões pelas quais odeiam seu inimigo, quero que os coloquem na lixeira. Os pedaços de papel à direita, onde vocês escreveram as coisas que respeitam e admiram em seu inimigo, vocês devem educadamente entregar a ele. Façam!”

A viúva explicou que a velha meia folha de papel que ela estava segurando era a peça da metade direita da folha que o pior inimigo de seu marido no ensino médio havia dado a ele, descrevendo todas as coisas que ele respeitava e admirava em seu marido quando ele era um garoto.

Seu marido se referia a essa meia folha de papel sempre que estava prestes a ficar com raiva. Se isso é o que seu pior inimigo poderia ver nele, talvez ele mesmo pudesse ver algumas qualidades redentoras em seus próprios inimigos. Então, quando ele estava perto de ficar deprimido, ele pensava que se seu inimigo pôde ver essas características admiráveis nele, então talvez ele pudesse vê-las em si também. É por isso que ele guardou a meia folha de papel com ele toda a sua vida. Isso o tornou um homem satisfeito.

Então, se você não gosta de si mesmo, pegue uma folha de papel, desenhe uma linha vertical ao centro, escreva as coisas que você não gosta sobre si no lado esquerdo e as coisas que você gosta sobre si do lado direito. Você tem de preencher o lado direito! Em seguida, rasgue a folha ao meio, jogue fora o lado esquerdo e mantenha o lado direito consigo. Consulte-o regularmente [...]”

AJAHN BRAHM. *Don't Worry, Be Grumpy: Inspiring Stories for Making the Most of Each Moment* (Não se preocupe, seja rabugento: histórias inspiradoras para aproveitar ao máximo cada momento). Tradução livre.

11. Passe o objeto da palavra enfatizando o trecho: “[...] ele pensava que se seu inimigo pôde ver essas características admiráveis nele, então talvez ele pudesse vê-las em si também.” Pergunte:

“O que significa autoestima para você?” (Pedro).
12. Quando a rodada de reflexão estiver completa, peça aos participantes para responderem, escrevendo: “O que você precisa fazer para tratar a si mesmo(a) com amor?” (Pedro).
13. Peça para os/as demais participantes escreverem características positivas (qualidades) sobre si mesmos/as na folha de papel. Passe o objeto da palavra para que as socializem (Pedro).
14. Passe o objeto da palavra perguntando se eles podem pensar em alguém próximo que eles conheçam e que eles achem que tem autoestima saudável (Pedro).
15. Passe o objeto e peça para os/as demais participantes dizerem ao menos uma qualidade positiva de cada membro do Círculo;
16. *Rodada de Check-out/finalização* (Hebe): Passe o objeto da palavra convidando as/os participantes a dizerem como estão se sentindo ao final do Círculo de hoje.
17. *Cerimônia de encerramento* (Hebe):

QUANDO ME AMEI DE VERDADE

*Quando me amei de verdade,
pude compreender
que em qualquer circunstância,
eu estava no lugar certo,
na hora certa.
Então pude relaxar.*

*Quando me amei de verdade,
pude perceber que o
sofrimento emocional é um sinal
de que estou indo contra a minha verdade.*

*Quando me amei de verdade,
parei de desejar que a minha vida
fosse diferente e comecei a ver*

*que tudo o que acontece contribui
para o meu crescimento.*

*Quando me amei de verdade,
comecei a perceber como
é ofensivo tentar forçar alguma coisa
ou alguém que ainda não está preparado
- inclusive eu mesma.*

*Quando me amei de verdade,
comecei a me livrar de tudo
que não fosse saudável.
Isso quer dizer: pessoas, tarefas,
crenças e - qualquer coisa que
me pusesse pra baixo.
Minha razão chamou isso de egoísmo.
Mas hoje eu sei que é amor-próprio.*

*Quando me amei de verdade,
deixei de temer meu tempo livre
e desisti de fazer planos.
Hoje faço o que acho certo
e no meu próprio ritmo.
Como isso é bom!*

*Quando me amei de verdade,
desisti de querer ter sempre razão,
e com isso errei muito menos vezes.*

*Quando me amei de verdade,
desisti de ficar revivendo o passado
e de me preocupar com o futuro.
Isso me mantém no presente,
que é onde a vida acontece.*

*Quando me amei de verdade,
percebi que a minha mente
pode me atormentar e me decepcionar.
Mas quando eu a coloco
a serviço do meu coração,
ela se torna uma grande e valiosa aliada.*

KIM e ALISON MCMILLEN. *Quando Me Amei de Verdade*. Editora: Sextante. 2003.

18. *Agradecer a todos/as pela participação (Pedro).*

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XVI: Roteiro do 7º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

7º Círculo Virtual de Construção de Paz (26/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: *Círculo de Autocuidado*

1. *Objetivo*: Encorajar o cuidado do self em todas as dimensões.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, itens para o centro, sino ou outro instrumento de som, papel (20 x 30 cm ou maior), canetinhas, canetas.
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Seja Você* (Compositores: Gabriel Isaac & Thairine Nogueira, <https://www.youtube.com/watch?v=RFrlizeawx8>), sugerida por I. 17a;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.
4. *Cerimônia de abertura*: SANTUÁRIO: UM LUGAR DE ACEITAÇÃO DE QUEM SOMOS (Alilton):
Sente-se confortavelmente. Se você se sentir bem em fechar os olhos, feche-os. Se você não quiser fechá-los, encontre um lugar à sua frente

onde você possa fixar seu olhar de maneira gentil – talvez sobre a mesa, no chão ou na parede do lado oposto de onde você está sentado.

Agora respire profundamente quatro vezes. Sinta seu peito levantando e baixando à medida que você toma o ar e depois o solta. Cada vez que você tomar ar, imagine que você está inspirando uma sensação de calma e tranquilidade. Quando você soltar o ar, deixe que todo o estresse saia de seu corpo. Solte os ombros e deixe-os relaxados. Deixe que os músculos dos olhos e da face relaxem e suavizem. Solte todo o estresse de seu corpo. Permita que seus ombros relaxem suavemente. Permita que seus olhos relaxem suavemente. Enquanto você medita, sua mente vai naturalmente divagar. Cada vez que você perceber que isso está acontecendo, volte sua atenção gentilmente de volta para sua respiração.

Agora você pode relaxar. Imagine que está em seu lugar especial. Só seu. Pode ser um lugar ao ar livre ou uma peça interior. Coloque nesse lugar o que você quiser: uma poltrona confortável, uma cama macia, um abajur com luz suave... ou um lago, uma praia, um rio, árvores, flores, pássaros... o que você quiser.

Imagine agora um muro à volta desse espaço. Esse muro mantém esse lugar especial totalmente seguro para você. Lhe traz conforto e protege tudo que você precisa para ser o seu melhor eu. Você pode construir esse muro tão alto ou tão baixo quanto você quiser. O portão está trancado e você está com a chave.

Você está livre para ir e vir, conforme sua vontade. Você tem liberdade para permitir que entrem visitantes, ou você pode ficar só. Você está com a chave.

Curta a sensação de conforto e segurança neste lugar. Perceba e desfrute da luz em seu lugar especial e também os sons suaves do silêncio. Se você quiser acrescentar qualquer coisa, ou mudar qualquer coisa, o lugar é seu e você pode fazer o que quiser. Você pode deixar todos os medos, preocupações e inquietações afastadas. Preste atenção nas coisas boas desse lugar. É o seu santuário.

Olhe à sua volta e veja toda a beleza de seu santuário. Saiba que você pode voltar a esse lugar em que está agora no momento que o desejar. É um lugar lindo, um lugar de conforto, um lugar onde você pode ser verdadeiramente você mesmo. O seu melhor eu.

Agora chegou a hora de pegar sua chave e encaminhar-se até o portão. Enquanto você caminha e tranca o portão atrás de si, você pode ter certeza de que esse santuário ficará exatamente como você o deixou, até que você volte novamente.

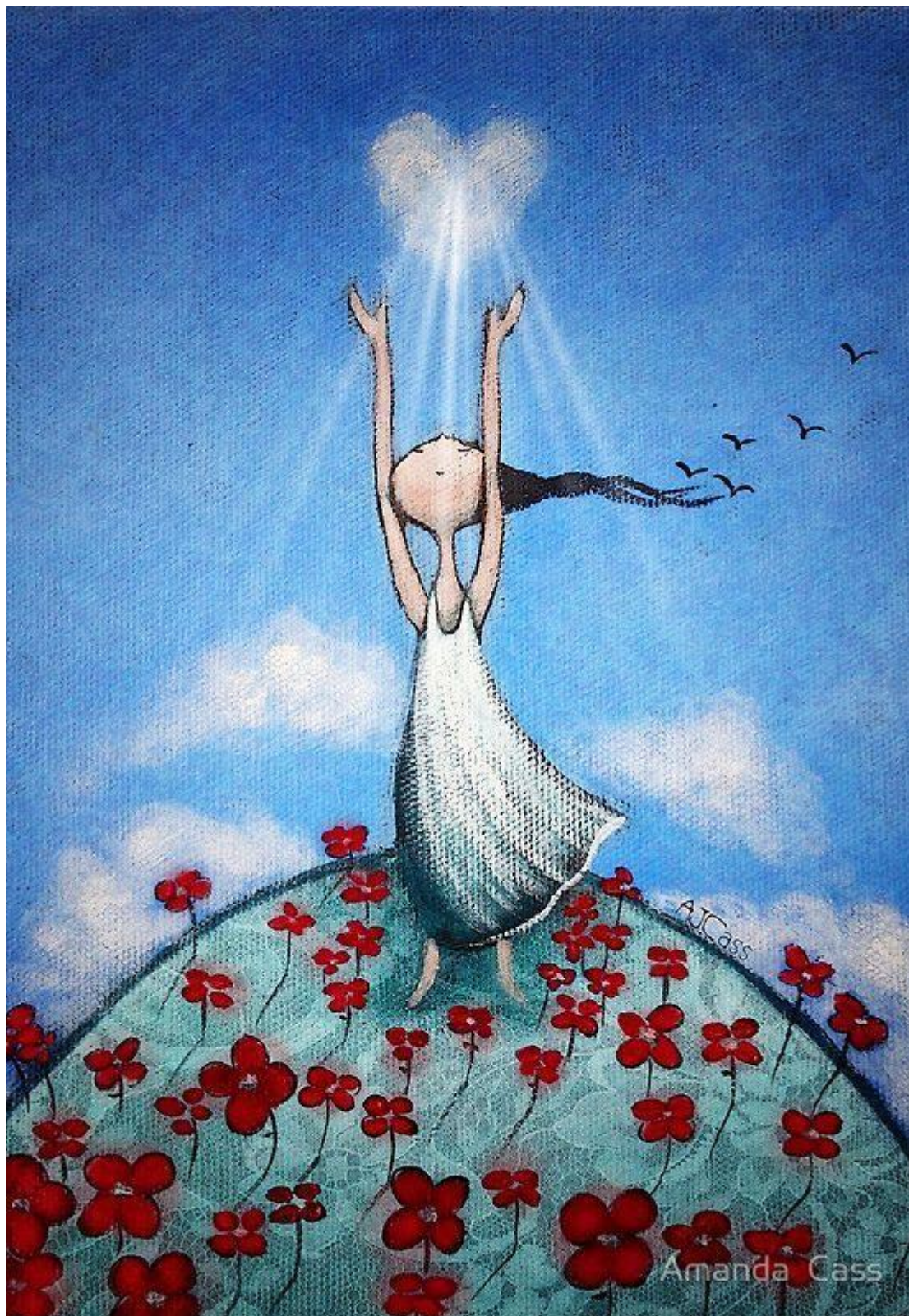
Agora comece a se mexer um pouco. Quando estiver pronto, abra seus olhos, pode se alongar e voltar ao Círculo.

5. *Complemente os combinados do Convite (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra (Pedro). The Special One (O/A Especial), de Amanda Cass. Amanda é uma artista que mora em Heartland, Nova Zelândia. Através dela, o/a espectador/a é arrebatado/a por caprichos envoltos em um significado mais profundo. Amanda acredita que sua missão neste mundo é ajudar a espalhar o amor por todo o mundo, com a ajuda de sua série de garotas peculiares e despreocupadas inspiradas pelo amor, pela vida e pela liberdade. Ela define seu estilo como uma combinação de sua arte mesclada com o digital, onde dá vida às suas imagens de forma ingênua e simplista, com mensagens de amor com as quais todos podem se identificar.*

(Fonte: <http://www.piccadillyharbour.com/viewtopic.php?t=55>).



7. *Apresente uma "RODADA"* (Pedro): Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da

lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in (Alilton):* Convido vocês a dizerem como estão se sentindo hoje e a compartilharem alguma coisa que lhes deu alegria recentemente.

9. *Rodada de Valores (Alilton):* Construa com os/as participantes os valores do Círculo: O cofacilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro será apresentada pelo facilitador, a pedido do cofacilitador).



10. *Atividade Principal (Pedro):* Avaliar o equilíbrio do autocuidado em nossas vidas. Convide os/as participantes a desenharem um círculo grande em uma folha de papel e depois dividir o círculo em quatro partes iguais,

dando o nome a uma seção de 'mental', uma 'física', uma 'emocional' e uma 'espiritual'. Peça aos participantes que escrevam em cada seção o que eles fazem para cuidar de si mesmos naquela dimensão de suas vidas. Quando tiverem terminado, convide-os a pensar se eles gostariam de estar tendo mais cuidado de si mesmos em alguma dessas dimensões. Convide-os, então, a criar uma meta para maior autocuidado em cada quadrante e escrever essa meta ao lado do quadrante.

11. RODADA (Pedro): Por favor, compartilhem suas reações ao processo de avaliar seu autocuidado dessa forma, bem como suas percepções ou suas metas.
12. RODADA (Pedro): Eu convido vocês a acrescentarem outras percepções que tenham tido, ou o que perceberam após escutarem os/as demais participantes do Círculo.
13. RODADA (Pedro): Qual é o maior desafio para você cuidar de si mesmo(a)?
14. RODADA DE CHECK-OUT/FINALIZAÇÃO (Alilton): Você gostaria de dizer alguma coisa ao encerrarmos o Círculo de hoje?
15. *Cerimônia de encerramento* (Alilton):

REGAR AS PLANTAS

Autocuidado é como cuidar de plantinhas. É preciso regá-las de acordo com sua necessidade de água. Algumas amam pegar um solzinho e outras nem pensar. Algumas dão flores e cada uma tem sua particularidade de cores e de formatos, afinal, nenhuma é igual à outra. Isso é cuidar de si, é regar a semente de seu próprio ser.

Mylena Fernandes (Maggie)

<http://maggieyeah.com.br/category/autocuidado/>

16. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi produzido a partir dos documentos Círculos de Construção de Relacionamento e Círculos em Movimento, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XVII: Roteiro do 7º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

7º Círculo Virtual de Construção de Paz (29/04/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Daniela de Barros

Tema: *Círculo de Autocuidado*

1. *Objetivo*: Encorajar o cuidado do self (eu) em todas as dimensões.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, itens para o centro, folha de papel, canetinhas/canetas.
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Eu Te Desejo* (Compositora e Intérprete: Flávia Wenceslau Sartori. <https://www.youtube.com/watch?v=P5H7JDp1jTk>), sugerida por Daniela;
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.
4. *Cerimônia de abertura*: ATENÇÃO PLENA NA RESPIRAÇÃO: MINDFULNESS PARA PRINCIPIANTES – 5 M (Daniela):

“Comece por encontrar uma posição relaxada e confortável, sentando-se numa cadeira, no chão ou numa almofada, mantendo as costas eretas, mas

sem tensão. Pode começar a notar o seu corpo desde o seu interior, notando a forma de seu corpo: o peso, o toque. Permita-se relaxar e ganhar curiosidade acerca de seu corpo. Sentado aqui, notando as sensações do seu corpo: o toque, a conexão com o chão, com a cadeira, com a almofada. Procure libertar qualquer área de aperto ou de tensão. Apenas respire. Agora procure sintonizar a sua respiração no corpo, sentindo o fluxo natural do ar ao entrar e sair. Não há nada que precise fazer neste momento, a não ser respirar. E mesmo assim, a respiração não necessita de ser curta nem longa, apenas natural. Procure notar onde sente a sua respiração no corpo: pode ser no abdômen, ou no peito, ou na garganta, ou mesmo nas narinas. Procure então notar as sensações da respiração no corpo. Um ciclo de cada vez. Quando uma respiração termina, a seguinte começa. Agora, ao ter feito isso, pode notar que sua mente ficou absorvida por pensamentos. E, se tal aconteceu, isso não é um problema. É algo perfeitamente natural. Apenas note que sua mente vagueou e, se o ajudar, poderá atribuir algumas notas mentais como “pensar” ou “vaguear”. Em seguida, direcionar suavemente sua atenção à respiração. Então, durante essa curta prática, de vez em quando notamos que nos perdemos em pensamentos e procuramos voltar à nossa respiração. Vamos ficar com esse processo durante algum tempo em silêncio. Apenas um curto período. Veja se pode ser verdadeiramente gentil consigo mesmo, durante esse curto período, notando o ar entrar e sair (pausa mais longa). Mais uma vez, pode voltar a notar seu corpo, todo o seu corpo, sentado aqui, deixando se relaxar de forma mais profunda. Então, ofereça a si mesmo alguma gratidão por ter feito hoje esta prática, encontrando uma sensação de conforto e de bem-estar.”

Meditação orientada por Vítor Bertocchini (com adaptações)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=DFQwgbnCPfk>

5. Complemente os combinados do Convite (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o chat o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;

- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra* (Pedro). Autor(a) não identificado(a).

Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/voce-nao-amar-a-si-mesmo-ninguem-fara/>



7. *Apresente uma “RODADA”* (Pedro): Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.
8. *Rodada de Apresentação e Check-in* (Daniela): Convido vocês a compartilharem como estão se sentido hoje.
9. *Rodada de Valores* (Daniela): Construa com os/as participantes os valores do Círculo: A cofacilitadora inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as demais participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro

tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro de hoje remete à *Árvore da Vida* e será apresentada pelo facilitador, a pedido da cofacilitadora).



10. *Atividade Principal (Pedro)*: Avaliar o equilíbrio do autocuidado em nossas vidas. Convide os/as participantes a dividirem sua folha em quatro quadrantes. Em seguida, peça para desenharem e/ou escreverem em cada quadrante situações em que cuidaram das dimensões mental, física, emocional e espiritual de suas vidas. Cada quadrante deve ser dedicado a uma dessas dimensões. Quando tiverem terminado, convide-os/as a apresentar e comentar suas produções, dizendo o que sentiram ao realizar a atividade.
11. *Rodada (Pedro)*: Por favor, compartilhem o que destacam da apresentação dos/as outros/as participantes do Círculo.
12. *Rodada (Pedro)*: Convide-os/as, então, a criarem uma meta simples (realista) para desenvolverem maior autocuidado em cada dimensão,

escrevendo-a abaixo de seus desenhos/escritos. Em seguida, peça que eles apresentem e comentem suas metas.

13. *Rodada de Check-Out/Finalização* (Daniela): Você gostaria de dizer alguma coisa ao encerrarmos o Círculo de hoje?

14. *Cerimônia de encerramento* (Daniela):

“Hoje escolho cuidar de mim. Hoje, enfim, escolho ser forte e dar voz aos meus desejos, impor muralhas ao que me faz vulnerável e a aqueles que me afastam da minha essência. Sou a minha atitude, sou o jardim que cresce dentro de mim e do qual devo cuidar a cada dia.

Qual foi a última vez em que você priorizou a si mesmo? Eu sei, não é fácil e também não parece a coisa certa a fazer. Como cuidar das nossas necessidades se temos família, amigos, trabalho e responsabilidades a cumprir? Acredite se quiser, isto é necessário. E ninguém é egoísta por “cultivar esse jardim” interior.

Hoje entendi que preciso cuidar de mim, que é vital ouvir essa voz que me diz que mereço um tempo para mim, que preciso resolver as minhas tristezas, cuidar das minhas feridas, alcançar os meus sonhos. Preciso me cuidar para estar bem comigo mesmo e, assim, estar bem com o mundo.”

Autor(a) não identificado(a).

Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/hoje-escolho-cuidar-de-mim/>

“[...] *cuidar de nossa saúde significa manter nossa visão integral, buscando um equilíbrio sempre por construir entre o corpo, a mente e o espírito e convocar o médico (corpo), o terapeuta (mente) e o sacerdote (o espírito) para trabalharem juntos visando a totalidade do ser humano.*”

LEONARDO BOFF. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 [n. p.].

15. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi inspirado nos documentos *Guia de Práticas Circulares: No Coração de Esperança e Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XVIII: Roteiro do 8º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

8º Círculo Virtual de Construção de Paz (03/05/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitador: Alilton Gomes

Tema: *Círculo de Elementos de Relacionamentos Saudáveis*

1. *Objetivo*: Ajudar os/as participantes a pensarem sobre os elementos de relacionamentos que lhes trazem benefícios positivos em suas vidas;
2. *Materiais*: Objeto da palavra, itens para o centro, folhas de papel e canetas;
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas;
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Amor Imenso* (Compositor e Intérprete: Nando Cordel. <https://www.youtube.com/watch?v=BkgS-bfUCNY>);
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.

4. *Cerimônia de abertura* (Alilton):

MEDITAÇÃO DO GRANDE CÉU

“Depois de você ter se concentrado na respiração por alguns minutos, imagine um grande céu azul. Experimente visualizar um espaço bem aberto

que parece não ter fim, com nada mais à vista. A vastidão é calma e tranquila. Não há árvores, não há casas, não há pessoas. Não se ouve som algum que interrompa o silêncio do grande céu. Por quilômetros e quilômetros não há nada a não ser o céu azul aberto. Agora imagine que sua mente seja exatamente como esse céu – amplo, tranquilo, calmo.

Às vezes, uma pequena nuvem aparece por cima e flutua pelo grande céu. Embora você possa vê-la, ela só é um objeto minúsculo se comparada à vastidão do grande céu. A nuvem percorre o espaço aberto até ficar cada vez menor e então desaparece. À medida que você medita, pense em si mesmo como sendo o grande céu. Pensamentos podem surgir repentinamente em sua cabeça – exatamente como uma pequena nuvem – mas eles não ficam para sempre. Logo eles desaparecem assim como chegaram. Mas não importa como, o céu calmo e infinito continua lá. Você pode perceber sons enquanto medita. Sem problemas. É só mais uma pequena nuvem que logo vai se diluir. Pensamentos, lembranças, ou grandes ideias podem surgir, mas não são nada demais. Simplesmente diga a si mesmo: “Ei! Outra nuvenzinha no grande céu,” e volte o seu foco para sua respiração e para a calma e a paz do grande céu.

De vez em quando, nós perdemos a nossa perspectiva no grande céu. Nós olhamos para cima esperando ver um espaço calmo e aberto, mas, em vez disso, nós vemos nuvens de tempestade e escuridão. Isso é só uma ilusão. Acima das nuvens, o mesmo grande céu está lá – azul, infinito e cheio de luz.

As nuvens podem cobrir o grande céu temporariamente, mas acima de tudo, a calma perfeita do grande céu está lá. À medida que seu dia passa, você pode tirar um tempo para lembrar o grande céu que lhe cerca. Se alguma coisa irritante ou perturbadora acontecer, você pode visualizar o grande, limpo, calmo, aberto e ficar com essa imagem até que você se sinta pronto para lidar com qualquer que seja a situação que estiver enfrentando. Traga agora sua consciência de volta para esta sala. Se seus olhos estiverem fechados, você pode abri-los quando estiver pronto para fazê-lo. Olhe a sua volta e perceba a sala e quem está nela. Dê as boas-vindas a todos.”

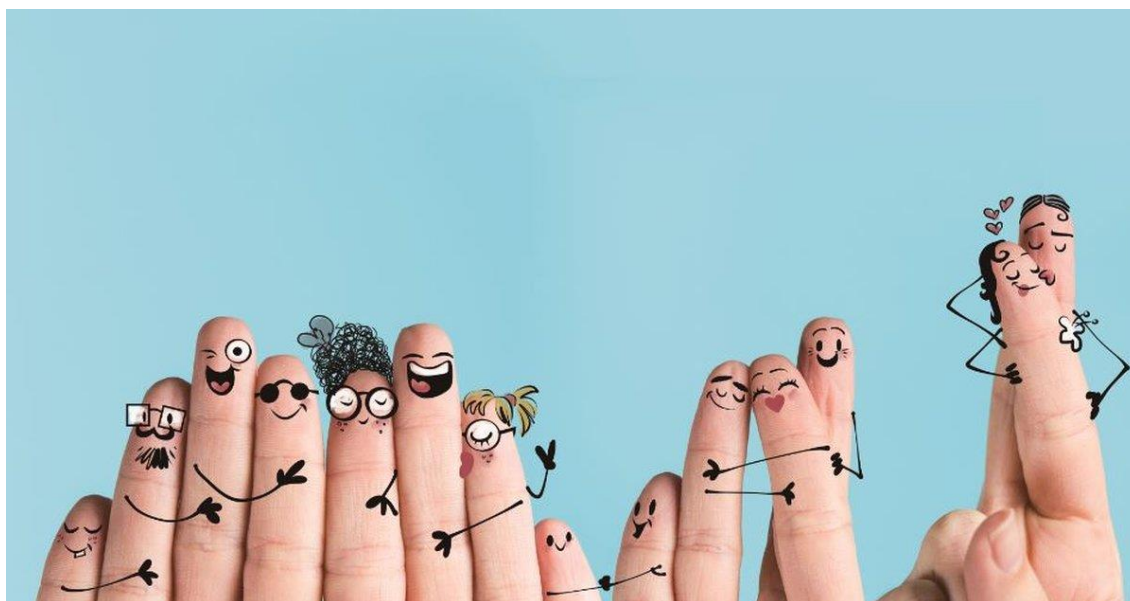
Do livro Power Source - Fonte de Poder

5. *Complemente os combinados do Convite (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;

- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

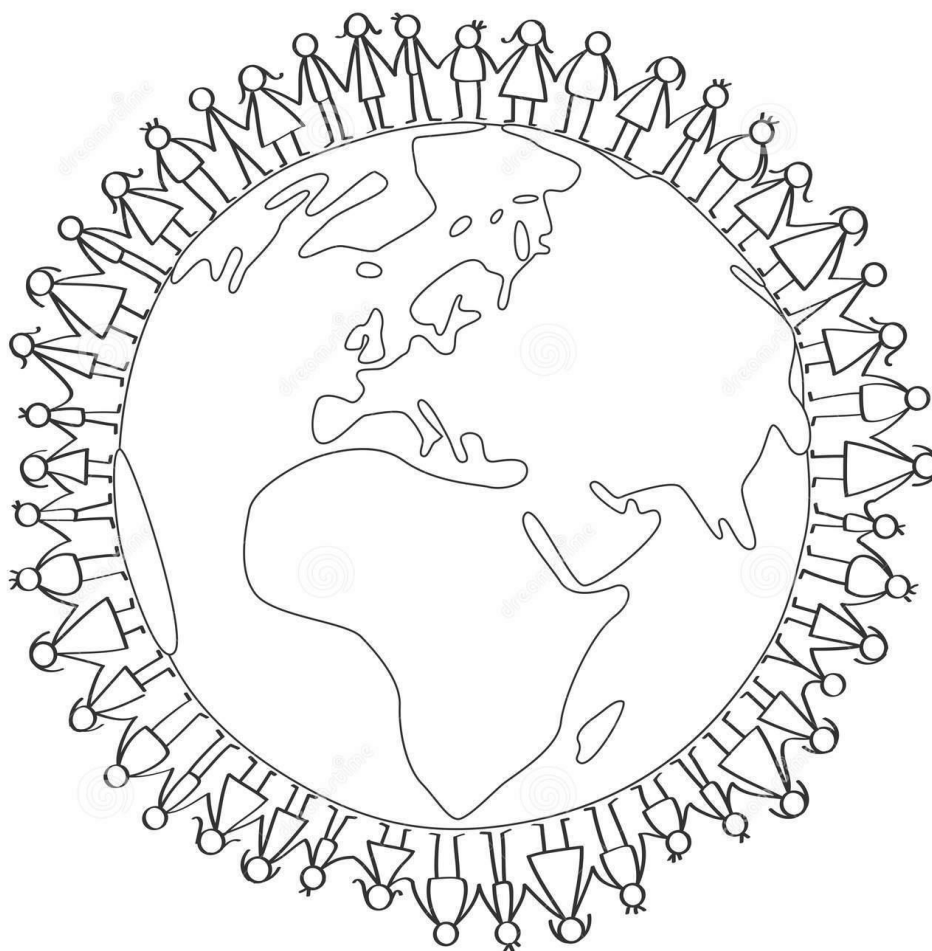
6. *Apresente o objeto da palavra* (Pedro). Autor(a) não identificado(a). As relações interpessoais podem ser múltiplas, ou seja, dizem respeito às relações de casais, às relações familiares, entre vizinhos, comunitárias etc. O objeto da palavra de hoje quer evidenciar isso, destacando que precisamos uns/umas dos/as outros/as para nos desenvolvermos enquanto seres individuais e sociais que somos.



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2018/03/lacos-sociais-podem-fazer-tao-bem-quanto-nao-fumar-ou-nao-ser-obeso-cjea2crjg01sp01qor8gbgry6.html>

7. *Apresente uma "RODADA"* (Pedro): Uma "rodada" é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *Rodada de Apresentação e Check-in* (Alilton): Convido vocês a compartilharem como estão se sentindo hoje e a comentarem como foi seu final de semana.
9. *Rodada de Valores* (Alilton): Construa com os/as participantes os valores do Círculo: O cofacilitador inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as demais participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro de hoje remete também à *União* e será apresentada pelo facilitador, a pedido do cofacilitador).



10. *Atividade Principal* (Pedro): Peça que cada pessoa faça um *brainstorming* (tempestade de ideias) em uma folha de papel durante três minutos, escrevendo suas respostas à seguinte pergunta: *O que você faz nos*

seus relacionamentos com as pessoas em sua vida que as deixam felizes, calmas e alegres?

11. Peça-lhes que novamente façam um *brainstorming* na mesma folha de papel para responder a essa pergunta: *O que as outras pessoas fazem para você que lhe deixa feliz, calmo/a e alegre?*

12. Quando cada um terminou suas listas, peça-lhes que as apresentem para fazer uma lista comum com os ingredientes importantes em relacionamentos saudáveis. Exiba a lista coletiva em um documento word para o grupo inteiro.

13. Passe o objeto da palavra e pergunte se essa lista é igual para todos os tipos de relacionamento. *Seria diferente entre um homem e uma mulher? Pai e filho? Colegas de turma, escola?*

14. Passe o objeto da palavra convidando os/as participantes a descreverem um relacionamento em suas vidas que eles consideram saudável.

15. Passe o objeto da palavra convidando os/as participantes a identificarem um ingrediente bom que eles/elas trazem para os relacionamentos importantes em suas vidas.

16. *Rodada de Check-Out/Finalização* (Alilton): *Você gostaria de dizer alguma coisa ao encerrarmos o Círculo de hoje?*

17. *Cerimônia de encerramento* (Alilton):

“O amor durará o quanto for cuidado, e será cuidado o quanto você quiser.

Às vezes fazemos com o amor o mesmo que uma criança com sua bola. Ou seja, às vezes ignoramos o que temos, para logo chorar porque o perdemos. É amplamente conhecida a expressão que diz que ‘não valorizamos o que temos até que o tenhamos perdido’.

Se não nos empenharmos em cuidar de nossas relações, nos arriscamos que se percam os sonhos e as vontades de manter o afeto ou o vínculo que nos faz felizes. Pensamos que nosso par ou as pessoas que nos rodeiam têm a obrigação de nos esperar, de nos aguentar, de nos compreender haja o que houver.

Mas a verdade é que é possível tolerar tudo, exceto que nossas necessidades sejam deixadas totalmente de lado. Com essa ideia, acabamos nos sujeitando e submetendo, criando ou alimentando um círculo

vicioso muito ruim que deteriora os sentimentos que deviam estar sendo cuidados.

No fim das contas o pequeno é sempre o mais importante. As conversas às três da manhã, os sorrisos espontâneos, as fotos desastrosas que fazem rir às gargalhadas, os poemas de dez palavras que arrancam lágrimas. Os livros que ninguém mais conhece, mas que são os favoritos da gente, uma flor que é colocada de lado no cabelo, um café que tomamos sozinhos... Isso é o que verdadeiramente vale a pena; as coisas diminutas que causam emoções gigantescas."

Fonte: <https://amenteemaravilhosa.com.br/amar-cuidar-simples-profundo/>
Autor/a desconhecido/a.

18. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi inspirado nos documentos *Guia de Práticas Circulares: No Coração de Esperança e Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XIX: Roteiro do 9º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

9º Círculo Virtual de Construção de Paz (10/05/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: *Círculo Vencendo Montanhas*

1. *Objetivo*: Aumentar a competência emocional por meio do desenvolvimento da habilidade de articular e reconhecer desafios; aumentar a autoconscientização a respeito dos pontos fortes que ajudam a desenvolver resiliência em face desses desafios.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, peça de centro, valores e diretrizes, folhas de papel e canetas/lápis de cor;
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Amanhã* (Compositor e Intérprete: Guilherme Arantes. <https://www.youtube.com/watch?v=ptlrZ4ZL5ng>);
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.

4. Cerimônia de abertura (Alilton):

MINDFULNESS: MEDITAÇÃO GUIADA

“Procure um ambiente que seja mais adequado para sua prática. Você pode se sentar numa cadeira, pode se sentar numa almofada, numa poltrona... Onde ficar mais confortável para você. Sente-se, alinhando seu corpo, sua coluna... e vá fazendo todos os ajustes que sejam necessários para que você fique mais confortável e estável. Mantenha sua cabeça alinhada com o seu pescoço. Apoie seus pés no chão sem gerar tensão. Repouse as suas mãos sobre as suas pernas. Comece a relaxar os seus ombros. As palmas das suas mãos podem permanecer viradas para baixo. Feche os seus olhos agora. Vá levando sua consciência para os sons que você pode ouvir. Aqueles sons que estão fora de você, que estão mais distantes. Quando você fizer isso, perceba que a sua mente tem uma tendência em querer nomear, comparar e talvez até julgar se esses sons são agradáveis ou não. Essa é uma capacidade das nossas mentes e uma capacidade, na realidade, muito importante. Mas agora não é o momento de fazer isso. Não é o momento de pensar, de racionalizar. Agora é o momento de estar presente. Então, deixe que os sons cheguem até você. Permita que os sons cheguem aos seus ouvidos. Seja receptivo e agora torne-se consciente dos sons que também estão mais próximos de você. Reconheça a sua intensidade. Reconheça a sua duração, mas note que eles vão e vêm como ondas - que ora aparecem e se fazem presentes, e ora desaparecem, se distanciando de você. Apenas observe essa dinâmica. Perceba agora os sons que seu corpo emite. Os sons da sua respiração, do ar entrando e saindo pelo seu nariz. Note como está a sua respiração agora, lembrando que você não precisa controlar o que acontece. Nossas mentes querem controlar, mas agora é o momento de observar. Então, note como o ar chega e vai embora do seu corpo. É interessante notar que entre uma inspiração e uma expiração sempre há uma pequena pausa. Por mais curta que ela seja, está lá, presente. Quando o ar entra pelo seu nariz, reconheça como ele vai encontrando espaços para se acomodar, preenchendo você, preenchendo o seu corpo. Faça isso deixando as tensões acumuladas irem embora. Faça isso da maneira mais natural possível. Quando você estiver exalando, expirando ar, sinta esses espaços esvaziando. Repouse a sua atenção apenas nisso. É natural que a sua atenção se desloque, seja seduzida por pensamentos que chegam a todo instante. Aceite isso como um processo natural. Mesmo que surjam sentimentos de tristeza, de culpa, de raiva, ou qualquer outro sentimento, apenas traga sua atenção de volta para o seu processo de respiração. Faça isso quantas vezes for necessário, mas não o faça de qualquer jeito. Seja gentil, seja acolhedora e paciente nesse processo. Principalmente se você ainda estiver aprendendo a como fazer isso. Ancore a sua atenção na sua

respiração. Isso é *mindfulness*. Isso é atenção plena. Esse movimento da mente é algo natural. Pensar é a sua natureza. Quando compreendemos isso, deixamos de lutar contra esse processo e o admiramos, o contemplamos. Em cada novo ciclo respiratório, nos tornamos mais conscientes do nosso estado de presença. Nos tornamos mais conscientes de todo o processo, desde a inspiração até a exalação do ar. Essa observação consciente vai se tornando cada vez mais natural. Ao longo do tempo vamos aprendendo a refinar nossas percepções e capacidades. À medida que isso acontece, nosso corpos relaxam e nossas mentes naturalmente se aquietam, criando uma linda harmonia entre corpo e mente. Traga sua atenção agora para seu corpo, reconhecendo todas as superfícies que o tocam. Reconheçam todas as partes da poltrona, da cadeira ou do sofá que tocam seu corpo. Reconheça o contato de seus pés com o chão. Note que suas mãos estão apoiadas sobre as suas pernas. Sinta isso. Sinta também a textura das roupas que tocam seu corpo. Identifique a postura do seu corpo nesse momento. Reconheça a temperatura do ambiente em que você está e vá lentamente mexendo seu corpo. Abra seus olhos também nesse momento. Espero que você esteja muito bem agora, que se sinta mais presente, pleno, relaxado, e que possa levar esse estado de consciência para todas as suas atividades diárias."

(Por Fábio Lima - <https://www.youtube.com/watch?v=TzBLma6mLNU>)

5. *Complemente os combinados do Convite (Pedro):*

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra (Pedro).* "A jovem sueca Greta Thunberg, se tornou um nome conhecido em todo o mundo após iniciar, sozinha, uma greve, ela pretendia chamar atenção para a crise climática. Semanalmente, às sextas-feiras, ela faltava a escola para fazer seu protesto

silencioso em frente ao parlamento sueco. Ela foi indicada ao Nobel da Paz em 2019 e 2020. Já a paquistanesa Malala [Yousafzai] foi baleada na cabeça pelo Talibã por defender a educação de meninas. Em 2014, ela se tornou a pessoa mais jovem a ganhar o Prêmio Nobel da Paz, tornando-se um símbolo da resistência das mulheres frente à opressão.” O que essas duas jovens nos ensinam sobre vencer desafios?



Fonte: <https://www.seubairrohoje.com.br/malala-e-greta-as-ativistas-se-encontram-em-oxford/>
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2018/03/lacos-sociais-podem-fazer-tao-bem-quanto-nao-fumar-ou-nao-ser-obeso-cjea2crjg01sp01qor8gbgry6.html>

7. *Apresente uma “RODADA”* (Pedro): Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *RODADA DE APRESENTAÇÃO E CHECK-IN* (Ailton): Convido vocês a compartilharem como estão se sentindo hoje e se têm alguma coisa especial a compartilhar e que se sente confortável em colocar para o grupo.

9. RODADA DE VALORES (Alilton): Construa com os/as participantes os valores do Círculo: A cofacilitadora inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as demais participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro de hoje remete diretamente à temática do Círculo e será apresentada pelo facilitador, a pedido da cofacilitadora).



10. ATIVIDADE PRINCIPAL (Pedro):

Explique: Neste Círculo, nós vamos falar sobre desafios ou coisas difíceis que precisamos encarar em nossas vidas. Esses desafios ou coisas difíceis, às vezes, se parecem com montanhas que estão bloqueando nossos caminhos. Qual é a maior montanha que você sente que está à sua frente? Use a caneta/lápis para desenhar essa montanha. Pense de que cor ela é, que forma tem e o que existe nessa montanha que faz com que a escalada seja difícil.

Dê um tempo para que desenhem essa montanha.

11. RODADA. *Como é que foi desenhar essa montanha?*

Próximo Passo: *Agora, desenhe a si mesmo chegando ao outro lado da montanha).*

Dê um tempo para que desenhem.

CONVIDE À REFLEXÃO: Pense em duas ou três coisas a respeito de você mesmo/a que o/a ajudaram a chegar ao outro lado dessa montanha. Que qualidades em você fizeram com que você conseguisse superar o desafio dessa montanha? Para chegar ao outro lado da montanha você: passou por cima dela, em volta dela ou através dela?

12. RODADA. *Eu convido vocês a compartilharem seus desenhos que mostram como chegaram ao outro lado da montanha. Que habilidades os ajudaram a chegar ao outro lado? Quem e o que o ajudou a chegar ao outro lado?*

Agradeça a todos pelas reflexões e pela força que eles trazem para superar os desafios em suas vidas.

13. RODADA DE CHECK-OUT/FINALIZAÇÃO (Alilton): *Você gostaria de dizer alguma coisa ao encerrarmos o Círculo de hoje?*

14. CERIMÔNIA DE ENCERRAMENTO (Alilton):

NÃO TE RENDAS – Mario Benedetti

"Não te rendas, ainda estás a tempo de alcançar e começar de novo, aceitar as tuas sombras, enterrar os teus medos, largar o lastro, retomar o voo.

Não te rendas que a vida é isso, continuar a viagem, perseguir os teus sonhos, destravar os tempos, arrumar os escombros e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas, ainda que o frio queime, ainda que o medo morda, ainda que o sol se esconda,

e se cale o vento: ainda há fogo na tua alma ainda existe vida nos teus sonhos.

Porque a vida é tua, e teu é também o desejo,

porque o quiseste e eu te amo,

porque existe o vinho e o amor,

porque não existem feridas que o tempo não cure.

Abrir as portas, tirar os ferrolhos,

abandonar as muralhas que te protegeram,
viver a vida e aceitar o desafio, recuperar o riso,
ensaiar um canto,
baixar a guarda e estender as mãos,
abrir as asas e tentar de novo
celebrar a vida e relançar-se no infinito. Não te rendas, por favor, não
cedas: mesmo que o frio queime, mesmo que o medo morda,
mesmo que o sol se ponha e se cale o vento,
ainda há fogo na tua alma, ainda existe vida nos teus sonhos.
Porque cada dia é um novo início,
porque esta é a hora e o melhor momento.
Porque não estás só, porque eu te amo."

Fonte: <https://www.greenme.com.br/viver/arte-e-cultura/69538-nao-desista-o-lindo-poema-de-benedetti-que-nos-fala-sobre-resiliencia/>

15. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi inspirado nos documentos *Guia de Práticas Circulares: No Coração de Esperança e Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XX: Roteiro do 10º Círculo Virtual de Construção de Paz



Pesquisa: SOB A ÓTICA TRANSDISCIPLINAR: A JUSTIÇA RESTAURATIVA NA ESCOLA NOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL DE ADOLESCENTES

10º Círculo Virtual de Construção de Paz (31/05/2021, 16h)

Facilitador: Pedro Silva

Cofacilitadora: Hebe Pires

Tema: *Círculo de Celebração*

1. *Objetivo*: Construir e fortalecer relacionamentos, focando-se na energia compartilhada em ocasiões alegres e em conquistas positivas. Esses Círculos também ajudam os alunos a praticar a valorização de seus pares.
2. *Materiais*: Objeto da palavra, peça de centro.
3. *Preparação* (Pedro):
 - Boas-vindas:
 - Receber os(as) participantes com a música de fundo *Paz pela Paz* (Compositor e Intérprete: Nando Cordel. <https://www.youtube.com/watch?v=DKQlnRBq634>);
 - Dar as boas-vindas e desejar que todos/as estejam e permaneçam bem, agradecendo por sua participação.
4. *Cerimônia de abertura* (Hebe):

MINDFULNESS: MEDITAÇÃO GUIADA

“Procure um ambiente que seja mais adequado para sua prática. Você pode se sentar numa cadeira, pode se sentar numa almofada, numa poltrona... Onde ficar mais confortável para você. Sente-se, alinhando seu corpo, sua coluna... e vá fazendo todos os ajustes que sejam necessários para que você fique mais confortável e estável. Mantenha sua cabeça alinhada com o seu pescoço. Apoie seus pés no chão sem gerar tensão. Repouse as suas mãos sobre as suas pernas. Comece a relaxar os seus ombros. As palmas das suas mãos podem permanecer viradas para baixo. Feche os seus olhos agora. Vá levando sua consciência para os sons que você pode ouvir. Aqueles sons que estão fora de você, que estão mais distantes. Quando você fizer isso, perceba que a sua mente tem uma tendência em querer nomear, comparar e talvez até julgar se esses sons são agradáveis ou não. Essa é uma capacidade das nossas mentes e uma capacidade, na realidade, muito importante. Mas agora não é o momento de fazer isso. Não é o momento de pensar, de racionalizar. Agora é o momento de estar presente. Então, deixe que os sons cheguem até você. Permita que os sons cheguem aos seus ouvidos. Seja receptivo e agora torne-se consciente dos sons que também estão mais próximos de você. Reconheça a sua intensidade. Reconheça a sua duração, mas note que eles vão e vêm como ondas - que ora aparecem e se fazem presentes, e ora desaparecem, se distanciando de você. Apenas observe essa dinâmica. Perceba agora os sons que seu corpo emite. Os sons da sua respiração, do ar entrando e saindo pelo seu nariz. Note como está a sua respiração agora, lembrando que você não precisa controlar o que acontece. Nossas mentes querem controlar, mas agora é o momento de observar. Então, note como o ar chega e vai embora do seu corpo. É interessante notar que entre uma inspiração e uma expiração sempre há uma pequena pausa. Por mais curta que ela seja, está lá, presente. Quando o ar entra pelo seu nariz, reconheça como ele vai encontrando espaços para se acomodar, preenchendo você, preenchendo o seu corpo. Faça isso deixando as tensões acumuladas irem embora. Faça isso da maneira mais natural possível. Quando você estiver exalando, expirando ar, sinta esses espaços esvaziando. Repouse a sua atenção apenas nisso. É natural que a sua atenção se desloque, seja seduzida por pensamentos que chegam a todo instante. Aceite isso como um processo natural. Mesmo que surjam sentimentos de tristeza, de culpa, de raiva, ou qualquer outro sentimento, apenas traga sua atenção de volta para o seu processo de respiração. Faça isso quantas vezes for necessário, mas não o faça de qualquer jeito. Seja gentil, seja acolhedora e paciente nesse processo. Principalmente se você ainda estiver aprendendo a como fazer isso. Ancore a sua atenção na sua respiração. Isso é *mindfulness*. Isso é atenção plena. Esse movimento da mente é algo natural. Pensar é a sua natureza. Quando compreendemos isso, deixamos de lutar contra esse processo e o admiramos, o contemplamos. Em cada novo ciclo respiratório, nos tornamos mais conscientes do nosso estado de presença. Nos tornamos mais conscientes de todo o processo, desde a

inspiração até a exalação do ar. Essa observação consciente vai se tornando cada vez mais natural. Ao longo do tempo vamos aprendendo a refinar nossas percepções e capacidades. À medida que isso acontece, nossos corpos relaxam e nossas mentes naturalmente se aquietam, criando uma linda harmonia entre corpo e mente. Traga sua atenção agora para seu corpo, reconhecendo todas as superfícies que o tocam. Reconheçam todas as partes da poltrona, da cadeira ou do sofá que tocam seu corpo. Reconheça o contato de seus pés com o chão. Note que suas mãos estão apoiadas sobre as suas pernas. Sinta isso. Sinta também a textura das roupas que tocam seu corpo. Identifique a postura do seu corpo nesse momento. Reconheça a temperatura do ambiente em que você está e vá lentamente mexendo seu corpo. Abra seus olhos também nesse momento. Espero que você esteja muito bem agora, que se sinta mais presente, pleno, relaxado, e que possa levar esse estado de consciência para todas as suas atividades diárias."

(Por Fábio Lima - <https://www.youtube.com/watch?v=TzBLma6mLNU>)

5. *Complemente os combinados do Convite* (Pedro):

- Informar que estamos vivenciando um Círculo Virtual de Construção de Paz que durará no máximo 2 horas;
- Reforçar que o Círculo não pretende funcionar como psicoterapia e que qualquer necessidade dos/as participantes neste sentido poderão ser acolhidas e encaminhadas pelo facilitador via WhatsApp, no privado
- Ligar a câmera, se possível e o microfone, quando for falar;
- Usar o *chat* o menos possível;
- Escuta atenta;
- Falar em 1ª pessoa;
- Cuidar do tempo;
- Confidencialidade;
- Espaço protegido (as histórias não são compartilhadas, mas os aprendizados podem ser compartilhados).

6. *Apresente o objeto da palavra* (Pedro). "Enrico nasceu no dia 9 de abril e o teste que comprovou a presença de anticorpos foi realizado dois dias depois, sendo avaliado por diferentes médicos, incluindo o secretário municipal de saúde da cidade, o obstetra que acompanhou a criança, além da mãe de Enrico e dos profissionais do laboratório que fez o exame." Enrico é um símbolo de esperança, alegria e otimismo em meio às dificuldades trazidas pela COVID-19.



Fonte: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2021/05/19/bebe-nasce-em-sc-com-anticorpos-contr-a-covid-19-dizem-medicos.ghtml>
<https://gauchazh.clicrbs.com.br/saude/vida/noticia/2018/03/lacos-sociais-podem-fazer-tao-bem-quanto-nao-fumar-ou-nao-ser-obeso-cjea2crjg01sp01qor8gbgry6.html>

7. *Apresente uma “RODADA” (Pedro):* Uma “rodada” é o objeto da palavra passando por cada participante em torno do Círculo. O facilitador fará uma pergunta e, como participante, poderá responder por primeiro. O facilitador passará, então, o objeto da palavra para a próxima pessoa da lista apresentada no *chat* e oralmente, indicando, assim, em que direção o objeto da palavra continuará a ser passado em torno do Círculo. Na primeira rodada, os participantes são convidados a dizerem seus nomes, bem como a responderem a qualquer pergunta que tenha sido feita. Lembre-se: sempre é possível que o/a participante passe o objeto da palavra adiante sem se pronunciar.

8. *RODADA DE APRESENTAÇÃO E CHECK-IN (Hebe):* Convido vocês a compartilharem como estão se sentindo hoje e se têm alguma coisa especial a compartilhar e que se sente confortável em colocar para o grupo.

9. *RODADA DE VALORES (Hebe):* Construa com os/as participantes os valores do Círculo: A cofacilitadora inicia e solicita que as pessoas ofereçam um valor para esse encontro. Pode haver outra rodada para que os/as demais participantes adicionem mais algum valor. Apresente também a peça de

centro, que no Círculo presencial geralmente é uma toalha redonda e no Círculo virtual uma imagem de um objeto semelhante. A peça de centro tem por finalidade convergir a atenção dos/as participantes para um ponto fixo, onde podem ser colocados objetos importantes para esta prática de Justiça Restaurativa (a peça de centro de hoje remete diretamente à temática do Círculo e será apresentada pelo facilitador, a pedido da cofacilitadora).



10. ATIVIDADE PRINCIPAL (Pedro):

Explique: Círculos de celebração podem ser usados para homenagear um indivíduo, um grupo ou toda a sala de aula. Um Círculo de celebração pode ser usado para celebrar um aniversário, a finalização de uma unidade ou de um projeto da turma, um concerto ou peça teatral que foram bem-sucedidos, ou qualquer ocasião que justifique reconhecimento e consolidação. Se for para celebrar um aniversário, convide os participantes a oferecerem uma “palavra-presente” a essa pessoa. Explique sempre a ocasião que está sendo celebrada

11. RODADA. Eu convido vocês a compartilharem seus sentimentos sobre o fim deste ciclo de Círculos Virtuais de Construção de Paz e a compartilharem os pensamentos positivos ou o que você deseja de bom.

12. RODADA. Nenhuma conquista é a conquista de uma só pessoa. Nós todos conseguimos ajuda de alguém ao longo de nosso caminho. Então, hoje, quando celebramos o fim dessa caminhada juntos, a quem vocês gostariam de agradecer por ajudar?

13. RODADA. Há mais alguma coisa que gostariam de acrescentar ao que já foi dito?

14. RODADA DE CHECK-OUT/FINALIZAÇÃO (Hebe): Como vocês se sentiram no Círculo de hoje?

15. CERIMÔNIA DE ENCERRAMENTO (Hebe):

Poesia de Natal

Enfeite a árvore de sua vida

com guirlandas de gratidão!

Coloque no coração laços de cetim rosa,

amarelo, azul, carmim,

Decore seu olhar com luzes brilhantes

estendendo as cores em seu semblante

Em sua lista de presentes

em cada caixinha embrulhe

um pedacinho de amor,

carinho,

ternura,

reconciliação,

perdão!

Tem presente de montão

no estoque do nosso coração

e não custa um tostão!

A hora é agora!

Enfeite seu interior!

Sejas diferente!

Sejas reluzente!

(Cora Coralina)

Fonte: <https://boasnovasmg.com.br/2020/12/24/enfeite-a-arvore-de-sua-vida-com-guirlandas-de-gratidao/>

16. *Agradecer a todos/as pela participação* (Pedro).

Este Roteiro foi inspirado nos documentos *Guia de Práticas Circulares: No Coração de Esperança e Círculos em Movimento: Construindo uma Comunidade Escolar Restaurativa*, elaborados por Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (Conferir em <https://bit.ly/2OWcsEz> e <https://www.ajurisjr.org.br/circulosemmovimento/downloads/>)

Apêndice XXI: Modelo de Convite para Participação em Círculo Virtual de Construção de Paz

CONVITE

***Círculo Virtual de
Construção de Paz
Círculo de Celebração***



**Data: 31 de maio de 2021
(Segunda-feira)
Horário: 16h
Local: Google Meet**

O que é o Círculo?

O Círculo Virtual de Construção de Paz é uma prática de Justiça Restaurativa inspirada nos Círculos de Construção de Paz presenciais, conforme sistematizados por Kay Pranis e Carolyn Boyes-Watson. Eles se adaptam e buscam responder aos desafios por integração e conexão intra, inter e transpessoal, em circunstâncias que requerem encontros remotos. Durante a pandemia da COVID-19 e em observância à necessidade de distanciamento social que ela impôs, facilitadores de Círculos têm se disponibilizado no mundo inteiro a criar ambientes *online* para prosseguirem com o trabalho de disseminação dos princípios e valores restaurativos e da promoção da Cultura de Paz. Para Isabel Lima, Ludmilla Rocha e Ana Menezes, organizadoras do Instituto Moinho de Paz, trata-se de vivências que “são, antes de tudo, alianças com a vida e com a verdade interior de quem os facilita, de quem os organiza e de quem os planeja [...] na circular humildade de quem deseja aprender, partilhar, construir, circular valores e transformar relações.”

Retirado do e-book *Dimensão Pedagógica da Justiça Restaurativa e os Círculos Virtuais de Construção de Paz* (<https://www.moinhodepaz.com.br/>)

Como funciona o Círculo?

Os demais participantes se reúnem em uma sala virtual previamente preparada pelos facilitadores, na qual tentar-se-á adaptar a dinâmica utilizada no Círculo Presencial de Construção de Paz. A simbologia e ritualística do Círculo original se mantêm através do esforço coletivo pela “liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão” e pelo uso “de elementos estruturais intencionais (cerimônia, um bastão de fala, um facilitador – também chamado de guardião –, orientações, e um processo decisório consensual) [...]” “os Círculos objetivam criar um espaço onde os participantes se sentem seguros para serem totalmente autênticos e fiéis a si mesmos.” O Círculo de hoje, segundo Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis, objetiva “Construir e fortalecer relacionamentos, focando-se na energia compartilhada em ocasiões alegres e em conquistas positivas. Esses Círculos também ajudam os alunos a praticar a valorização de seus pares.”

No Coração da Esperança: Guia de Práticas Circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis (Carolyn Boyes-Watson & Kay Pranis. Porto Alegre: TJRS, 2011) Disponível em: <https://bit.ly/2OWcsEz>

Combinados Iniciais

- 1. Baixe antecipadamente o aplicativo [Google Meet](#), de preferência em um computador. É possível instalá-lo também em um celular;**
- 2. Pense em um objeto SEU que simbolize um valor a ser compartilhado no Círculo. Por exemplo, o valor respeito, humildade, atenção, empatia, cuidado etc.;**
- 3. Envie uma fotografia desse objeto por WhatsApp, com antecedência de um dia para o facilitador Pedro Rodrigo da Silva (81) 98873 9818;**
- 4. Se possível, providencie antecipadamente em sua casa um [ambiente calmo e reservado](#) para uso durante o Círculo, o qual garanta a [confidencialidade](#) do que será partilhado por você e pelos demais participantes;**
- 5. No dia do Círculo, clique no link-convite que lhe será enviado também pelo WhatsApp. Através dele você acessará a sala virtual. Por favor, mantenha o link exclusivamente consigo.**



Combinados Iniciais

- 6. Antes do acesso, procure atender suas necessidades pessoais (alimentação, hidratação, medicação, pipi etc.), considerando que este Círculo durará no máximo 2 horas;**
- 7. Ao acessar a sala, verifique e habilite seu microfone e sua câmera nos ícones correspondentes;**
- 8. Mantenha perto de si papel, caneta, lápis giz de cera, água para sua hidratação e o objeto pessoal mencionado no item 2;**
- 9. Haverá uma sequência de fala indicada pelas facilitadoras, de acordo com a ordem de entrada na plataforma dos participantes. Sugerimos que seja anotada;**
- 10. O bastão de fala ou objeto da palavra é um elemento organizador do diálogo no Círculo. Ao acolhê-lo, você estará recebendo um convite à fala ou ao silêncio. O Círculo respeita, valoriza e honra igualmente as falas e os silêncios;**
- 11. O Círculo é um processo coletivo. A administração do tempo precisa ser zelada pelos participantes, a fim de que todos tenham oportunidade de falar e escutar;**

Combinados Iniciais

12. A *confidencialidade* é um valor essencial ao Círculo. Todos os participantes devem se comprometer com ele, antes, durante e após o Círculo. Um frase nos ajuda a compreender essa necessidade: "O que é compartilhado no Círculo permanece obrigatoriamente nele."

13. Caso queira fotografar a Sala Virtual, pedimos que peça autorização antes a todos os participantes e tenha muito cuidado ao divulgá-las em qualquer ambiente.

Essas diretrizes foram extraídas do Convite Círculos de Construção de Paz, gentilmente cedido pela Promotora de Justiça no MPMG e facilitadora de Círculos Danielle Arlé



Apêndice XXII: Transcrição de Entrevista com R. 16a

Pesquisador: Pronto. Então, hoje é dia 26/03/2021, são 18h01min, eu estou, é, entrevistando R. 16a... vou dizer o nome completo, só um minutinho...

R. 16a: R. 16a [...]

Pesquisador: Isso. Exatamente. Estudante do 3º ano da Escola [...] E eu gostaria de pedir autorização de R. 16a pra gravação dessa entrevista. Você me autoriza, R. 16a?

R.16a: Sim.

Pesquisador: Eu gostaria também que você no *chat* escrevesse “autorizo a gravação”. Ok. Muito obrigado, R. 16a, mais uma vez. Então, só pra lembrar que essa pesquisa, por enquanto, tem o título *Sob a Ótica Transdisciplinar: A Justiça Restaurativa na Escola e nos Processos de Educação Socioemocional de Adolescentes*. Essa pesquisa está sendo conduzida por mim, Pesquisador Rodrigo da [ininteligível] Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Tá bom? Então, vamos começar, R. 16a. Tudo tranquilo?

R. 16a: Sim. Sua imagem tá congelada.

Pesquisador: Pronto. Mas você tá me ouvindo bem?

R. 16a: Estou ouvindo.

Pesquisador: Certo. É porque, é, à semelhança do que aconteceu em alguns Círculos, a minha conexão às vezes não está ideal. E estou num espaço da minha casa que é o espaço mais reservado possível, mais preservado, pra garantir a confidencialidade dessa entrevista. Então, salvo se a gente tiver alguma dificuldade, é, de áudio, aí, sim, vai ser impossível a gente realizar essa entrevista. Mas até o momento em que você tiver me ouvindo e eu te ouvindo a gente continua. Tá ok? Se cair a conexão por algum motivo a gente tenta voltar. Tá certo?

R. 16a: [ininteligível]

Pesquisador: Então, vamos começar. R. 16a, a primeira pergunta que eu faço a você... e eu vou escrever no *chat* porque se tiver algum ruído, alguma dificuldade, você pode ler no *chat*, tá certo? A primeira pergunta que eu faço é: “O que lhe interessa na escola?” Vou colocar aqui no *chat*.

R. 16a: Pode responder?

Pesquisador: Pode responder.

R. 16a: É, não só o ambiente, mas também, é, tudo o que acompanha a escola. Principalmente o processo de educação e desenvolvimento tanto do caráter quanto, é, intelectual do indivíduo que por acaso frequenta a escola. O que mais me interessa principalmente na escola é você adquirir conhecimento sobre várias áreas diferentes e poder participar daquele ambiente com diferentes pessoas, de diferentes personalidades e quem sabe assim conseguir criar novos laços.

Pesquisador: Ok. Vou passar pra segunda pergunta [ininteligível]. Na sua opinião, para que serve a escola? Tá aí no *chat* também.

R. 16a: Pra... resumindo, adquirir conhecimento.

Pesquisador: Hum-rum. Ok. A terceira pergunta. O que você entende, abre aspas, por “violência”? Fecha aspas.

R. 16a: Violência, na minha opinião, não existe só um tipo, mas várias: psicológica... na escola a gente vê muito isso. É preconceito linguístico, de gênero, de cor. Coisa que não deveria ter. Agressão física de parte dos alunos, mas também violência doméstica do parceiro pra mulher... vários tipos de violência. Violência pra mim é isso. Não é apenas aquela violência física, mas verbal e psicológica.

Pesquisador: Hum-rum. Vou fazer a quarta pergunta. A escola em que você estuda é violenta?

R. 16a: Não, não. Desde que eu entrei no Sofrônio, eu nunca tive nenhum problema. Nem com qualquer tipo de violência.

Pesquisador: Hum-rum. Você... Deixa eu só complementar, então, essa pergunta. [ininteligível] você disse “desde que entrou”. Você está nessa escola desde o primeiro ano do Ensino Médio ou você chegou depois?

R. 16a: Desde o primeiro ano.

Pesquisador: Certo. Ok. Então, vamos pra quinta pergunta. O que você entende por, abre aspas, “paz”? Fecha aspas.

R. 16a: Paz é, na minha opinião, é o conceito de que as pessoas vivam entre si de harmonia, sem nenhum conflito ou algum tipo de violência, ou de rebaixamento social, cultural. Esse tipo de coisa.

Pesquisador: Hum-rum. Certo. Eu disse “certo” agora, mas não tem certo nem errado, não, viu? Foi só uma expressão. Não se preocupe. Eu não tô avaliando se você tá respondendo certo ou errado, não. Sexta pergunta. A escola em que você estuda é pacífica?

R. 16a: Pelo menos comigo nunca ocorreu nada assim não. Mas pelo que eu acho, o que eu vejo, sim, ela é.

Pesquisador: Certo. Sétima pergunta. Você já se sentiu violentado de alguma maneira na escola?

R. 16a: Na que eu estudo ou nas outras?

Pesquisador: Você pode responder tanto em relação à escola atual como às outras.

R. 16a: Na que eu estudo, de nenhum modo. Mas, quando eu tava cursando o meu 4º ano do ensino fundamental, na escola de nome Castelo Encantado, morando aqui perto, todo dia eu era violentado psicologicamente, verbalmente. Isso daí já fui, sim.

Pesquisador: Então, deixa eu desdobrar um pouquinho, então, essa pergunta, já que a sua resposta foi afirmativa em relação à essa escola. Se você se sentir à vontade pra falar a respeito, tá certo? Se você não sentir, não tem problema, a gente passa pra próxima pergunta. Assim, você poderia falar um pouquinho mais como era isso no seu dia a dia na escola. Você disse que eram várias as violências sofridas, né? Como é que era isso?

R. 16a: Só um minuto. Só um minuto.

Pesquisador: Certo. Tá ok.

R. 16a: Só um minuto.

Pesquisador: Certo.

R. 16a: Pronto. Eu tive que trocar de ambiente aqui porque tava muito barulho.

Pesquisador: Certo. E eu acho que eu consegui voltar aqui a minha imagem. Consegui? Mas, você tá vendo? Pronto. Ótimo.

R. 16a: É, quando eu chegava na escola logo de manhã... não, era à tarde... todo dia tinha um grupinho... inclusive uma dessas pessoas tava no primeiro Círculo sexta-feira, que foi presencial. Uma dessa pessoas me batia, me chutava, me agredia. Me chamava de um monte de coisa que eu não sabia na época qual era o significado. Eu já chorei bastante naquela escola. Todo dia eu vinha com um tipo de machucado diferente na, em alguma parte do corpo.

Pesquisador: Então, deixa eu desdobrar mais um pouquinho, se você se sentir confortável, tá certo? Você falou que essa pessoa participou conosco, né, do Círculo. É... como é que tá sua relação hoje em dia com essa pessoa?

R. 16a: Eu não guardo nenhum tipo de rancor, não sinto raiva, não. Eu mal falo com ela. Não por questão disso, mas por questão de afinidade. Nunca parei pra conversar, mas se... eu não tenho nenhum rancor, nem ódio, nem raiva, algo do tipo, não.

Pesquisador: Ok. Só pra abrir um parêntese aqui na entrevista, tá, R. 16a? Se você se sentir confortável posteriormente de tratar sobre esse assunto, já que é uma pessoa que está conosco no Círculo. De modo privado, comigo – não tô nem colocando que você vá conversar com essa pessoa. É questão sua que você vai decidir, se você quiser fazer. Mas, qualquer coisa que você quiser conversar a respeito, pode me procurar no privado, tá bom? Vou passar pra

próxima pergunta. Você já foi violento com alguém na escola? E aí, a mesma coisa: você considera ou a escola atual ou a anterior.

R. 16a: Certo. Não, nunca fui, não. Pelo contrário. Era uma criança bem quieta. Nunca fui de tá batendo, xingando não. Ninguém. Na minha escola não. Eu já não queria que alguém fizesse comigo, mas... por que eu faria com outra pessoa?

Pesquisador: Ok. Vou passar pra próxima. A nona pergunta. Você se sente respeitado pelos profissionais da educação? No caso, diretores...

R. 16a: Com certeza...

Pesquisador: Diretor, né? As professoras, coordenadores, todos os profissionais da sua escola?

R. 16a: Com certeza. Com certeza. A gente não tem um relacionamento, digamos, não só profissional, mas também amigável. Com os professores eu converso, brinco, chego, conto alguma coisa. Eles me ajudam. Sim, tem respeito sim.

Pesquisador: Próxima pergunta. A décima. Você se sente respeitado por seus colegas de turma?

R. 16a: Também. É essa escola também eu nunca tive nenhum problema de *bullying* ou algo do tipo. A gente sempre se respeitou. Às vezes, uma brincadeira ou outra, mas não passa de brincadeira. Levava na esportiva. Me sinto respeitado, sim.

Pesquisador: Entendi. A próxima. Décima primeira. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de *bullying* em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi. E aí, mesma coisa: você considera a escola atual ou escolas anteriores.

R. 16a: Na minha escola atual nem presenciei, nem sofri nenhum tipo, não. Mas, como eu falei, na escola, na escola passada sim. Já sofri vários tipos de *bullying*. Como eu já tinha falado, agressão física, psicológica, emocional. Sim.

Pesquisador: Próxima pergunta. Você já praticou *bullying* em sua escola? Nessa ou nas anteriores, né? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.

R. 16a: Não. Como eu falei anteriormente, não. Eu era uma criança bem reservada. Não tão reservada, mas não ao ponto de praticar *bullying* ou algum tipo de violência.

Pesquisador: Próxima pergunta. Na realidade é um pedido. Por favor, compartilhe comigo, né, conosco, a lembrança de um momento em que você se sentiu cuidado na escola. Vou colocar aqui no *chat*.

R. 16a: Na minha escola foi quando... Só um minuto. Tem gente me chamando ali. É rápido. Eu vou dizer [ininteligível]

Pesquisador: Pronto. Tudo bem. Tá certo. Tá bom.

R. 16a: Voltei. É... Quando eu me senti acolhido na escola?

Pesquisador: Cuidado, é. Cuidado, acolhido...

R. 16a: Foi quando eu passei por algumas dificuldades, o professor chegou em mim, compreendiam minha situação, conversavam... os professores como usavam... na época eu fazia terapia psicológica no hospital, chegavam pra mim perguntavam como é que eu tava, se eu tava melhor, se tava funcionando... faziam questão de saber a minha situação.

Pesquisador: Hum-rum. Entendi. Quando você estudava no [...] já?

R. 16a: Sim, primeiro ano.

Pesquisador: Essa foi a experiência, assim, que mais lhe marcou em termos de cuidado no espaço escolar? Hum-rum. Certo. Se não for indelicado de minha parte perguntar... se você não quiser responder, não responda, tá? Mas, você falou que passou um tempo em acompanhamento psicológico. Foi algo relacionado à escola?

R. 16a: Não, não, não.

Pesquisador: Certo.

R. 16a: [ininteligível] minha vida. Da escola não.

Pesquisador: Ok. Próxima pergunta. O que você pensa que a escola poderia fazer para prevenir as violências em seu interior? E aí, a escola aqui é como uma instituição, tá? No geral, em qualquer lugar onde ela existir.

R. 16a: É, às vezes, conscientizando os próprios alunos, fazendo questão de checar, é, o estado emocional dos alunos. É difícil, mas, criando palestras, assim, eu acho que funcionaria. É, falando pros professores observar quais os alunos eles acham que devem ter mais uma carência emocional. E tentar chegar junto do aluno, conversar, perguntar o que se passa. E, se [ininteligível] for caso de escola, tentar resolver [ininteligível] agressão psicológica ou física.

Pesquisador: Certo. R. 16a, eu vou fazer uma pergunta que não tá no roteiro original. No roteiro estão essas catorze perguntas que eu já coloquei pra você aqui no *chat*, tá? Esse formato de entrevista que eu tô praticando aqui se chama entrevista semiestruturada. Ou seja, eu posso fazer tanto as perguntas que já estavam feitas, como eu posso acrescentar outras perguntas de acordo com o que você for me trazendo. Então, eu vou lhe fazer uma pergunta relacionada às vivências que você já teve, né, nos Círculos conosco. São poucas, mas eu preciso saber, acho necessário lhe perguntar. Dentro dessa linha dessa pergunta, a última agora, a catorze, né? O que você pensa que a escola deveria fazer para prevenir as violências em seu interior. Você acha que os Círculos de Construção de Paz, eles poderiam ser uma estratégia, um método, para prevenir essas violências?

R. 16a: Como me ocorreu agora, a criação de círculos de amizade – como você falou, naquela escola, não sei se o senhor lembra, no primeiro Círculo presencial, é... falou que os alunos tinham uma sala específica para a realização dos Círculos... Eu acho que isso também ajudaria muito, acho que contribuiria mais ainda do que as outras, dos que os outros argumentos que eu citei antes. Acho que esse seria o mais funcional.

Pesquisador: Hum-rum. Você respondeu no questionário de abertura, que eu tava retomando ainda há pouco, que você nunca participou de nenhuma ação de Justiça Restaurativa, né? Nenhuma experiência anterior, e nem experiência de Círculo, né? Aí, eu lembro agora que realmente comentei que existe uma escola já, que tem adotado a metodologia. E essas escolas têm relatado experiências positivas, no sentido de enfrentar as violências e no sentido também de tratar das questões emocionais e sentimentais das pessoas que participam. É, mesmo que você tenha participado só de um Círculo praticamente, né, você sente, você percebe que esse Círculo pode ter também essa funcionalidade de cuidar dos sentimentos e das emoções das pessoas que participam deles?

R. 16a: Claro que sim. Com certeza. Sem dúvida. Porque não só a gente descobre o que as outras pessoas passam – deve ser o mesmo que a gente passa –, não só a gente aprende a se colocar no lugar do outro. A gente sai, eu saí do primeiro Círculo que eu participei com outra visão dos meus colegas e das pessoas com quem eu convivia e não sabia das experiências delas, tanto ruins quanto boas. Sim.

Pesquisador: Então, isso de certa forma lhe surpreendeu. Assim, a convivência no Círculo lhe surpreendeu neste sentido...

R. 16a: Sim.

Pesquisador: que você pontuou agora?

R. 16a: Sim.

Pesquisador: Entendi. E você acha que os seus cole... não sei se você chegou a comentar, conversar com algum dos seus colegas participantes, é, desse grupo, né, do Círculo. Se você chegou a comentar alguma coisa e você ouviu deles esse retorno também, que é o retorn... que é a sua impressão, na realidade, de que o Círculo pode ajudar também nesse sentido: do cuidado das emoções, do cuidado dos sentimentos. Você chegou a ouvir alguma coisa nesse sentido dos seus colegas?

R. 16a: Eu não cheguei a ouvir porque eu não conversei com eles nem tenho tanto contato com eles.

Pesquisador: Entendi. Certo. E como é que você descreveria a sua relação com os seus colegas de turma? Porque são todos de um mesmo terceiro ano, não é isso?

R. 16a: Eu acho superlegal. Eu sempre me dei bem com todo mundo da minha sala. Todo mundo falava comigo, todo mundo brincava. É, no primeiro ano, principalmente, a gente se deu muito bem, muito rápido. Em menos de três dias eu já conhecia a minha turma toda, já interagia com todo mundo. Eu tenho uma relação muito boa com meus integrantes de turma, desde o primeiro ano até o terceiro ano.

Pesquisador: Hum-rum. E vocês todos são de uma mesma turma, né? Os que tão participando desse Círculo são todos de uma mesma turma?

R. 16a: Não. Na minha turma só tenho três, três pessoas da minha turma, que é o 3º [...].

Pesquisador: Então, o [...] tá com três terceiros anos?

R. 16a: São três terceiros anos: A, B e C.

Pesquisador: E você diria... Eu acho que é muito cedo ainda pra avaliar nesse sentido, mas eu vou lhe perguntar. Você diria que o Círculo, de certa forma, é, lhe ajuda a perceber de forma diferente as pessoas da sua escola, os seus colegas que estão participando dele?

R. 16a: Com certeza. Como eu falei, eu me surpreendi com os relatos, é, das pessoas, de um aluno que pra mim não teria tanto problema e relatou vários problemas que ele passava na família, em casa. E até ele se surpreendeu comigo também, que ele dizia: “Nossa, R. 16a, nem parece. Ficava rindo o tempo todo na escola.” Eu acho que me surpreendi também bastante.

Pesquisador: Eu lembro que no Círculo um dos participantes comentou que o seu, assim, não lembrava que você desenhava, né? É, “desenhava” no sentido de que você tem o hábito de desenhar, né? Porque, na realidade, todo mundo desenha, mas que você tenha o hábito de desenhar, né? E aí eu achei interessante, não sei se você já conhecia essa pessoa, né, esse colega, é, de outras ocasiões, mas me deu a entender que a partir daquele momento você e ele criaram um vínculo, digamos assim, a partir desse elemento do desenho. E aí ele resgatou isso da memória dele. Você vê dessa forma também?

R. 16a: Sim, sim. Vejo porque há muito tempo eu desenhava bastante lá no [...], no primeiro ano. Hoje em dia nem tanto. Só às vezes. Raras são as vezes que eu desenho [ininteligível] “Ah, ele desenha mesmo.” Por aí... [ininteligível]

Pesquisador: Hum-rum. É, R. 16a, a gente já tá se encaminhando pro fim, tá? Então, eu vou fazer mais uma pergunta que não está no roteiro. É em relação a como você está se sentindo em relação à escola nesse período de pandemia. É, considerando que só há pouco tempo, né, vocês voltaram a ter aula presencial e vocês passaram muito tempo distanciados, né? Como é que você se sentiu nesse período, né, e se sente – porque a pandemia não terminou – em relação à escola?

R. 16a: No segundo ano, quando, logo quando começou, eu “Meu Deus, eu vou fazer esse segundo ano perdido... Vou falar com [...] pra repetir o ano porque não vai dar pra passar pro terceiro sem saber de nada...” Aí eu ia falar, o professor chegou em mim e disse “R. 16a, e se for a mesma a coisa desse ano o ano que vem? Tu vai repetir à toa?” Aí, eu: “Realmente.” Eu não repeti e pra mim foi um choque muito grande. Tanto era um ambiente novo, coisa nova, que a gente ia descobrir um jeito novo de ensinar e de aprender. Eu acho não tão eficiente como o tradicional da escola. Que funciona, funciona. Praquele aluno que realmente quer aprender. Até é melhor porque tá no seu próprio ambiente, no seu quarto, onde se sente mais confortável. É bom por duas causas. Bom porque tem a disponibilidade de tá em casa e ruim por quê? Conexão, *internet*. Tem aluno que faz as atividades e pega tudo da *internet*, resposta. Isso não beneficia o próprio aluno pro desenvolvimento intelectual que a escola garantiria se tivesse presencialmente. Esse é um ponto muito negativo que eu acho das aulas *online*.

Pesquisador: Entendi. R. 16a, você tem alguma pergunta pra me fazer sobre a pesquisa, sobre os Círculos, alguma curiosidade, ou sobre agora, esse momento da entrevista? Fique à vontade.

R. 16a: Não, ficou bem claro os objetivos da pesquisa e do Círculo. Pra mim ficou claro.

Pesquisador: Certo. Ok. Então, é isso. Basicamente a gente deu conta do roteiro, eu fiz perguntas adicionais a você. Lhe agradeço mais uma vez muito, né, por isso. E, pra deixar também muito claro que houve uma alteração... se você percebeu, no cronograma inicial eu tinha colocado em ordem alfabética, né... o critério foi apenas esse. Só que a nossa colega [...], ela teve, está tendo, dificuldades de conexão. Então, infelizmente, eu não consegui começar por ela, né? E, é, felizmente, estou aqui agora com você, né? Então a gente vai seguir a sequência, tentar seguir a sequência que eu estabeleci por lá. E aí eu também pensei que por você ter participado, né, do primeiro Círculo com a qualidade de conexão relativamente boa, eu priorizei começar por aí. Então, esse foi o critério, tá certo?

R. 16a: O problema aqui de casa é que a casa é muito pequena e qualquer barulho já interfere. [ininteligível] perceber um monte de gente gritando, lá... criança.

Pesquisador: Mas, assim, aqui eu ouvi alguns barulhos, algumas falas e tal, mas não comprometeu a qualidade, não, viu? Se preocupe não. Até porque a... eu estou neste momento numa outra casa, não tô dividindo o espaço com outras pessoas porque eu cuido de mim e cuido delas, mas a minha casa onde eu moro em Moreno é uma casa muito miúda, qualquer barulho que fizer num cômodo interfere no outro. Então, eu compreendo demais as dificuldades de vocês, as demandas de vocês, tá? E por isso que também já vou encerrando a entrevista, porque o objetivo foi cumprido, né? Não ia ser... eu... talvez ela dure mais tempo com outras pessoas, dure menos tempo... Independente disso a gente vai finalizando. Eu lhe agradeço, viu, mais uma vez. Mando lembranças aí pra sua mãe, que eu falei com ela. Hoje é sexta, né, eu falei com ela na quarta-feira. Mando lembranças pra ela. O nosso próximo Círculo vai ser segunda-feira. Aí eu acho que amanhã à noite eu colo... ou no domingo eu vou colocar o convite lá no nosso grupo. Tá bom?

R. 16a: Certo. Muito obrigado.

Pesquisador: Tá bom, querido. Se cuide viu? Até segunda. Até mais.

Chat da Entrevista

00:01:02.889,00:01:05.889

R. 16a: Autorizo a gravação!

00:03:04.159,00:03:07.159

Pesquisador: 1. O que lhe interessa na escola?

00:04:13.731,00:04:16.731

Pesquisador: 2. Na sua opinião, para que serve a escola?

00:04:39.360,00:04:42.360

Pesquisador: 3. O que você entende por “violência”?

00:05:25.648,00:05:28.648

Pesquisador: 4. A escola em que você estuda é violenta?

00:06:05.960,00:06:08.960

Pesquisador: 5. O que você entende por “paz”?

00:06:48.937,00:06:51.937

Pesquisador: 6. A escola em que você estuda é pacífica?

00:07:14.937,00:07:17.937

Pesquisador: 7. Você já se sentiu violentado de alguma maneira na escola?

00:11:01.221,00:11:04.221

Pesquisador: 8. Você já foi violento com alguém na escola?

00:11:47.941,00:11:50.941

Pesquisador: 9. Você se sente respeitado(a) pelos profissionais da

educação [diretores(as), professores(as), coordenadores(as)] de sua escola?

00:12:16.945,00:12:19.945

Pesquisador: 10. Você se sente respeitado(a) por seus colegas de turma?

00:13:03.912,00:13:06.912

Pesquisador: 11. Você já sofreu ou presenciou alguma situação de *bullying* em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.

00:13:46.868,00:13:49.868

Pesquisador: 12. Você já praticou *bullying* em sua escola? Se sim, por favor, comente um pouco como foi.

00:14:21.936,00:14:24.936

Pesquisador: 13. Por favor, compartilhe conosco a lembrança de um momento em que você se sentiu cuidado na escola.

00:16:35.678,00:16:38.678

Pesquisador: 14. O que você pensa que a escola poderia fazer para prevenir as violências em seu interior?

ANEXOS

Anexo I: Certificado de Curso para Facilitadores Restaurativos






CERTIFICADO

Certificamos que **PEDRO RODRIGO DA SILVA** participou do "**CURSO PARA FACILITADORES RESTAURATIVOS,**" com carga horária de 86 horas aulas, incluindo Teoria e Orientações à Prática, realizado no período de 14, 15, 27, 28 e 29/09 e 19 e 20/10/2019.

Recife, 11 de dezembro de 2019.

Hebe Pires Ramos
Hebe Pires Ramos
 Mestre em Direitos Humanos e Formadora de Facilitadores Restaurativos
 (AJURIS e Laboratório de Convivência)

Marcelo L. Pelizzoli
Prof. Marcelo L. Pelizzoli
 Phd, Pós-Doutor em Ética Prática/Bioética
 Formado em Círculos Restaurativos por Kay Pranis
EDR-UFPE

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Historiando a Justiça Restaurativa, seus princípios e valores. Importância da Cultura de Paz.
- Processos circulares. Tipos de círculos, elementos essenciais dos círculos de construção de paz. Roteiros de círculos de construção e plano de ação. Vivências e práticas em diversas modalidades de círculos.
- Retomada das Bases da CNV e do Método, análise de Casos e exercícios de CNV.
- Potencialidades e fragilidades do Facilitador Restaurativo. Descobrimo dons e talentos, autocuidado.

Anexo II: Certificado de Curso para Facilitador de Círculos Virtuais de Construção de Paz



Moinho de Paz

CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO

O INSTITUTO MOINHO DE PAZ CERTIFICA QUE

PEDRO RODRIGO DA SILVA

Isabel Maria S. O. Lima

ISABEL MARIA S. O. LIMA
COORDENADORA PEDAGÓGICA

PARTICIPOU DA FORMAÇÃO ONLINE DE FACILITADORES/AS DE CÍRCULOS VIRTUAIS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ, MÓDULO AVANÇADO, PROMOVIDA PELO INSTITUTO MOINHO DE PAZ, COM CARGA HORÁRIA TOTAL DE 12H, REALIZADA ENTRE OS DIAS 08/06/2020 A 16/06/2020, POR MEIO DA PLATAFORMA ZOOM.

Salvador - Bahia, 16 de junho de 2020.

Organização: Moinho de Paz - Instituto de Treinamento e Consultoria Ltda. - CNPJ: 36.348.679/0001-51