

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vivian Maria Senne de Assis

**FORMAÇÃO E PROFESSORES: construindo
práticas por uma cultura de paz**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vivian Maria Senne de Assis

**FORMAÇÃO E PROFESSORES: construindo
práticas por uma cultura de paz**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

A848f Assis, Vivian Maria Senne de
Formação e professores: construindo práticas por uma
cultura de paz. / Vivian Maria Senne de Assis. - 2016.
163f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Suzana Lopes Salgado Ribeiro,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Cultura de paz. 2. Formação de professores.
3. Formação continuada. 4. Justiça restaurativa.
5. Prática pedagógica. I. Título.

VIVIAN MARIA SENNE DE ASSIS

**FORMAÇÃO E PROFESSORES: construindo práticas por uma
cultura de paz**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Formação Docente e desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro.

Data: 29/04/2016

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenez Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Gabriela Gramkow - Universidade de São Paulo

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Ingressar neste curso de Mestrado foi um desejo individual, porém concluí-lo só foi possível devido à generosidade de muitas pessoas que de forma direta ou indireta me sustentaram... Em muitos momentos me senti como se estivesse sobre uma rede na qual cada fio era uma destas pessoas.

Embora temerosa em me esquecer de citar fios desta rede, quero registrar o meu sincero agradecimento à minha orientadora Suzana pela parceria e reflexões sempre tão humanas. A todas as professoras do curso de Mestrado, em especial as professoras Ana Maria Gimenes Calil e Suelene Mendonça que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa e me deram importantes contribuições.

Agradeço a professora Gabriela Gramkow pelas reflexões valiosas que qualificaram este trabalho.

Agradeço aos meus colegas de turma pelos momentos de partilha de conhecimentos, alegrias e tristezas, em especial às amigas Josi e Andréia.

À Mariusa, Nalzira e Márcia, equipe que forma o Núcleo de Educação para Paz, agradeço a disponibilidade sempre amorosa ao me apresentar o programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz, ao ler meus textos e sanar minhas dúvidas.

Agradeço a todas as professoras que participaram desta pesquisa, e que sem medo de serem julgadas partilharam comigo suas experiências, e tornaram possível a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos a todos os membros da Secretaria de Educação por permitirem a minha visita às escolas, e como sou funcionária da Rede, agradeço por investirem na formação de todos os funcionários por meio do programa de bolsa de estudos.

Não posso me esquecer de agradecer a todos os meus familiares, amigos, e ao meu companheiro Evelton, por conviverem sem cobranças com a minha ansiedade e sonolência em nossos, às vezes raros, às vezes breves, mas sempre afetuosos encontros!

Termino agradecendo aos meus pais, minha irmã e meu irmão que durante todos esses anos de convivência compartilharam comigo experiências de um convívio conflituoso, mas pacífico... Foi com minha família que aprendi que embora

a vida nos envolva em muitas adversidades, o respeito e o diálogo são os melhores caminhos para enfrentá-las e aprender com elas! Sou muito grata a Deus por me presentear com uma rede tão forte!

*Se a educação não pode mudar tudo,
alguma coisa fundamental a educação pode.*

Paulo Freire

RESUMO

Neste estudo aborda-se a temática formação continuada de professores. Como objetivo, identificar a visão de um grupo de docentes a respeito de um programa de formação denominado Práticas restaurativas – Cultura de Paz. Objetivou-se, também, investigar se o programa lhes trouxe contribuições referentes a sua prática pedagógica. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista semiestruturada como instrumento para coleta de dados. Foram entrevistadas onze professoras que atuam no Ensino Fundamental e na Educação Infantil que participaram do programa no período 2010-2014. Os dados obtidos foram estudados de acordo com a metodologia de análise de conteúdo, e interpretados a partir das contribuições de autores como: Freire (1996), Nóvoa (2011), Schilling (2012), Vinha (2011), Tognetta (2010), entre outros. Os resultados demonstraram que as professoras participantes da pesquisa reorganizaram a sua prática pedagógica a partir dos conceitos e técnicas trabalhados na formação, destacando elementos como: escuta ativa, contação de histórias, uso de objeto de fala, realização de Círculos de Construção da Paz e de Círculo de Classe para discutir temas e resolver conflitos em sala de aula. As professoras avaliaram que o programa aponta um caminho para que a escola seja um espaço de cultivo da cultura de paz, porém enfatizaram que não deve ser percorrido solitariamente pelo professor. Segundo elas, todos os membros da equipe escolar precisam estar dispostos a mobilizar-se para estabelecer, na escola, relações dialógicas e respeitadas. A pesquisa possibilitou a constatação de que o programa é relevante para os professores, pois atende a uma necessidade real das escolas.

Palavras-chave: Cultura de Paz. Formação de professores. Formação continuada. Justiça Restaurativa. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This study deals with the theme continuing education of teachers. Aimed to identify the vision of a group of about teaching a training program called Restorative Practices. - Culture of Peace The aim is also to investigate whether the program has brought them contributions for their practice. For this purpose, a qualitative study that used semi-structured interviews as a tool for data collection was performed. eleven teachers were interviewed who work in Elementary Education and Early Childhood Education who participated in the program in 2010-2014. The data were studied according to the content analysis methodology and interpreted from the contributions of authors such as Freire (1996), Novoa (2011), Schilling (2012), Vinha (2011), Tognetta (2010), among others. The results showed that the survey participants teachers reorganized their practice from the concepts and techniques worked in training, highlighting elements such as active listening, storytelling, use of speech object, conducting Construction Circles of Peace and Class circle to discuss issues and resolve conflicts in the classroom. The teachers evaluated the program points out a way for the school to be a cultivation space culture of peace, but stressed that it should not be covered solitarily by the teacher. According to them, all members of the school staff must be willing to mobilize to establish, at school, dialogic and respectful relationships. The research led to the conclusion that the program is relevant for teachers because it meets a real need of schools.

Keywords: Teacher training. Continuing education. Culture of Peace. Restorative Justice. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular.
CNV	Comunicação Não-Violenta
HTC	Hora de trabalho coletivo
JR	Justiça Restaurativa
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Educação para Paz
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROBESEM	Programa de Bolsa de Estudo do Servidor Municipal
REM	Rede Municipal de Ensino.
SME	Secretaria Municipal de Educação.
UE	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Contexto dos entrevistados e das entrevistas
Tabela 2	Perfil das participantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	18
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Organização do Trabalho	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	20
2.1 Formação de professores os desafios da sala de aula	20
2.1.1 A escola para todos e o ensino para um público ideal	24
2.1.2 A escola e a preocupação com a formação integral do aluno	30
2.1.3 O acolhimento da cognição e afetividade	36
2.2 Práticas Restaurativas: Cultura de Paz - uma proposta de formação continuada	39
2.2.1 Histórico do programa	40
2.2.2 Justiça Restaurativa e Cultura de Paz.....	43
2.2.3 A Comunicação Não-Violenta	48
2.2.4 A construção da autonomia moral.....	51
2.2.5 Processos circulares como estratégia formativa	53
2.2.5.1 A organização das pessoas em círculo	56
2.2.5.2 A presença de um guardião ou facilitador	56
2.2.5.3 O bastão da fala	57
2.2.5.4 A cerimônia.....	57
2.2.5.5 As orientações.....	58
2.2.5.6 O processo decisório.....	58
2.2.5.7 A contação de histórias	59
2.2.5.8 Círculo Restaurativo	60
3 METODOLOGIA	62
3.1 Caminho Metodológico.....	62
3.2 Participantes.....	64

3.3 Instrumento de coleta de dados	65
3.4 Procedimentos de Análise dos Dados.....	69
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
4.1 Professores frente à proposta de formação	71
4.1.1 Motivações	73
4.1.2 A visão dos professores	77
4.2 Professores e suas Práticas por uma Cultura de Paz	87
4.2.1 Escutar para compreender	90
4.2.2 Processos circulares: um caminho para o diálogo	94
5 APONTAMENTOS FINAIS	107
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	118
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Reformulado	119
APÊNDICE C – Entrevistas Transcritas.....	120
ANEXO A – Folhetos de divulgação do programa	155
ANEXO B – Indicações bibliográficas	159
ANEXO C – Termo de autorização	160
ANEXO D – Parecer do comitê de ética.....	161
ANEXO E – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	163

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se dedicou a estudar o tema formação continuada docente, a partir da análise da influência do programa de formação continuada Práticas Restaurativas – Cultura de Paz, na prática docente, na visão dos professores que participaram de tal formação.

Antes de discorrer sobre o tema formação continuada, faz-se necessário contextualizar o programa Práticas restaurativas – Cultura de Paz para que seja possível compreender a relação dele com o objeto que se pretende pesquisar.

Para contextualizar o supracitado programa é preciso antes, levar à compreensão os conceitos de Justiça Restaurativa (JR) e Cultura de Paz.

Noletto, coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ao conceituar cultura de paz diz que:

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis (UNESCO, 2010, p. 11).

Segundo a coordenadora (UNESCO, 2010), as Nações Unidas, em 20 de novembro de 1997, proclamaram o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e em dez de novembro de 1998, proclamaram a década de 2001-2010 como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, potencializando assim, uma mobilização mundial de diferentes órgãos responsáveis pela Educação, Meio Ambiente, Sistema Judiciário, entre outros para transformar os princípios da cultura de paz em ações concretas.

Neste contexto de promover ações concretas para disseminar a cultura de paz, o Sistema Judiciário nos primeiros anos do século XXI, abriu uma discussão sobre formas de ampliar e qualificar o acesso das pessoas à Justiça, marcando

assim a Reforma do Judiciário. Segundo Melo (2008), a partir desta agenda política discutida nacionalmente, projetos começaram a ser desenvolvidos em algumas regiões do Brasil adotando os conceitos da Justiça Restaurativa (JR) para resolver situações criminais e ou conflituosas envolvendo principalmente crianças, adolescentes e jovens.

O juiz de direito Leoberto Brancher, ao discorrer sobre JR, no 78º Fórum do Programa Cultura de Paz da UNESCO, pontua que:

A partir da visão restaurativa de crime vamos compreendê-lo como uma violação das pessoas e dos relacionamentos. A Justiça Restaurativa envolve o ofensor e a comunidade, na busca de soluções que promovem acordo, reconciliação e segurança (UNESCO, 2010, p. 155).

Desta forma, a JR no âmbito judicial busca ouvir a vítima, seja ela uma pessoa ou comunidade, e o ofensor, de maneira que ambos expressem seus sentimentos, justificativas e expectativas, e que juntos, por meio do diálogo encontrem medidas que reparem o dano causado. Nesta situação há um mediador, que irá promover o diálogo entre as partes, mas não irá sentenciar uma pena a cumprir, e sim estimulará a resolução pacífica e reparadora do problema.

A percepção dos juízes de direito da Vara da Infância, de que muitos dos casos levados à Justiça ocorriam na escola, estimulou-os a investir em uma parceria com as Secretarias de Educação. Sendo assim, a partir do ano de 2005 começaram a ser desenvolvidos pelo Brasil projetos em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio usando os princípios da JR. O objetivo desta parceria é promover a cultura de paz nas escolas, cultura esta que entende que os conflitos são inerentes às relações humanas, porém é preciso buscar formas pacíficas de resolvê-los.

Em 2015, nos dias 20 e 21 de agosto a prefeitura municipal de Santos, no estado de São Paulo sediou o primeiro Seminário Internacional de JR que entre outras ações apresentava o histórico dos dez anos de aplicação da JR no cenário brasileiro. Foram conferencistas deste Seminário educadores, juízes de direito, pesquisadores entre outros profissionais que apresentaram suas experiências com a JR e processos circulares nos contextos judiciais e educacionais.

Pesquisas acadêmicas também têm sido realizadas para investigar os impactos das ações relativas ao uso da JR e da Cultura de Paz. Cadastrados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), foi possível encontrar vinte e cinco

trabalhos de pesquisa sobre o tema JR, sendo que vinte e três deles são dissertações de mestrado e dois são teses de doutorado, porém nem todos os trabalhos são ligados à Educação, mas às áreas de Direito e também Saúde.

Este mesmo site apresenta cento e vinte e nove trabalhos relacionados ao tema Cultura de Paz, sendo que vinte e um deles são voltados para a Educação, e refere-se a dezessete dissertações e quatro teses. Desta forma, percebe-se que este é um tema atual e que são diversas as experiências com a JR e a Cultura de Paz no cenário brasileiro. A forma como estes conceitos chegam e são aplicados nas escolas também são variadas, por exemplo, no ano de 2010 o Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação, por meio da Resolução SE Nº 19/2010, deu início ao Sistema de Proteção Escolar e ao Professor Mediador Escolar e Comunitário com o intuito de promover ações que facilitem a resolução de conflitos e diminuição da violência nas escolas e no seu entorno.

Também há parcerias entre os Sistemas de Educação, Judiciário e instituições privadas que geraram o desenvolvimento de projetos em escolas públicas, utilizando os princípios da JR.

O Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP) é uma organização não governamental brasileira, e há vinte e oito anos desenvolve diferentes projetos sociais com o intuito de fortalecer a cidadania. O Instituto de Mediação Transformativa–Mediativa, fundado em 2007 também tem como uma de suas atribuições capacitar pessoas para mediação de conflitos seguindo os princípios da JR. Foi por intermédio do CECIP, e do Mediativa, no ano de 2009, que a proposta de intervenção no ambiente escolar, por meio das concepções da JR, chegou à Secretaria Municipal de Educação (SME), da cidade de São José dos Campos.

Desde então, a SME vem investindo na promoção de uma cultura de paz nas escolas de Educação Básica, por meio do programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz. Este programa será apresentado com mais detalhes na revisão de literatura, porém cabe aqui informar que ele consiste em desenvolver reuniões formativas com pais, professores, alunos, gestores e funcionários visando refletir e discutir sobre formas pacíficas de resolução de conflitos. Também se propõe a buscar caminhos para a prevenção de ações violentas e divulgação de práticas que respeitem as diferenças de opiniões, crenças religiosas, raças, gêneros, entre outras.

Um programa de formação como este converge com a afirmação de Freire (1996), que defende que educar consiste em formar, e o ensino dos conteúdos precisa incluir a formação moral do educando. Ratificando esta ideia, o documento produzido pelo MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) aponta como um dos objetivos do Ensino Fundamental a capacitação dos alunos para: “Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas” (BRASIL, 2000, p. 2).

Esta pesquisa dialoga com a ideia de que o professor exerce um papel muito importante neste processo de formação do aluno, e para desempenhar com sucesso sua função, ele precisa ter a possibilidade de estudar, refletir sobre a sua prática para aprimorá-la, e uma das formas de oportunizar que o professor vivencie este processo é a formação continuada.

Conforme Tardif (2013), a partir da década de 1980 se dá o movimento de profissionalização docente no cenário internacional, que dentre outros objetivos, visa considerar os professores como profissionais que desenvolvem suas práticas fundamentados em conhecimentos teóricos e práticos. Também, Marcelo (2009) pontua que os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente trilham um caminho de reconhecimento de que o professor aprende ao longo do tempo, e que as propostas de formação precisam considerar as situações reais da sala de aula, a participação ativa do professor como sujeito que tem conhecimento e que contribui na formulação de novas teorias e práticas de ensino. Sendo assim, faz-se relevante considerar o ponto de vista dos professores diante de um processo formativo no qual ele está inserido.

Conforme citado anteriormente, o programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz promove formações com os diferentes participantes do âmbito escolar, ou seja, gestores, pais, alunos e funcionários, porém esta pesquisa focou a formação desenvolvida com os professores, visando identificar as contribuições que este programa trouxe ou não para a prática docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, na qual os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 11 professores que vivenciaram esta formação, no período de 2010 a 2014.

Finalizando esta introdução, partilho meu histórico profissional e as minhas motivações para me dedicar a esta pesquisa, bem como meu interesse por este tema.

Terminei o curso do Magistério no ano de 1994, e em março de 1995 ingressei no quadro de professores da Rede Municipal de Ensino (REM) da cidade de São José dos Campos, no segmento de Educação Infantil.

No período de 1995 a 2009 fui professora de crianças de 2 a 6 anos. Concomitante ao trabalho na REM, no período de 2003 a 2006, trabalhei como professora e coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil da rede privada, e em 2007 me desliguei dela para atuar como professora de Ensino Fundamental dos anos iniciais em uma escola também da rede privada.

Nos anos de 2010 a 2012 utilizei uma licença sem vencimentos do cargo público para me dedicar à coordenação pedagógica da escola particular que trabalhava. Terminada esta licença, retornei ao cargo público e durante três anos trabalhei como Orientadora Pedagógica de uma creche da REM, e atualmente trabalho na Secretaria de Educação como Orientadora de Ensino.

Durante esses vinte anos, tive a oportunidade de circular por vários segmentos da área educacional, o que me trouxe a consciência de que sempre precisamos estar dispostos a aprender. Sendo assim, busquei aperfeiçoar a minha prática como professora e orientadora pedagógica, desta forma, em 2000 concluí a graduação em Psicologia e em 2011 concluí a graduação em Pedagogia. No tempo que fiquei longe da Universidade participei de cursos de aperfeiçoamento da prática, sendo que alguns deles foram proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação e outros foram investimentos pessoais.

Enfim, nesta trajetória valorizei o exercício de estudar, observar e refletir sobre a prática docente, e foi este movimento de reflexão sobre a minha prática que me motivou a ingressar neste programa de Mestrado Profissional em Educação, pois atualmente a minha principal função é contribuir com a formação continuada dos professores, e eu vi neste programa a oportunidade de pesquisar, observar, discutir e desenvolver práticas formativas com maior qualidade.

Escolhi o programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz porque durante meu cotidiano profissional, observei o quanto, as questões relacionais influenciam na qualidade da prática dos professores, e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos. Entendo que o professor no exercício de sua profissão relaciona-se

diariamente com alunos que ao interagir uns com os outros, e com o professor expressam opiniões, sentimentos e interesses, que por vezes podem gerar conflitos entre os membros do âmbito escolar. O professor convive com tais conflitos e precisa ter recursos para contribuir na resolução deles, e por isso fiz a opção de pesquisar sobre este programa de formação que trata deste aspecto da atuação docente, ou seja, o aspecto relacional.

A tarefa do professor vai além de transmitir o conteúdo de uma disciplina escolar, pois abrange as relações de convivência, o que faz ser importante que o docente seja capaz de contribuir para que os alunos consigam conviver respeitando as diferenças de sentimentos e opiniões.

A partir desta concepção do papel do professor, e entendendo que assim como ele precisa de formação continuada para aprimorar a sua prática de ensinar os conteúdos de uma disciplina, ele necessita também, de formação que o ajude a aprimorar a sua maneira de mediar os conflitos entre os alunos, e entre ele e os alunos. Desta forma, esta pesquisa torna-se relevante porque se propõe a apresentar a visão dos professores sobre um programa de formação continuada que tem o intuito de colaborar para o aprimoramento das relações interpessoais no âmbito escolar.

1.1 Problema

Considerando que é papel da escola contribuir com o desenvolvimento integral do aluno e que tal desenvolvimento inclui a formação deste aluno para viver de forma autônoma e respeitosa na sociedade, que o professor exerce um papel importante neste processo de formação do aluno, e ainda que, a prática docente deve se apoiar em conhecimentos teóricos e práticos, faz-se necessário que o professor participe de formações continuadas que lhe proporcionem conhecimentos e ferramentas para fundamentá-lo em suas ações com os alunos. Sendo assim, qual a visão dos professores sobre o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz para a sua prática em sala de aula?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar dados sobre a visão dos professores a respeito do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz, e identificar as possíveis contribuições dele para a prática docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Estudar e apresentar a proposta do programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz;
- Produzir registros sobre o ponto de vista dos professores a respeito deste programa de formação continuada; e
- Compreender a visão que esses professores têm de sua participação neste programa.

1.3 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro é apresentada uma visão geral do tema estudado, a justificativa para a escolha dele, o problema e objetivos da pesquisa, sendo assim, é um capítulo introdutório.

O segundo capítulo destina-se a revisão de literatura que apresenta as bases teóricas deste estudo.

O terceiro capítulo expõe sobre os caminhos metodológicos percorridos para coletar e analisar os dados da pesquisa.

No quarto capítulo são discutidos os resultados da pesquisa, apresenta-se o ponto de vista dos professores sobre o programa Práticas restaurativas – Cultura de Paz, bem como o impacto dele para a prática docente.

No quinto capítulo são feitos apontamentos finais sobre as principais contribuições observadas na pesquisa para a formação dos professores.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Formação de professores os desafios da sala de aula

A literatura especializada mostra que o tema formação de professores é bastante amplo e ao longo de várias décadas sua análise suscitou diferentes formas de ver o professor, seus conhecimentos e seus resultados com os alunos, sendo assim, para delimitar este estudo, as considerações sobre o tema serão feitas a partir da década de 1980. Isto porque segundo Tardif (2013), a partir desta década se dá o movimento de profissionalização docente no cenário internacional, tendo como principais objetivos valorizar a função docente perante a sociedade, oferecer melhores salários e condições de trabalho, e considerar os professores como profissionais que desenvolvem suas práticas, fundamentados em conhecimentos científicos.

A análise do autor mostra que desde então, em diferentes países, inclusive no Brasil, os objetivos do movimento não foram completamente atingidos, pois é possível observar que no decorrer destes anos as condições trabalhistas são adversas, os salários pouco atrativos, o que ocasiona um quadro atual de pouco interesse dos jovens pela docência e também a desistência frequente daqueles que vivenciaram por algum tempo a rotina de ser professor.

No que diz respeito ao conhecimento dos professores sobre ensino-aprendizagem, embora o movimento não tenha atingido completamente seus objetivos, trouxe contribuições relevantes como a compreensão de que os conhecimentos dos professores provêm de uma epistemologia da prática, isto é, o exercício docente lhe traz conhecimentos, o que não quer dizer que o professor desvalorize ou desconsidere os conhecimentos vindos de outras fontes de conhecimento.

Nesta trajetória da profissionalização docente, segundo Cunha (2013) atualmente, os caminhos formais que promovem a formação do profissional para a docência são os da formação inicial, que se refere aos cursos de licenciatura, que seguem as normas da legislação brasileira e formam profissionais para atuar nos níveis de ensino fundamental e médio. O outro caminho convencional é o da

formação continuada, que se refere ao período pós formação inicial, onde o professor segue com sua formação a fim de aprimorar a sua prática pedagógica. Tal formação pode acontecer por meio da iniciativa do próprio professor ou por meio de programas institucionais.

Gatti (2008) pontua que na última década foi relevante o crescimento das iniciativas que buscam oferecer formação continuada aos professores, e tem o cuidado de mencionar que o conceito de formação continuada, assume diferentes posições, ora se restringe a expressar cursos estruturados e formalizados, ora assume um significado mais amplo, onde abrange qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional como: horas de trabalho coletivo, reuniões pedagógicas, seminários, congressos, cursos em diversos formatos, entre outros.

Pensando neste conceito amplo de formação continuada, é possível inferir que o professor no exercício da sua profissão está em contato constante com oportunidades que podem provocar a sua reflexão sobre a própria prática e conduzi-lo ao aprimoramento dela.

Marcelo (2009) pontua que na última década muitos estudos foram realizados com objetivo de compreender os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, ou seja, tem sido realizadas pesquisas sobre como se aprende a ensinar.

Conforme André (2010), as pesquisas atuais sobre formação de professores se dedicam a compreender como se aprender a ensinar, a partir da participação ativa dos professores nestas pesquisas, portanto, o professor tem a oportunidade de expor suas percepções, seus saberes, sua prática. Esta autora diz:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Com esta pontuação, é possível refletir que a aprendizagem dos alunos depende, não exclusivamente, mas prioritariamente das ações do professor. É ele que desenvolverá propostas em sala de aula que contribuirão ou não para a aprendizagem dos alunos.

As propostas de formação continuada, segundo Marcelo (2009) tem considerado aspectos como: reconhecimento de que o professor aprende ao longo do tempo e que as propostas de formação precisam considerar as situações reais da

sala de aula, a participação ativa do professor como sujeito que tem conhecimento e que contribui na formulação de novas teorias e práticas de ensino. Ele ainda pontua que uma das propostas de desenvolvimento profissional aponta que as mudanças nas ações dos professores, ocorrem por meio da mediação dos processos de ação e reflexão, no qual o professor consegue observar na sua prática a utilidade da nova prática sugerida nas formações.

A partir das colaborações deste autor é possível compreender que o professor se mobiliza diante do conteúdo de uma formação somente quando ela faz sentido para ele, isto é, quando ele avalia que tal formação lhe traz algum benefício para a sua prática pedagógica, ou ainda é possível dizer que quando ele reconhece que os conteúdos da formação estão relacionados àquilo que ele considera como sua função profissional.

Ao falar sobre a função do professor, Roldão diz:

sempre o professor é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de fazer aprender, mesmo se, por vezes, o não consegue com sucesso. Também a função profissional do médico consiste na promoção da saúde e na cura da doença, mesmo quando o doente não se cura ou a medicação foi inadequada (RODÃO, 1998, p. 5).

A autora expressa que o professor é aquele que ensina com o compromisso de que o sujeito ao qual ele destina o seu ato de ensinar, aprenda. Roldão (1998) ainda esclarece que ensinar não é expor um conceito, fazer uma boa apresentação sobre um assunto a um público que apenas ouve, pelo contrário, ensinar com o intuito de fazer aprender requer a prática de diferentes ações além de expor, mas também questionar, exemplificar, vivenciar, entre outras ações. Neste sentido pode-se compreender que o papel da formação continuada é ajudar o professor a construir práticas pedagógicas mais eficazes, enfim, práticas pedagógicas que sejam adequadas ao momento histórico que vivemos.

Pensando neste momento histórico e sobre como deve se dar a formação dos professores, Nóvoa (2009, p. 11) contribui dizendo que é impossível definir o que é o bom professor, porém de acordo com suas palavras: “é possível, talvez, esboçar alguns apontamentos simples, sugerindo disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas”. E nesta perspectiva, o autor aponta cinco disposições, consideradas essenciais à formação dos docentes dos dias

atuais, sendo elas: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social.

Ao falar do conhecimento o autor diz que o trabalho do professor consiste em conduzir o aluno à aprendizagem, portanto, a prática pedagógica precisa ser construída visando alcançar este objetivo. Ao se referir à cultura profissional, Nóvoa (2009) esclarece que é na escola, na interação e na troca de saberes com colegas mais experientes que se avança na profissão, ou seja, o professor é formador de outro professor e pode levar estes aprendizados para a sala de aula.

O tato pedagógico diz respeito à capacidade do professor se relacionar e se comunicar de uma maneira que conquiste os alunos para o trabalho, para participação, para a atenção e para o aprendizado. Conforme o autor (NÓVOA, 2009, p. 12), “no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.” Sendo assim, a formação de professores deve ter um espaço especial para trabalhar questões referentes às dimensões pessoais e profissionais sem separá-las, pois, nas palavras de Nóvoa (2009, p. 15), “é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”. O autor aponta que a docência é uma profissão do humano e do relacional, e reforça que isto não implica em uma ideia romântica da profissão, baseada em conceitos vocacionais ou missionários, mas indica que o trabalho docente não se esgota na tecnicidade e cientificidade. Seguindo esta perspectiva, ele ainda diz:

As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados (NÓVOA, 2009, p. 16).

Com esta reflexão de Nóvoa percebe-se que não é uma escolha do professor relacionar-se com alunos com diferentes necessidades, e sim uma condição da escola atual. Este fato torna necessário investimento na formação que articula o desenvolvimento profissional e pessoal. Primeiro, pois à medida que o professor conhece mais sobre si próprio, sobre suas habilidades e deficiências, ele tem a possibilidade de refletir sobre o exercício da sua profissão e aprimorá-la. Segundo, pois com a possibilidade do desenvolvimento das dimensões pessoais e profissionais o professor estará mais preparado a lidar com o cotidiano de desafios da educação contemporânea.

A formação de professores precisa também favorecer a valorização do trabalho em equipe, o que pode ser considerado uma dimensão das relações pessoais, no sentido de que os docentes integrem em sua cultura profissional práticas colaborativas de discussão de ideias sobre o ensino e aprendizagem, e a partir de um trabalho de reflexão coletiva traçam práticas que trarão efetivas transformações para escola e para o desenvolvimento profissional.

Segundo Nóvoa (2009, p. 17), “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Ao se referir ao compromisso social, o autor aponta que os professores precisam se comunicar com a sociedade no sentido de prestar contas a ela do alcance do seu trabalho, e discutir com ela sobre aquilo que está além da responsabilidade escolar. Neste sentido, o autor pontua:

A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas (NÓVOA, 2009, p. 17).

Podemos entender por estas palavras que a escola e seus professores não devem se eximir da responsabilidade social que têm enquanto instituição que educa, mas devem mostrar à sociedade que a educação das crianças e jovens precisa ser compartilhada por uma rede de instituições, pois a escola e o professor, sozinhos, não conseguirão suprir todas as especificidades da educação humana.

2.1.1 A escola para todos e o ensino para um público ideal

A partir do século XIX e XX começa a expansão da escola e a democratização do ensino. De acordo com Chrispino e Dusi (2008), a democratização do ensino aponta que a sociedade valoriza a escola como um espaço de transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, bem como um espaço de reprodução dos valores que esta sociedade considera importante para sua manutenção, porém, ainda segundo estes autores:

Ocorre que a própria família, em crise e em transformação como outras instituições sociais contemporâneas, passou a delegar à escola funções educativas que historicamente eram de sua própria responsabilidade, o que acarretou uma mudança no perfil de comportamento do aluno. Por outro lado, a massificação da educação trouxe para dentro do universo escolar um conjunto de diferentes alunos, sendo certo que a escola atual – da maneira como está organizada e da maneira como foram formados os professores -, só está preparada para lidar com alunos de formato padrão e perfil ideal (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 599).

Confirmando as ideias dos autores acima, Tardif e Lessard (2009, p. 64) afirmam que “a cultura escolar tende a garantir o controle corporal dos alunos para melhor sujeitar essa dimensão em benefício da valorização das funções verbo-intelectuais”. Tais afirmações permitem concluir que a escola está preparada para atender alunos que se adequam a esta cultura do controle corporal, da obediência, e do ensino centrado na figura do professor como aquele que transmite um conhecimento que deverá ser absorvido por todos os alunos.

Tardif e Lessard (2009) pontuam que embora muitas instituições tenham modificado sua forma de funcionar, a escola ainda mantém características do século XVII como: instruir usando vários anos para atingir tal objetivo, dividir os alunos em classes de acordo com as faixas etárias e a concepção de ensino no qual um adulto (professor) é o centro da atividade na classe. Neste sentido, Santos afirma:

A escola está em crise, porque não existe nada mais cartesiana e newtoniana do que a escola. Há séculos continua a reproduzir os mesmos rituais em seu contexto: no mobiliário, nas filas, na autoridade do professor, na avaliação da aprendizagem, na compreensão dos fenômenos em seu processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2009, p. 111).

Diante deste cenário apontado pelos autores acima, podemos entender que a escola que temos hoje é palco da diversidade, pois nela convivem diariamente pessoas de diferentes etnias, orientações sexuais, idades, classes sociais, condições físicas e intelectuais, porém, a forma como a escola continua a desenvolver seu trabalho nem sempre corresponde às necessidades de sua clientela atual. Sendo assim, um dos desafios da escola contemporânea é atuar de maneira produtiva e harmoniosa com uma clientela que não corresponde ao formato padrão e ideal, formato este que entre outras características implica um corpo discente que se aproprie dos ensinamentos transmitidos pelos professores sobre as diferentes disciplinas escolares sem apresentar resistências, questionamentos ou dificuldades de ordens cognitivas ou afetivas.

A escola atual enfrenta dificuldades no que se refere a garantir que os alunos dominem os conteúdos básicos escolares, pois, as pesquisas recentes, assim como os noticiários mostram que grande parte dos alunos apresenta baixo rendimento escolar. Um dos focos de ação para solucionar este problema tem sido a formação dos professores, de modo que políticas públicas educacionais vêm sendo realizadas para contribuir com a maior qualidade da formação dos professores, tanto no período inicial, quanto no período de exercício da profissão (MIZUKAMI, 2014).

As dificuldades enfrentadas pela escola não se limitam às questões de aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também atinge o âmbito relacional, pois, sendo a escola um ambiente de grande pluralidade de interesses há divergências de opiniões, de formas de ver e interpretar os acontecimentos. Estas opiniões e interpretações divergentes são definidas por Crispino (2007) como conflitos. Desta forma, é possível compreender que os conflitos estarão sempre presentes no universo escolar, assim como nas relações sociais.

De acordo com Strang (2014), durante o século XX, as diferentes ciências passaram por transformações relevantes, pois as bases que sustentavam conhecimentos científicos de diferentes áreas foram questionadas e destes questionamentos novos paradigmas surgiram. No campo da Educação autores como: Dewey, Piaget, Vygotsky, Paulo Freire entre outros trouxeram novos paradigmas como: o aprendizado visto como um processo, e as relações de igualdade entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, onde as divergências são permitidas.

Apesar destes novos paradigmas sobre o processo educacional, conforme Tardif e Lessard (2009, p. 67) a visão de educar a partir de um modelo autoritário ainda se mantém, porém eles pontuam que “se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aula, não se pode obrigá-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação”. Os autores trazem à reflexão que o aluno não é passivo diante de sua aprendizagem, ele precisa estar disposto a participar deste processo, e neste aspecto cabe retomar a visão de Nóvoa (2009) a respeito do tato pedagógico, que diz que a profissão docente não se esgota na tecnicidade, mas exige do professor a capacidade de se relacionar de forma a atrair o aluno para o aprendizado.

Assim como apontado pelos autores citados anteriormente, Gomes e Pereira também evidenciam a incompatibilidade entre a mudança na sociedade e a prática docente:

o mundo e a sociedade mudaram em torno da escola. Os alunos participam de vários círculos sociais, com culturas não raro conflitantes que se enfrentam dentro e fora da instituição escolar, reforçando seu caráter de arena, ou de arenas superpostas. A participação do discente depende de negociação, enquanto a autoridade de que o professor estava investido tradicionalmente já não é respeitada. Em outras palavras, novas sociedades requerem novas escolas e novos professores (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 206).

É possível continuar as palavras dos autores dizendo: com novos repertórios relacionais, novas preocupações de escuta e novos posicionamentos mediadores.

Ocorre que diante desta necessidade de mudança da ação docente, muitos professores utilizam-se de recursos pessoais para lidar com as demandas atuais do cotidiano escolar, principalmente as demandas referentes às questões relacionais, e tal situação frequentemente provoca-lhe sofrimento, deixando-o angustiado, desgastado com a dificuldade de garantir que a sala de aula não se torne um espaço de confrontos entre os alunos, e entre ele e os alunos. Quanto a isso Gomes e Pereira afirmam:

Sendo o docente uma liderança estratégica da escola, o decisor na sala de aula, é importante que esteja capacitado a agir perante violências, não com receituários e recursos aprendidos por ensaio e erro, mas com a compreensão científica dos fatos, de modo a poder intervir e efetivamente liderar o processo educativo (GOMES; PEREIRA, 2009, p. 202).

Para ter compreensão ampla e consistente dos fatos o professor precisa de formação que lhe traga conhecimentos para ser capaz de contribuir para que as relações interpessoais no âmbito escolar sejam pautadas no respeito e para que os conflitos sejam resolvidos de forma não violenta. Para tanto, o professor, assim como toda a equipe escolar precisa compreender os conflitos como algo inerente às relações humanas, e não como algo que prejudica o funcionamento da escola. Conforme Chrispino (2007), muitos contextos sociais e inclusive na escola, os conflitos são entendidos como manifestações nocivas à convivência, e desta forma busca-se inibi-los, reprimi-los, usando assim de violência e desencadeando ações violentas. Tognetta, porém, alerta que

a escola deveria ser um ambiente que primasse e favorecesse relações interpessoais pautadas no respeito mútuo, na expressão dos sentimentos, no diálogo, na reciprocidade, na resolução de conflitos que superasse as formas mais primitivas de ação (TOGNETTA, 2010, p.12).

Entretanto, segundo esta autora frequentemente professores e gestores, diante de situações de conflitos e violência envolvendo alunos, adotam uma postura punitiva como suspender a frequência do aluno à escola por alguns dias, encaminhá-lo compulsoriamente para outra Unidade Escolar, e até mesmo encaminhar para o Sistema Judiciário.

Desta forma, entende-se que a escola muitas vezes adota uma postura violenta visando garantir a harmonia, a ordem, e o respeito. Tal postura acompanha o universo escolar desde a Educação Infantil conforme as palavras de Barbosa:

Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas (BARBOSA, 2009, p. 80).

Neste sentido, podemos entender que a escola, talvez sem a consciência disso, também é produtora de violência. De acordo com Chauí

violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe a ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, p. 5 apud SCHILLING, 2012).

Esta definição da autora traz a reflexão de que agir de forma violenta não se limita a agressão física, e no contexto escolar, podemos entender que a violência está presente de muitas formas, ou seja, todas as vezes que alunos, professores, gestores, pais, funcionários são tratados como coisas, e não como seres sensíveis e racionais.

Vinha e Tognetta (2009) colocam que embora muitas escolas registrem como meta em seus projetos pedagógicos o desenvolvimento da autonomia e de relações mais justas, respeitadas e solidárias, elas percebem ao realizarem formações com professores, assessorias e pesquisas que as escolas apresentam insegurança quanto às formas de alcançar efetivamente estas metas. Sendo assim, entende-se que é um desafio para a escola e para o professor garantir um ambiente no qual as práticas pedagógicas viabilizem a construção da autonomia e de relações solidárias

e justas, o que torna necessário que professores e gestores estudem, reflitam e discutam sobre este tema para conseguirem enriquecer suas práticas, abolindo delas ações violentas como forma de resolução de conflitos.

Nesta perspectiva, Schilling (2008) contribui dizendo que os profissionais da escola, entre eles os professores precisam ocupar seu lugar de autoridade, pois caso contrário, a escola se torna um lugar de passagem, no qual ninguém se compromete com os fracassos e avanços da instituição. A autora esclarece que muitas vezes nossa concepção de autoridade está atrelada à ideia de se conseguir a participação, a obediência de um grupo pelo medo, pela coação, porém apoiada em autores como¹ Arendt (1973), Zaluar (1996), Apple (1989), Dussel e Caruso (2003) enriquece nossa concepção sobre autoridade ao dizer que:

Aquele que é autor, que causa e faz crescer, incrementa, que limita, que sanciona e legitima não precisa nem da persuasão nem da coação. Precisa do reconhecimento da justiça do seu argumento e sua legitimidade. São, portanto, elementos da autoridade: o saber vinculado à tradição; a experiência, e o apoio legal, institucional (SCHILLING, 2008, p. 698).

As palavras de Schilling (2008) apontam o professor como autor de uma prática que contribui para o crescimento cultural, intelectual, afetivo, social dos seus alunos, e é esta autoria que lhe dará autoridade para envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva a autoridade do professor se efetiva devido ao seu conhecimento sobre o conteúdo a ser desenvolvido; devido à sua experiência, ou seja, na relação com aluno, ele é o parceiro que tem mais vivências sobre aquele assunto, e por isso acrescenta conhecimento ao grupo, e por fim, devido à legalidade de sua profissão, ou seja, ser professor é ter como profissão ensinar, e conforme Roldão

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fonte de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da ação, re-orientando-a, através da tomada fundamentada de decisões (ROLDÃO, 1998, p. 7).

¹ Importa esclarecer que os autores Arendt (1973), Zaluar (1996), Apple(1989), Dussel e Caruso (2003) não foram lidos para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo que as contribuições deles foram apontadas por Schilling (2008).

Sendo assim, é neste movimento de refletir sobre o seu papel como docente, e assumir sua função profissional que a autoridade do professor pode se efetivar como uma autoridade democrática. Nas palavras de Schilling:

Pensar sobre a diferenciação entre autoridade e violência ou poder e violência permitirá que ocupemos nosso lugar, em uma educação comprometida com os direitos humanos e a democracia. O desafio de pensar uma autoridade democrática implica em primeiro lugar poder conter estas duas questões: construir uma certa ordem que esteja, ao mesmo tempo, aberta e disposta à crítica e à transformação (SCHILLING, 2008, p. 698).

E seguindo esta perspectiva da autora, é possível visualizar uma escola que aceita a diversidade e consegue realizar um bom trabalho educativo acolhendo os desafios que este público plural traz.

2.1.2 A escola e a preocupação com a formação integral do aluno

Segundo Freire,

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p. 33).

As palavras do autor promovem a reflexão sobre o papel formativo da educação, apontando que processo educativo não é somente transmitir ou se apropriar de conceitos técnicos. Ter acesso à educação pode ser entendido como ter a possibilidade de desenvolver-se nas diferentes dimensões humanas sendo elas afetivas, cognitivas, sociais e motoras.

Em nosso país, os PCN (BRASIL, 2000) servem como referências quanto aos conteúdos que precisam ser desenvolvidos nas escolas, e ele traz como um dos temas transversais a Ética. O volume oito deste documento trata sobre como a escola deve trabalhar as questões éticas e pontua que este tema não deve ser trabalhado isoladamente, como uma disciplina particular, porque as questões relacionadas à ética estão presentes em todo o currículo.

Partindo do pressuposto colocado por Freire (1996) e confirmado pelos PCN, compreende-se que a escola precisa se preocupar com a formação integral do

aluno, ou seja, deve proporcionar aprendizagens ligadas aos saberes escolares e aos saberes relacionados à convivência humana.

Delors (2012) pontua que a educação deve se dar ao longo da vida, ou seja, em qualquer fase da vida o indivíduo pode participar do sistema educacional formal e reciclar seus conhecimentos e/ou adquirir novos conhecimentos. Esta educação ao longo da vida precisa basear-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Nesta perspectiva entende-se que a escola é uma instituição cujo objetivo vai além de transmitir informações a respeito de uma área do conhecimento. Ela é um ambiente no qual as pessoas podem ter a oportunidade de aprender a conviver respeitando as diferenças, de conhecer outros pontos de vista e assim enriquecer o seu próprio universo de sentimentos, necessidades e contribuições para os grupos dos quais fazem parte. A escola é um espaço propício para o cultivo da cultura de paz.

Entretanto, conviver respeitando as diferenças e agir pensando no bem comum não é algo corriqueiro em nossa sociedade. Em nosso dia a dia, convivemos com a intolerância e com a busca de satisfação pessoal acima do bem comum, enfim, convivemos com ações que se distanciam da possibilidade de uma convivência baseada nos princípios da cultura de paz.

Cotidianamente observamos e muitas vezes vivenciamos situações nas quais a intolerância, o descompromisso com o bem comum geram ações violentas. Violência que se manifesta de forma física e simbólica.

Resolver os conflitos por meio da violência é uma prática que se manifesta nos diferentes âmbitos da sociedade, ou seja, se manifesta no meio familiar, nas relações de trabalho, e também nas relações escolares conforme já dito anteriormente. Com relação a violência no contexto escolar Schilling (2012) pontua que é possível analisá-la a partir de três dimensões: violência contra a escola, violência da escola e violência na escola. Conforme a autora, a violência contra a escola se manifesta por meio de pichações, depredações, desvio de verbas destinadas à educação, descaso com a manutenção dos prédios escolares, salários baixos dos profissionais da educação, entre outros. Este tipo de violência torna a escola um espaço físico desconfortável, pouco atrativo, o que tira daqueles que a frequentam a vontade de permanecer ali, sendo que a consequência disso é que os professores e alunos se desmotivam e se afastam.

A violência da escola é expressa por meio de discriminações de raça, sexo, condições físicas e intelectuais, no descompromisso com a aprendizagem, na indiferença com as necessidades dos alunos. Diante destas manifestações professores e alunos sentem-se vítimas, ou seja, os docentes se frustram com os comportamentos agressivos dos alunos, e estes se sentem desvalorizados por seus professores, e novamente a consequência é o abandono escolar, isto é, professores que se ausentam muito das Unidades Escolares (UE), alunos que desistem de aprender, enfim, escolas que não cumprem seu papel educativo.

A violência na escola é entendida por Schilling (2012) como resultado das ações de violência contra e da escola, ou seja, frequentar um prédio descuidado, uma escola com poucos recursos, com professores desmotivados, vivenciar relações interpessoais baseadas em frustrações, provoca a violência na escola, que se revela nas agressões, ameaças, roubos, brigas etc.

Diante destas diferentes formas de manifestações da violência no contexto escolar, é possível analisar que a posição dos agressores e das vítimas não é estática, isto é, ora o aluno agride seu professor, ora o professor agredido por ele, assim como os gestores podem ter práticas coercitivas com os professores, da mesma forma que os docentes podem agredir os gestores. O poder público pode negligenciar os recursos à educação, assim como alunos e professores podem fazer mau uso dos recursos que a escola dispõe. Partindo deste ponto, entende-se que para agir contra a violência é preciso que os atores do contexto escolar, responsabilizem-se por suas ações, e se comprometam em buscar caminhos não violentos para resolver as adversidades.

Por meio da Educação, o indivíduo pode aprender a resolver seus conflitos de forma dialógica e democrática, não uma democracia entendida como a voz da maioria, mas a democracia que respeita também as necessidades da minoria. Fortalecendo esta ideia, ressaltam-se as palavras de Schilling (2008, p. 693): “Parte-se do princípio que o que define uma democracia ou uma instituição democrática não é necessariamente o consenso, mas a possibilidade de lidar com o dissenso de forma não violenta”. Para que a escola seja uma instituição efetivamente democrática precisa enfrentar os dissensos de forma dialógica e respeitosa.

Nesta perspectiva, Freire (1996) pontua que a prática pedagógica não pode dar conta de formar sozinha, pessoas mais éticas, mas ela pode contribuir muito

neste processo, e pensando na violência a escola sozinha não poderá acabar com ela, mas pode não reforçá-la.

O professor trabalha com uma coletividade humana, e fazendo parcerias com a equipe da escola, com seus alunos ele poderá contribuir para que o ambiente escolar seja democrático, cooperativo. Conforme Freire (1996) não há docência sem discência, de forma que aquele que ensina também aprende.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Desta forma, entende-se que o professor também está em constante aprendizado, e que na sua relação com os alunos ele pode aprender a desenvolver práticas que sejam dialógicas, reflexivas, e não coercitivas ou punitivas.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado (FREIRE, 1996, p. 116).

Para o autor, em uma relação educativa democrática, o professor fala com o aluno, pois ele escuta o aluno, e valoriza as expressões do mesmo. Nas palavras do autor (1996, p. 113): “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário ao aluno, em uma fala com ele.” É nessa prática de falar com os alunos que o professor consegue motivá-los a aprender, pois deixam-se expressarem e possibilita que os mesmos tomem decisões, reflitam sobre elas, e é este movimento que ajudará o aluno a construir sua autonomia.

Conforme Freire (1996, p. 107): “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Sendo assim, entende-se que só se conquista a autonomia por meio da experiência, da vivência.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

As palavras do autor reforçam que o professor que visa favorecer a construção da autonomia dos alunos, precisa investir em uma prática pedagógica

dialógica, que se preocupe com a formação integral do aluno, e não somente com a transmissão dos conteúdos das disciplinas formais. Para tanto, o professor precisa ampliar a sua visão sobre os conflitos e formas não violentas de resolvê-los, pois retomando a contribuição de Chrispino (2007) que aponta que a escola, assim como diversos contextos sociais, tendem a reprimir os conflitos por considerá-los ruins para a convivência, torna-se necessário encará-los de forma mais natural. De acordo com as palavras deste autor (2007, p. 17), “o conflito é inevitável e não se devem suprimir seus motivos, até porque ele possui inúmeras vantagens dificilmente percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado”. Como benefícios trazidos pelos conflitos, ele aponta:

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação que há recursos escassos; ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Considerar os aspectos positivos dos conflitos exige do professor uma postura democrática, reflexiva, que vê a escola como um espaço que promove o desenvolvimento integral da pessoa. Neste sentido podemos retomar as reflexões sobre a racionalidade política do teórico Rancière (1996, p. 368) que estabelece que “o motor da prática democrática é o conflito. A capacidade de discordar e mostrar novos caminhos”. Este autor utiliza o conceito de *dissenso* e o explica da seguinte forma:

A escolha desse termo [dissenso] não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar. É a divisão do núcleo mesmo do mundo sensível (RANCIÈRE, 1996, p. 368).

Assim, não se pode pensar em um processo formativo democrático ou sensível em que não exista uma multiplicidade. Temos que prever a existência no universo escolar de uma postura que não rechaça a diversidade nele presente, e sim que quebra com a tradição autoritária e violenta de que cabe ao professor/escola definir as regras e aos alunos acatá-las sem refletir ou discutir sobre elas.

No entanto, não basta ao professor ter boa vontade, é preciso ter recursos teóricos e práticos para tornar a sala de aula, a escola em um ambiente no qual os

conflitos são resolvidos ou mediados de forma pacífica. Sendo assim, entende-se que o professor precisa ter formação para identificar quais das suas ações reforçam a violência, pois para Leme (apud TOGNETTA, 2009), agir de forma violenta é uma maneira de lidar com um conflito, mas esta maneira pressupõe o uso de coerção física ou psicológica para chegar à solução. E quais ações docentes ensinam a resolução não violenta dos conflitos.

Conforme Leme (2004), comportamentos como submissão e assertividade são condutas não violentas para a resolução de um conflito. O comportamento submisso se caracteriza como sendo aquele no qual o indivíduo diante de uma divergência tende a se esquivar do confronto, e para isso não expõe suas ideias ou emoções, frequentemente movido pelo medo. Embora a conduta submissa seja uma forma de evitar o confronto com o outro, ela provoca um prejuízo consigo, pois não há a busca de discussão de alternativa para a resolução da situação.

O comportamento assertivo é aquele no qual o sujeito diante de uma divergência expõe seus pensamentos e sentimentos, buscando defender seus próprios direitos, porém sem usar de coerção, ou desrespeitar a opinião e necessidades dos outros envolvidos no problema. Para que o indivíduo consiga enfrentar os conflitos de forma assertiva, ele precisa refletir sobre os diferentes pontos que envolvem a situação e se expressar de maneira firme, com clareza do seu posicionamento.

Segundo Leme (2004, p. 176), “o comportamento submisso é mais frequente que o assertivo, por ser visto, principalmente em algumas culturas, como mais adaptativo, ou desejável socialmente”. As contribuições desta autora permitem refletir que em nossa sociedade, e também na escola, é mais comum sermos incentivados a agir de forma submissa, e isso impede que as pessoas desconheçam, e ou exercitem formas assertivas de enfrentar os conflitos democraticamente. Sendo assim, recuperando as palavras de Freire (1996) o professor está em constante aprendizado, e ele pode aprender a ser assertivo com seus alunos, e ensiná-los a sê-lo.

Conforme Leme (2004) é preciso educar para a negociação, para a discussão respeitosa de soluções que contribuam para o bem-estar de todos. Neste sentido, ela pontua:

É preciso que a escola e a família atuem de modo conjunto, no sentido de valorizar a formação de indivíduos autônomos e conscientes da importância do respeito pelo direito do outro, do poder resolver situações de conflito de

modo pacífico, regulando suas emoções, escolhendo alternativas de ação que conciliem os interesses de todos (LEME, 2004, p.181).

Por meio das contribuições dos autores citados, verifica-se que é possível educar para enfrentar os conflitos de forma positiva, evitando que eles se desdobrem em violência, viabilizando que eles contribuam para a construção de pessoas autônomas moralmente. Recuperando a visão de Freire (1996) que diz que é preciso ter experiências de decisões, e responsabilizar-se por elas para ser tornar autônomo, Leme (2004), reforça esta ideia ao dizer que o professor precisa possibilitar que os alunos negociem entre si as soluções para os conflitos, sem ficar intervindo constantemente, dando soluções para eles, pois esta postura docente, de permitir a vivência da negociação contribuirá para a conquista da autonomia.

2.1.3 O acolhimento da cognição e afetividade

De acordo com Arantes (2016, p. 1), “pensar e sentir são ações indissociáveis”. Ela esclarece que tal afirmação encontra-se fundamentada em teorias tanto do campo da psicologia como da neurologia, e neste sentido, a autora cita alguns representantes desta linha de pensamento como: Piaget, Vygostky, Wallon, Damásio (1996) e LeDoux (1993; 1999). Para a autora, embora seja extensa a lista de pesquisas que apontam que a afetividade e a cognição são inseparáveis, e possuem o mesmo valor no desenvolvimento humano, as ideias sobre: a dicotomia entre cognição e afeto, e a maior valorização da cognição em detrimento ao afeto, defendidas em certos momentos históricos por pensadores, filósofos e psicólogos ainda é muito forte no nosso dia a dia. Desta forma, considera-se importante discorrer, ainda que brevemente, neste trabalho sobre este tema, assumindo o posicionamento de que é necessário que o professor pautar sua prática considerando a relação intrínseca entre afetividade e a cognição, pois esta postura se mostra como um caminho para lidar com os desafios da sala de aula.

Dentre os teóricos que abordam a indissociabilidade entre afetividade e cognição optou-se por focar nas contribuições da teoria piagetiana, pois, segundo Arantes (2016) este teórico incorpora o tema valores no transcórre do seu trabalho. De acordo com Tavares e Menin, para Piaget:

um valor é um investimento afetivo que nos faz agir, que nos move em uma direção. Valores morais são, portanto, os investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas boas ou justas, nos guiando para os chamados bons costumes (TAVARES; MENIN, 2015, p. 9).

E como esta pesquisa se envolve com um programa de formação que busca difundir os valores da cultura de paz, e se apoia na teoria de Piaget para discutir com os professores como os indivíduos constroem a sua autonomia moral, considerou-se a proposta mais adequada. Sendo assim, o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa, no que diz respeito à psicologia da educação, são os estudos piagetianos. Os autores que compõem o referencial bibliográfico deste trabalho - especialmente Leme, Tognetta, Vinha, La Taille - usam a teoria de Piaget como base para a produção de seus estudos no que diz respeito à construção moral. A pesquisadora Maria Isabel Leme, segue a Psicologia Cultural, mas também usa o Piaget nos trabalhos que tratam da construção da moralidade.

De acordo com Sisto (2007), a teoria piagetiana apresenta quatro grandes períodos do desenvolvimento cognitivo, sendo eles: sensório-motor, pensamento representacional, pensamento operatório-concreto e pensamento operatório-formal. Tais estágios do desenvolvimento ocorrem desde o nascimento (período sensório-motor) e completam-se na adolescência (pensamento operatório formal). Para Piaget tal desenvolvimento não ocorre linearmente, sendo que para determinados conhecimentos o sujeito pode apresentar um pensamento operatório-formal, e para outros um pensamento operatório-concreto, mesmo já estando na fase adulta.

Desta forma, entende-se que o desenvolvimento humano é visto por Piaget como um processo de construção contínuo que resulta da interação do indivíduo com o mundo.

Nas palavras de Sisto:

A implicação deste tipo de concepção é esta: uma vez que o sujeito dispõe das operações formais em seu sistema cognitivo, não quer dizer que utilize essa forma de raciocínio para todos os conhecimentos que possua ou venha a possuir. Quer dizer, muito mais, que ele construiu essa forma de trabalhar para certos conhecimentos, mas não para todos. Assim, a pessoa adulta possui a sua disposição os quatro tipos de inteligência, que estão funcionando de forma integrada, mas de acordo com o nível de construção de cada conteúdo (SISTO, 2007, p. 72).

Relacionando as palavras do autor ao cotidiano da sala de aula verificamos que o professor e o aluno estão em contínuo processo de construção de conhecimento sobre os diferentes conteúdos que a vida lhes apresenta. Conforme Brenelli (2007), Piaget assinala três tipos de funções neste processo construtivo, sendo elas: do conhecimento, da representação e da afetividade.

Brenelli (2007) explica que as funções do conhecimento estão relacionadas ao desenvolvimento intelectual, especialmente ao do pensamento lógico, fundamental na adaptação do sujeito ao mundo. As funções de representação referem-se às representações que o sujeito faz de suas vivências, e as funções afetivas referem-se à necessidade de expressão e sua finalidade. Segundo esta autora:

Apesar de Piaget distinguir as funções de conhecimento, da representação e da afetividade, estas se desenvolvem de maneira interdependente, indissociável e complementar. É sob este prisma que se apresenta a afetividade no sistema teórico de Piaget (BRENELLI, 2007, p. 105).

Segundo esta mesma perspectiva de Brenelli (2007), Souza (2003) contribui esclarecendo que a afetividade interfere no funcionamento da inteligência, uma vez que ela cumpre o papel de estimulá-la, perturbá-la, acelerá-la ou retardá-la, porém a afetividade não modifica as estruturas da inteligência. Arantes complementa afirmando que

Piaget comparava a relação entre cognição e afetividade na construção do conhecimento ao funcionamento de um carro, sendo que a afetividade seria a gasolina, e a cognição o motor, ou seja, a gasolina faz o motor funcionar, porém ela não muda a estrutura do motor (ARANTES, 2016, p. 3).

Sendo assim, podemos entender que toda ação humana está carregada de afetividade e inteligência, ou, nas palavras de Brenelli:

a ação, quer física ou mental, para alcançar um objetivo necessita de instrumentos fornecidos pela inteligência, revelando um poder. Por outro lado, é preciso o desejo, isto é, algo que mobilizará o sujeito a agir em direção ao objetivo, revelando um querer, o qual se encontra circunscrito na afetividade. Não basta “poder” realizar uma ação, é preciso antes “querer” realizá-la (BRENELLI, 2007, p. 106).

Neste sentido, um dos desafios do professor é conseguir provocar no aluno o desejo por conhecer determinado assunto, o desejo por querer agir de uma maneira mais dialógica.

O programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz visa propor ao professor um caminho para que ele na sua prática de sala de aula tenha recursos técnicos

para colaborar com a formação integral dos seus alunos e desenvolver aulas que promovam a participação ativa deles. Este contexto de promover a participação ativa dos alunos propicia momentos nos quais crianças e adolescentes expressem sua forma de ver o mundo, e possam refletir sobre ações que prejudicam a convivência escolar. De acordo com as ideias do programa, agir buscando a resolução pacífica das divergências é um percurso que gera o cultivo de ações não violentas no ambiente escolar.

Segundo Sposito (2014) a violência no âmbito escolar não é um fenômeno recente e nem exclusivamente brasileiro, sendo que desde a década de 1980 políticas públicas são desenvolvidas com o intuito de reduzir e prevenir a violência.

Conforme Souza (2006) e Chrispino e Dusi (2008), não há uma única definição para o conceito de política pública, de modo que ela pode ser compreendida como uma ação do governo para atingir objetivos sociais relevantes e determinados politicamente.

Neste contexto, segue a apresentação do programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz, que é uma política pública adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos que tem como intuito promover a cultura de paz nas escolas e desta forma possibilitar que professores, alunos e demais participantes do cotidiano escolar convivam respeitando as diferenças de opiniões e resolvendo os conflitos de forma pacífica.

Importa destacar que a elaboração do texto abaixo foi feita a partir da realização de entrevistas com as coordenadoras, da leitura e análise de registros feitos por elas sobre os encontros formativos, e de uma pesquisa bibliográfica a respeito da JR, da cultura de paz e demais conteúdos abordados na formação. No capítulo três, que discorrerá sobre os caminhos metodológicos desta pesquisa, será explicado com mais detalhes como foi coletado e analisado os dados para a construção desta apresentação do programa.

2.2 Práticas Restaurativas: Cultura de Paz - uma proposta de formação continuada

A apresentação desta proposta de formação será feita em duas partes, sendo que a primeira abordará a história do programa na cidade, e a segunda focará nos

conteúdos que são trabalhados nele, como os princípios da JR, da cultura de paz e dos processos circulares, bem como os seus procedimentos.

2.2.1 Histórico do programa

A Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos proporciona aos seus professores diferentes oportunidades de formação como cursos, palestras, simpósios e formação específica das necessidades das UE. Algumas das propostas de formação exigem participação obrigatória e atingem um número muito grande de professores. Há também propostas de formações que são opcionais, ou seja, o professor escolhe o programa de formação que deseja participar, e se deseja participar.

Uma das propostas de formação continuada oferecidas por esta Rede de Ensino é o programa “Práticas restaurativas – Cultura de Paz”. Ele consiste em desenvolver encontros formativos para reflexões e discussões sobre o estabelecimento de uma cultura de paz nas escolas.

Projetos que investem na construção da cultura de paz nas escolas estão sendo desenvolvidos em diversas cidades e estados brasileiros apresentando características que atendem as particularidades de cada região.

O CECIP, conforme citado anteriormente é uma Organização Não Governamental (ONG) brasileira, que entre outras atividades desenvolve projetos em parceria com escolas públicas, visando mostrar aos estudantes e demais participantes do âmbito escolar que a violência é uma forma destrutiva de resolução de conflitos, e que há formas pacíficas de encontrar soluções para as adversidades.

Para atingir tal objetivo a equipe desta ONG utiliza-se da fundamentação teórica da JR e dos processos circulares, e de ferramentas como a tecnologia e as manifestações artísticas como a música e o teatro.

O Instituto de Mediação Transformativa – Mediativa também utiliza os princípios da JR e dos processos circulares a fim de capacitar pessoas para realizar trabalhos de mediação de conflitos. Suas formações são desenvolvidas não somente em escolas, mas em várias instituições cujas relações humanas estão presentes.

Desta forma, a partir do ano de 2009, estas duas instituições foram contratadas pela SME para realizar encontros formativos com o objetivo de capacitar

peças para posteriormente levar às UE a proposta da construção da cultura de paz por meio da JR e dos processos circulares.

No ano de 2009, participaram da formação equipes gestoras de algumas UE que demonstraram identificação com a proposta por meio da apresentação de uma carta de intenção (10 a 12 participantes de dez escolas), alguns membros da Secretaria de Educação, além da representação de outros membros da rede de apoio do município. Tal rede de apoio refere-se a equipes da Secretaria da Saúde, da Guarda Municipal e do Conselho Tutelar.

A partir do início do ano de 2010, integrantes das organizações citadas começaram a promover encontros formativos com as demais equipes gestoras, e na época, o programa recebeu o nome de JR.

O objetivo da Secretaria de Educação era que gradativamente as UE de Ensino Fundamental tivessem acesso a este programa. Sendo assim, mediante uma reunião com as equipes gestoras de tais UE, ocorrida no início do ano de 2010, foi apresentada a metodologia e princípios do projeto, bem como foi informado que no ano corrente participariam apenas dez escolas e que estas poderiam participar voluntariamente.

As equipes gestoras das UE transmitiram a proposta da SME aos professores, alunos, funcionários e pais, desta forma, no ano de 2010, participaram das formações dez escolas que demonstraram interesse pelo tema, nos anos de 2011 e 2012, participaram outras dez escolas em cada ano, também estas 20 escolas participaram voluntariamente. No ano de 2013, faltavam 14 escolas e estas foram chamadas a participar do programa.

No ano de 2014 o projeto continuou suas atividades de capacitação investindo na manutenção das formações desenvolvidas anteriormente e na capacitação de gestores e professores recém-chegados nas UE.

Ao longo dos anos de desenvolvimento deste programa de formação, a partir das avaliações feitas pelos participantes e coordenadores, ele foi recebendo novos contornos e ampliando suas ações.

No ano de 2013, a gestão da SME encerrou o contrato com as equipes do CECIP e do Mediática, pois entendeu que já era possível que o programa fosse desenvolvido autonomamente por membros desta Secretaria. Sendo assim, foi criado na SME um Núcleo de Educação para Paz (NEP). Ele é coordenado por três professoras efetivas da Rede que no decorrer da carreira profissional tiveram

experiência como docentes na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como integrantes de equipes gestoras na função de Orientadoras de Escola, e também como membros da Secretaria de Educação na função de Orientadoras de Ensino.

Conforme já citado, esta proposta de formação foi passando por avaliações que resultaram em modificações tanto no nome quanto no foco das ações do programa. Sendo que no decorrer destes anos ele já foi chamado de JR, Círculos Restaurativos, Práticas Restaurativas – Cultura de Paz.

A proposta desenvolvida nos anos de 2009 a 2011 focava a resolução de conflitos por meio do diálogo, acordos e apoios entre as partes envolvidas, a partir do ano de 2012, o projeto ampliou seus objetivos, sendo eles atualmente:

- desenvolver a cultura de paz nas escolas, por meio dos processos circulares e outros procedimentos tecnicamente aprendidos, tanto no âmbito preventivo como curativo;
- construir condições melhores de convivência e prevenir situações de violência;
- estabelecer um exercício do diálogo, escuta, participação, autonomia, pertencimento e responsabilização de todos os atores da escola, bem como dos envolvidos nos conflitos; e
- primar pela inclusão de todos os participantes da comunidade escolar.

Os objetivos do programa mostram preocupação com a formação integral do aluno, pois propõe ações que valorizam não somente o rendimento escolar, ou seja, o quanto o aluno consegue apreender dos conteúdos das disciplinas escolares, mas como o aluno convive no dia a dia com os diferentes personagens do âmbito escolar.

No ano de 2015, o programa começou a ser implantado na Educação Infantil, seguindo o mesmo processo de implantação do Ensino Fundamental, para tanto, foi realizada uma reunião de apresentação do programa às equipes gestoras de todas as UE. deste segmento, e posteriormente, as equipes interessadas em participar do programa enviaram suas cartas de intenção.

Em abril de 2015, outra parte desta história começou a ser construída, sendo que quinzenalmente, as equipes gestoras da Educação Infantil e a equipe do Núcleo de Educação para Paz se reúnem para refletir sobre como cultivar a cultura de paz, e o programa tem o seguinte nome: “Restaurando as relações de convivência por meio da cultura de paz”.

Uma nova história começa, e a história no Ensino Fundamental continua, pois as coordenadoras do programa seguem desenvolvendo encontros formativos de manutenção, pois, as pessoas que já fizeram o curso e querem continuar com esta formação, tem esta oportunidade, e também pessoas novas são convidadas a conhecer o programa. Além de promoverem processos circulares no horário de HTC dos professores do Ensino Fundamental.

2.2.2 Justiça Restaurativa e Cultura de Paz

Consultando o dicionário, encontram-se as seguintes definições de justiça:

1. A virtude de dar a cada um aquilo que é seu.
2. A faculdade de julgar segundo o direito e melhor consciência.
3. Magistratura.
4. Conjunto de magistrados judiciais e pessoas que servem junto deles.
5. O pessoal dum tribunal.
6. O poder judiciário (FERREIRA, 2010, p. 450).

Pesquisando a literatura sobre o que é justiça, também é possível encontrar muitos autores que discorrem sobre o tema em diferentes perspectivas, porém como neste trabalho analisa-se um programa de formação que teve como base inicial a parceria entre Sistema Educacional e Judiciário focaremos na visão de justiça adotada por este Sistema.

Em nossa sociedade, o Sistema Judiciário é um representante da Justiça, sendo que é atribuído a ele garantir que os direitos dos cidadãos sejam respeitados, e diante dos desrespeitos dos direitos, das injustiças, este Sistema oferece aos cidadãos caminhos para resolução do seu problema. Segundo Melo (2005) os modelos de justiça retributivo e restaurativo são aplicados atualmente, tanto no Brasil, como em outros países, e neste sentido ele explica que os pensamentos kantianos são a principal referência na discussão e fundamentação do modelo retributivo de Justiça. Segundo este autor (MELO, 2005, p. 54), “para Kant o direito é o conjunto de condições sob as quais o arbítrio de um pode se harmonizar com o arbítrio de outro, segundo uma lei universal da liberdade.” Neste sentido, é esta regra da lei universal que justifica a penalização quando o uso da liberdade de um sujeito não se harmoniza com a de outro indivíduo.

Partindo das colocações de Melo (2005) é possível observar que o modelo retributivo de fazer justiça, está presente nos diferentes meios sociais, entre eles na família e na escola, pois, assim como no Sistema Judiciário o ofensor recebe uma

punição determinada por um juiz, no ambiente familiar ou escolar também há uma figura que pode ser o pai, mãe ou professor que determina uma punição, ou seja, diante da ação de um filho ou aluno, considerada inadequada por professores ou pais, a resposta à esta ação é a punição, aplica-se um castigo visando que o indivíduo aprenda que tal ação não é correta, ou aceitável socialmente.

Em um movimento em que se aplica a justiça retributiva, raramente o autor da injustiça e a vítima tem participação na decisão quanto à punição ou reparação do dano causado. Desta forma, o ofensor ao cumprir a sua pena está livre da responsabilidade pelo dano causado, e à vítima é negada a possibilidade de expressar quais são suas necessidades diante do mal que lhe foi causado. Vítima e ofensor tornam-se passivos diante da sentença de um juiz.

Outra forma de fazer justiça é por meio da JR. De acordo com Pranis,

a Justiça Restaurativa abarca reações ao crime e à delinquência que procuram compreender, reconhecer e reparar danos e ofensas. Para chegar a compreender, reconhecer e reparar, é preciso que haja participação direta de vítimas, ofensores e as comunidades afetadas no processo judicial. Uma vez que o dano é o problema central dessa estrutura, a Justiça Restaurativa requer uma reação ao crime que não constitua outro dano ou ofensa (PRANIS, 2010, p. 2).

Por meio desta afirmação da autora, é possível compreender que na JR a reparação de um dano causado é mais importante que a punição que será aplicada ao ofensor.

Esta forma de fazer e pensar a justiça, segundo Melo (2008) passou a ser discutida a partir da segunda metade do Século XX. A Nova Zelândia é um dos países pioneiros nesta forma de conduzir a resolução de conflitos, sendo que desde 1989, adota a JR nos tribunais e também nas escolas.

A JR consiste em resolver os conflitos buscando meios para restaurar as relações de modo que ambas as partes, ou seja, o ofensor e a vítima encontrem por meio do diálogo uma maneira de reparar o dano causado. Esta abordagem entende que é por meio da compreensão dos motivos que estimularam a ação danosa é que poderão surgir ações reparadoras e ações que contribuirão para que o ofensor se responsabilize pelos seus atos e tenha a possibilidade de repensar sua forma de agir e modificá-la em situações posteriores.

Conforme pontua Zehr (2012, p. 72), teórico que se tornou referência mundial no tema JR: "A justiça retributiva postula que a dor é o elemento capaz de acertar as contas, mas na prática ela vem se mostrando contraproducente, tanto para a vítima

quanto para o ofensor”. A afirmação do autor remete ao fato de que mesmo recebendo punições, os protagonistas de atos ofensivos voltam a praticar as mesmas ações, pois ao cumprirem suas penas se veem livres de sua responsabilidade com as vítimas de seus atos.

Brancher explica que:

Esse é um modelo de justiça que promove heteronomia, jamais será uma justiça emancipatória, porque condiciona ao exercício do poder regulado sempre por uma autoridade externa – o poder não está nas pessoas. Não reconhece a capacidade das pessoas se vincularem às consequências de seus atos. A última palavra é a da lei, esse é o peso das decisões que transitam em julgado. A justiça locuta causa finita – manda quem pode, obedece quem precisa (UNESCO, 2010, p. 154).

As palavras do autor permitem compreender que na aplicação da justiça retributiva o ofensor cumpre sua pena porque está sendo obrigado pela lei, porém, não é estimulado a pensar sobre aquilo que o levou a praticar tal ação, e também em formas de corrigir seu ato, pois, ele é desconsiderado no processo de construir uma reparação à vítima, seu papel é apenas obedecer a uma lei. Da mesma forma, que a vítima não tem a oportunidade de expor suas necessidades, e o quanto foi afetada pelo ato do ofensor. Ela também se vê na condição de aceitar como correção do mal que lhe atingiu a punição dada por um terceiro ao seu ofensor.

Na visão de Zehr,

a teoria da Justiça Restaurativa sustenta que o único elemento apto para realmente acertar as contas é a conjugação do reconhecimento dos danos causados sofridos pela vítima e suas necessidades ao esforço ativo para estimular o ofensor a assumir a responsabilidade, corrigir os males e tratar as causas daquele comportamento. Ao lidar de modo positivo com esta necessidade de vindicação ou acerto de contas a JR tem o potencial de dar segurança a vítima e ofensor, ajudando-os a transformar suas vidas (ZEHR, 2012, p.72).

Neste sentido, o foco da JR está em reparar o dano causado à vítima e não em punir o autor da ação danosa. Reparar implica assumir a responsabilidade pela ação praticada, compreender o quanto esta ação prejudicou a vida de outra pessoa ou comunidade, e assim corrigir o mal causado. Sendo assim, a JR entende que a partir da compreensão das necessidades de vítimas e ofensores, que a reparação de um dano acontecerá, e desta forma haverá a restauração de um relacionamento.

De acordo com Zehr (2012) a JR não é a solução para todos os problemas criminais seja qual for a gravidade deles, mas a sua prática possibilita que todos os envolvidos na ação ofensiva sejam respeitados em seus direitos. Neste sentido, o

autor (ZEHR, 2012, p. 48) diz: “Se me fosse pedido para resumir a JR em uma palavra, escolheria ‘respeito’ – respeito por todos, mesmo por aqueles que são diferentes de nós, mesmo por aqueles que parecem nossos inimigos”.

Conforme Zehr (2012), tanto a justiça retributiva quanto a restaurativa reconhecem que a vítima precisa de algo e que o ofensor praticou um mal que deve ser corrigido, porém as duas teorias diferem quanto às estratégias usadas para resolver o problema. Enquanto a justiça retributiva vê na punição a solução para o problema, a JR acredita que a responsabilização sobre o mal causado é o que trará melhores resultados para as vítimas, ofensores e comunidade.

Este autor reconhece também a validade do sistema de justiça retributivo. Neste sentido ele diz:

A sociedade precisa de um sistema para descobrir a “verdade” da melhor forma possível nos casos em que as pessoas negam suas responsabilidades. Alguns casos são simplesmente muito complexos ou hediondos para serem resolvidos por aqueles diretamente envolvidos no caso. É preciso haver um processo que atenda às necessidades e obrigações da sociedade, interesses que vão além daqueles dos detentores de interesse direto no caso. Não se pode perder de vista as qualidades que o melhor do sistema jurídico representa: o estado de direito, a imparcialidade procedimental, o respeito pelos direitos humanos e o desenvolvimento ordenado da lei (ZEHR, 2012, p. 73).

Diante desta afirmação é possível compreender que ambas as formas de fazer a justiça são relevantes para nossa sociedade atual, e embora muitos defensores da JR sonhem que um dia ela poderá substituir totalmente a justiça retributiva, Zehr (2012) pontua que esta substituição provavelmente demorará a acontecer, mas que cada vez mais procedimentos restaurativos podem ganhar espaço nos sistemas de justiça.

De acordo com Morrison (2005), no decorrer da década de 1990, momento no qual se consolidava a prática da JR no âmbito judiciário de alguns países como Canadá e Austrália, profissionais ligados à Educação destes países começaram a se interessar pelas ideias e procedimentos da JR e a aplicá-los nas escolas para abordar diferentes comportamentos como: vandalismo, incidentes relacionados a drogas, assaltos, intimidação (*bullying*), entre outros.

As experiências com a JR começaram a ser divulgadas pelo mundo; e no Brasil, a partir dos primeiros anos do século XXI alguns projetos tiveram início no âmbito judiciário e escolar (MELO, 2008).

Os princípios da JR convergem com o conceito de cultura de paz. Conforme Chrispino e Dusi:

A Cultura de Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999), podendo assumir-se como estratégia política para a transformação da realidade social (CHRISPINO; DUSI, 2008, p. 604).

Por meio da afirmação dos autores, entende-se que a cultura de paz se opõe às ações de intolerância diante das diferenças entre as pessoas, sejam elas étnicas, econômicas ou de crenças. A construção de uma cultura de paz solicita o reconhecimento da diversidade, das desigualdades e injustiças, desta forma a cultura de paz não quer dizer ausência e/ou camuflagem dos conflitos, mas a resolução deles por meio do diálogo e participação de toda a sociedade (UNESCO, 2003).

A cultura de paz, segundo Noletto (UNESCO, 2010), baseia-se na tolerância e solidariedade, valoriza a liberdade de opinião e respeita os direitos individuais e as diferenças. É uma cultura que acredita que a convivência entre os diferentes pode ser pacífica, embora não seja livre de conflitos. Ao falar sobre convivência, Jares (UNESCO, 2010, p. 50) afirma que “conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade”. Este autor pontua que os conflitos fazem parte das relações sociais e eles não significam uma ameaça à convivência, e completando esta ideia, Noletto (UNESCO, 2010) reforça que a cultura de paz busca resolver os problemas por meio da negociação, da mediação, enfim, do diálogo.

A cultura de paz visa tornar a guerra e a violência formas inviáveis de convivência humana, e neste sentido entendem que ela só pode ser assegurada à medida que todos os indivíduos se envolvam na tarefa de cultivá-la, ou seja, não basta que os governantes façam acordos políticos para garantir a paz, é preciso que cada cidadão no seu núcleo social se empenhe em fortalecer os valores e ações que promovem a paz. Conforme Noletto,

A cultura de paz é uma iniciativa de longo prazo que leva em conta os contextos históricos, político, econômico, social e cultural de cada ser humano e sociedade. É necessário aprendê-la, desenvolvê-la e colocá-la em prática no dia a dia familiar, regional ou nacional. É um processo que, sem dúvida, tem um começo, mas nunca pode ter um fim. A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la (UNESCO, 2010, p. 12).

Por meio destas palavras, podemos compreender que cultivar a cultura e paz é tarefa de individual e coletiva, isto é, cada pessoa precisa investir neste processo de mudar sua forma de pensar e agir em função de garantir a paz nos ambientes que frequenta, assim como cada instituição ou comunidade necessita se organizar para efetivar atitudes coletivas que contribuam para a construção da paz. Nesta perspectiva entende-se que a escola sozinha não conseguirá garantir que a cultura de paz se estabeleça, mas a escola deve ser um local que a dissemine, e a fortaleça.

A construção da Cultura de Paz sugere mudanças na forma de comunicação, ou seja, é preciso estabelecer comunicações que respeitem as diferentes opiniões e vivências dos indivíduos, neste sentido, o programa de formação traz a proposta de Comunicação Não-Violenta (CNV), desenvolvida por Marshall Rosenberg, psicólogo americano, falecido em fevereiro de 2015, mas que durante mais de quarenta anos, juntamente com uma equipe disseminou, por vários países as ideias e técnicas para se conquistar formas pacíficas de convivência.

2.2.3 A Comunicação Não-Violenta

De acordo com Rosenberg (2006), a Comunicação Não-Violenta começou a ser aplicada durante os anos sessenta em projetos federais do governo americano com o intuito de integrar de forma pacífica escolas e instituições públicas. Ao longo das décadas seguintes esta proposta foi ganhando espaço em diferentes países e abrangendo áreas como a Educação, Segurança e Saúde. No Brasil, por exemplo, o Ministério da Justiça, Secretarias de Educação e a UNESCO, optaram pela CNV para desenvolver projetos de JR e de capacitação de agentes de mudança social em vários Estados.

A CNV no Brasil tem como principal representante Dominic Barter. Este pesquisador foi um dos conferencistas do Seminário Internacional de JR (2015), e durante sua comunicação oral, pontuou que o Círculo Restaurativo, proposto pelos programas de JR no Brasil, foi elaborado a partir dos princípios e técnicas da CNV. O Círculo Restaurativo é uma estratégia de mediação e resolução de conflitos, e posteriormente, serão explicitados os procedimentos para se desenvolver este tipo de círculo.

Por meio da obra de Rosenberg (2006) “Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais”, é possível compreender as concepções e estratégias utilizadas nesta maneira de estabelecer a comunicação com uma pessoa ou grupo.

Para Rosenberg (2006), a linguagem e a forma como os indivíduos utilizam as palavras podem contribuir para relacionamentos compassivos ou destrutivos, e por isso defende que qualquer pessoa pode aprender a se comunicar falando e ouvindo de maneira a estabelecer um vínculo de respeito e compaixão. Para tanto, ele indica quatro elementos importantes num processo de Comunicação Não-Violenta, sendo eles: observação sem julgamento, identificação dos sentimentos, reconhecimento das necessidades, e formulação de pedidos que contribuirão para enriquecer os relacionamentos.

O momento da observação refere-se a olhar para uma situação sem julgar ou criticar as ações das pessoas, mas observar e buscar identificar os sentimentos que tais ações despertam em si próprio, como alegria, medo, angústia, entre outros. A partir da identificação destes sentimentos, o indivíduo precisa analisar quais necessidades estes sentimentos fazem aflorar, e posteriormente é preciso formular um pedido para que as necessidades sejam atendidas, de forma a melhorar as relações.

Estes quatro elementos são vivenciados em uma situação de troca, ou seja, ambas as partes se falam e se escutam, seguindo tais processos.

Conforme Rosenberg (2006), este processo de Comunicação Não-Violenta promove uma reformulação na maneira dos sujeitos se expressarem e ouvirem os outros.

Nesta perspectiva, o autor pontua:

Somos levados a nos expressar com honestidade e clareza, ao mesmo tempo que damos aos outros uma atenção respeitosa e empática. Em toda troca, acabamos escutando nossas necessidades mais profundas e as dos outros. A CNV nos ensina a observarmos cuidadosamente (e sermos capazes de identificar) os comportamentos e as condições que estão nos afetando. Aprendemos a identificar e a articular claramente o que de fato desejamos em determinada situação. A forma é simples, mas profundamente transformadora (ROSENBERG, 2006, p. 22).

Nestas palavras, o autor destaca que comunicar-se de forma pacífica é algo que pode ser aprendido por meio da disposição do sujeito reformular sua forma de

ouvir e identificar sentimentos e necessidades daqueles que fazem parte do seu convívio.

O programa de formação trabalha com os participantes os quatro elementos da Comunicação Não-Violenta, visando assim, oferecer suporte para que eles tenham mais recursos para estabelecer uma comunicação pacífica, focando principalmente no conceito de empatia e no desenvolvimento de posturas empáticas.

A empatia, segundo Rosenberg (2006, p. 133), “é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo”. Em um relacionamento humano, a empatia ocorre quando o indivíduo é capaz de ouvir o outro sem julgá-lo, apenas escutá-lo buscando compreender seus sentimentos, sem a preocupação de emitir opiniões ou aconselhá-lo.

Para o autor, ser empático não é ouvir os relatos das pessoas buscando aconselhá-las, encorajá-las ou partilhar com elas as próprias experiências, mas deixá-las se expressarem ouvindo com atenção, buscando oferecer ao outro a presença respeitosa. Nas palavras de Rosenberg (2006, p. 137): “O ingrediente-chave da empatia é a presença: estamos totalmente presentes com a outra parte e com aquilo pelo que ela está passando. Essa qualidade de presença distingue a empatia da compreensão mental ou da solidariedade”.

A presença citada pelo autor refere-se à capacidade do sujeito de ouvir uma pessoa sem fazer julgamentos. Ouvir sem a ansiedade de elaborar uma resposta para aconselhar o indivíduo a resolver seu problema, mas escutá-lo visando compreender seus sentimentos e necessidades.

Para Rosenberg (2009, p. 32): “A CNV promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração”. Segundo o autor, esta forma de comunicação promove aos envolvidos reformulações na maneira de expressar e compreender, os sentimentos e necessidades de si próprio e do outro, o que reflete na vivência de relacionamentos melhores.

Durante o processo de formação, a equipe de formadoras usa o termo escuta ativa, para se referir ao tipo de escuta proposta nesta forma de comunicação.

Além dos conceitos e procedimentos da Comunicação Não-Violenta, a formação propõe aos participantes reflexões sobre como favorecer a construção da autonomia moral dos alunos, para tanto, utilizam-se da teoria de Piaget, por meio de

estudos recentes realizados por La Taille, Telma Vinha, Luciene Tognetta, entre outros.

2.2.4 A construção da autonomia moral

Segundo Vinha (2011), a teoria construtivista de Piaget diz que os valores morais são construídos num processo contínuo, e que recebe influência de todos os ambientes sociais frequentados pelos sujeitos, por isso, a escola é um ambiente que influencia de forma significativa na construção da moralidade de crianças e adolescentes. Reforçando esta ideia Tognetta pontua:

É no ambiente escolar que muitas relações são estabelecidas, dentro dele há um campo de possibilidades para a promoção de relações éticas visto que as crianças convivem diariamente com outros tão iguais, como seus pares, e também tão diferentes, como seus professores (TOGNETTA, 2010, p. 11).

Com estas colocações das autoras, entende-se que a escola é um espaço que promove situações relacionais diferentes daquelas vividas no âmbito familiar, que é outro meio social frequentado pelos indivíduos, e que de acordo com Vinha (2011), exerce importante influência na formação moral do sujeito, porém, os profissionais da escola precisam deixar de sentir-se impotentes diante desta influência, pois uma vez que professores e gestores entendem que a formação moral é responsabilidade exclusiva da família, não se comprometem em buscar práticas que tornem a escola um espaço que contribua para o desenvolvimento da autonomia moral.

Conforme Piaget (apud LA TAILLE et al., 1992, p. 49), “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. Sendo assim, entende-se que durante seu desenvolvimento o sujeito vai convivendo com situações nas quais as regras se apresentam, e sua moralidade pode ser compreendida por meio da observação dos motivos que faz o sujeito respeitar tais regras.

De acordo com Vinha (2011), a criança nasce sem regras, ou seja, na anomia. Neste período ela busca satisfazer seus interesses e necessidades, sejam eles motores ou afetivos, sendo que por volta dos três ou quatro anos, ela começa a

entender que nem todas as suas vontades serão atendidas, e desta forma ela sai da fase da anomia e torna-se heterônoma.

A heteronomia caracteriza-se pela obediência às regras motivada pelo dever de respeitar uma autoridade, ou por receio de ser punido. Usando as palavras de La Taille et al. (1992, p. 50): “A criança heterônoma não assimilou ainda o sentido da existência de regras: não as concebe como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo e por isso não as segue a risca”. Desta forma, entende-se que na heteronomia o sujeito segue a regra quando de alguma forma é confortável para ele respeitá-la, por exemplo, a criança não leva para casa o brinquedo de um colega, por medo de ser repreendida pela família ou professora, porém, não compreende que o objeto pertence à outra pessoa, e que esta, se entristeceria ao perdê-lo. No entanto, se esta mesma criança, encontra um brinquedo no pátio, ela o coloca tranquilamente em sua bolsa, pois aparentemente ele não tem dono, e ninguém poderá puni-la por ter encontrado tal brinquedo.

A situação citada acima, segundo as autoras, Vinha (2011) e Tognetta (2010), seria uma oportunidade para que professores e família ajudassem esta criança a compreender que o objeto que ela guardou na bolsa pertence provavelmente a um aluno que deve estar triste por tê-lo perdido, e que é possível encontrá-lo. As autoras defendem que é incentivando a criança a refletir sobre seus sentimentos, e sobre os sentimentos dos outros é que elas conquistarão a autonomia moral. Autonomia esta que consiste em respeitar a si e ao outro, a agir movido por valores que consideram não somente as necessidades individuais, mas também as necessidades coletivas.

Vinha (2011) pontua que, segundo Piaget, a construção da autonomia moral só é possível em um ambiente no qual as pessoas tenham liberdade para se expressar, e vivenciem situações de cooperação e trocas de experiências. Neste sentido, os conflitos não são vistos como algo que traz somente prejuízos às relações, mas como oportunidades de os alunos conhecerem e discutirem sobre os pontos de vista próprios e dos outros, e assim buscarem soluções que sejam respeitadas.

Nesta perspectiva, as punições e castigos são medidas que reforçam a heteronomia do sujeito, pois ele obedece às regras por medo das punições. Conforme Tognetta,

O resultado de medidas punitivas faz com que as crianças e os jovens apresentem dificuldades para emitir opiniões, argumentar, ouvir perspectivas diferentes sem sentirem-se ameaçados; tomar decisões; resolver seus conflitos de forma justa, respeitosa e satisfatória para todos; expor e discutir seus sentimentos; coordenar perspectivas em ações efetivas (TOGNETTA, 2010, p. 21).

Mediante estas palavras podemos entender que resolver os conflitos existentes nas relações escolares utilizando punições e castigos, inviabiliza a construção de um ambiente cooperativo e de respeito mútuo, e desta forma inviabiliza a construção da cultura de paz, porém, é importante considerar que os professores e gestores provavelmente vivenciaram ou vivenciam nos ambientes sociais dos quais frequentam situações coercitivas, punitivas que não colaboraram para a construção da própria moralidade autônoma, e desta forma, torna-se um grande desafio aos educadores investir em ações que promovam no universo escolar a construção da autonomia moral.

Fazendo um fechamento das bases que fundamentam o programa de formação, é possível perceber que os conceitos da JR, da Comunicação não-violenta, e da Construção da autonomia moral são convergentes, e valorizam a participação e comprometimento de todos os sujeitos na construção da cultura de paz. E para favorecer que os participantes da formação conheçam e se apropriem de tais conceitos são utilizadas diferentes estratégias formativas como a leitura de textos, discussão sobre vídeos, diferentes dinâmicas de grupo e principalmente são utilizados os processos circulares.

2.2.5 Processos circulares como estratégia formativa

Os processos circulares são utilizados como estratégia para proporcionar aos participantes dos encontros de formação o contato com os princípios da JR e da cultura de paz.

Sendo assim, é vivenciando processos circulares que professores, gestores, alunos e outros participantes desta formação têm a oportunidade de se apropriar dos elementos que compõem esta forma de reunir pessoas e por meio dela promover relações de convivência mais harmoniosas.

As ONG's que contribuíram para a implantação desta proposta de formação trouxeram como referências as autoras Belinda Hopkins e Kay Pranis.

Segundo Hopkins (2015, p. 13), os relacionamentos são fatores motivadores aos jovens para frequentar a escola. Ela também indica que relacionar-se é um aprendizado, e que na escola o jovem aprende a se relacionar socialmente, e ainda que, no decorrer deste aprendizado cometerá erros:

Os erros cometidos nestas áreas, que levam a choques verbais e até conflitos físicos, são frequentemente descritos como 'mau-comportamento', ao invés de serem vistos como erros devido à falta de habilidade e experiência na condução mais eficaz destas situações (HOPKINS, 2015, p. 13).

Partindo deste pensamento a autora (HOPKINS, 2015) propõe que os erros comportamentais sejam vistos como erros acadêmicos, ou seja, como ações que fazem parte de um processo de aprendizado e que precisam ser explorados para que sejam superados.

Para esta autora (HOPKINS, 2015), a escola no dia a dia precisa adotar uma abordagem restaurativa, nesta abordagem os relacionamentos interpessoais são responsáveis pela qualidade do ambiente escolar e dos comportamentos positivos e ou negativos dos alunos e equipe de profissionais, sendo que a equipe de liderança da escola e professores tem um papel principal no desenvolvimento de uma abordagem restaurativa.

Para ela (HOPKINS, 2015), os seres humanos possuem necessidades e visam saná-las. Quando uma pessoa tem suas necessidades desrespeitadas surgem os desconfortos e conflitos e para restaurar esta relação é importante garantir que as necessidades dos envolvidos no conflito sejam atendidas, porém a forma como se busca isso, é restaurativa quando não é imposta, ou seja, quando promove a possibilidade de compreensão das causas de uma ação e sobre as suas consequências.

De acordo com ela (HOPKINS, 2015), as reuniões em círculos favorecem o desenvolvimento da empatia, do respeito mútuo e responsabilidade coletiva. A equipe do Instituto Mediática, baseia-se nas propostas de Práticas Restaurativas nas escolas, desenvolvidas por Hopkins (2015). Nesta abordagem encontra-se a proposta do Círculo de Classe que consiste em estabelecer uma rotina de reuniões em círculos com os alunos, para trabalhar diferentes questões e temas, pois assim à medida que participam dos círculos, eles poderão desenvolver habilidades sociais, emocionais e morais. Esta proposta entende que sem a realização constante de

Círculos, é difícil tornar a escola em um espaço no qual os valores da abordagem restaurativa sejam mantidos efetivamente.

A equipe do CECIP trouxe os conceitos dos Círculos na visão de Kay Pranis. Segundo esta autora (PRANIS, 2010), a reunião de pessoas formando um círculo para discutir questões que atingem uma comunidade, para celebrar um acontecimento, e/ou para fazer as refeições diárias é uma prática antiga cultivada por muitos povos. Sendo que nos dias atuais povos indígenas de todo o mundo mantêm esta prática de discutir as questões comunitárias em roda.

De acordo com Mumme (CECIP, 2015) os processos circulares são formas de reunir pessoas para que juntas estabeleçam formas criativas de relacionar-se respeitosamente e solidariamente. A prática de processos circulares baseia-se na formação de círculos compostos por pessoas que aceitam participar de conversas para se alcançar diferentes metas.

Pranis (2010) pontua que as reuniões em círculos podem ter diferentes objetivos e desta forma recebem nomes e procedimentos diferentes, como círculos da celebração, círculos de apoio, círculos do diálogo, círculos de aprendizado, círculos restaurativos entre outros. Para esta autora todos estes são Círculos de Construção de Paz. Segundo a autora (PRANIS, p. 19): “Os Círculos de Construção de Paz descendem diretamente dos tradicionais círculos de diálogo comuns aos povos indígenas da América do Norte”. Ela ainda aponta que os Círculos de Construção de Paz estão se propagando desde a década de 1990 em diferentes países. Eles estão sendo desenvolvidos em variados contextos como na justiça criminal, nos locais de trabalho e nas escolas. Os objetivos do círculo são diversos, adequando-se às necessidades de cada ambiente.

Nas escolas, por exemplo, estão sendo utilizados com os seguintes propósitos:

Gerenciar conflitos em sala de aula e no recreio; Lidar com a disciplina nas escolas; Ensinar a escrever em escolas alternativas; Reparar danos infligidos por uma classe; Tratar de casos de recaída de drogadição numa escola para dependentes em recuperação; Desenvolver programas pedagógicos para alunos especiais (PRANIS, 2010, p. 32).

Os Círculos de Construção de Paz possuem elementos estruturantes, sendo os principais, a organização das pessoas em círculo, a presença de um guardião ou facilitador e a utilização do bastão da fala. Também fazem parte da estrutura de um processo circular os elementos: cerimônia, orientações, contação de histórias, e

processo decisório consensual. Seguem breves esclarecimentos sobre cada um destes elementos.

2.2.5.1 A organização das pessoas em círculo

A reunião de pessoas formando um círculo favorece que todos estejam em igual posição e tenham visão uns dos outros. Esta forma de organizar as pessoas para resolver um conflito, planejar uma ação e/ou celebrar um momento especial representa que todos os participantes do círculo possuem os mesmos direitos e suas ideias têm a mesma força. Não há um membro que detém o poder de decidir o que o grupo fará, todos os participantes são responsáveis pela resolução das questões discutidas.

2.2.5.2 A presença de um guardião ou facilitador

O guardião ou facilitador é responsável por organizar o espaço que receberá as pessoas para a realização do círculo. É ele que irá apresentar a proposta aos participantes e conduzirá o círculo para que os objetivos do mesmo sejam alcançados, ou seja, durante a dinâmica, ele estimula por meio de perguntas as reflexões, porém, não é função deste guardião dar as soluções ou impor suas opiniões. Segundo Pranis (2010, p. 27), “o guardião não controla as questões a serem levantadas pelo grupo, nem tenta conduzi-lo na direção de determinada conclusão, mas pode intervir para zelar pela qualidade da interação grupal”. Desta forma, observa-se que o facilitador é uma figura importante no processo circular e que sua postura influencia na qualidade do desenvolvimento deste processo, sendo assim, torna-se importante que aqueles que se dispõem a serem facilitadores passem por um treinamento. Esta afirmação é evidenciada por Pranis (2010, p.19): “Recomenda-se que os facilitadores passem por um treinamento antes de conduzirem um círculo envolvendo circunstância de conflito, emoções fortes, ou situações de vitimização”. Desta forma, podemos entender, que para que o processo circular alcance seus objetivos o facilitador precisa estar bem preparado para desenvolvê-lo.

2.2.5.3 O bastão da fala

É função do facilitador, escolher e apresentar aos participantes o bastão da fala, também denominado de objeto de fala. Este bastão da fala pode ser qualquer objeto como: uma caneta, uma bola, uma foto, porém, é recomendável que ele tenha um significado para o grupo ou tenha relação com o objetivo a ser atingido pelo círculo.

O bastão de fala é um instrumento que contribui para a regulação das exposições verbais de cada participante do grupo, pois este objeto passa de mão em mão seguindo a sequência da roda. A orientação do facilitador aos participantes é que somente em posse deste objeto é possível falar, porém aquelas pessoas que preferirem o silêncio são respeitadas e podem passar o bastão sem sentirem-se pressionadas a falar.

O fato de este objeto passar nas mãos de cada pessoa permite que todos tenham a oportunidade de se expressar, e desta forma, valoriza a sabedoria de cada integrante do círculo. Ele também oportuniza que aqueles que estão ao redor do detentor do bastão ouçam atentamente as colocações do participante.

De acordo com Pranis,

O bastão de fala distribui por toda a roda a responsabilidade de reagir e gerenciar as emoções difíceis. Todos sabem que o facilitador do círculo não falará até que chegue a sua vez e, portanto, tratam de agir como mediadores diante de expressões de dor, raiva ou conflito (PRANIS, 2010, p. 52).

Esta afirmação da autora reforça a ideia de que o facilitador não é aquele que irá resolver sozinho as questões vivenciadas no círculo, pois, acredita-se que todos os membros possuem sabedoria, podem partilhá-la e assim contribuir com o grupo.

2.2.5.4 A cerimônia

A cerimônia é outro elemento que estrutura a realização de um processo circular. Ela acontece na abertura do círculo com o objetivo de convidar as pessoas a se concentrarem nos valores que fundamentam um processo circular. Valores estes que entendem que as pessoas estão ligadas umas às outras, e esta ligação

faz com que a ação de uma pessoa traga impactos na vida de outras. Com relação aos valores Pranis diz:

No cerne dos círculos está a importância de reconhecer o impacto de nosso comportamento sobre os outros, bem como a interconexão de nossos destinos. O mal praticado contra um é um mal para todos. O dano de um é um dano para todos. O bem praticado a um é um bem para todos (PRANIS, 2010, p. 42).

Estes valores promovem a reflexão sobre a responsabilidade de cada indivíduo em qualquer ambiente que ele esteja. Também estes valores apontam que todo o grupo é responsável pelas reflexões e ações que surgiram durante e após o processo circular, e desta forma, afirma que o facilitador é alguém que participa do processo, mas não resolve sozinho as questões, nem direciona as ações do grupo.

A cerimônia de fechamento também é realizada pelo guardião, e tem por objetivo valorizar o esforço dos participantes em contribuir com o grupo e prepará-los para retomar a rotina de vida.

2.2.5.5 As orientações

Conforme Pranis (2010) orientações é um momento do processo circular no qual os participantes expõem a forma que consideram importante que cada indivíduo se comporte durante a realização do círculo. Segundo a autora (PRANIS, p. 50), “elas não são limites rígidos, mas lembretes construtivos sobre as expectativas em relação ao comportamento dos integrantes do Círculo. Não são impostas aos participantes, mas adotadas por consenso do Círculo”.

Espera-se que estas orientações, uma vez que são construídas com o grupo sejam seguidas por ele, ou seja, espera-se que durante o processo circular as pessoas se comprometam com as orientações.

2.2.5.6 O processo decisório

O processo decisório consensual é uma etapa que não acontece em todos os Círculos de Construção de Paz, visto que nem todos têm o objetivo de decidir sobre alguma questão, porém quando este é o objetivo, é fundamental que as decisões sejam consensuais.

O processo consensual muitas vezes é lento, pois todas as propostas precisam ser consideradas e respeitadas. Caso um participante sinta-se muito incomodado com a decisão do grupo, ele deve ser sincero e expor suas angústias para que todos os demais participantes possam argumentar, a fim de que se encontre um caminho para atender as necessidades do grupo.

Conforme Pranis (2010, p. 27), “isso não significa que todos terão entusiasmo em relação à determinada decisão ou plano, mas é necessário que cada um dos participantes esteja disposto a viver segunda aquela decisão, bem como apoiar sua implementação”.

Embora uma decisão tomada seguindo estes princípios possa levar um tempo maior para ser definida, ela apresenta maiores possibilidades de ser implementada porque foi construída em um processo democrático.

2.2.5.7 A contação de histórias

Pranis afirma que

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 compartilhando histórias de luta, dor, alegria, desespero e vitória (PRANIS, 2010, p. 56).

Diante desta afirmação, observamos que no processo circular o momento de contação de histórias é muito importante, pois é neste momento que cada participante partilha com o grupo seus sentimentos, experiências e sabedorias, e desta forma as pessoas podem se compreender ouvindo as histórias umas das outras.

Conforme esta autora, quando o sujeito ouve uma história, sua escuta é diferente de quando ele ouve uma informação direta, pois as histórias são capazes de envolver emocionalmente e mentalmente o ouvinte, e desta forma, ele tende a apresentar maior disposição para compreender as pessoas e os fatos. Enquanto que, ao receber uma informação de forma direta, o sujeito tende a analisá-la apenas cognitivamente, buscando concordar ou não com o conteúdo informado.

Contar histórias pessoais ajuda o sujeito a refletir sobre si próprio e como cada situação relatada afetou ou afeta a sua vida. Ouvir as histórias de vida das

outras pessoas contribui para a compreensão das ações delas e isso é capaz de desmanchar os preconceitos existentes nas relações.

As etapas anteriores ao momento de contação de história preparam os indivíduos para receber com respeito os relatos que serão partilhados, ou seja, antes de o sujeito dividir com o grupo as suas experiências, ele passa por um momento de reflexão sobre os valores que devem nortear a participação de todos no Círculo, como: respeito, empatia e honestidade.

2.2.5.8 Círculo Restaurativo

Machado et al. (2008) pontuam que o Círculo Restaurativo é aquele destinado a resolução de um conflito pontual, por exemplo, ocorre um problema entre um professor e um aluno, e um destes protagonistas solicita a realização do círculo. Tal solicitação é feita a um membro da escola que assume o papel de facilitador.

Este tipo de Círculo, conforme mencionado anteriormente, tem seus procedimentos baseados nos princípios da CNV.

Para desenvolver o Círculo Restaurativo, o facilitador precisa antes preparar os envolvidos, isto é, ele faz um pré-círculo. É neste momento que o facilitador agenda em consenso com os participantes um dia para ser realizado o Círculo Restaurativo.

No momento do círculo, o facilitador precisa cuidar para que os participantes exponham seus sentimentos, justificativas e necessidades, para tanto, o processo acontece, em três etapas, sendo que na primeira são feitas as seguintes perguntas aos participantes: Como você está, neste momento, em relação ao fato e suas consequências? O que você compreendeu do que ele disse? Você se sente compreendido?

Para responder cada uma das perguntas o participante precisa estar com o bastão da fala em suas mãos.

A segunda etapa consiste em cada participante responder as seguintes perguntas: O que você estava precisando no momento do fato? O que você compreendeu do que ele disse? Você se sente compreendido?

E por fim, na terceira etapa os participantes são convidados a responder: O que vocês querem pedir ou oferecer?

Em todas as etapas é utilizado o bastão da fala.

Para finalizar o Círculo Restaurativo, o coordenador registra aquilo que foi resolvido pelos participantes e solicita a assinatura deles no registro.

O Círculo Restaurativo também conta com um momento de pós-círculo, no qual os participantes se reúnem para conversar sobre os frutos do círculo de resolução do conflito.

Enfim, durante o processo formativo os participantes conhecem três propostas de Círculos, sendo elas: Círculos de Classe, Círculos de Construção da Paz e Círculo Restaurativo.

Segundo Pranis (2010), suas propostas quanto à forma de organização dos processos circulares, podem ser adaptadas à realidade daqueles que desenvolverão os processos em suas comunidades.

3 METODOLOGIA

3.1 Caminho Metodológico

O relacionamento entre os atores do âmbito escolar é o foco de trabalho do programa de formação Práticas Restaurativas – Cultura de Paz, pois o mesmo entende que por meio de práticas que cultivem a cultura paz, as relações de convivência na escola serão mais harmoniosas, contribuirão para o melhor rendimento escolar dos alunos e para a formação integral deles.

Desta forma, este programa que desde o ano de 2009 vem sendo desenvolvido, embora não seja um programa de formação exclusivo para professores, já atingiu alguns docentes.

Considerando a importância do papel ativo do professor no seu processo de formação continuada, esta pesquisa tem como problema a seguinte questão: qual a visão dos professores sobre o projeto de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz para a sua prática em sala de aula?

A fim de responder esta questão, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa. De acordo com Silva e Menezes (2005), esta abordagem torna-se adequada a uma pesquisa que se propõe a considerar como objeto de análise a subjetividade do sujeito, o seu ponto de vista sobre as suas vivências.

O objetivo desta pesquisa é conhecer a visão e as vivências dos professores a respeito do supracitado programa de formação, e a partir disso identificar as possíveis contribuições dele para a prática docente.

Para atingir tal objetivo, diversas ações foram executadas, sendo que a primeira delas foi buscar informações sobre como estava organizado o programa de formação, quem era o público que participava dele, e quais referenciais teóricos o fundamentava. Desta forma, por meio de contato telefônico foi agendado um encontro com a equipe responsável pelo desenvolvimento do programa.

Deste primeiro encontro participaram as três coordenadoras, ele durou aproximadamente 50 minutos. Foi um momento de apresentações, ou seja, eu compartilhei com elas minha trajetória no curso de mestrado, os motivos que justificavam

minha escolha em pesquisar o programa, e quais eram os objetivos da minha pesquisa. Com muita disponibilidade as coordenadoras narraram de forma breve a trajetória delas no programa, bem como contaram sobre a história do programa na cidade e me deram dois folhetos (Anexo A) que eram distribuídos nas escolas como forma de divulgar o programa.

Também neste encontro recebi as primeiras indicações bibliográficas que possibilitaram o meu primeiro contato formal com os temas: JR, cultura de paz e processos circulares, e por email, elas me enviaram uma lista com as referências bibliográficas (Anexo B) utilizadas por elas para preparar as formações.

Após este primeiro contato, para formalizar a realização da pesquisa, abri um processo no Paço Municipal a fim de obter permissão para coletar dados sobre o projeto e sobre a visão dos professores a respeito dele. Este processo foi deferido pela Secretaria de Educação em setembro de 2014 (Anexo C).

Em posse deste documento e com aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da universidade (Anexo D), em novembro de 2014, desencadeei o processo de selecionar os possíveis participantes da pesquisa, porém antes de entrar em contato com os professores, me dediquei estudar sobre os conteúdos abordados no programa, sendo eles: JR, cultura de paz e processos circulares, para tanto, utilizei a lista de referências bibliográficas disponibilizadas pelas coordenadoras, e também busquei outras referências que me possibilitaram conhecer projetos desenvolvidos em diversas cidades.

Este contato inicial com a bibliografia específica do tema me deu elementos para agendar novo encontro com a equipe do Núcleo de Educação para Paz. Deste segundo encontro, participaram novamente as três coordenadoras, e o foco foi coletar dados sobre a história do projeto, a metodologia e conteúdos utilizados nos encontros formativos.

Durante o encontro, que durou aproximadamente 40 minutos, as coordenadoras compartilharam que o projeto estava em constante processo de construção, pois as avaliações feitas pelos participantes eram consideradas, tornando-se indicativos para a reestruturação do mesmo. Compartilharam ainda, que o ano de 2013 foi um marco, pois ele deixou de ser planejado e conduzido pelas organizações não governamentais: Mediativa e CECIP, e passaram a ser coordenados por elas. Novamente, após este encontro, por email elas me enviaram

materiais como: apresentações em slides com os conteúdos desenvolvidos nos encontros formativos e textos disponibilizados aos professores.

A partir da análise deste material, das reuniões que tive com as coordenadoras, e da minha experiência como participante da formação e da minha participação como ouvinte no I Seminário Internacional de JR foi elaborado o texto apresentado na revisão de literatura sobre a história do programa, e os conteúdos da formação. Neste sentido, é importante esclarecer que em abril de 2015, comecei a participar da formação destinada a gestores da Educação Infantil, pois eu trabalho neste segmento, ou seja, não participei da formação como pesquisadora, mas como profissional da Educação Infantil.

3.2 Participantes

Conforme mencionado anteriormente, em novembro de 2014, iniciei o processo de selecionar os participantes da pesquisa, e isso se deu mediante a disponibilização de uma lista (produzida pela equipe do Núcleo de Educação para a Paz) com o nome de 16 escolas e 20 professores que haviam participado da formação no período de 2010 a 2012, pois, era meu desejo coletar dados com professores que haviam participado da formação nestes anos com o intuito de verificar a influência dos conteúdos dela ao longo do tempo na prática de sala de aula.

Para marcar um encontro com os supostos sujeitos da pesquisa, telefonei para cada escola da lista. No contato com a equipe de secretaria das escolas vivenciei situações adversas, como a constatação de que alguns professores não lecionavam mais naquelas UE, outros haviam se aposentado, e ainda, a dificuldade de conversar com os professores, pois os mesmos estavam em sala de aula e poucos retornavam as ligações. Alguns professores por meio deste contato telefônico se dispuseram a contribuir com a pesquisa, porém, devido ao envolvimento com atividades como fechamento de notas e realizações de Conselhos de Classe, teriam disponibilidade somente a partir de fevereiro.

Também em alguns contatos telefônicos observei que embora em algumas escolas não tivessem professores que desenvolviam o programa supracitado, a equipe gestora desenvolvia, e se mostrou disponível para partilhar o trabalho, porém, embora eu tivesse o desejo de conhecer as vivências destas gestoras,

agradei a generosidade, mas expliquei que o foco da pesquisa era a prática dos professores.

Desta forma, foram agendadas para o período de dezembro sete entrevistas e foram realizadas cinco, pois, por motivos de compromissos profissionais tive de desmarcar duas entrevistas, que foram reagendadas posteriormente.

Dentre as entrevistas realizadas em dezembro, uma delas foi com uma professora que estava participando do programa naquele ano de 2014, pois devido a dificuldade de contato com os professores que participaram nos anos definidos anteriormente, optei por ampliar o período, sendo que seriam convidados a participar da entrevista professores que frequentaram a formação, independente do ano.

A partir de fevereiro de 2015, reiniciei o processo de agendamento dos encontros, vivenciando as mesmas dificuldades como conseguir o contato via telefone com o professor e encontrar um horário adequado para realização da entrevista.

Vencidos os entraves preliminares, os encontros aconteceram de forma muito produtiva, pois os professores compartilharam com espontaneidade suas experiências e ideias.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para possibilitar o registro, a organização e sistematização das experiências e ideias dos professores, a entrevista foi escolhida como instrumento de coleta de dados, pois conforme Duarte:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004, p. 215).

Desta maneira, acreditando no potencial das entrevistas como um meio de obter dados sobre as vivências dos professores em relação ao programa de formação foi elaborado um roteiro semiestruturado com nove questões abertas e cinco questões fechadas (Apêndice A).

As questões fechadas objetivaram traçar o perfil profissional dos entrevistados como: idade, tempo de profissão, formação acadêmica e segmentos que atuou e atua na área de Educação.

Com os dados obtidos com as questões fechadas foi elaborado um quadro com o perfil dos participantes, pois, entende-se que o contexto que estes professores atuam e suas experiências passadas influenciam na sua forma de compreender e avaliar a formação da qual participaram.

As questões abertas permitiram conhecer as ações, os anseios e dificuldades dos entrevistados em relação ao programa Práticas restaurativas – Cultura de Paz.

Todos os sujeitos da pesquisa permitiram a gravação das entrevistas, compreendendo que este recurso possibilitaria registrar de forma fidedigna o conteúdo das respostas às questões. Cada entrevista durou em média 30 minutos.

Realizar entrevistas é uma tarefa que requer empenho por parte do entrevistador em deixar o colaborador à vontade e seguro para se expressar. Ribeiro, ao falar sobre a postura do entrevistador, diz:

Tratar com respeito este momento implica dar as explicações necessárias ao entrevistado, colocá-lo em uma posição confortável para narrar e assegurá-lo do que for preciso. Não porque há algo a se esconder, mas porque só se narra algo se nos sentimos à vontade para isso (RIBEIRO, 2013, p. 31).

Pensando nas palavras da autora, ao me encontrar com o professor olhava para ele como um colaborador, isto é, alguém que estava se dispondo a partilhar suas vivências, e tinha o direito de ter todas as suas dúvidas esclarecidas. Com o intuito de deixá-lo a vontade, partilhava com ele o objetivo da pesquisa, pontuava que sua identidade seria preservada, me dispunha a responder possíveis dúvidas, e em seguida, solicitava o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo E). Esclarecidas as dúvidas dos entrevistados, seguia fazendo as questões propostas pelo roteiro.

Para finalizar o encontro, eu solicitava um meio (telefone ou e-mail) de estabelecer contato com o professor para poder apresentar-lhe posteriormente as entrevistas transcritas para sua aprovação. Também para se necessário agendar outra reunião para esclarecimentos de possíveis dúvidas quanto às respostas.

As entrevistas foram transcritas, sendo que as cinco primeiras realizadas no mês de dezembro de 2014, serviram como referência para avaliar a qualidade das questões, o quanto elas eram significativas aos sujeitos, e o quanto as respostas

atendiam ao objetivo da pesquisa. Desta forma, algumas questões foram reformuladas (Apêndice B) a fim de facilitar o processo de coleta de dados.

O roteiro foi um norteador do diálogo estabelecido entre mim e a entrevistada, porém, as questões foram reelaboradas sempre que necessário, a partir do conteúdo do relato de cada professora.

As participantes da pesquisa mostraram-se muito à vontade para responder as questões, demonstrando conforto em falar sobre o tema proposto, e em alguns casos como nas entrevistas realizadas com Janine e Lariane, as professoras teceram espontaneamente um relato detalhado de sua percepção e prática relacionada à JR e Cultura de Paz, e por isso seguir o roteiro nestes casos se mostrou desnecessário, pois naquele relato contínuo as respostas às questões estavam presentes.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizado um trabalho de adequar o texto falado às normas da língua escrita, ou seja, reescrevi o texto retirando dele os vícios de linguagem e os possíveis erros de concordância verbal e nominal, tão comuns à linguagem falada. O procedimento de editar as entrevistas é defendido por Duarte (2004), como um recurso que não altera as análises, exceto nos casos de análise de discurso, porém a autora alerta que é importante que o pesquisador mantenha uma versão original das transcrições.

Foram realizadas e transcritas 11 entrevistas (Apêndice C), sendo que todas aconteceram na Unidade Escolar em que o professor lecionava e no horário de trabalho dele. Alguns docentes optaram por utilizar um período do Horário de Trabalho Coletivo – HTC e outros optaram por utilizar uma das horas/aula destinada a estudo pessoal.

Embora alguns professores do sexo masculino também tenham participado da formação, por questões de adequação de dia e horário para realização da entrevista não foi possível a participação deles nesta pesquisa. Desta forma, os colaboradores da pesquisa são mulheres.

A tabela abaixo apresenta dados que mostram os segmentos que a UE atende e o número de alunos, para que se possa visualizar algumas características a respeito do contexto no qual o entrevistado está inserido. A tabela ainda traz informações sobre a data e tempo de duração das entrevistas realizadas.

TABELA 1 – CONTEXTO DOS ENTREVISTADOS E DAS ENTREVISTAS

Entrevistada	Segmento que a Unidade Escolar atende	Número de alunos na U.E.	Data da entrevista	Duração da entrevista
Júlia	Ensino Fundamental I e II	960	02/12/14	16 minutos
Camila	Ensino Fundamental I e II	960	02/12/14	20 min. 37s.
Olívia	Ensino Fundamental I e II	959	03/12/14	25 min. 35s.
Gabriele	Ensino Fundamental I	468	10/12/14	18 min. 13s.
Bruna	Ensino Fundamental I e II	776	16/12/14	23 min. 34s.
Ana Lúcia	Ensino Fundamental I e II	1180	12/03/15	31 min. 18s.
Bia	Ensino Fundamental I e II	782	25/03/15	44 min. 32s.
Yasmin	Ensino Fundamental I e II	782	30/03/15	47 min. 36s.
Janine	Ensino Fundamental I e II	959	07/04/15	37 min. 25s.
Lariane	Educação Infantil	300	17/04/15	53 min. 39s.
Mirelle	Ensino Fundamental I	468	28/04/15	22 min. 46s.

Fonte: Elaboração da própria autora desta dissertação.

Importa destacar que a escolha das entrevistas como meio para coletar dados, não se justifica pelo fato de esta ser uma pesquisa qualitativa, visto que esta abordagem abre possibilidades para o uso de questionários, grupos focais, observações de campo, entre outros. A opção pelas entrevistas se deu pelo fato de elas se adequarem ao objetivo do trabalho, possibilitando levantar dados mais consistentes para a compreensão das vivências individuais dos professores, e tal consistência certamente não apareceria de forma tão clara se fosse utilizado outro instrumento.

Convém ainda pontuar que durante os encontros com as coordenadoras do programa utilizei as entrevistas abertas, que me permitiram conhecer a história e objetivos desta política pública, pois devido ao pouco tempo de sua existência, os registros sobre a história do programa estão em fase de construção, desta forma as narrativas das coordenadoras foram essenciais para que eu sistematizasse o percurso do projeto neste período de 2009 a 2015.

Assim, vale ressaltar que os aspectos subjetivos da construção da narrativa muito contribuíram para compreender a visão dos professores. Por meio das entrevistas foi possível perceber as adaptações que cada professor faz em sua prática.

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Como metodologia para analisar as entrevistas, optou-se pela Análise de Conteúdo, pois, entende-se que esta metodologia possibilita a análise interpretativa do material coletado, ou seja, seguindo etapas de tratamento do material a ser analisado, o pesquisador consegue identificar quais conteúdos serão relevantes para responder o problema da sua pesquisa e a partir da identificação destes conteúdos, ele faz a descrição e interpretação dos mesmos apoiado em uma teoria.

Sendo assim, em um primeiro momento foi realizada uma leitura geral de todas as entrevistas transcritas e organizada todas as respostas para a mesma questão em tabelas visando obter uma visão geral dos conteúdos e identificar quais deles poderiam responder o problema da pesquisa.

De acordo com Franco (2007), esta leitura geral e organização dos textos é uma atividade de pré-análise. Por meio dela o pesquisador tem suas primeiras impressões, sentimentos, expectativas sobre o conteúdo do material coletado.

A segunda etapa deste processo foi à busca por uma unidade de análise. Escolher uma unidade de análise implica extrair do material coletado, aquelas mensagens que são mais importantes para ser posteriormente categorizadas, descritas e interpretadas a fim de atingir o objetivo da pesquisa. Segundo Moraes (1999, p. 6), “as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral”.

No caso da presente pesquisa, foram escolhidas como unidade de análise as respostas relacionadas aos temas: formação docente e relacionamento interpessoal, conhecimentos adquiridos durante a formação, inclusão de técnicas dos processos circulares à prática pedagógica, e mudanças nas atitudes dos alunos.

Definidas as unidades de análise comecei o processo de categorização. Conforme Franco (2007, p. 59), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir dos critérios definidos”. Seguindo esta ideia, para categorizar as unidades de análise, busquei elementos nos conteúdos das mensagens que pudessem explicitar as vivências e ideias dos professores a respeito da participação deles no processo formativo.

Desta maneira, foram elencados dois blocos para análise, sendo que primeiro bloco nomeamos de Professores frente à proposta de formação, que abrange as seguintes categorias: motivação para participar da formação, a visão sobre o programa de formação e sua influência na prática. O segundo bloco abrange as categorias: escuta ativa, história de vida, círculo da paz e seus procedimentos, e a ele demos o nome: Professores e suas práticas por uma cultura de paz.

Continuando o processo da análise de conteúdo, segui para a etapa da descrição, ou seja, etapa na qual o pesquisador começa a apresentar os resultados da sua pesquisa. Moraes (1999, p. 9) afirma: “Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento desta comunicação”.

Em uma análise de conteúdo de abordagem qualitativa, a etapa da descrição se dá por meio da elaboração de um texto sintético sobre cada uma das categorias. Neste texto devem ser colocadas citações diretas dos dados originais (MORAES, 1999).

Sendo assim, foi elaborado um texto descritivo de cada categoria, e seguiu para a etapa da interpretação.

A interpretação é a última etapa da metodologia de Análise de Conteúdo. Interpretar um texto é buscar compreendê-lo. A interpretação como etapa de uma metodologia de pesquisa pode ser feita a partir de um referencial teórico, para tanto, utilizei os aportes teóricos da revisão de literatura para fazer a interpretação dos conteúdos, assim como acrescentei no texto interpretativo outras referências que contribuíram para qualificar a análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta parte do trabalho, busca-se apontar e discutir algumas das reflexões tecidas pelos professores a respeito da contribuição dos conteúdos do programa de formação Práticas Restaurativas – Cultura de paz, para a prática docente.

Para tanto, esta apresentação dos resultados e discussões é realizada dividindo-se o texto em duas partes. Na primeira dela, discorre-se a respeito da visão dos professores sobre o programa de formação do qual participaram. Na segunda parte aborda-se aquilo que os professores pontuaram como aprendizagem durante o processo formativo, ou seja, as adaptações e reorganizações que fizeram em sua prática pedagógica a partir da formação.

4.1 Professores frente à proposta de formação

É prática da SME de São José dos Campos oferecer cursos de formação continuada aos professores dos diferentes segmentos que a Rede de Ensino atende. Alguns desses cursos são de participação obrigatória, outros são opcionais. Algumas dessas formações são oferecidas no horário de HTC dos professores, e outras acontecem fora do horário de trabalho deles.

O programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz é um dos cursos de formação cuja participação do professor não é obrigatória. Segundo a equipe que coordena o programa, os professores são convidados a participar por meio de uma circular² encaminhada às UE.

A circular é lida durante a reunião de HTC pela Diretora ou Orientadora da Escola, e é uma dessas pessoas que estimula a participação dos professores e que sana suas dúvidas em relação à formação. Aqueles que iniciam a formação podem desistir quando julgarem pertinente. Dessa forma, identificar as motivações que mobilizaram esses professores a participar dessa formação é relevante, pois permite conhecer um pouco da visão deles sobre a formação continuada, sobre suas necessidades e sobre o trabalho que realizam.

² Circular é um termo usado nas empresas para se referir a uma carta enviada pela chefia aos funcionários. Tem a função de divulgar normas, avisos, pedidos e cursos.

Apresenta-se aqui uma tabela com informações que desenham o perfil das participantes. Como esta pesquisa dedica-se a refletir sobre as relações interpessoais vividas na escola, optou-se por identificar as entrevistadas com nomes de alunas que foram significativas para a pesquisadora, pois lhe trouxeram experiências marcantes. Entretanto, uma das entrevistadas, a professora Ana Lúcia, após ler a transcrição da sua entrevista, expressou o desejo de que seu nome aparecesse no trabalho; por isso, respeitando seu desejo, seu nome foi mantido. Já os demais são nomes aleatórios, utilizados apenas com finalidade de identificação da narradora - seguindo indicações sugeridas em trabalhos de história oral, de Carvalho e Ribeiro (2011).

TABELA 2 – PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Identificação	Idade	Tempo de atuação	Formação	Segmento em que atua no momento
Júlia	49	24 anos	Magistério e Educação Artística.	Professora Polivalente no 5º ano do Ciclo I – E.F.
Camila	46	24 anos	Magistério, Pedagogia, Letras e Especialização em Gêneros textuais.	Professora da Sala de Leitura do Ciclo II – E.F.
Olívia	45	23 anos	Biologia, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Literatura Infantojuvenil	Professora da Sala de Leitura do Ciclo II – E.F.
Gabriele	33	15 anos	Magistério, Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia e Ed. Infantil e Alfabetização	Professora do 1º ano do Ciclo I – E.F.
Bruna	52	25 anos	Pedagogia, Letras e Especialização em Psicopedagogia, Literatura Infantojuvenil e Mediadores de Leitura	Professora da Sala de Leitura do Ciclo II – E.F.
Ana Lúcia	50	32 anos	Magistério, Pedagogia e Especialização em Literatura Infantil e Psicopedagogia	Professora da Sala de Leitura do Ciclo I – E.F.
Bia	52	25 anos	Pedagogia	Professora Polivalente no 5º ano do Ciclo I – E.F.
Yasmin	não informo u	23 anos	Magistério e Pedagogia Especialização em Literatura Infantil e Gestão e Orientação Escolar	Professora da Sala de Leitura do Ciclo I e II – E.F.
Janine	39	21 anos	Magistério, Pedagogia, Especialização em Gestão Escolar e Supervisão.	Professora do 2º ano do Ciclo I – E.F.
Mirelle	44	25 anos	Magistério, Pedagogia e Psicopedagogia.	Professora do 3º ano do Ciclo I – E.F e Psicopedagoga.
Lariane	37	20 anos	Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Especialização em Formação de Professores e Coordenação Pedagógica. Cursando Psicanálise.	Professora da Ed. Infantil, Psicopedagoga e Formadora de professores.

Fonte: Elaboração da própria autora desta dissertação.

Os dados coletados mostram que as docentes que se dispuseram a participar do processo formativo e desta pesquisa estão na faixa etária entre 33 e 52 anos,

com vasta experiência profissional. O menor tempo de exercício profissional era de 15 anos, e o maior, de 32 anos. Todas elas têm formação acadêmica na área de Educação. Dentre as entrevistadas, seis trabalham com crianças do Ciclo I do Ensino Fundamental, três atuam com adolescentes do Ciclo II do Ensino Fundamental, uma trabalha com alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, e uma é professora na Educação Infantil.

O quadro ainda mostra que cinco das entrevistadas trabalham como professoras da Sala de Leitura. A professora que desenvolve esse programa atende todas as turmas da escola, no turno em que trabalha, e por isso ela se relaciona com todos os alunos durante vários anos. A Sala de Leitura, um programa da Rede Municipal de Ensino que existe há aproximadamente 20 anos, consiste em oferecer, aos alunos dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, uma aula semanal na Biblioteca da Escola, com o objetivo de valorizar a leitura.

4.1.1 Motivações

Conforme Marcelo (2009), as pesquisas recentes sobre o desenvolvimento profissional docente apontam que os professores aprendem no decorrer de sua trajetória profissional. O perfil das entrevistadas revela que, embora sejam professoras experientes, elas consideram a formação continuada um caminho para o aprimoramento das ações profissionais. Esse autor ainda pondera que o interesse pelo conteúdo de uma formação se dá à medida que traz respostas para as questões do cotidiano em sala de aula.

Esse pensamento sobre as motivações do professor para buscar formação fica evidenciado na fala de Gabriele, ao responder a pergunta: “Quais motivos a impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas- Cultura de Paz?”:

Em busca de novos conhecimentos. Como saber resolver os conflitos de uma nova maneira, de uma nova forma, foi mais isso (Gabriele).

A mesma busca por novos conhecimentos aparece na narrativa de Bia, que explica em detalhes como o convite da formação foi ao encontro de suas expectativas com relação à gestão de sala de aula:

Bom, eu tive um convite. Todo programa, todo projeto, ele vem para escola e sempre tem um convite para os professores. Então como se tratava de uma coisa para gente tentar resolver o problema de disciplina, que é o que pega mais eu acho, na aprendizagem dos alunos, eu me interessei por causa disso mesmo, para poder saber lidar com situações que eu não estava sabendo lidar, foi por isso. Primeiro o convite, e depois para resolver um problema que eu estava enfrentando também, que é o cotidiano da escola. Acho que o fator disciplina é o que está pegando mais para todos os professores (Bia).

Os relatos das professoras demonstram que o tema da formação despertou interesse porque se apresentou como uma possibilidade de discutir, refletir, aprender sobre um assunto que está presente no cotidiano da escola.

A entrevistada Bia observa o quanto é difícil para o professor lidar com os conflitos na sala de aula e o quanto a indisciplina afeta a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os autores Gomes e Pereira (2009) afirmam que, diante dos conflitos que emergem no ambiente escolar, os professores muitas vezes resolvem os problemas a partir de recursos próprios desenvolvidos no decorrer da sua prática. As falas das professoras ratificam as ponderações desses autores, no sentido de que eles defendem que é importante que o professor tenha formação para lidar com os conflitos, uma vez que ele é o gestor da sala de aula.

Segundo Roldão (1998), o professor é aquele que ensina algo. O programa de formação aqui pesquisado visa contribuir para que o professor desenvolva práticas que ensinem aos seus alunos formas dialógicas e respeitadas de conviver. Esse posicionamento está alinhado com as afirmações de Freire (1996), para quem educar é formar, no sentido de que a prática pedagógica não tem como único fim o ensinamento dos conteúdos das disciplinas formais, mas também a formação moral do educando.

A preocupação de ser uma professora que contribui para a formação integral dos seus alunos foi o que motivou a participação da entrevistada Janine no programa de formação. Quanto a isso ela diz:

Eu acredito neste trabalho, que é um ponto assim, que tem que acreditar e querer fazer diferença na sala de aula. Então, mesmo quando eu não conhecia o programa da JR, sempre acreditei e trabalhava nesta linha, no sentido que você precisa restaurar mesmo os corações das crianças (Janine).

Essa professora informa que já desenvolvia sua prática pedagógica considerando o diálogo e a compreensão sobre as necessidades dos alunos, para promover um bom convívio em sala de aula:

porque é através do diálogo, é através da escuta desta criança ou deste adolescente que você vai criando este vínculo afetivo, e acreditando que diante de um conflito pode ter algumas resoluções, que não precisa partir por punições (Janine).

A partir dos relatos de Janine é possível identificar a atenção que ela dava aos interesses dos alunos, motivando-os a aprender e a conviver respeitando as regras.

A visão dessa professora sobre o seu papel na formação do aluno reforça a afirmação de Vinha (2011), de que a escola, por ser um ambiente social, contribui e influencia na formação moral do educando. Neste sentido, o programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz ganha relevância, pois estimula a reflexão e promove um fazer diferenciado de professores e alunos no ambiente escolar.

Os relatos de Olívia, Bruna e Ana Lúcia revelam que o tema JR - cultura de paz despertou nelas interesse para ingressar no processo formativo, pois viram a possibilidade de aprender algo novo:

A formação foi oferecida para todos os professores, e quem queria se habilitava. Eu me prontifiquei pela curiosidade, queria saber, porque me chamou atenção. “O que era?” (Olívia).

Olívia destaca o fator curiosidade como impulsionador de sua adesão, e Bruna aponta a afinidade com o tema da “Cultura de Paz” como fator importante:

Eu recebi um convite para participar, e interesse mesmo, eu gosto disso. Quando fala: “cultura de paz”, eu já gostei (Bruna).

A entrevista de Ana Lúcia, por sua vez, aponta um terceiro fator relacionado ao desafio, que pode se aproximar do argumento de Olívia sobre a curiosidade, porém complementando a importância de esse processo ser mediado pelo convite, ou seja, o fato de a formação ser parte de um processo voluntário:

O convite foi aberto. E eu estou sempre buscando desafios, eu gosto de aprender coisas diferentes, eu falei: “Ah, vamos ver né? O quê que é isso aí.” Achei interessante a princípio. E acho até hoje, sabe? Mas a gente, isso tem de partir de dentro da pessoa, porque não adianta, a mudança começa de dentro para fora, não adianta alguém obrigar você a fazer a coisa... Foram só os professores que quiseram mesmo (Ana Lúcia).

Embora não tivessem certeza do conteúdo da formação, essas professoras se interessaram pelo tema que abordava a dimensão humana e relacional do ensino. A professora Lariane, na ocasião em que participou da formação, atuava como professora coordenadora em uma escola de período integral, e a possibilidade de promover, na sua Unidade Escolar, discussões sobre formas dialógicas e democráticas de relacionamento entre professor e aluno, foi o que a motivou a participar e incentivar seus companheiros a participarem.

A professora Mirelle, quando fez parte da formação também estava na função de Orientadora Pedagógica. Segundo ela, sua inscrição no programa não foi voluntária. Sua escola recebeu uma convocação e, devido ao seu acúmulo de trabalho, para ela sua participação no programa não foi prazerosa. Constata-se, pois, que nem todas as adesões da rede de São José dos Campos foram voluntárias, como informou Olívia, sobre sua realidade escolar. Assim, pode-se compreender que a realidade de implantação do projeto envolveu uma diversidade de situações. Embora o programa de formação propusesse a participação voluntária dos docentes, e isso tenha ficado evidente nos relatos citados, isso não foi realidade para todo o grupo. As entrevistadas Camila e Yasmim, por exemplo, informaram que sua participação na formação se deu devido à insistência da equipe gestora:

Na realidade, eu não tive muita escolha. A diretora me disse: “Você vai”, e eu fui... Ela disse: “A gente precisa Camila, você vai gostar, vai, vai...” E eu fui... A diretora daqui é muito bacana. É a L. “Ah, então eu vou lá ver...” Eu fui meio assim, eu não queria, mas valeu a experiência (Camila).

Então, quando eu fui convidada, a diretora me convidou, ela até já aposentou tem três anos. Ela disse: “Olha, eu preciso de um professor, então eu coloquei você.” Ela nem convidou, ela colocou meu nome (Yasmin).

É possível inferir, dos relatos dessas duas professoras, que nem todos os docentes se mostraram, em um primeiro momento, disponíveis para participar da formação. Tal fato ratifica as ideias de Tognetta (2009) e Vinha (2009), que apontam que, embora muitos projetos pedagógicos registrem a preocupação com a formação dos alunos, para estabelecerem relações mais solidárias, respeitadas, nem sempre esses desejos se efetivam em práticas, pois muitas escolas entendem que a formação para conviver respeitosamente em grupo é dever exclusivo da família. Portanto, é possível concluir que o grupo de entrevistadas apresenta um perfil específico de professores que consideram as relações interpessoais uma questão

que o professor deve conhecer, para que possa agir com seus alunos a partir de um referencial construído por meio de estudos, discussões e reflexões.

4.1.2 A visão dos professores

Foi possível observar, nos relatos das professoras, que elas consideram relevante para a prática docente ter acesso a formações que trazem como conteúdo questões ligadas a relacionamento interpessoal. Conforme a professora Lariane:

Acho fundamental, necessário porque na escola a convivência é um pressuposto dado, está ali, a gente precisa aprender a se relacionar, conviver porque isso faz parte do nosso desenvolvimento humano, e isso a gente aprende. Vamos pensar: “Como que se faz um ser humano?” Um ser humano se faz junto a outros. “Como que a gente aprende afeto, como que a gente aprende?” É neste modelo inter-relacional que a gente estabelece. Agora, se eu isolo um ser humano desde pequenininho e coloco-o fechado, ou criado com macaco, ele vai aprender? A gente se humaniza na convivência com outro ser humano (Lariane).

Essa professora traz uma reflexão sobre o quanto a convivência escolar é significativa na formação dos seres humanos, o que vem ao encontro da visão de Delors (2012), que propõe, como um dos pilares da Educação, aprender a conviver. Nessa perspectiva, o autor pontua que, por meio da Educação, os indivíduos podem aprender a conviver gerindo os conflitos a partir de valores que respeitem as diferenças.

A professora Ana Lúcia, ao falar sobre a relevância do conteúdo da formação para a prática docente, compartilha da visão de Lariane, dizendo que:

a gente é formado para ser professor, mas nós somos pessoas falíveis. Tem professores que tem formação acadêmica, mas não tem, falta talvez, uma formação de relacionamentos. Não convive bem com os colegas, tem problemas de relacionamentos, então, isso vai influenciar no trabalho dele, na formação dele. Esta formação a gente não nasce com ela, nós não nascemos com esta formação de relacionamento interpessoal, você tem que aprender, isso é aprendido (Ana Lúcia).

As duas professoras apontam sobre a importância do desenvolvimento humano do professor, reforçando a ideia de que a formação para desenvolver os conteúdos de uma disciplina não é suficiente para a prática docente, ou seja, a docência exige práticas destinadas aos relacionamentos humanos.

Nóvoa (2009) observa o quanto a realidade das escolas atuais, que recebem uma clientela plural, exige da dimensão humana e relacional do professor. Ele

defende que todo professor ensina um pouco daquilo que ele é, e por isso os processos formativos precisam contribuir para que os docentes desenvolvam hábitos de autorreflexão, de autoanálise, no sentido de compreenderem que ser professor não se esgota nas aplicações técnicas e científicas.

Nesse ponto, é possível relacionar as reflexões teóricas de Nóvoa (2009) às reflexões da vivência da professora Olívia em relação à relevância do programa para a prática de sala de aula:

As relações humanas, o professor não pode se esquecer desta relação humana. Eu vejo muito distanciamento do professor com o aluno. E isso é triste, numa escola. Eu vejo que isso deveria ser até inaceitável, essa distância e além do que esta formação para o professor enquanto professor, quer dizer, além de professor, mas de ele ser humano sabe? Do lado pessoal dele, estamos trabalhando com pessoas, e com a formação destas pessoas (Olívia).

Essa professora fala sobre a importância da formação para a relação professor-aluno. Já a professora Júlia cita a relevância para a sua formação pessoal, assim como esse aspecto também fica evidenciado no relato de Yasmim:

Tinha dia que a gente saía de lá... Que a gente chegava meio para baixo, que a gente estava com algum problema, a gente saía renovada de lá... Então era..., eu particularmente gostava. Era muito interessante a participação da gente lá, porque a gente saía renovada dos encontros, e assim a dinâmica que ela tinha para trabalhar com a gente era muito rica (Julia).

Então para mim houve uma mudança até comigo. Eu passei a ver um conflito de outra forma. Eu passei a ser mais paciente, escutar mais. Isso me ajudou muito, escutar mais, até na minha casa, sabe? O reclamar menos, sabe? (Yasmim).

É possível entender, nas palavras dessas duas professoras, o quanto a participação na formação lhes trouxe recursos para lidar com as adversidades, não somente as da sala de aula, mas também as da vida. Ficam reforçadas, assim, as ponderações de Nóvoa (2009, p. 15), que afirma que “o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor”.

Também as professoras Ana Lúcia e Bia relatam a influência da formação em sua vida pessoal:

Isso você leva para sua vida pessoal, depois que você aprende. Você sabe que depois pode usar isso na sua vida pessoal, em casa é ótimo! É maravilhoso! Está com um problema em casa, senta todo mundo em roda lá e vamos conversar... E isso é ensinado. Se a gente não faz, a gente não vai aprender. E a gente só aprende fazendo (Ana Lúcia).

Para vida é interessante até na questão familiar. Tem coisas que você às vezes não queria conversar, mas acaba falando: “Não, mas aí eu tenho que conversar porque é na base da conversa que vou descobrir o caminho...” Isso aí até na família da gente interfere mesmo, porque você fala: “Ah não, eu ouvi lá. A formadora falou lá, deu até exemplo do filho dela. Eu vou tentar fazer assim com tal pessoa” (Bia).

A partir dos relatos dessas professoras, sobre a mudança que tiveram na forma de conduzir os conflitos vividos no âmbito familiar, retomam-se as explicações de Sisto (2007), sobre a teoria piagetiana que diz que, mesmo na fase adulta, o sujeito pode aprender a dar respostas para os problemas cotidianos de forma mais elaborada. Neste sentido, a partir do momento em que a formação proporcionou às professoras elementos conceituais e vivências que lhes apontaram caminhos para a resolução de conflitos, de forma dialógica elas construíram esse novo conhecimento.

Os relatos citados até o momento mostram que, na visão das participantes, o programa contribui para a formação humana do professor. Valorizando a importância desse aspecto da formação docente, a professora Mirelle pondera:

Antes o magistério fazia este papel, das normas, das regras básicas, do beabá, como funciona, como tem que ser na sala... O professor chega e não senta na mesa, professor tem que ter uma postura diferente, o professor tem que tratar o aluno com respeito, então como a gente não tem esse norteador que o magistério foi um norteador, a gente precisa desta formação, e o caminho agora é formação em serviço né? (Mirelle).

Assim, como Mirelle, a professora Bruna também fala da relevância de se discutir, desde a formação inicial, o papel do professor diante das questões relacionais que emergem no cotidiano da sala de aula:

Em minha opinião, todo mundo tinha que passar pela cultura de paz, isso é como eu falei para você, é um processo, acho que até na formação do professor, academicamente falando, deveria ter uma disciplina. Por quê? Porque aí você já vinha com estas ideias. Então, eu acho que é super válido este investimento e tem que ser aos pouquinhos. Não dá para impor de uma hora para outra, mas eu acho super positivo (Bruna).

As duas professoras trazem um ponto discutido por Gomes e Pereira (2009), de que a formação acadêmica não prepara o estudante, futuro professor, para lidar com os alunos reais, que trazem para a sala diversidade de opiniões e interesses. Esses autores apontam a necessidade de haver, já na formação inicial, investimento no preparo dos docentes para atuar considerando que os alunos são pessoas que, ao chegarem à escola, trazem consigo diferentes vivências, opiniões, sentimentos e

interesses. Assim, o professor precisa considerar a integralidade da pessoa, ao preparar suas aulas.

Retoma-se, aqui, a discussão de Arantes (2016), que diz que, embora existam muitas pesquisas sobre a íntima relação entre a afetividade e a cognição, ainda se faz presente nas práticas pedagógicas, tanto das escolas de educação básica, como dos demais segmentos de ensino, a dicotomia desses dois elementos no processo de ensino-aprendizagem. As narrativas dessas professoras marcam o quanto elas se envolvem com os conteúdos dessa formação que explora, de forma concomitante, os aspectos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Suas reflexões mostram que é possível aprender a dialogar respeitando as diferentes perspectivas dos interlocutores. A professora Yasmim conta que, por meio das reflexões que fez durante a formação, conscientizou-se da responsabilidade de cada um quanto aos desdobramentos dos conflitos. Esse aspecto fica evidente, neste excerto:

O conflito começa muitas vezes até da sua intolerância de não saber ouvir, de não querer ouvir. Isso é muito importante, o ouvir é muito importante. Então, eu passei a gostar até para praticar em casa. E no relacionamento entre nós, com o aluno, eu passei a enxergar melhor. Quando você vê um aluno que está aprontando muito, você já faz uma mediação rápida ali, e você sabe que aquela atitude dele é uma história de vida que está por trás, isso já, para mim, contribuiu muito (Yasmin).

A produção de conhecimento no universo escolar, promovida pela reflexão baseada na prática, pode mudar a própria prática docente. Dessa forma, destaca-se que, neste trabalho, os professores são vistos como sujeitos da ação, da reflexão e da produção de conhecimento, e não como meros reprodutores não reflexivos de um fazer contínuo.

Embora Yasmim reflita sobre o quanto essa formação influenciou sua forma de compreender e gerir um conflito, ela traz para a discussão um aspecto importante do cotidiano docente: o cansaço, a frustração do professor diante de uma sala de aula em que os alunos demonstram pouco interesse pelos conteúdos das disciplinas e desrespeito com os colegas e professores. Yasmin relata que em sua Unidade há professores muito bons, comprometidos, mas que não conseguem desenvolver o conteúdo da sua disciplina, e neste sentido ela questiona:

O professor será que precisava aprender a relacionar com o aluno? Ou o professor precisava de menos alunos na sala, alunos mais compenetrados, você entendeu? (Yasmin).

O questionamento da professora apresenta a angústia que muitos docentes vivem ao verem improdutivos os seus esforços para fazer um bom planejamento das aulas visando garantir a aprendizagem dos alunos. Isso porque o corpo discente e mesmo as famílias desvalorizam a função da escola, bem como os investimentos da instituição em projetos que buscam ampliar o universo cultural dos alunos, por exemplo, o empréstimo de livros, ou até mesmo atividades primordiais, como o envio de lições de casa.

Tavares e Menin (2015) relatam que pesquisas recentes mostram que as sociedades, não só brasileira, mas também as de outros países, vivem um momento de crise quanto aos valores que lhes são importantes. Tem sido comum, nos diferentes núcleos sociais, a opção por valorizar aspectos como a aparência, o sucesso, a posse, a força, e desprestigiar valores como o respeito, a tolerância, enfim, valores que contribuem para uma harmônica vida social, e também privada. Diante dessas colocações das autoras fica ainda mais evidente a relevância de as escolas trabalharem com a formação moral dos alunos, porém chamando todos os envolvidos no processo educativo a assumirem sua parte, pois, embora o professor seja muito importante no processo de formação do aluno, ele precisa ter parceiros, nessa função.

Esse pensamento é reforçado por Delors (2012), quando afirma que a responsabilidade de uma Educação que privilegie a formação integral do ser humano precisa ser compartilhada por toda a comunidade local. É nessa perspectiva que esse autor defende que é injusto esperar que o professor sozinho dê conta da transformação da Educação: “Exige-se muito – inclusive, demasiado – ao professor quando se alimenta a expectativa de que ele venha a suprir as lacunas de outras instituições que são, também, responsáveis pela educação e formação dos jovens” (DELORS, 2012, p. 20).

A importância do compromisso de todos os atores do âmbito escolar em adotar posturas que fortaleçam na escola valores como a responsabilidade, a tolerância, o respeito, o diálogo, ou seja, valores ligados aos princípios da JR e da Cultura de Paz, fica evidente também na fala da professora Janine:

escolas assumirem: “Eu vou adotar! A Justiça faz parte do currículo, faz parte do projeto político da escola é o que dá certo, é o que vai fazer a criança avançar, o adolescente avançar (Janine).

Clarificando seu posicionamento e justificando os fatores que a levaram a escolher aquela Unidade para trabalhar, Janine complementa:

A escola pensa assim, a equipe gestora, os professores, tem que ter essas parcerias, não tem que ser um trabalho sozinho. Então foi um dos motivos que eu quis vir pra cá, pela escola realmente desenvolver e estar engajada neste projeto, e eles têm esta finalidade mesmo de estar desenvolvendo estes processos de círculos de cultura de paz, de celebração, e assim vai, de acordo com o formato da JR (Janine).

Ana Lúcia posiciona-se da mesma forma que Janine, ao defender que o Programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz precisa ser assumido por todos da escola, e ressalta a importância de a equipe gestora liderar o processo de implantação:

Acho que a escola (não sei se você vai perguntar isso, mas eu vou falar), a escola, eu digo assim, diretora, a orientadora, a equipe tem que estar querendo fazer isso também, porque se não estiver querendo, as coisas não acontecem. Tem que ter o apoio de todo mundo (Ana Lúcia).

O envolvimento de toda a equipe escolar é um fator que possibilita ao grupo de professores discutir as questões de convivência e conflitos. Em parcerias, podem encontrar soluções. Neste sentido, Nóvoa afirma:

Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NOVÓIA, 2009, p. 17).

Esse autor demonstra o quanto é fundamental que as escolas assumam a responsabilidade pelos dilemas que enfrentam e que discutam sobre eles no intuito de identificar caminhos, fortalecer as ações do grupo escola, estabelecendo assim uma cultura profissional que valorize o diálogo, a troca de saberes entre os pares, para resolver os problemas.

O posicionamento da professora Lariane alinha-se com o posicionamento de Ana Lúcia e Janine e com as palavras de Nóvoa, apresentadas acima. Isso porque, para ela, é preciso que a equipe escolar assuma o compromisso de implantar e manter o programa da cultura de paz na escola. Em seu relato, faz um alerta:

O que a gente não pode é achar que o programa, como qualquer coisa vai ter a sua fórmula mágica... O que a gente precisa fazer, e o que vai fazer diferença, eu acredito que é o movimento que as pessoas fazem de ter autoria sobre este programa, não ter algo que tem que fazer assim, é um procedimento e todo mundo agora faz, sem ter discutido, sem ter entendido

o significado para si. Então eu acho que é válido pelo fato de que pensa-se a respeito, repertoria as pessoas, dá ferramentas para elas utilizarem, porque às vezes eu tenho um único caminho, e eu conhecendo outras formas eu posso agregar (Lariane).

O ponto de vista de Lariane é de que a equipe escolar precisa dialogar, discutir sobre os pontos fortes e as fragilidades das propostas desenvolvidas pela escola, pois é preciso entender que uma ação que foi produtiva com um determinado grupo ou ambiente, não apresentará, necessariamente, o mesmo resultado em todos os lugares em que for aplicada. Dessa forma, a professora considera que a escola terá sucesso com os projetos que assume desenvolver somente na medida em que for capaz de avaliar criticamente suas ações, e não simplesmente aplicar uma técnica, ou seja, a escola precisa ser autora, e não apenas executora.

Um dos propósitos desta pesquisa foi investigar a visão das professoras quanto ao potencial do programa para evitar que os conflitos sejam resolvidos por meio da violência, pois, conforme Leme (2004. p.165, apud TOGNETTA, 2009, p. 2), “uma ação violenta é, antes de tudo, uma forma de resolver um conflito”. Porém, esta forma pressupõe o uso de coerção física ou psicológica, uma agressão cujo cerne é a “intenção de causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que tal objetivo será atingido.” Relacionando esta questão com o alerta apresentado por Lariane, é possível concluir que essa formação e suas adaptações, feitas por professores para suas diferentes realidades e demandas, tem potencial para diminuir a violência escolar, pois possibilita discussões entre professores e gestores sobre formas de promover a cultura de paz conforme a realidade de cada escola.

As contribuições de Schilling (2012) ampliam a compreensão sobre o fenômeno da violência presente no ambiente escolar, pois suas ponderações são sobre o fato de que a escola recebe a violência externa, mas também produz violência, quando enfrenta seus dilemas relacionados à convivência por meio de punições e desrespeito às necessidades dos alunos. Ou seja, em muitos casos a escola busca resolver a violência que sofre respondendo com mais violência.

A JR considera que a violência como resposta a uma violência é contraproducente, e afirma que, em vez de punir, castigar, é preciso investir em ações reparadoras. Nesse processo de reparação do dano, a vítima e o ofensor têm papel ativo, pois os sentimentos e necessidades de ambos são expostos, o que

favorece que o ofensor se responsabilize pelos danos causados e busque meios para corrigir seus erros.

Responsabilizar-se pelos próprios atos é uma ação que solicita que o sujeito tenha conquistado sua autonomia moral, pois, conforme Vinha (2011), somente o sujeito autônomo moralmente entende as regras da convivência, uma vez que elas devem promover o bem comum. Nessa perspectiva, é relevante dizer que ser adulto não corresponde a ser autônomo moralmente, pois essa autonomia é construída mediante as reflexões que o sujeito faz sobre suas escolhas e a partir dos valores que ele considera importantes.

Em sua narrativa sobre o potencial do programa para diminuir a violência, a professora Gabriele reflete sobre a importância de envolver as famílias nesse processo de conhecer os princípios da construção da cultura de paz e desse novo referencial de justiça:

eu acho que ainda poderia ser além da escola, fazer círculos com os pais. A gente vê que falta essa oportunidade de compreensão, a gente percebe que muitas vezes, não é que as pessoas, que os pais são ignorantes, não, falta um tempo, um olhar diferente. Não foram abraçados o suficiente para aguentar algumas coisas, então eu acho que precisava um pouco mais disso, mostrar para eles que todo mundo consegue falar dos seus sentimentos sem ter um julgamento, então eu percebo que falta essa vivência e muitos, não tem essa cultura, essa oportunidade de ter cursos, e mais cursos, não fizeram... e de repente são aquelas pessoas mais áruas, mais rípidas, mas devido a isso, não tiveram esta oportunidade, então acho que deveria ser aberto (Gabriele).

As reflexões dessa professora se harmonizam com a ideia de que os adultos também estão em processos de aprendizagem, e muitas vezes lhes faltam oportunidades para refletir sobre os próprios valores, sentimentos e ações; Assim, a participação em processos circulares para discutir sobre a paz e a justiça surge como uma opção para que a comunidade possa adotar posturas menos agressivas diante de um problema.

Em seu relato a professora Janine também afirma que acredita na importância de estender para as famílias e porque não dizer para a comunidade escolar, o trabalho realizado em sala de aula:

eu comecei a estender o trabalho para as famílias. Na reunião de pais eu mostrava as fotos do trabalho, os pais também se sentavam em círculos. Tinha um caderno do estudante e um caderno da família, e as perguntas que eu trabalhava em sala de aula, eu lançava nos cadernos. As famílias também tinham que colocar, o que elas estavam sentindo quando o filho estava dando trabalho aos pais, e as crianças colocavam para os pais o que

elas sentiam também quando elas não tinham a atenção deles. Aí foi um ganho! Desde 2012 que estou trabalhando deste jeito (Janine).

Seguindo seu relato, Janine conta que os pais de um de seus alunos, que era muito agressivo, resistiam em participar das reuniões de pais e, quando iam à escola, também eram agressivos. Porém a mãe a procurou, quando começou a perceber a mudança de comportamento do menino:

A mãe veio conversar comigo, e eu contei todo o trabalho, quando a mãe levou a maleta, eles colocaram o depoimento deles, aí mudou... A mãe parece que ficou educada, a mãe até me presenteou, para quem queria me bater no começo do ano, me presenteou, fez até festa de aniversário para mim. Foram depoimentos que realmente me marcaram, que é possível sim (Janine).

A experiência de Janine mostra que suas ações com os alunos trouxeram resultados positivos e efetivos, que refletiram no comportamento da família.

A professora Olívia também considera que o programa atinge seu objetivo de diminuir a violência. Segundo ela, as ações adotadas pela escola, a partir da participação de seus membros no programa de formação, trouxeram mudanças na forma de enfrentar os conflitos com os alunos, de forma a impedir que eles se desdobrem em violência:

Não é de um dia para o outro. Não é uma conversa hoje que vai resolver, você precisa acreditar. É um processo. Eu vejo que hoje a gente não consegue trabalhar de outra maneira... Hoje já se tornou rotina sabe? E é pelos resultados que a gente tem visto, a gente tem percebido o quanto vale a pena. Eu vejo muito que o fato de estar escutando o outro já muda muito. Você não veio com acusação, sabe? Você já viu o cidadão ali, o aluno ali ("ali" refere-se à sala de direção), não sei quantas vezes, mas você não vem com aquela postura de que: "De novo!" Não tem mais isso. E olha, isso é um processo, porque a gente sempre foi acostumado: "Nossa você!". A gente tem vivenciado isso, muito diferentemente, e... vale a pena! (Olívia).

Essa professora mostra que a postura de não acusar, de não estigmatizar o aluno ao vê-lo na sala da Direção, é uma ação que contribui para a diminuição da violência. Olívia ainda comenta sobre a importância de pensar, que é um processo, e neste sentido a professora Ana Lúcia reforça, dizendo:

quando a coisa é feita, da maneira como deve ser, que surtem os efeitos, a pessoa se responsabiliza muito depois, pelas atitudes que ela tem. Então a pessoa realmente, ela tem que parar e mudar o caminho dela, então, muda realmente, mas é uma coisa assim, que tem que estar sempre nutrindo, porque eu vejo mais pelo lado preventivo, porque depois que aconteceu o conflito é mais difícil (Ana Lúcia).

Esse entendimento de que a violência não será extinta do cotidiano escolar repentinamente também fica evidente na fala da professora Mirelle:

Contribui para a diminuição? Para diminuição não. Eu acredito que para instalação da dúvida. Você não vai ter uma mudança de comportamento repentina, porque mudança de comportamento é sinal de aprendizagem, houve aprendizagem por isso, mudou-se o comportamento, mas é o início da reflexão: "Por que que eu preciso mudar?" (Mirelle).

As professoras citadas acima apontaram que é preciso oferecer ao aluno a oportunidade constante de refletir sobre suas ações, para que ele aos poucos vá se fortalecendo para reagir de forma dialógica diante de um conflito.

Freire (1996), assim como Vinha (2011) e Tognetta (2010), também afirma que a construção da autonomia se dá por meio de um processo no qual é escolhendo e vivenciando as consequências de suas escolhas que o indivíduo aprende a refletir e se responsabilizar por elas. Por isso, é importante que a escola seja um espaço que promova momentos de reflexão sobre as ações inadequadas, e não um ambiente que busque modificar as ações inadequadas dos indivíduos por meio de punição.

A professora Lariane traz uma reflexão que mostra que os professores e gestores precisam olhar para as suas próprias ações e verificar o quanto eles agem de forma autônoma e democrática. Nessa perspectiva, ela diz:

eu acho que o pensar junto na escola, o discutir, e voltar-se para si, porque a gente às vezes fica voltado lá para a formação do aluno... Ninguém dá o que não tem. Eu não formo para autonomia, eu não formo para democracia, se eu não vivencio isso na essência como professor. Não adianta eu votar para alguma coisa, se o meu espírito não é educado, e a democracia a gente se educa vivendo. Eu preciso como professor viver isso, e pensar sobre isso. "Como que eu estou nesse desenvolvimento da minha autonomia?" (Lariane).

Essa professora reforça a ideia de Freire (1996), que defende que o professor precisa colocar em prática as suas palavras, ou seja, suas ações precisam ser compatíveis com seu discurso, e isso deve ser resultado de autorreflexão. Dessa forma, entende-se que o docente precisa refletir se suas palavras estão vinculadas à sua prática e, para além disso, deve torná-las vinculadas.

A segunda parte desta apresentação e discussão dos resultados focaliza as práticas que as professoras desenvolveram a partir da participação nos encontros formativos.

4.2 Professores e suas Práticas por uma Cultura de Paz

O programa de formação Práticas Restaurativas – Cultura de Paz visa oferecer aos professores fundamentos teóricos que os ajudem a olhar para os conflitos como fenômenos inerentes às relações humanas. As pessoas pensam e sentem de forma diferente, e isso provoca conflitos, porém eles podem ser resolvidos de forma a não desencadear ações violentas. O programa investe na ideia de que a escola e seus professores precisam ter ferramentas para lidar com os conflitos de forma pacífica, e para isso utiliza-se dos processos circulares.

Durante esta pesquisa, buscou-se identificar se a participação no programa de formação trouxe às docentes conhecimentos novos, que refletiram em reorganizações da prática pedagógica; Verificou-se que, de maneira geral, as professoras já tinham pré-disposição para respeitar diferentes perspectivas e ouvir os alunos em sua lógica e suas demandas, como exemplo, compartilharam dessa posição as professoras Bia e Janine:

Eu já conhecia parte, que a gente tem que ter mesmo esse jogo de cintura com a criança. A gente sabe que a gente tem que ter essa paciência, essa aproximação, esse compromisso com eles, tem que ter vínculo na verdade. Isso eu sempre tive, mas, por exemplo, objeto de fala que eles colocam para gente, e para gente ensinar para eles, um de cada vez. E algumas coisas que eles colocaram que eu não sabia, eu usei na minha sala (Bia).

A professora Bia destaca que sempre entendeu a necessidade de haver, no processo de ensino aprendizagem, paciência, aproximação, compromisso e vínculo. Mas realça os elementos estruturadores de atividades práticas com os quais entrou em contato durante a formação, como o objeto de fala, que foram posteriormente inseridos em sua atividade docente. É evidente que, como esta entrevista foi feita depois do contato com a formação, há que se refletir sobre a própria forma com que a memória é construída e narrada. Algo do passado é sempre ressignificado, pois um narrador, “ao falar de suas experiências, contar uma versão do passado e repensar uma vida”, faz isso “a partir das inquietações e tensões do presente” (RIBEIRO, 2007, p. 37). Assim, compreende-se que talvez Bia, mesmo se preocupando com as questões apontadas, não as conseguisse colocar de maneira tão organizada quanto o que foi apresentado. E isso também indicaria um ganho da formação.

Por outro lado, a professora Janine referiu práticas passadas, buscando estabelecer semelhanças com aquelas que passou a conhecer após a formação:

Eu sempre acreditei, na época eu falava roda de conversa, porque eu não tinha formação da JR, eu nem sabia que existia, então eu fazia roda de conversa, colocava não objeto de fala, mas pedia para eles respeitarem a vez de quem estava falando, e nisso fui trabalhando com este meu aluno, fui criando este vínculo de afetividade, eu deixava as crianças apresentarem os conflitos que elas estavam vivendo, ele também se colocava, eu lembro que a gente sempre encontrava uma solução (Janine).

Bia e Janine destacam, nesses excertos de suas narrativas, que ao conviver com os alunos é preciso estabelecer vínculo afetivo com eles. Embora elas não façam referências a nenhum teórico que aborde a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, é possível interpretar que talvez tenham tido, não somente nessa formação, mas em outras experiências nos seus percursos profissionais, a oportunidade de pensar sobre a íntima relação entre cognição e afetividade, pois de diferentes formas traziam tais conhecimentos para a prática pedagógica.

A professora Mirelle pontua que a formação não lhe trouxe uma concepção diferente daquela em que já acreditava e desenvolvia em sua prática, ou seja, nesse ponto, não lhe trouxe novos conhecimentos. No entanto, admite que durante os encontros ela se reconheceu naquela proposta:

Não. Na verdade assim, é à medida que a gente ia trabalhando, a gente se reconhece naquilo que a gente está vendo. Me reconheci, em muitas situações ali, mas coisa diferente, que tenha sido agregada, não (Mirelle).

A professora Lariane afirmou que também já desenvolvia uma prática baseada em relações dialógicas e reflexivas, porém a formação a estimulou a olhar para as relações existentes na instituição:

me ajudou a pensar muito nas relações, porque aí eu ia olhando nas questões institucionais, porque até então, eu pensava num viés lá do meu espaço de sala de aula, coincidiu que naquele momento, porque a Mônica, ela trabalhava muito com esta questão de pensar esta teoria, mas institucionalizando, criando esta rede e aí tentando amarrar algo maior... Tem a força do sujeito, mas tem a força deste lugar, das pessoas deste lugar que precisavam se mobilizar, então assim, estratégias que me permitiram imprimir um movimento maior, formas mais eficazes, no sentido de cutucar um pouquinho, mexer com manejo maior toda esta articulação que era o todo (Lariane).

Tanto a professora Mirelle como a professora Lariane, afirmaram perceber semelhanças entre a proposta da formação e a prática pedagógica desenvolvida por elas, porém Lariane aponta que a formação ampliou a sua maneira de ver a instituição escola, fazendo-a pensar, “na força do lugar”, no sentido de que é importante que a sala de aula seja um espaço de convivência democrática. Observa que há necessidade de que a instituição seja convidada a repensar suas práticas e a responsabilizar-se pela construção de um ambiente institucional fortalecido, para cultivar a cultura de paz.

Esse aspecto apontado por Lariane é visto nas contribuições de Hopkins (2015), ao dizer que a escola precisa adotar uma postura restaurativa, pois as relações que se estabelecem nesse ambiente são importantes para o aprendizado dos alunos, no que se refere à convivência social, e também porque os comportamentos de cada pessoa influenciam nas relações, nos modos de conviver na escola.

A entrevistada Olívia pontua que participar da formação potencializou a visão que já tinha a respeito da importância do diálogo entre professor e aluno, e indicou novos caminhos para a concretização de trabalhos mais dialógicos:

Eu sempre fui de conversar muito com eles, acho que a própria função da sala de leitura já me dá esta abertura de conversar mais, de estar mais próxima. Eu acho que fez com que eu ficasse mais atenta a eles, porque antes parecia que eu estava ouvindo, eu estava participando, mas parecia que ficava meio solto, então eu acho que mudou isso, eu prestei mais atenção neles. Eu acho que essa história, o fato de eu conhecer mais a história deles e eles conhecerem as minhas histórias a gente ficou mais próximo. Então é o escutar, é o ouvir, né? Eu acho que eu ouço mais os meus alunos (Olívia).

As palavras da professora revelam que ela começou a escutar mais atentamente os alunos. A preocupação que existia anteriormente ganhou modulação e força após a formação, pois nesse momento essa prática foi referida e embasada em trabalhos e em teóricos. Isso faz com que o professor possa ter segurança ao optar por uma linha de trabalho como a da cultura de paz, que privilegia o diálogo.

O professor poderá obter mais elementos para escutar de maneira efetiva e colocar em prática o que pontua Freire nesta observação:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 1996, p. 119).

Essa forma de dialogar valorizando a perspectiva do outro também foi apontada por Júlia:

Isso aí eu já fazia até antes da JR, eu gostava de conversar, mas quem mais falava era eu, né? (neste momento a professora riu) Quem mais expunha era eu... (Júlia).

Nas palavras dessa professora observa-se que ela valoriza mais as próprias palavras, ou seja, o que ela tem a dizer, e Freire (1996) comenta que, em uma comunicação dialógica, é preciso ter a disciplina para falar e escutar. Nessa perspectiva, La Taille et al. (1992, p. 19) diz: “não há verdadeiro diálogo, uma vez que um fala e o outro limita-se a ouvir e memorizar”. Sendo assim, entende-se que Júlia, por meio da formação, iniciou um processo de construção do verdadeiro diálogo com seus alunos.

4.2.1 Escutar para compreender

Assim como Freire (1996, p.113), que afirma que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”, valorizando dessa forma a visão do aluno e o papel formador da educação, Rosenberg (2006) fala da importância da escuta e da empatia durante a comunicação entre as pessoas. Nos depoimentos das professoras, observou-se que investir em um comportamento de escutar ativamente os alunos foi um aprendizado que a formação trouxe. Observe-se esta fala de Camila:

Eu acho que eu comecei a fazer isso que eu te falei, de ficar mais aberta, mais receptiva para ouvi-los, porque você sabe como são os adolescentes, eles têm umas reclamações que para gente que é adulto e maduro parecem bobas, a gente pensa: “Ai meu Deus, com tanto problema no mundo...” Mas é o momento dele, né? Ele está em formação, ele tem 13 anos, 14 anos, então eu acho que eu fiquei mais calma para conversar com eles, para aceitar este olhar e dizer: “Olha, calma, não é bem por aí, todo mundo tem problema, eu já fui adolescente, também tive...” Essa coisa de conversar mais com eles, acho que a JR me deu (Camila).

Na fala dessa professora percebe-se que ela passou a considerar os sentimentos dos adolescentes, a considerar as características da faixa etária, ao ouvir aquilo que os adolescentes tinham a dizer, e isso trouxe mais harmonia para sua convivência com os alunos. Segundo Rosenberg (2006), a postura empática é aquela que busca compreender os sentimentos do outro na perspectiva dele. Ouvir

para compreender é um importante elemento da proposta da comunicação não-violenta, adotada por Camila, assim como o foi por Bruna:

Gostei muito porque lá eles propõem o desenvolvimento da escuta, que a gente não tem esta prática. Acho que na sociedade, nós temos muita dificuldade em ouvir, e escutar o outro, a gente quer na mesma hora falar em cima, já pressupõe e já começa...Não, então eles colocam bem claro isso: "Você deve escutar primeiro e depois falar", então isso também achei o máximo! Comecei a colocar em prática na vida toda, em casa, na vida pessoal (Bruna).

A professora Bruna relata que a mudança na sua forma de dialogar não ocorreu somente no contexto profissional, pois agregou à sua vida pessoal os conhecimentos que recebeu na formação.

Ainda falando sobre o quanto foi marcante a perspectiva da escuta apresentada no programa de formação, a professora Olívia relata:

Eu aprendi mesmo, aprendi a ouvir melhor o meu aluno. Eu aprendi a... pela maneira que a gente trabalha, né? A passar isso para eles, uma coisa mais calma, uma coisa, pera aí: Vamos ver o que tá acontecendo? Então assim, mudou muito a minha prática, principalmente da *escutação*, escutar o outro... acho que isso foi primordial (Olívia).

Essa professora aponta que, aquilo que aprendeu sobre a importância de escutar a história do outro, ela busca transmitir aos alunos, por meio da mediação durante as conversas, incentivando-os a também esperar, a compreender o relato do colega, para depois responder.

Conforme Rosenberg (2006), ouvir, observar uma situação, buscar identificar os próprios sentimentos, os sentimentos do outro, e levantar as necessidades das pessoas frente a essa situação contribui para o estabelecimento de vínculos respeitosos entre as pessoas. Dessa forma, é possível entender que, com sua postura, essa professora promove em sua sala de aula o exercício da comunicação não-violenta.

A professora Ana Lúcia relata sua experiência em adequar a proposta da CNV às crianças pequenas:

Eu pude fazer esta prática com os alunos menores. A princípio a gente achou que eles não iam conseguir, mas deu muito certo porque as crianças, a gente não pode subestimar, elas têm muita coisa a oferecer, o que falta é serem ouvidas. Hoje em dia, eu vejo que as crianças têm muita necessidade de falar, de falar, de falar, elas têm dificuldade para ouvir né? E o que mais me chamou a atenção neste projeto, foi realmente trabalhar a escuta da pessoa. É você escutar a pessoa, não é só escutar com os ouvidos, tem que escutar com o coração. Isso é uma fala que eu adaptei

para as crianças. Como fazê-las entender uma escuta? É você olhar, escutar e sentir, sentir aqui ó, no seu coração, então para você sentir isso, você tem que estar disponível e olhando para pessoa que está falando (Ana Lúcia).

Assim como a professora Ana Lúcia, a professora Janine também relatou situações nas quais precisou adaptar os conteúdos da formação à linguagem infantil. A experiência dessas professoras mostra que ao modificar a forma de desenvolver propostas para cultivar a cultura de paz, com o intuito de atender às demandas do universo infantil, elas demonstram respeito pelas crianças. Acolhem as características dessa faixa etária e constroem práticas que possibilitam que as crianças, desde bem pequenas, tenham oportunidade de vivenciar situações nas quais são incentivadas a expor suas opiniões e a ouvir com respeito às ideias dos colegas.

Conforme La Taille et al. (1996), é uma característica das crianças pequenas a dificuldade em colocar-se no lugar do outro, e as relações sociais que elas vivenciam são determinantes para que avancem de um comportamento heterônomo para um comportamento autônomo. Sendo assim, se a criança vive em um ambiente coercitivo, ela não terá a oportunidade de refletir sobre as próprias ações, sobre seus efeitos no grupo. Não entenderá as regras como reguladoras de uma convivência fundamentada no bem comum. Dessa forma, entende-se que, quando o professor cria oportunidades para o aluno questionar, expor seu ponto de vista, e considera as opiniões das crianças, ele está propiciando que as relações no ambiente escolar sejam cooperativas e ampliando o processo de formação dos alunos, que passa a envolver questões do convívio, da empatia e do respeito.

Escutar o aluno, a partir da perspectiva proposta na formação, possibilitou que as professoras passassem a considerar sua história de vida como um fator que influencia na forma de ele se relacionar socialmente e com as tarefas escolares, conforme é possível constatar no relato de Júlia:

Bom, assim, o que eu quis dizer é que, por exemplo, antes a visão da gente às vezes daquele aluno problema, a gente levava pelo lado, que o aluno não tinha interesse, a gente não tinha aquela visão de saber que aquele aluno tinha um problema exterior, fora da escola, então a gente não tinha essa visão, e a partir desses encontros, que a gente via os depoimentos, que a gente via as rodas lá, até com os depoimentos dos próprios professores falando da sua prática dentro da sala de aula, como eles agiam com os alunos, isso que ajudou bastante, pelo menos para mim foi isso, que daí eu passei a ver, por exemplo, aquele aluno problema, eu passei a querer pesquisar sobre a vida dele, para saber o motivo que ele estava agindo daquela maneira, e a gente vê que para o aluno é importante a

gente estar junto com ele sempre, não só na parte pedagógica, o aluno, ele precisa até da parte psicológica (Júlia).

Nesse trecho da narrativa de Júlia, observa-se o quanto para ela a cognição e a afetividade são percebidas como elementos distintos, cabendo à escola e ao professor focar no desenvolvimento cognitivo. Mediante aos conteúdos da formação, outra forma de pensar a aprendizagem do aluno começou a ser cultivada, pois, por meio dos relatos, ela demonstrou estar num processo de compreender que a criança, o adolescente, quando vai para escola, carrega consigo toda a sua integralidade. E, se os seus interesses e sentimentos não são acolhidos no processo de ensino, a aprendizagem fica prejudicada.

O trecho que segue também aponta que conhecer a história de vida do aluno trouxe uma nova possibilidade de conviver com ele, ou seja, uma convivência que busca compreender a visão do aluno sobre determinada situação, e que não mais o considera um sujeito desrespeitoso, desinteressado.

mas com o aluno, a gente sempre tem conflito com aluno. O que será que essa criatura (risos) tem dentro da cabeça dela para estar falando isso? Eu aprendi a olhar de um jeito diferente... Isso foi muito legal. E também esta proposta né? Quando você fala assim: existe um campo e é lá que eu vou me encontrar... Você se coloca no lugar do outro, você começa a tentar entender como é que o outro fez, pensou, para fazer daquele jeito, porque sempre tem dois lados, no mínimo, tem o lado da moeda, a moeda tem dois lados, mas tem aquela bordinha também, e tudo isso entra, quando a gente vai enfrentar um conflito (Bruna).

Aqui, ganham centralidade as discussões sobre a compreensão da diversidade. As professoras passam a ver o outro dentro de sua explicação de mundo, que é diversa daquela que elas têm. Apresentam-se “dois lados, no mínimo”, pois evidentemente pode haver muitos mais. Yasmin também evidencia o quanto foi significativo para ela passar a considerar a história de vida do aluno:

Eu passei a ver as coisas de uma maneira diferente, sabe? De não julgar muito: “Esse menino meu Deus! É isso, é aquilo”. Você começa a analisar, por trás disso tem uma história, então a história de vida eu passei a perceber... Que na cultura de paz ela trabalha muito, ela ajuda a perceber, porque mexe com os seus sentimentos, com a sua emoção (Yasmin).

Essa professora ainda observa que, por meio dos processos circulares, os alunos têm oportunidade de conhecer as experiências vividas pelos colegas, e quanto a isso ela relata:

Quando eles começam a contar a história deles parece que eles mudam, eles se sentem valorizados. Este círculo de celebração, acho que tinha que fazer porque mexe com o aluno, com a sensibilidade. Acho que mexendo com a sensibilidade, o comportamento vai melhorando (Yasmin).

Yasmin, em seu relato, identifica a contação de histórias como um fator relevante do processo circular, pois é um momento sensibilizador. Conforme Pranis (2010), um dos elementos mais importantes do processo circular é o momento da contação de histórias, em que os participantes relatam suas experiências de vida e são convidados a expressar com honestidade seus sentimentos e esperanças. Esse movimento de partilhar as histórias pessoais faz com que as pessoas integrantes de um determinado grupo se identifiquem umas com as outras, observando as diferenças e tentando compreender outros posicionamentos.

Segundo Tognetta (2010), a convivência escolar promove o encontro de pessoas semelhantes e diferentes, e com isso oferece a oportunidade de aprender a dialogar, trocar pontos de vista e respeitar os pontos de vista do outro. No entanto, isso só é possível em um ambiente cooperativo, democrático, em que a experiência de todos é valorizada. Segundo Vinha (2011) e Tognetta (2010), para que a escola contribua para a formação de sujeitos moralmente autônomos, ela precisa entender os conflitos como oportunidades para reflexões sobre formas de agir mais democráticas e solidárias. Os processos circulares, segundo Pranis (2010) e Hopkins (2015), são formas de promover encontros para que as pessoas tenham a oportunidade de expressar ideias, sentimentos, necessidades, desenvolvendo, assim, relacionamentos empáticos e respeitosos.

4.2.2 Processos circulares: um caminho para o diálogo

Os relatos das professoras mostraram que elas consideram a realização de processos circulares uma estratégia relevante para a prática pedagógica, e citam os círculos de classe e de celebração como aqueles mais utilizados por elas. Por exemplo, a professora Mirelle afirmou usa com frequência os círculos de classe, um ponto da formação que ela considerou interessante, útil para o desenvolvimento do seu trabalho:

círculo de aprendizagem, círculo de classe, isso aí é muito bacana, sempre trabalhei assim com as crianças, e funciona. Eu estudei em escola montessoriana, então sentar em círculo para mim sempre foi uma questão

normal. E a gente traz para prática aquilo que a gente vivenciou na escola, então o sentar em círculo para mim é o ponto de partida. Todo ano, no começo do ano é um dos primeiros trabalhos, né? (Mirelle).

O círculo de classe, segundo Hopkins (2015), é uma proposta que consiste em realizar com constância círculos para discutir temas e questões vivenciadas por uma turma, para possibilitar que o grupo de alunos desenvolva habilidades sociais. Conforme a professora Mirelle, a persistência em práticas que favoreçam o fortalecimento do vínculo entre os alunos, a percepção das diferenças e o respeito por elas é o que faz o aluno aprender a conviver de forma respeitosa. Ela afirma que este é o papel da escola:

é um trabalho de formiguinha, pouco a pouco, mas que surte resultado. Fiquei com uma turma dois anos, ano retrasado, e ano passado, então como eu acompanhei os mesmos alunos, tinha hora que até eles iam por música. A coisa acontecia por música, porque você constrói um espaço, você constrói uma identidade de grupo. Então, aí eu sei, que eu tenho aquele aluno que é mais levado, mais agitado, tem problema, mas eu sei que uma hora alguém vai ter que fazer a gentileza, de sentar com o “Zé” ou com a “D. Maria”, e fazer atividade com ele, entender o limite dele, e ele vai ter que entender o seu limite, não é uma coisa fácil, não é uma coisa tranquila, mas é um exercício, então eu acredito muito é nisso. É na construção da identidade de grupo, é isso que a gente precisa fazer na escola (Mirelle).

A ação contínua da professora Mirelle apresenta-se como um momento em que o aluno tem a oportunidade de aprender a ser assertivo. Como ele tem com frequência um espaço para partilhar as suas ideias e sentimentos com o grupo, passa a perceber que conviver respeitosamente com as diferenças não é esconder aquilo que se sente, não é ser submisso, mas ter a capacidade de conviver com os dissensos. Conforme pontua Leme (2004), ensinar o aluno a ser assertivo é uma forma de romper com a violência.

A professora Bia relata uma experiência na qual ela também possibilitou aos alunos a experiência da assertividade. Ela conta que, em um ano, ao se deparar com uma sala que tinha alunos que apresentavam dificuldades em respeitar o espaço coletivo, utilizou-se dos círculos de classe para discutir com o grupo como a convivência na sala poderia ser melhor:

Este ano eu ainda não organizei um círculo, mas ano passado eu tinha 8 casos indisciplinados gritantes na minha sala, então eu cheguei a fazer alguns círculos sim. Só que assim, aquele aluno que é retraído, que você faz o círculo para ele poder falar, realmente ele não fala, nas primeiras reuniões, e os que são indisciplinados, eles querem aparecer mais ainda, entendeu? Mas acaba que alguns alunos que são meio termo reclamando dos alunos que atrapalham, então, eles falam abertamente quando eles

pegam o objeto de fala: “Você, você, você, estão atrapalhando, a gente não está conseguindo aprender, vocês deixam a professora nervosa”. Eu deixo eles, entendeu? Aí aqueles que estão querendo aparecer muito, eles já melhoram um pouco, eles ficam mais contidos, não 100%, mas uns 15% mais contido, mas 8, você põe 15% de cada um, é um resultado muito bom né? Até tenho foto aqui... (Bia).

Nesses trechos Bia mostra que propor círculos para discutir questões sobre o comportamento do grupo exige dela um posicionamento de escuta e crença na força das palavras dos próprios alunos. Por meio desta atitude, ela possibilita que os alunos se responsabilizem por suas ações, ou seja, percebam que a sala de aula pode ser um ambiente de aprendizado, de harmonia, na medida em que cada um contribui para isso. Essa ação da professora colabora para que a sala de aula seja um ambiente cooperativo, porém é importante destacar que ela diz que usou o círculo de classe motivada por um problema que estava enfrentando, e que, na ausência dessas questões de indisciplina, ela ainda não se organiza para realizar tais propostas. Isso pode fazer com que ela ainda continue a resolver pelos alunos aqueles conflitos que ela considera mais simples. Segundo Leme (2004), o professor precisa abrir espaço para que os alunos resolvam seus conflitos por meio da negociação. Assim, a postura de resolver os conflitos pelos alunos, dizendo-lhes como eles devem proceder diante de um problema, é pouco produtiva, pois não contribui para o fortalecimento da autonomia deles.

A professora Camila também aponta o círculo de classe como uma estratégia que traz bons resultados para o aprendizado dos alunos. Ela narra uma experiência com o Círculo de classe na qual utilizou um texto de Rubem Alves. A partir da leitura desse texto o grupo conversou sobre questões da adolescência:

Há umas quatro semanas eu trabalhei o Rubem Alves que está ali a foto dele, eu coloquei aqui e falei um pouquinho da vida, da contribuição do Rubem Alves, do olhar que ele tem, o olhar humano para o mundo, para as coisas, da sensibilidade, e depois nós trabalhamos um texto lindo do Rubem Alves chamado: Carta ao adolescente [...] e eu fui falando com eles: É verdade? Vocês já fizeram alguma coisa que se arrependeram porque estavam em grupo? Aí eles vão se abrindo, vão falando dessa coisa, e depois foi muito bacana, porque ele fala assim no final, que o mundo que ele ama se parece com um ovo, está cheio de preciosidade de vida, mas que ele tem uma casca muito fininha, perigosa de ser rompida, que é fácil, então ele tem medo de entregar este ovo para os adolescentes agora, com medo que ele rompa. Ele fala que dentro do seu ovo tem: muros brancos, poesia, velho, criança, música, poema e aí os adolescentes... não é apelativo o texto, ele é gostoso... Aí a professora de português, pediu para os nonos anos, desenharem o ovo deles e o que teria dentro deste ovo que eles não querem que se rompam, e foi muito bacana porque eles colocaram assim, desde até professores, né? Que eles gostariam de preservar dentro deste ovo. Eles colocaram música, livros, família, os animais de estimação,

paz, bonito... eu até tenho algumas fotos disto, eu posso te mostrar, você pode até usar, se você quiser (Camila).

No relato desta professora é possível entender que ela se preocupou em vincular o conteúdo da sua disciplina, que é ampliar o conhecimento dos alunos quanto à literatura, a um tema que fosse importante para o momento de vida do aluno. Dessa forma, ela contribuiu para sua formação integral. A proposta relatada pela professora mostra o acolhimento à cultura do adolescente, mostra respeito ao momento de vida do aluno, ou seja, a professora valoriza uma cultura diferente de sua própria cultura, que é adulta. Essa ação da professora, de trabalhar um texto que traz à tona as características da adolescência torna o ambiente escolar um espaço de convivência que valoriza as diferentes culturas, ou seja, a professora desenvolve sua prática pedagógica considerando o seu público real.

É importante destacar nesse relato, que a professora, durante a entrevista, compartilhou as fotos que havia feito durante a realização da atividade, mostrando assim o seu encantamento com as produções dos alunos. Assim como Camila fez um registro desse momento, a professora Bia também tem o hábito de registrar, por meio de vídeos ou fotos, alguns dos círculos que realiza com os alunos. Durante a entrevista, Bia também compartilhou espontaneamente tais registros.

Registrar a própria prática, segundo Ostetto (2012), é uma ação que permite ao professor ter elementos mais concretos para refletir sobre sua ação e, dessa forma, aprimorá-la, validando ou rechaçando algumas práticas. Ao mesmo tempo, pode-se refletir sobre a importância que essas professoras atribuem à prática dos Círculos, a ponto de registrá-la, para produzir reflexões.

As narrativas das professoras apontaram que os Círculos de Celebração são bastante utilizados, pois, segundo elas, promovem momentos de emoção, reflexão e de estreitamento de laços afetivos. Conforme Pranis (2010), esse tipo de Círculo de construção da Paz é adequado para momentos em que se busca valorizar as conquistas de uma pessoa ou grupo, comemorar uma data importante, homenagear alguém significativo para as pessoas, entre outros.

A professora Janine compartilhou uma de suas experiências com o Círculo de Celebração:

Na última quarta-feira, que é recente, nós todos da escola fizemos o Círculo de Celebração da páscoa. Aí gente, as experiências que as professoras contaram, quem nunca tinha feito né?! Só que este círculo da celebração, nós usamos outros elementos, colocamos água, flor, coelhinho da páscoa, o

pão, a uva, então foram experiências assim maravilhosas! Os professores no final da tarde foram fazer os seus depoimentos e ficaram emocionados porque é algo que dá certo e tem que ser trabalhado nas escolas (Janine).

Essa professora conta que a proposta foi planejada durante um HTC com a participação de todos os professores, e que depois eles compartilharam experiências positivas. A professora Ana Lúcia também relatou uma experiência com o Círculo de Celebração desenvolvido com as famílias:

Eu já fiz num sábado letivo, aqui na escola, com os pais que quiseram participar. Na época foi, que foi o ano passado, na época da Páscoa, utilizei, eu fiz um ovo de páscoa, porque o de chocolate, cada um pega com a mão vai derretendo. Aí eu fiz um ovo de páscoa, é... brinquedo né? Aí eu fiz, e usei como objeto de fala, e foi muito bom sabe? Foi de celebração né? Na época, eu perguntei a eles, o quê que eles fariam para um mundo melhor para os filhos deles. Então teve pai que se sensibilizou, que chorou, sabe? Então não é que a gente queira, que a pessoa chore, mas o fato de deixar as pessoas sensibilizadas, aflora isso né? E eu falei: “Não, não tem problema, é bom mesmo, é como se fosse uma terapia, eu vejo isso né? É uma prevenção de conflitos. Os círculos de classe, os círculos de celebração são círculos de prevenção (Ana Lúcia).

Nos relatos de Janine e Ana Lúcia, observa-se que os Círculos foram planejados com inclusão dos elementos estruturantes indicados por Pranis (2010), como: a organização das pessoas em círculo, o uso do bastão de fala e o momento de contação de histórias. Assim, o círculo possibilitou aos componentes da comunidade escolar conhecer os valores uns dos outros. Para Pranis (2010), o momento da contação de história é muito importante porque valoriza as experiências individuais de lutas, de conquistas, de dor, e reforça que um pode aprender com o outro. De acordo com a autora, escutar a história do outro possibilita a compreensão empática e, desta forma, desconstrói preconceitos, tornando a convivência mais respeitosa.

A partir dos trechos acima apresentados, entende-se que, quando as professoras realizam os processos circulares com os alunos, com as famílias, e quando a equipe gestora estimula o desenvolvimento da proposta, garantindo aos professores um momento de planejamento coletivo, a escola passa a ser um espaço de convivência, e não apenas de instrução. De acordo com Barbosa (2009), Vinha (2009) e Tognetta (2009), trata-se de um desafio para as escolas atuais, sair do discurso que defende como objetivo formar sujeitos autônomos e partir para ações. As experiências relatadas demonstram um movimento da escola em direção a

práticas que valorizam a reflexão, trocas de opiniões e busca conjunta de soluções para os conflitos.

A professora Ana Lúcia entende que, para que os processos circulares aconteçam de forma regular nas UE, é importante que a equipe gestora e professores estejam empenhados em reorganizar a rotina escolar:

Agora o tempo que você vai fazer isso? Depende da situação. Agora, acho que a escola, (não sei se você vai perguntar isso, mas eu vou falar) a escola, eu digo assim, diretora, a orientadora, a equipe tem que estar querendo fazer isso também, porque se não estiver querendo, as coisas não acontecem. Tem que ter o apoio de todo mundo. Nesta vida de tempo, sem tempo que a gente tem. São muitas atribuições que a direção da escola tem, às vezes acaba que realmente acaba não sobrando tempo, porque isso demanda tempo, pelo menos de uma aula inteira. E o ideal até desses círculos, que a escola tivesse uma rotina já para isso, sabe? Que o professor pudesse passar por esta formação, todos os professores e tirasse pelo menos 50 minutos da sua aula (Ana Lúcia).

Ao sugerir reorganização da rotina para agregar os processos circulares, a professora Ana Lúcia reforça a necessidade de uma escola que valorize, não somente a transmissão de conteúdos, mas também as questões relacionadas à convivência. Nessa perspectiva, Gabriele comenta que o importante é o professor não perder a oportunidade de abrir espaço para a discussão de uma necessidade encontrada com o grupo, mesmo que não haja as condições mais apropriadas:

Mesmo quando a gente não consegue fazer os círculos, no momento da entrada, eu permito que eles falem daquilo que está acontecendo com eles, então muitos trazem essa vivência, esta realidade. Então acho que aí começou a ser uma fraternidade. Nossos alunos sabem que conosco, ali naquele mundo do 4º ano, pode ter essa fidelidade até mesmo com os assuntos da escola. Podem se expor sem se prejudicar, por assim dizer, podem se expor de verdade. Isso eu consigo com eles. Eu tento não perder a oportunidade, às vezes surge a oportunidade e você fala assim: “Eu não preparei tal coisa... Não, mas se tem a oportunidade, acho que é válido, tem que pôr em ação” (Gabriele).

A disponibilidade das professoras para devolver os processos circulares pode ser interpretada como um indicativo de sua busca para construir uma prática pedagógica que atenda às necessidades e características dos alunos contemporâneos. Conforme mencionado anteriormente, as leis brasileiras definem que a escola é para todos, porém o que se vê é que muitas práticas pedagógicas são destinadas a um público ideal, ou seja, um público que não oferece resistência à cultura do controle corporal, citada por Tardif e Lessard (2009). Assim como esses autores, os demais citados neste trabalho (Freire, Nóvoa, Santos, Leme, Schilling,

Gomes e Pereira, entre outros) apontam que a escola precisa se reorganizar para desenvolver práticas pedagógicas que venham a atingir esse público discente que traz consigo tamanha diversidade.

Nesse processo de buscar práticas mais adequadas, é preciso que o professor discuta sobre as diferentes possibilidades e partilhe com seu grupo suas opiniões sobre aquilo que se mostra improdutivo. Neste sentido, os relatos das professoras mostraram que os Círculos Restaurativos são pouco utilizados, e algumas delas observaram que nesse tipo de trabalho há necessidade da participação de outros adultos, para facilitar a condução do círculo. Segundo Machado et al. (2008), esse tipo de círculo destina-se à resolução de um conflito pontual, e para realizá-lo é necessário que três momentos sejam garantidos: pré-círculo, círculo e pós-círculo. É necessário também que o facilitador exerça o papel de organizar e mediar esses três momentos, o que exige que ele tenha conhecimento do problema a ser resolvido e que esteja preparado emocionalmente.

Quanto a isso, Mirelle considera que não é papel do professor realizar Círculos Restaurativos. Para ela, esse tipo de estratégia demanda uma pessoa específica para desenvolvê-la, ou seja, demanda a figura de um mediador que não esteja envolvido no conflito:

porque é diferente você fazer o círculo de classe ou círculo de aprendizagem, é diferente de você estar mediando uma situação de conflito, que daí eu discordo do programa porque eu não sou mediadora, se quer implantar um mediador, então tem que ter a figura do mediador na escola, não atribuir para equipe de liderança, ou para o professor a função de mediador, que muitas vezes o professor está implicado naquela situação, entendeu? (Mirelle).

É importante que um dos envolvidos no conflito solicite a realização do Círculo, ou seja, não é o facilitador que impõe a participação dos envolvidos, o que mostra que a aplicação dessa técnica demanda um tempo de preparo e execução que nem sempre o professor tem disponível.

A professora Bruna relata que buscou aplicar a proposta do Círculo Restaurativo a um grupo grande, porém sua experiência mostrou que sua tentativa não se mostrou adequada:

Já tentamos fazer Círculo Restaurativo, como eu estava te falando, fizemos com grupo grande, não funciona, funciona, mas não funciona da maneira mais né? Já coloquei sim, no grupo grande com todo mundo e depois quando eu percebi isso, eu comecei a colocar com grupos pequenos, tipo: Dá um problema na sala de aula, eu tenho lá 50min de aula, eu falo: “ Fica

aqui fulano, fulano, fulano e os outros vão embora...” E aí a gente faz rapidamente né? Um círculo relâmpago. Já fiz isso... Não resolve 100% ainda porque isso é... teria que... a minha formação eu não consigo passar inteira para todos eles, mas é um processo, e funciona, dá resultados positivos (Bruna).

Dessa forma, Bruna pontua que, para resolver um conflito pontual, organizou-se de uma forma diferente, buscando resolver o problema por meio de um diálogo reservado com os envolvidos. Afirma que essa estratégia tem apresentado bons resultados. Ela relata também que não aplica com frequência as técnicas dos processos circulares, porque a rotina da escola nem sempre lhe permite isso. No entanto, em suas ações cotidianas com os alunos ela busca trabalhar os princípios da cultura de paz, por exemplo, o respeito, e nesse sentido ela afirma que percebe mudanças no comportamento dos alunos:

Eu acho que aqui dentro na minha sala de aula a gente se respeita mais, eles se respeitam mais entre eles, eu não sei se é porque o aluno se modifica de acordo com o lugar que ele está. Aqui existe muito respeito, dentro desta sala de aula. Então eu respeito muito o aluno, então eles acabam me respeitando muito e eles ficam assim... Não sei explicar como, mas eles também se respeitam mais, por exemplo, eu escuto muito palavrão na escola, aqui dentro é muito raro. Mas tudo isso é trabalho, vou mostrando para eles, é tema de aula também. Então eu não sei, as coisas vão acontecendo, vai se ampliando. Eu acho que modificou alguma coisa sim, alguma coisa não, bastante! (Bruna).

O relato de Bruna permite discutir sobre uma autoridade não autoritária do professor. A forma com a qual ela trabalha torna legítima a sua autoridade dentro da sala de aula. Segundo Schilling (2008), o professor conquista o seu lugar de autoridade à medida que desenvolve um trabalho que possibilita o crescimento cultural, intelectual, afetivo e social dos alunos. São essas práticas do professor que permitem que ele consiga criar um ambiente em que a coerção e punição não sejam utilizadas como forma de autoridade.

Assim como Bruna, as professoras Ana Lúcia e Yasmin também compartilharam que a forma como a rotina escolar está organizada dificulta a realização de processos circulares usando todos os elementos estruturantes:

O problema nosso eu acho é o tempo, a dinâmica da escola, a maluquice, a correria, o tempo passa muito rápido. Eu tenho essa vantagem porque sala de leitura eu não tenho essa cobrança de caderneta, disso ou daquilo. Eu tenho minhas aulas todas preparadinhas, mas não tenho outras cobranças... Então às vezes, eu não falo muito porque a minha situação é diferente. Às vezes eu não posso opinar porque a minha situação é diferente (Yasmin).

Apesar de a rotina escolar ser bastante atribulada, as professoras relataram que utilizam algumas técnicas dos processos circulares, buscando adequá-las a sua realidade. O bastão da fala é um recurso que elas utilizam em diferentes momentos da rotina diária, conforme o relato das professoras:

Porque usando um instrumento de fala já é uma coisa que chama atenção. Eu sempre uso isso nas minhas aulas até hoje. Eu uso um livro, né? Utilizo um livro, um boneco e vai rodando na sala (Ana Lúcia).

[...] então a conversa, a escuta ativa, eu escuto também eles, então a prática do objeto de fala e da escuta, isso daí, eu tenho usado bastante, que além da pergunta eu espero eles falarem (Bia).

De acordo com Pranis (2010), o bastão da fala tem como função garantir que todos os membros do círculo tenham a oportunidade de se expressar, porém aqueles que preferem o silêncio são respeitados. A proposta é que o bastão circule pelo grupo. Quem estiver com ele nas mãos tem a vez de falar. Os demais devem escutar de maneira atenciosa, e só podem fazer comentários, emitir opiniões quando o objeto de fala estiver em suas mãos.

A professora Ana Lúcia, que trabalha com crianças menores, na faixa etária de 6 a 8 anos, apontou a necessidade de fazer adequações na linguagem:

Quem está com o objeto tem o poder da palavra e os outros que não estão tem o poder da escuta. E a escuta, tem que ser uma escuta que eu vou olhar, ouvir para sentir. Então, isso é uma coisa que eu inventei: Olhar para escutar, olhando para sentir, para realmente ouvir o colega de uma maneira que eu possa me sensibilizar com aquilo. Estar no lugar do outro. Que é difícil você falar para criança: "Se coloque no lugar do outro". Então, esta escuta, olho a olho, eu acho que isso, toca bastante as crianças, e elas se sensibilizam muito. Elas entendem a proposta (Ana Lúcia).

E Janine também compartilhou sua experiência com uso o bastão da fala com crianças pequenas:

Não foi fácil no começo porque eles não sabem esperar a vez de falar, eu usava um objeto de fala que era um bichinho de pelúcia, neste primeiro ano. Aí, eles só ficavam assim, com a mão levantada, mas eles conseguem entender que só poderia falar quem estava com o objeto de fala. Até para eu dar aula, eu segurava o objeto de fala para eles entenderem que no momento a professora estava explicando, que eles tinham que prestar atenção, ouvir para aprender. Aí não era fácil no começo, porque eles ficavam com a mão levantada e o corpo se mexendo porque criança pequenininha né? (Janine).

Ao trabalhar com crianças de 1º ano, essa professora observou que para elas é difícil esperar a vez para falar, e que o objeto de fala lhes serve como um marcador. Embora seja difícil para a criança controlar o corpo, ela consegue

compreender a função do objeto de fala. Inclusive, a professora usa o objeto de fala, não somente durante os círculos formais, mas durante a aula, quando ela quer explicar uma atividade.

Os relatos das professoras acima revelam que elas consideram importante trabalhar com os alunos posturas adequadas de ouvintes e falantes durante um diálogo, pois durante uma conversa é necessário que o ouvinte seja atento que busque compreender a mensagem do falante, para só depois emitir sua opinião.

A professora Mirelle relata que usar o bastão é muito útil, porque ajuda as crianças e a ela mesma a controlar a ansiedade de falar durante uma conversa:

Sim, eu sempre faço isso, discuto isso com as crianças, até eu treino: “Você só pode falar quando estiver com o objeto de fala na mão, é um treino para gente, é um treino para criança também. É... você saber ouvir e esperar, se conter, autocontrole, isso aí é muito legal para trabalhar [...] eles começam a saber, a ver que a vez dele está ali, então, eu não preciso te atropelar na hora que a gente está conversando porque eu sei que vai ter minha vez, eu sei que a minha fala vai ser validada, eu sei que eu faço parte deste grupo (Mirelle).

Conforme Pranis (2010), o uso do bastão tira a responsabilidade do facilitador do processo, que aqui entendemos como sendo o professor, de resolver os problemas e ou administrar as emoções difíceis que possam emergir, pois todos os participantes sabem que o facilitador falará somente quando estiver com o bastão na mão. Dessa forma, esse recurso configura-se como um facilitador do diálogo. No entanto, algumas professoras relatam não sentir a necessidade de utilizar um objeto de fala. Elas preferem, durante os diálogos, verbalizar aos alunos que é importante escutar com atenção o colega que está falando. Neste sentido, a professora Júlia relata que iniciar a conversa com os alunos, oferecendo-lhes instruções de como proceder, é o suficiente:

Aqui eu só fiz roda de conversa uma vez, nós fizemos uma vez porque precisou, porque eles estavam assim muito em conflito, um querendo ser melhor que o outro: “Ah, eu terminei primeiro, eu sei primeiro”. Daí um dia eu parei a aula e disse: Agora nós vamos conversar e eu quero que respeitem... Eu não usei o bastão, o bastão não eu não usei, mas assim: “Vai levantar a mão na vez de falar e todo mundo vai prestar atenção na fala do colega e deu certo, sabe assim? (Júlia).

Percebe-se que Júlia, embora tenha manifestado que a sua forma de conduzir a conversa tenha gerado bons resultados, manteve uma prática de conversar com os alunos para fazer orientações e intervenções visando a solução de problemas. Assim como Júlia, Olívia também relata não usar o objeto de fala:

No dia a dia, não uso bastão né? Não tenho o objeto em si, mas tem assim, eu peço muito pra eles: “Vamos ouvir o colega”. Então, isso é da JR. Esta dinâmica... Presta atenção, seu colega está falando... Para se tornar algo natural, para você ter isso como algo normal na sua vida (Olívia).

Para Olívia, suas orientações verbais garantem que, durante as aulas, os alunos tenham uma postura de escuta atenta. Seu maior objetivo é que eles tornem essa ação uma prática cotidiana.

Além do bastão da fala, algumas professoras citaram que, a partir da formação, começaram a considerar a organização da sala em formato de círculo, um facilitador para a realização das atividades, conforme os relatos abaixo:

No meu dia a dia eu tenho o costume de usar, tanto que já tenho deixado a sala já no próprio círculo, e inclusive eu tenho feito o centro do círculo com meu material de sala de leitura né? Os gibis, os livros, alguns livros que eu quero indicar, que eu quero colocar em destaque, deixo lá em cima do tapete, de livre acesso (Olívia).

[...] eu sempre utilizo o círculo, sempre, sempre, sempre. As cadeiras lá na sala são dispostas para as crianças olharem umas para as outras. E sempre tem um objeto de fala para gente organizar, ou senão as regrinhas né? Levanta a mão para falar tal... Mas quando eu quero chamar atenção para um assunto que seja, que eu quero chamar a atenção, eu uso um instrumento de fala. Geralmente são brinquedos, que chamam mais a atenção das crianças, né? (Ana Lúcia).

Conforme Pranis (2010), a formação do círculo, além de possibilitar que todos possam se olhar, representa a igualdade entre as pessoas. A professora Janine também reorganizou a sua sala para favorecer maior contato entre as crianças:

Tanto que na sala de aula, meus alunos não sentam um atrás do outro, desde quando eu conheci a JR, antes da JR eu trabalhava em grupos, aí eu comecei a colocar a sala em U, então a sala já é assim como se fosse um círculo (Janine).

A interação dos alunos dentro do ambiente escolar é uma situação que promove a eles aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento moral. Segundo Tognetta (2010) e Vinha (2011), se a escola é um ambiente que proporciona vivências cooperativas, ela contribui para que os indivíduos construam sua autonomia moral, ou seja, colabora para que eles sejam pessoas reflexivas, éticas. A postura dos professores pode reforçar a heteronomia dos alunos, ou favorecer a autonomia. Dessa forma, um professor autoritário, que resolve todas as divergências pelos alunos, que entende os conflitos como situações prejudiciais à

convivência e tenta evitá-los por meio de coerção e punições, reforça a heteronomia, e com isso não cultiva a Cultura de Paz.

Estimular a cooperação em sala de aula, entender a perspectiva do aluno, investir nas relações constituem desafios para as professoras entrevistadas. Por exemplo, no relato de Gabriele observa-se que, embora ela demonstre ser preocupada com a formação integral do aluno e, que se envolva com a proposta da cultura de paz, a concepção de uma justiça baseada na retribuição ainda está presente em sua prática:

Não que a gente não vá brigar, porque a gente vai brigar, se tiver que ficar de castigo vai ficar, se tiver que levar bronca vai levar, mas vai ser de uma forma diferente, vai ser positivo, tentando buscar do máximo possível uma coisa boa, mesmo que você olhe e fale: "Mas esse menino não está aprendendo nada", mas você vai buscar o melhor para ele, para que ele aprenda, fazendo um diferencial (Gabriele).

As palavras da professora apontam para a necessidade de os docentes estudarem sobre o tema da formação moral, para que venham a desenvolver práticas mais restaurativas.

Lariane comenta que no dia a dia da escola é muito difícil o professor não se deixar dominar por práticas punitivas, coercitivas, pois o grande número de alunos em sala de aula e a rotina repleta de atividades e horários, muitas vezes enfraquecem a vontade do professor de dialogar, de propor momentos reflexivos:

Nem sempre consigo, nem sempre consigo ser um bom modelo, nem sempre consigo ser adequada para as crianças porque a dinâmica às vezes consome, mas eu acredito que é fundamental, que a gente tenha espaço sim para pensar. Não é procedimento só, é se apropriar deste procedimento com sustentação na sua essência, e trabalhar essa essência nas questões da subjetividade do outro (Lariane).

Por meio dessa reflexão, Lariane reconhece suas limitações e evidencia a importância de o professor refletir sobre suas ações, para assim retomar seus propósitos de estabelecer na sala de aula um ambiente cooperativo, de diálogo assertivo e respeitoso. Os relatos de algumas professoras mostram que, a partir do momento em que elas investem em uma postura mais dialógica, ocorrem transformações no comportamento dos alunos:

Este ano eu tive um exemplo do meu aluno, a partir do momento que eu mudei a minha postura, a minha postura com ele em relação, deixando o pedagógico, porque eu sabia que ele estava precisando do lado afetivo, ele começou a participar da aula. Então, esse ano eu tenho um exemplo de um aluno assim... (Júlia).

A professora Bia refere que, por meio do diálogo, conseguiu vencer a resistência de uma criança em realizar as atividades:

No começo, ele não queria fazer nada comigo. Ele falou até que ia chamar os traficantes do bairro para me pegar aqui, só porque eu queria que ele sentasse perto de mim para eu poder auxiliá-lo, porque eu não quero perder esta criança, no 5º ano sem saber ler nada. Eu vi que ele estava muito revoltado, eu fui deixando-o se acalmar, chamava um pouquinho. Depois eu fui conversar com ele: “Você quer que eu fique igual as outras professoras que você fica chutando? A professora tem medo de ser chutada, você fica ameaçando, então a professora deixa você a vontade porque vai fazer o quê com você? Só que eu não, eu vou insistir, eu quero insistir”. Ele está juntando as letrinhas, aí ele está percebendo que ele está aprendendo, então agora eu não tenho mais esse problema (Bia).

Em seu relato, observa-se que ela conversou com o aluno, expressando seus sentimentos, mostrando seu desejo de ensinar-lhe. Comunicou-se assertivamente com o aluno, seguindo os princípios da CNV, e mostrou uma conexão verdadeira amparada em seus atos, de maneira que ele pôde, em meio a esse processo, compreender a honestidade de sua proposta e se engajar.

Os relatos das entrevistadas demonstram que elas, não apenas executaram as técnicas propostas na formação, como também buscaram adequá-las às características e necessidades de sua turma de alunos. Neste sentido, observa-se que elas assumiram a autoria sobre a prática pedagógica, e o resultado disso foi a conquista de um ambiente escolar mais próximo da cooperação, onde conviver e aprender se torna mais prazeroso. Essas professoras exerceram sua autoridade como profissionais da educação, na perspectiva de que a autoridade não deve ser exercida por meio de imposição coercitiva, que resulta em medo e agressão. Deve-se buscar a prática de uma autoridade legitimada por um grupo que respeita os argumentos do professor e enxerga nele alguém que tem conhecimento e experiência para contribuir para o crescimento do grupo.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Esta pesquisa investigou a influência de uma política pública que visa proporcionar aos diferentes atores do cotidiano escolar momentos de formação teórica e prática sobre como cultivar nas escolas a cultura de paz, pois entende que desta forma será possível diminuir e acima de tudo prevenir ações violentas na escola.

Nesta parte do trabalho busca-se fazer apontamentos sobre aquilo que foi possível observar, analisar e compreender por meio desta pesquisa, e neste sentido, considera-se pertinente reconhecer que ela apresenta algumas limitações. Em especial no que se refere à leitura das narrativas das professoras, pois estas trazem conteúdos muito interessantes que possibilitam análises mais aprofundadas. Aliás, é importante registrar que a riqueza deste trabalho reside na disponibilidade e sensibilidade das professoras aos partilharem suas experiências quanto ao cultivo da cultura de paz nas escolas.

O programa de formação estudado começou a ser desenvolvido no início de 2009, tendo como público alvo alguns membros da SME e gestores de UE do Ensino Fundamental, e nos anos seguintes ampliou o seu público atingindo pais, alunos, funcionários, professores. Esta ação governamental se mostra relevante para os membros que gerem a SME, pois mesmo com a mudança de governo no ano de 2013 ela se manteve, e em 2015 começou a ser desenvolvida também com gestores da Educação Infantil.

Mediante os dados levantados observou-se que o número de pessoas atingidas pelo programa a cada ano é pequeno, ou seja, a cada ano dez escolas participam, dentre elas, participam poucos representantes de cada UE, pois como os conteúdos trabalhados são desenvolvidos por meio de processos circulares, que é uma estratégia que valoriza a participação ativa das pessoas, por meio da partilha de vivências de cada uma delas, não é possível fazer grupos muito numerosos. Sendo assim, aqueles que participam da formação precisam ser multiplicadores das ideias e técnicas propostas pelo programa.

O propósito desta formação é convidar os participantes a valorizar a escuta dos sentimentos e vivências das pessoas, solicita a resolver os conflitos mediante a

expressão dos sentimentos, das necessidades que os sujeitos envolvidos no conflito têm, e propõe que o grupo ou sujeito pense em formas restaurativas e não punitivas de solicitar a reparação de um dano causado. Enfim, convida os participantes a observar os comportamentos que são próprios de uma cultura de guerra, para trocá-los por ações que cultivem a cultura de paz.

Desta forma, pode-se concluir que é uma meta que não se atinge de um dia para o outro. Conforme foi citado por algumas professoras, atingir o propósito de conviver em uma cultura de paz é um “trabalho de formiguinha”, todos os dias é preciso praticar.

O foco desta pesquisa foi investigar o impacto desta formação na prática dos professores, e o que ela mostrou é que este programa de formação “Práticas Restaurativas - Cultura de Paz” trouxe para as entrevistadas, conhecimentos sobre uma questão relevante para o desenvolvimento do trabalho delas, que é a convivência e os conflitos.

As narrativas das professoras apontaram que a possibilidade de aprender algo novo, e assim enriquecer a própria prática pedagógica foi um fator motivador para ingressar no programa de formação. Conforme as docentes, os conflitos nas relações interpessoais no ambiente escolar são frequentes, sendo que alguns casos são facilmente resolvidos e não atrapalham a aprendizagem dos alunos ou mesmo a rotina escolar, enquanto que outros exigem do professor e da equipe escola um manejo maior para que não se desdobrem em confrontos violentos. Assim foi possível analisar que as professoras, mesmo sendo experientes se dispuseram voluntariamente a participar da formação continuada devido ao fato de ela ajudar a solucionar um problema do cotidiano, que é pouco explorado em processos formativos.

Para as professoras a concepção de conflitos e de relacionamentos interpessoais, oferecida pela formação era próxima daquela que elas já tinham, no sentido de que elas buscavam estabelecer com os alunos vínculos afetivos, porém, os conteúdos discutidos durante os encontros formativos e as técnicas disponibilizadas favoreceram a reflexão sobre a própria prática pedagógica, e desta forma elas visualizaram ações que precisavam e ou poderiam ser modificadas, a fim de promover na escola um ambiente mais cooperativo no qual todos se responsabilizassem pela harmonias das relações. Com relação a este aspecto, as professoras pontuaram que se faz necessário maior investimento na formação inicial

e continuada que aborde a questão dos relacionamentos interpessoais e sobre a influência deles no processo de ensino-aprendizagem, visto que o professor recebe uma oferta maior de processos formativos relacionados ao desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas formais.

O movimento de reflexão sobre a prática indicou caminhos para que estas professoras reorganizassem seu trabalho de modo a investir em ações que restaurassem as relações humanas, isto é, diante de um problema no convívio escolar, elas buscaram práticas que viabilizassem a compreensão dos motivos que causaram as divergências, e a reparação dos possíveis danos, e desta forma passaram a mediar diálogos assertivos entre os alunos, de modo que se abriu um espaço para os alunos colocarem as dificuldades que encontravam convivendo em um ambiente que lhes negavam o direito de aprender. Assim como as professoras também de forma assertiva conseguiram por meio de diferentes estratégias assegurar o seu direito de ensinar.

Foi possível identificar nas narrativas que a escuta ativa, elemento trabalhado na formação, que se refere ao ato de ouvir os conteúdos verbalizados pelos alunos visando identificar e compreender seus sentimentos e necessidades foi um ponto que contribuiu para que as professoras revissem a visão delas sobre os comportamentos dos alunos. O ato de escutar ativamente trouxe às docentes informações sobre a história de vida dos alunos, e estas informações interferiram na maneira das professoras conduzirem suas práticas.

Outro fator mencionado por elas é que ter acesso aos procedimentos da escuta ativa trouxe contribuições para a vida pessoal delas, encorajando-as a também buscar o diálogo, a expressão dos sentimentos e necessidades para resolver os conflitos vivenciados em seu núcleo familiar.

Importa destacar que segundo estas professoras, a proposta da formação, não é fácil de ser executada e resultados positivos e efetivos a partir do uso das técnicas dos processos circulares são vistos somente quando o professor investe na prática frequente de tais técnicas, o que também é uma tarefa desafiadora, pois, algumas professoras colocaram que a rotina escolar é muito dinâmica, e que isso torna difícil a execução de processos circulares tal como é proposta na formação. Sendo assim, as docentes usaram a criatividade para adequar os conteúdos da formação à realidade vivida por elas em sala de aula, por exemplo, buscaram desenvolver processos circulares com crianças pequenas, na faixa etária de 6 a 8

anos, para tanto, utilizaram-se de bonecos, histórias e outros elementos do universo infantil.

Ainda com o propósito de adequar a proposta dos processos circulares à rotina da classe, algumas professoras investiram em rodas de conversa, que demonstraram ser uma aproximação da proposta do Círculo de construção da paz ou do Círculo de classe para discutir os problemas da sala, ou desenvolver um tema. Porém, não desenvolvem esta atividade colocando o grupo em posição de círculo, os alunos continuam sentados uns atrás dos outros, mas manifestam suas opiniões e segundo as professoras, elas são consideradas.

O objeto de fala também foi citado por algumas professoras como um elemento que foi incorporado à prática, porque o uso deste instrumento diminui a ansiedade das crianças e adolescentes em falar, uma vez que ele traz segurança de que cada um terá seu momento de se expressar, e nesta perspectiva, o professor divide com a turma a palavra, e conseqüentemente empodera o grupo durante as discussões. Embora, algumas professoras considerem o objeto de fala muito importante, outras, principalmente aquelas que trabalham com adolescentes, entendem que o objeto físico pode ser dispensado quando o grupo entende a importância de ouvir uns aos outros.

O uso de processos circulares como Círculos de Classe e Círculos de Celebração foram citados como propostas que contribuem para o fortalecimento de vínculo entre os alunos, pois possibilitam que eles expressem suas opiniões a respeito do ambiente escolar, suas dificuldades, alegrias e permitem que eles discutam formas de melhorar a convivência em sala de aula. Desta maneira, nota-se que os processos circulares, assim como o uso do bastão da fala em situações de aula, são ações que fazem o aluno exercitar a escuta ativa, e por meio desta escuta, tanto professoras como alunos sensibilizam-se com as histórias uns dos outros, e isso resulta em querer mudar de comportamento. Conforme postula a teoria piagetiana - utilizada como base para as reflexões da presente pesquisa - sobre o desenvolvimento, a cognição dá ao indivíduo a capacidade de aprender, de agregar ao seu repertório outros comportamentos, porém a afetividade é a energia que mobiliza o indivíduo a fazer. Seguindo este pensamento, compreende-se que a participação em processos circulares, e em outras atividades nas quais o sujeito tem a oportunidade de se expressar e se sentir valorizado pelo grupo, ou pelo professor tem o potencial de conquistar o aluno para o fazer, para o querer ser diferente. E

neste caso, é possível dizer que tem o potencial para despertar no indivíduo o desejo de querer responsabilizar-se pela melhor convivência em grupo.

Já os Círculos Restaurativos foram apontados como pouco produtivos e utilizados, uma vez que para acontecer eles demandam a presença de um facilitador não envolvido no conflito, um local mais reservado para a conversa, bem como um número menor de pessoas presentes em seu desenvolvimento, além de que, eles têm um caráter curativo, ou seja, este tipo de processo é usado quando o conflito teve desdobramentos prejudiciais à convivência, e as professoras defendem a importância de investir em ações preventivas.

As participantes desta pesquisa analisaram que os conteúdos da formação não funcionam como uma “fórmula mágica” que aniquilará com os conflitos ou violências no cotidiano escolar. Os problemas do âmbito relacional continuarão a existir, e em alguns casos, estes problemas poderão se desdobrar em confrontos violentos, porém, à medida que os indivíduos vivenciem cotidianamente os efeitos das práticas que cultivam a cultura de paz, eles poderão agregar tais práticas aos próprios repertórios de ações, e enxergar a violência como um recurso inviável, gerador de dor, tristeza e insucesso.

Esta análise das professoras é um dos fatores que faz com que elas considerem importante que todos os professores tenham acesso aos conteúdos da formação, pois, isso é relevante para que a escola adote uma postura pacificadora, e desta forma, o corpo docente compartilhe das mesmas concepções sobre convivência, conflitos e formas democráticas de resolvê-los. Neste sentido, elas pontuam a importância do envolvimento da equipe gestora na implantação de práticas pacificadoras nas UE, e sugerem que durante as reuniões de professores na escola (HTC), haja espaço para eles conhecerem os princípios da JR e da cultura de paz, e vivenciarem os processos circulares. Algumas professoras ainda citaram a importância deste programa constar no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Conforme apontado pelas professoras entrevistadas, as ações que favorecem a construção da cultura de paz precisam ser constantes para que resultem em práticas cotidianas, sendo que para ser uma cultura da escola, o professor não pode seguir sozinho com este projeto. É preciso que gestores, o corpo docente, o grupo de funcionários, compartilhem das mesmas práticas, pois quando o professor segue solitário com este propósito não há mudanças efetivas na escola, elas acontecem somente em uma sala isolada.

Por meio dos relatos, as professoras demonstraram perceber que os conflitos não desaparecerão do cotidiano escolar, mas que eles podem ser resolvidos de forma dialógica. E que neste processo o professor não é aquele que determina os caminhos para a resolução dos problemas, mas é uma figura que permite que os alunos se expressem, exponham seus sentimentos, necessidades e juntos encontrem formas de superar as dificuldades. Porém, conforme pontuou uma das entrevistadas, o professor precisa refletir com seus pares sobre até que ponto sua prática realmente é democrática, pois sem esta reflexão corre-se o risco de usar um procedimento democrático com uma postura impositiva, e desta forma os alunos são impedidos de construir sua autonomia moral.

Esta política pública é realizada há apenas há cinco anos, e chegou até a Secretaria de Educação da cidade, por intermédio de uma parceria com o Sistema Judiciário, ou seja, esta política é resultado do empenho do Sistema de Judiciário em levar para as escolas os princípios da JR, e desta forma, contribuir para que estas instituições tenham recursos para resolver conflitos vividos dentro dela, sem a necessidade de encaminhá-los às resoluções jurídicas.

As narrativas das atuais coordenadoras do programa, pessoas estas que estão envolvidas com ele desde sua implantação, assim como os registros disponibilizados por elas, apontam que no início o foco das formações estava na resolução de conflitos, por intermédio da aplicação de Círculos Restaurativos. Ocorreu que a partir das experiências, das avaliações dos gestores e professores que participavam do programa e o levavam para as escolas, aos poucos ele foi ganhando um caráter menos curativo, isto é, as avaliações foram apontando que para as escolas o caminho mais adequado para o cultivo da cultura de paz era focar na prevenção.

Este diálogo entre formadores e participantes empoderou as escolas para desenvolverem práticas adequadas à realidade das diferentes com UE presentes no município. Este empoderamento da Educação, representada neste caso, por coordenadores do programa, gestores, professores e alunos, se revela na reorganização dos conteúdos propostos durante a formação, nas práticas desenvolvidas por professores, gestores e grupos de alunos, e é possível apontar como um símbolo da autoria da Educação frente a este programa as alterações que o nome dele vem recebendo.

O programa surgiu na cidade com o nome de JR, mudou para Círculos Restaurativos, em seguida para “Práticas Restaurativas – Cultura de Paz”, até assumir atualmente o nome de Restaurando as relações de convivência por meio da cultura de paz. Tais modificações permitem visualizar a mudança de foco, e de perspectiva do programa, que deixa de ter um caráter judicial, isto é, curativo, para assumir sua força pedagógica, que investe em processos preventivos, e com isso reserva ao professor, à escola, um papel de protagonismo que se reflete em realização profissional, e em valorização da Educação.

Os resultados apontados mostram que o programa de formação foi relevante para o desenvolvimento profissional dos docentes, visto que os aportes teóricos e as estratégias formativas mobilizaram os professores para refletir sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tornem o ambiente de sala de aula cooperativo, democrático, que valorize o diálogo, a responsabilização, o respeito à diversidade, enfim, práticas de uma cultura de paz. Porém, o processo de construção de um ambiente escolar livre de violências é contínuo e precisa de constante investimento principalmente de professores e gestores.

Conforme foi discutido neste trabalho, a violência está presente nos diferentes contextos sociais, e desta forma se manifesta também na escola. Discutiu-se ainda, que a escola sozinha não poderá cuidar da violência, mas ela pode não alimentá-la na escola, por intermédio da mudança de postura de professores e gestores diante de um conflito. Para tanto, faz-se necessário investir na formação continuada destes profissionais para que os conteúdos sejam aprofundados, de forma a garantir que os profissionais da escola não sejam, mesmo que inconscientemente, produtores de violência.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARANTES, V. A. **Afetividade e cognição: rompendo da dicotomia na educação**. Disponível em: <http://miniweb.tempsite.ws/Ciências/Artigos/afet_cognicao>. Acesso em: 22 mar. 2016.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil** – Bases para reflexão sobre orientações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRENELLI, R. P. Piaget e a afetividade. In: SISTO, F.F.; OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. (Orgs.). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. ed. 4. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007, p. 105-134.

CARVALHO, M. L.; RIBEIRO, S. L. S. **História oral na educação: memórias e identidades**. Temas Transversais. CETEC capacitações. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

CECIP. **Paz em movimento**. Trajetória do projeto Jovens e seu potencial criativo na resolução de conflitos em escolas municipais do Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <www.cecip.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2015.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar., 2007.

CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da cultura da paz. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 597-624, out./dez., 2008.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24. Curitiba: Editora UFPR, 2004, p. 213-225.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. ed. 8. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. ed. 2. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GOMES, C. A.; PEREIRA, M. M.. A formação do professor em face das violências das/nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 201-224, jan./abr., 2009.

HOPKINS, B. **Práticas restaurativas na sala de aula**. Disponível em: <www.transformingconflict.org>. Acesso em: 28 ago. 2015.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEME, M. I.. Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional**: Questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 163-185.

MACHADO, C.; BRANCHER, L.; TODESCHINI, T. B. (Orgs.). **Justiça para o Século 21**. Instituinto práticas restaurativas: círculos restaurativos: como fazer? Porto Alegre-RS: Ajuris, 2008.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo. **Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MELO, E. R. Justiça Restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da Justiça Restaurativa em contraposição à justiça retributiva. In: SLAKMON, C. R.; DE VITTO, E R.; GOMES P. (Orgs.). **Justiça Restaurativa**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 53-78.

_____. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul**: aprendendo com os conflitos a respeitar os direitos e promover a cidadania. Rio de Janeiro: CECIP, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul., 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 27 set. 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORRISON, B. Justiça Restaurativa nas escolas. In: SLAKMON, C.R.; DE VITTO, E. R.; GOMES, P. (Orgs.). **Justiça Restaurativa**. Brasília-DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005, p. 295-319.

NÓVOA, A. **Professores: Imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: _____. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres na formação de professores**. ed. 5. Campinas-SP: Papirus, 2012, p. 13-32.

PRANIS, K. **Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude**. Disponível em: <www.justica21.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2010^a.

_____. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010b.

RANCIÈRE, J.. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 367-382.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: o documento em História Oral. In: **Oralidades: Revista de História Oral**, Núcleo de Estudos em História Oral, ano 1, jan./jun., 2007. São Paulo: Necho, 2007.

_____. **Tramas e traumas: identidades em marcha**. Tese de doutorado. São Paulo, DH/FFLCH/USP, 2007.

ROLDÃO, M.C. Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-violenta**. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, M. J. E. O professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista FAGED**, Salvador, n. 15, p. 111-125, jan./jul., 2009.

SCHILLING, F. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica**, Bogotá, Colômbia, v. 7, n. 3, p. 691-700, set./dez., 2008.

_____. **Direitos, violência, justiça: reflexões**. São Paulo, 2012. Tese (Livre-docência) – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SILVA, E.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. ed. 4. Florianópolis: UFSC, 2005.

SISTO, F. F. O desenvolvimento cognitivo da criança na teoria de Jean Piaget. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (Orgs.). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. ed. 4. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007, p. 70-84.

SOUZA, M. T. C. C.. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Afetividade na escola, alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003, p. 53-70.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, Porto Alegre, jul./dez., 2006, p. 20-45.

STRANG, A. L. X. Paradigma. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. Hermínia Prado Godoy (coordenadora técnica). São Paulo: Cortez, 2014, p. 186-191.

SPOSITO, M. P. **A Instituição escolar e a violência**. Instituto de estudos avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 20 set. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M.. Profissionalização do ensino passado trinta anos: dois passos para frente, três passos para trás. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. (Coord.). **Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala**. v. 46. São Paulo: FCC/DPE, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. **Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la**. Série Desconstruindo a violência na Escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros, v. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____. Violência na Escola x Violência da Escola. **Anais dos VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE**. Curitiba: PUC, 2009.

UNESCO. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. ed. 2. Brasília, 2003.

_____. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VINHA, T.. A construção da autonomia: uma conquista para toda a vida. **Fórum SM de Educação**. São Paulo; Rio de Janeiro, 2011.

VINHA, T; TOGNETTA, L. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez., 2009.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Identificação Profissional
Idade
Formação Acadêmica
Tempo de Magistério em sala de aula
Experiência profissional em quais segmentos
Segmento que atua no momento
1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas - Cultura de Paz?
2. Em que ano você participou dessa formação?
3. Essa formação trouxe modificações para a sua prática de sala de aula?
4. Caso essa formação tenha trazido modificações quais foram elas?
5. O que você fazia e deixou de fazer após participar dos encontros formativos?
6. O que você passou a fazer após participar dos encontros formativos?
7. Quais transformações você fez para adequar os conteúdos da formação à sua prática?
8. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos após sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?
9. Qual sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como esse que visa contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais no âmbito escolar?

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Reformulado

Identificação Profissional:
Idade
Formação Acadêmica
Tempo de Magistério em sala de aula
Experiência profissional em quais segmentos
Segmento que atua no momento
1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas - Cultura de Paz?
2. Em que ano você participou dessa formação?
3. Essa formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?
4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?
5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?
6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos após sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?
7. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?
8. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?
9. Qual sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como esse, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

APÊNDICE C – Entrevistas Transcritas

Entrevista 1 - Júlia

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas- Cultura de Paz?

Foi um convite que a escola fez aos professores, e como eles falaram do trabalho eu achei interessante e acabei aceitando participar.

2. Em que ano você participou desta formação?

Em 2012.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes?

Trouxe bastante, porque através dos encontros que a gente tinha lá, o que era falado, os depoimentos, tudo o que a gente ouvia lá, ajudava mais assim, até do lado do professor, de ter uma visão melhor, de compreender melhor o aluno, de ajudar esse aluno dentro da sala de aula, porque às vezes a visão da gente, do aluno, antes da gente conhecer esse trabalho da JR, era diferente, eu, pelo menos para mim isso aí ajudou bastante.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação? A visão que você tinha do aluno, a partir da JR, mudou?”

Bom, o que eu quis dizer é que, por exemplo, antes a visão às vezes daquele aluno problema, a gente levava pelo lado que ele não tinha interesse, tudo mais, a gente não tinha aquela visão de saber que aquele aluno tinha um problema exterior, fora da escola, então a gente não tinha essa visão, e a partir desses encontros, que a gente via os depoimentos, que a gente via as rodas, lá, até com os depoimentos dos próprios professores falando da sua prática dentro da sala de aula, como eles agiam com os alunos, isso que ajudou bastante, pelo menos para mim foi isso, que daí eu passei a ver, por exemplo, aquele aluno problema, eu passei a querer pesquisar sobre a vida dele, para saber o motivo que ele estava agindo daquela maneira, e a gente vê que para o aluno é importante que a gente esteja junto com ele sempre, não só na parte pedagógica, o aluno, ele precisa até da parte psicológica.

5. O que você fazia e deixou de fazer após participar dos encontros formativos?

Ah, é difícil, deixa ver... O que aconteceu, na minha opinião, no caso, a gente tem uma nova visão do aluno, é que eu pelo

menos trabalhava muito com o lado pedagógico, a gente, professor, se preocupa muito com o lado pedagógico, e às vezes tem aquele aluno que requer outro tipo de atenção. Que às vezes o lado pedagógico não é o que naquele momento ele está precisando, ele está precisando mais do lado afetivo, do lado emocional, então a gente passou a ter essa visão, é isso que eu entendi na época, lá, era isso, essa preocupação no caso com o aluno, do lado emocional, do lado afetivo, porque a gente pensava assim: “Hoje o aluno não quis fazer nada”. A gente não se preocupava com o porquê daquilo, agora não, depois dos encontros a gente vai mais a fundo, eu, pelo menos, eu procuro ir mais a fundo para descobrir.

Este ano eu tive um exemplo do meu aluno, a partir do momento que eu mudei a minha postura, a minha postura com ele em relação, deixando o pedagógico, porque eu sabia que ele estava precisando do lado afetivo, ele começou a participar da aula. Então, esse ano eu tenho um exemplo de um aluno assim... Ele é muito faltoso, eu procuro resgatar para ele vir à escola, pelo menos duas vezes na semana eu consigo trazê-lo para a escola, mas é o máximo, entendeu? Mas pelo menos, agora, as avaliações ele não está fazendo, mas ele não veio esta semana, não veio hoje, não veio ontem, mas amanhã ele deve vir e, se eu der a avaliação e conversar, ele do jeito dele, ele consegue fazer, só que nada, com ele nada pode ser com exigência, não posso exigir, se for enérgica não consegue nada com ele, tudo tem que ser bem do lado afetivo mesmo.

6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos, após sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Esses encontros foram bons porque eu ensino meus alunos a aprender a ouvir, porque nesta faixa de idade que eu trabalho, de 10, 11 anos, eles são muito falantes, então eu trabalho muito com eles o aprender a ouvir, o levantar a mão, o respeitar ao próximo, porque eles não têm muito disso, então nisso daí ajudou bastante, porque antes não tinha isso, antes a gente não percebia essa importância com os alunos. Agora não, por exemplo, esse ano meus alunos são falantes, tudo mais, mas se eu falar assim, “5º ano eu preciso falar”, eles ouvem. Antes tinha que ficar falando, repetindo várias vezes, agora não, não há necessidade de ser mais enérgica... Se tem um conflito, por exemplo, às vezes até um bullying, que às vezes acontece na sala de aula, porque hoje em dia tem muito

disso, né?, eu observo, assim, que na conversa eles têm o discernimento de pedir desculpas para o colega, que é muito importante.

Você usa o bastão da fala na sua sala?

Não, aqui eu só fiz roda de conversa uma vez, nós fizemos uma vez porque precisou, porque eles estavam muito em conflito, um querendo ser melhor que o outro. “Ah, eu terminei primeiro, eu sei primeiro”. Um dia eu parei a aula e disse: “Agora nós vamos conversar e eu quero que respeitem”. Eu não usei o bastão, o bastão não, eu não usei, mas assim: “Vai levantar a mão na vez de falar e todo mundo vai prestar atenção na fala do colega.” E deu certo! Eles se expuseram colocando: “Ah! porque fulano de tal...” E eu falei: “Olha, está vendo? O que a professora quer é isso, que vocês exponham o que não estão satisfeitos”. Foi logo quando a gente voltou do recesso, porque eu via que estava tendo muito conflito no primeiro semestre: “Eu quero ser melhor que ela, eu quero tirar nota melhor que ela, se ela tirou nota melhor que eu, é porque eu sou burro”. Usavam essas frases, e não é, eu falei: “Gente cada um tem a sua capacidade.” E deu certo porque, na parte da atividade, ainda tem alguns alunos que quando ele vê que fez, ele pede desculpa, então deu certo por isso.

Foi um ganho muito grande nessa conversa que nós tivemos. Esses dias uma aluna veio para mim e falou: “Professora, eu acho que está na hora da gente ter aquela conversa”. Eu disse para ela: “Concordo plenamente”. Daí eu falei: “Nós vamos conversar porque eu quero dar instruções de como vocês agirem, como vocês se comportarem no ano que vem, que vocês vão ter nove professores”. Então eles estão aguardando essa conversa... Eu já dei uma pincelada sobre o assunto, mas eu quero frisar bem, porque eu tenho uns alunos que não conseguem se concentrar. E imagina com 9 professores?! Então eu quero trabalhar bem esse lado com eles.

Eu já marquei com eles, na sexta-feira a gente vai ter essa conversa, já está agendado, que sexta feira, nós vamos fazer nossa roda de conversa para eles exporem a expectativa deles para o ano que vem. Terá um momento de fala deles para cada um colocar qual é a preocupação, até a curiosidade, como é o sexto ano?

Isso aí eu já fazia até antes da JR, eu gostava de conversar, mas quem mais falava era eu, né? (neste momento a professora riu) Quem mais expunha era eu... Ano passado eu trabalhei com RI, o ano retrasado que eu já tinha feito a JR, eu fiz com eles e foi legal porque surgiram perguntas que eu achava que nem iam surgir, tinham perguntas que eu respondia assim:

“Agora vocês esperem que eu vou perguntar para os universitários, (até brincava com eles), para depois trazer as respostas para vocês.” Eram coisas relacionadas ao PII mesmo, então que eu também não sabia. Daí eu trazia para eles as respostas e o ano passado pelo que eu sei, o 6º ano foi maravilhoso, este ano eu não conheço o 6º ano, mas a turma de 2013, que foram meus e das outras professoras do 5º ano, eles falaram que os alunos foram muito dedicados, mas é porque a gente já fez este trabalho. E este ano eu quero fazer também, porque eu quero ouvir coisas boas deles no ano que vem, né?

Você me falou que já buscava conversar com os alunos e que depois da formação da JR você passou a escutar mais os alunos. Foi isso que essa formação lhe ensinou?

Foi isso mesmo, e também as dinâmicas, por exemplo, eu fiz na reunião de pais. Com os alunos neste começo de ano, fiz a da bexiga. Eles colocaram a palavra, depois eu perguntei o porquê daquela palavra em relação à educação. A minha pergunta foi: “O que você espera em aprender para o ano 2014 dentro da escola?” Aí saiu a palavra respeito, aprender, estudar, valorizar, foram várias palavras, cada um que quis, eu deixei em aberto. Cada um que quis foi falando, e foi legal porque eles colocaram as palavrinhas no cartaz e ficou na sala durante todo o semestre, e às vezes eu recordo com eles, e isso foi importante porque eu falava para eles: “No começo do ano você falaram estudar, mas tem gente tirando nota baixa, o que está acontecendo? Então eu sempre estava reforçando com eles as próprias palavrinhas que eles colocaram na dinâmica:” Vamos estudar gente!”

Você fez esta mesma dinâmica com os pais?

Não. Com os pais eu fiz a do barbante, que é o elo família e escola, porque é importante a participação da família na escola e que nós unidos somos um só.

Você achou que eles gostaram da dinâmica?

Eles gostaram, teve uma mãe que se emocionou, falou: “Nossa, professora, nunca fui em uma reunião que fizeram dinâmica com a gente” Eu achei legal.

No ano de 2012, até antes da JR, eu fiz a dinâmica da bexiga com os pais: “O que os pais esperavam da escola para os filhos no ano de 2012.” Na época foi legal também, mas só três pais quiserem falar... Todos jogaram a bexiga, pegaram o papelzinho, teve pai que não quis falar. Eu respeitei, era uma coisa nova, eles não estavam acostumados, mas foi legal também.

9. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este que visa contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais no âmbito escolar?

Eu senti falta de não participar neste ano, porque era muito rico! Tinha dia que a gente saía de lá... Que a gente chegava meio para baixo, até porque lá era o que a Loid falava para gente, porque quando eu fiz foi com a Loid, né? Ela veio de SP, ela era a palestrante na época, e sempre trazia vídeo, documentário, impressos de relatos para gente, até ali no momento, as dinâmicas, que às vezes... coisas particulares da gente, que a gente estava com algum problema, a gente saía renovada de lá... Então era... eu, particularmente, eu gostava. Era muito interessante a participação da gente lá, porque a gente saía renovada, pelo menos lá dos encontros a gente saía renovada e assim a dinâmica que ela tinha para trabalhar com a gente era muito rica. Eu participei e até no começo do ano quando a L. (diretora) perguntou: "Você vai continuar?" "Eu, se puder, eu quero". Só que infelizmente não deu por causa do horário, mas se o ano que vem tiver, eu vou querer participar sim.

Entrevista 2 – Camila

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas - Cultura de Paz?

Na realidade, eu não tive muita escolha. A diretora me disse: “Você vai”, e eu fui... Ela disse: “A gente precisa, Camila, você vai gostar, vai, vai...” E eu fui...

A diretora daqui é muito bacana. É a L. “Ah, então eu vou lá ver...” Eu fui meio assim, eu não queria, mas valeu a experiência.

2. Em que ano você participou dessa formação?

Em 2011.

3. Essa formação trouxe um conhecimento novo para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes?

Trouxe sim, ah! trouxe sim... De você tentar observar mais o outro, porque esta formação da JR ela faz você dar uma mergulhada em você, buscar uma calma. Cultura de Paz, né? Então você não vai sair de uma formação desta, só se você não se abrir de jeito nenhum, mas você não vai sair sem levar uma carga disto tudo.

Acho que tentar resolver o conflito conversando, você parar e falar: “Vamos ouvir os dois lados, o quê que te magoa, o quê magoa o outro?” Como que a gente pode resolver isso? Somos seres humanos, seres humanos resolvem as coisas na conversa. Acho que eu fiquei mais... não sei se a palavra é tolerante, não sei se a palavra é essa, mas eu fiquei mais receptiva para isso, para modificar o olhar. Não ser assim tão ferro e fogo. Contribuí bastante.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Eu acho que eu comecei a fazer isso que eu te falei, de ficar mais aberta, mais receptiva para ouvi-los, porque você sabe como são os adolescentes, eles têm umas reclamações que para gente que é adulto e maduro parecem bobas, a gente pensa: “Ai meu Deus, com tanto problema no mundo...” Mas é o momento dele, né? Ele está em formação, ele tem 13 anos, 14 anos, então eu acho que eu fiquei mais calma para conversar com eles, para aceitar este olhar e dizer: “Olha, calma, não é bem por aí, todo mundo tem problema, eu já fui adolescente, também tive... essa coisa de conversar mais com eles, acho que a JR me deu.

5. No seu trabalho na SL você procurou usar o que você aprendeu na formação? Você fez adequações dos conteúdos da formação à sua prática?

Sempre, sempre, mesmo as mensagens que a gente tinha na JR de paz, então, assim, tem alguns vídeos interessantes, eu passo para eles, algumas músicas interessantes...

Há umas quatro semanas, eu trabalhei o Rubem Alves, que está ali a foto dele, eu coloquei aqui e falei um pouquinho da vida, da contribuição do Rubem Alves, do olhar que ele tem, o olhar humano pro mundo, paras as coisas, da sensibilidade, e depois nós trabalhamos um texto lindo do Rubem Alves chamado: Carta ao adolescente. Você conhece? É maravilhoso! É como se ele respondesse uma carta para um adolescente. Ele começa dizendo assim: “Você me perguntou para falar sobre a maldade, você foi corajoso, porque a maldade é algo que faz parte de nós... Aí ele vai falando, sobre o que é fácil para o adolescente, o que não é, o que é mau, que é fácil pichar, pisar, matar o bicho, mas e construir? Ele vai fazendo um diálogo bonito, lindo, lindo, lindo, com esta carta aos adolescentes, depois disso, que ele fala que os adolescentes em grupos são perigosos, porque em grupo a gente perde o senso da responsabilidade moral, e eu fui falando com eles: “É verdade”? Vocês já fizeram alguma coisa que se arrependeram porque estavam em grupo?” Aí eles vão se abrindo, vão falando dessa coisa, e depois foi muito bacana, porque ele fala assim no final, que o mundo que ele ama se parece com um ovo, está cheio de preciosidade de vida, mas que ele tem uma casca muito fininha, perigosa de ser rompida, que é fácil, então ele tem medo de entregar este ovo para os adolescentes agora, com medo que ele rompa. Ele fala que dentro do meu ovo tem: muros brancos, poesia, velho, criança, música, poema...

Não é apelativo o texto, ele é gostoso... A professora K., de português, pediu para os nonos anos, desenharem o ovo deles e o que teria dentro deste ovo que eles não querem que se rompam, e foi muito bacana porque eles colocaram desde até professores, que eles gostariam de preservar dentro deste ovo, eles colocaram música, livros, família, os animais de estimação, paz, bonito... Eu até tenho algumas fotos disto, eu posso te mostrar, você pode até usar, se você quiser. (A entrevistada me mostrou as fotos que estavam em seu celular.)

Você atribui este seu olhar para valorizar essa fala dos alunos a essa formação?

Então, eu sempre tive isso, esta leitura de textos, de falar sobre valores, mesmo anterior a da JR, mas eu penso que ela potencializou este meu lado, né? É bacana conversar sempre com eles, às vezes a gente pensa que eles sabem, mas não custa dar um toque a mais, levar esta

mensagem de paz, esta mensagem de calma, de que não existe somente coisas ruins no mundo, sabe este tipo de coisa? Eu acho que ela potencializou isso.

6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Acho que sim, também a gente tinha aqui a E., que fazia uns círculos restaurativos com eles na sala. Eu acho que sim, porque pelos menos você leva a refletir e quando você chama atenção por alguma coisa eles já não... eles já se desarmam mais. Eles já não respondem: “eh” (fez gesto de se impor com o corpo), a gente fala: “Poxa, a gente já falou sobre isso”, e eles falam: “Desculpa aí, professora, foi mal”. Então em alguns alunos que você leva a reflexão...

7. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais em sala e no âmbito escolar para a prática do professor?

Com certeza, não sei se é porque... eu posso falar pela minha escola, porque como a gente se dá bem, a gente tem um relacionamento bom aqui, e fora daqui, os professores, né? A gente chega de manhã..., a D. é muito carinhosa, a K., então a gente chega se abraça, deseja uma boa aula, dá um beijo uma na outra, sabe, assim? Isso é bacana para o relacionamento. A gente come muito junto, né? A gente faz lanche junto, a gente sai e, às vezes, vai à casa uma da outra, acho bacana essa amizade que a gente cria fora daqui. Todo mundo é ser humano, todo mundo precisa de carinho, deste contato, desta visão mais humana... A gente tem uma diretora que tem essa visão mais humana também, que gosta de agregar, então acho importantíssimo.

Entrevista 3 – Olívia

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

A formação foi oferecida para todos os professores, e quem queria se habilitava. Eu me prontifiquei pela curiosidade, queria saber, porque me chamou atenção. “O que era?” Aqui ninguém mais quis, se não me engano, e aí eu já fui.

2. Em que ano você participou dessa formação?

Em 2010... Já tem 4 anos.

3. Essa formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?

Muito, nossa, muito! Eu aprendi mesmo, aprendi a ouvir melhor o meu aluno. Eu aprendi, pela maneira que a gente trabalha, a passar isso para eles, uma coisa mais calma, uma coisa, pera aí: “Vamos ver o que está acontecendo?” Então mudou muito a minha prática, principalmente da escutação, escutar o outro... acho que isso foi primordial.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Eu sempre fui de conversar muito com eles, acho que a própria função da sala de leitura já me dá esta abertura de conversar mais, de estar mais próxima.

Eu acho que fez com que eu ficasse mais atenta a eles, porque antes parecia que eu estava ouvindo, eu estava participando, mas parecia que ficava meio solto, então eu acho que mudou isso, eu prestei mais atenção neles.

Eu acho que essa história, o fato de eu conhecer mais a história deles e eles conhecerem as minhas histórias, a gente ficou mais próximo. Então é o escutar, é o ouvir, né? Eu acho que eu ouço mais os meus alunos.

Uma coisa que eu percebo muito é que antes parece que a gente dava as soluções para eles fazerem, (referindo-se a resolver os conflitos), hoje a gente faz com que eles busquem a solução.

Eu acho muito interessante é que parece que antes a gente, até mesmo a gente já olhava: “Você de novo aqui?” A gente já tinha uma coisa assim, né? Agora não, eu acho que a coisa muda mesmo, porque primeiro, antes de você ver, quando você viu ele novamente ali (referindo-se à sala da direção), você não vai jogando isso para ele: “Você de novo aqui? Você, poxa!” Você vai perguntar: “O que está

acontecendo?” Você está dando uma outra oportunidade para ele.

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

No meu dia a dia eu tenho o costume de usar, tanto que já tenho deixado a sala já no próprio círculo, e inclusive eu tenho feito o centro do círculo com meu material de sala de leitura: os gibis, os livros, alguns livros que eu quero indicar, que eu quero colocar em destaque, deixo lá em cima do tapete, de livre acesso.

No dia a dia, não uso bastão. Não tenho o objeto em si, mas tem assim, eu peço muito para eles: “Vamos ouvir o colega? Então, isso é da JR, né? Esta dinâmica: “Presta atenção, seu colega está falando.” Para se tornar algo natural, para você ter isso como algo normal na sua vida.

Eu uso técnicas de dinâmica de grupo, por exemplo, vamos fazer um trabalho específico de gincana, então eu gosto muito de colocar em grupos. Acho que isso é legal também, o jovem precisa disso, então tenho usado. Eles precisam deste contato com o outro, de ouvir um ao outro.

6. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Acredito, nossa, muito! Não é de um dia para o outro. Não é uma conversa hoje que vai resolver, você precisa acreditar. É um processo.

Eu vejo que hoje a gente não consegue trabalhar de outra maneira... Hoje já se tornou rotina, sabe? E é pelos resultados que a gente tem visto, a gente tem percebido o quanto vale a pena. Eu vejo muito que o fato de estar escutando o outro já muda muito. Você não veio com acusação, sabe? Você já viu o cidadão ali, o aluno ali (refere-se à sala de direção), não sei quantas vezes, mas você não vem com aquela postura de que: “De novo!” Não tem mais isso. E olha, isso é um processo, porque a gente sempre foi acostumado: “Nossa, você!”. A gente tem vivenciado isso, muito diferentemente, e... vale a pena!

7. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Eu acho que é extremamente importante. As relações humanas, o professor não pode se esquecer desta relação humana. Eu vejo muito

distanciamento do professor com o aluno. E isso é triste, numa escola. Eu vejo que isso deveria ser até inaceitável, essa distância, e além do que esta formação para o professor enquanto professor, quer dizer, além de professor, mas de ele ser humano, sabe? Do lado pessoal dele, estamos trabalhando com pessoas e com a formação destas pessoas.

Eu vejo que a escola tem que ser um lugar gostoso, harmonioso. Tem que ser um lugar feliz! Você vai passar quanto tempo da sua vida em uma escola? É importante que esteja bem ali, que queira estar ali, eu acho que esta formação da JR, ajuda demais, ajuda muito, porque se você está bem, você aprende mais.

Entrevista 4 – Gabriele

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Em busca de novos conhecimentos. Como saber resolver os conflitos de uma nova maneira, de uma nova forma, foi mais isso.

2. Em que ano você participou desta formação?

Em 2014, e continuarei em 2015.

3. Esta formação trouxe modificações para a sua prática de sala de aula?

Sim, a gente consegue resolver os conflitos até dos pequenos, porque são crianças de 6, 7 anos, mas já dá para você desistir da punição, que é do tempo de antigamente, e tentar resolver as coisas de uma forma mais humana, não desmerecendo o fato do ocorrido, acho que tudo tem o seu peso.

4. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

No 1º ano eu fazia constantemente os círculos. Nós fazíamos assim: chegávamos à escola e já fazíamos o círculo. No quarto ano nós estamos usando esta roda de conversa para momentos específicos, então eu estou conseguindo realizar uma vez por semana. Utilizando sim o bastão da fala, do guardião também da fala. Por quê? Porque eles já são maiores e dá para fazer uso, assim, até de perguntas questionadoras até melhores, mais elaboradas. No primeiro ano eu fazia uma coisa assim, mais da rotina, vamos fazer uma roda de conversa, então era mais livre. Agora não, é mais específico. E eles acabam respeitando o colega e está dando bons frutos também.

O quarto ano é uma experiência muito nova, muito bacana! Totalmente um mundo novo. Eu saí dos pequenos e agora estou com os grandes. Estou amando. Eu até conversei com a T., eu gosto de lecionar, então qualquer lugar que eu for, eu vou estar de coração, e naquele ano, aquela é minha vida. Talvez o ano que vem é o 5º, ou volte para o primeiro ano, vai voltar de novo o primeiro amor, fazer daquele ano a minha vida.

Fiz neste ano a dinâmica da folha, que quando você amassa a folha, ela não volta ao normal, por mais que você tente passar a mão, ela não fica lisinha de novo, ela não fica aquela folha de sulfite normal, vai sempre ficar as marcas. Da mesma forma o amigo, o amigo sempre vai ter algumas marcas também. E a

gente fez a dinâmica dos laços, que tinha que ter essa amizade conosco, então cada um ia emendando um laço no outro. Cada um ganhou um fitilho e esse fitilho a gente foi emendando um ao outro que era nossa união enquanto escola, enquanto amizade dentro da nossa sala.

Na Páscoa a gente fez um momento de celebração, então teve um momento de fazer mesmo o círculo com um objeto no centro, tudo voltado para a partilha, que por mais que a gente estava partilhando o chocolate, eu queria mostrar outra realidade, que era a Páscoa, a partilha. De ser solidário e tudo mais, e até um momento de levar conflitos que a gente possa estar resolvendo também. Então, por muitas vezes, a gente não consegue fazer com tanta habilidade. “Ah vamos formular uma pergunta específica, vamos montar o objeto do centro, vamos fazer uma dinâmica mais eficaz, às vezes, tem que ser o mais simples, o mais sucinto, e fazer aquilo que é necessário...” Acho que hoje nós precisamos fazer um momento de abraços, então vamos sentar e vamos falar um pouquinho, mesmo que a gente não consiga vivenciar todas as etapas do círculo, mas ele está presente, acho que a gente vai contornando ali a realidade do conteúdo ali da sala.

5. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos, após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Eu vejo que eles são preocupados com o outro. Eles têm os pedidos de desculpas, é muito mais, acho, que sabendo do valor da palavra desculpas, não falando assim: “Ah desculpa”, e de repente chuta de novo. Eles sabem a importância da palavra desculpas, eles me abraçam constantemente, eles sabem olhar no olho, eles não são aqueles que ficam olhando para o teto, para o chão, não, eles olham no olho, são mais dóceis, falam dos seus sentimentos. Mesmo quando a gente não consegue fazer os círculos, no momento da entrada, eu permito que eles falem daquilo que está acontecendo com eles, então muitos trazem essa vivência, esta realidade. Então, acho que aí começou a ser uma fraternidade, nossos alunos sabem que, conosco, ali naquele mundo do 4º ano, pode ter essa fidelidade até mesmo com os assuntos da escola, podem se expor sem se prejudicar, por assim dizer, né?, Podem se expor de verdade. Isso eu consigo com eles.

E assim, eu tento não perder a oportunidade, às vezes surge a oportunidade e você fala assim: “Eu não preparei tal coisa. Não, mais se tem a oportunidade, acho que é válido, tem que por em ação.”

6. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas –

Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Acho que sim, mas eu acho que ainda poderia ser além da escola, fazer círculos com os pais. A gente vê que falta essa oportunidade de compreensão, a gente percebe que muitas vezes, não é que as pessoas, que os pais são ignorantes, não, falta um tempo, um olhar diferente. Não foram abraçados o suficiente para aguentar algumas coisas, então eu acho que precisava um pouco mais disso, mostrar para eles que todo mundo consegue falar dos seus sentimentos sem ter um julgamento, então eu percebo que falta essa vivência e muitos não têm essa cultura, essa oportunidade de ter cursos, e mais cursos, não fizeram... e de repente são aquelas pessoas mais áduas, mais ríspidas, mas devido a isso, não tiveram esta oportunidade, então acho que deveria ser aberto, assim, a pais, eu vejo na EMEI, eu até falava com a M.: Puxa, na EMEI, ia ser riquíssimo, principalmente porque a gente está formando os pequenos e depois, de repente, os pais da EMEI ainda são mais participativos, então eu vejo esse olhar, tentar mudar o nosso entorno, talvez a gente não mude o mundo, mas o nosso entorno.

7. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?

Sim, eu acho que sim. Muitas vezes, eu percebo assim, nós somos seres humanos, e temos as nossas limitações... Uns estarão mais abertos. Eu sou, eu abraço mesmo a JR, o círculo da paz, o nome que quiser dar para esse programa, mas eu abraço mesmo, eu acredito. Outros, por não conhecer, ou não querer se expor, talvez perca essa oportunidade de participar de algo tão benéfico! Então existem os dois olhares, mas eu acho que só de você estar passando essas informações você aprende a não julgar mais e que todo mundo tem o seu lado, a sua verdade, e num conflito sempre tem as duas verdades, isso seja com as crianças quanto os adultos também. E, muitas vezes, eu vejo nós como educadores, como adultos nos tornamos muito criança, né? Querer resolver ferro e a fogo aquilo que poderia ter um diálogo.

Talvez seja até uma utopia, mas se for uma utopia eu quero viver esta utopia. Acho que você tem escolha, o que você quer viver e o que você não quer viver... Se é uma utopia, então eu vivo esta utopia. E eu vou ser mais feliz vivendo assim, do que viver num mundo que não tem jeito, que não vale a pena. Não, acho que negatividade não. Acho que a gente pode pensar positivo e fazer, foi como eu disse, fazer com que nosso entorno seja melhor.

8. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

A gente tem duas visões, dentro de uma sala de aula. Você pode escolher ser o melhor professor para aqueles 30 alunos, ou ser o pior. Você pode chegar também, dar a sua aula e não fazer significado nenhum para aquelas crianças, ou você pode fazer, entrar naquela sala, olhar em cada olho, sabe? Ter os seus 30 alunos importantes para você, na sua individualidade, fazer com que eles se sintam bem em estar onde eles estão e vão aprender, da mesma forma que o outro professor ia ensinar, porém eles estão aprendendo com amor e vão estar trazendo este professor para o resto da vida. Acho que é a escolha que você vai fazer.

Ter essa relação com o aluno me faz bem desta forma, eu valorizá-lo enquanto indivíduo independente do outro e importante, mesmo que talvez você venha e vai dar aquela bronca. De repente você olha, aquele menino não tomou banho, a orelha dele está suja, você não sabe se ele comeu, se ele se alimentou, como que ele dormiu, se ele passou frio, se ele não passou, acho que todas estas questões têm que ser importantes quando você vai ensinar, porque a criança vai estar lá: "Poxa, não sei se eu vou comer." Como eu vou pôr essa tarefa? É o nosso importante ensinar? É o nosso importante, mas é o importante dele também aprender todas as coisas que nós temos para ensinar, mas os conceitos da vida também, e fazer com que os momentos que ele está aqui, que são 5 horas, sejam os melhores momentos da vida dele... Não que a gente não vá brigar, porque a gente vai brigar, se tiver que ficar de castigo vai ficar, se tiver que levar bronca vai levar, mas vai ser de uma forma diferente, vai ser positivo, tentando buscar do máximo possível uma coisa boa, mesmo que você olhe e fale: "Mas esse menino não está aprendendo nada", mas você vai buscar o melhor para ele, para que ele aprenda, fazendo um diferencial.

9. Você acha que esta atitude que você falou é da pessoa do professor? Ele não aprende isso em uma formação, por exemplo?

Eu acho que pode acrescentar, acho que todo mundo pode mudar com algumas coisas, mas depende do querer, eu brinco muito assim, que Deus é perfeito, mas quando Ele nos ensinou que podemos ter um livre arbítrio, acho que não foi uma coisa boa, porque nós não sabemos tudo que é bom para nós, então da mesma forma ele pode querer e aprender, como também não, então vai muito dele, se ele quiser

aprender com uma formação, nossa! A vida dele vai ser melhor, mas de repente: “Ah, na escola não quero me envolver”... Mas com certeza uma sementinha vai ser plantada, então eu valorizo estes programas sim, porque eu acho que uma

semente pode ser plantada em cada coração sim, mesmo que você fale: “Meu, este daqui é de pedra, não entra nada”. Alguma transformação vai ter, eu acredito.

Entrevista 5 – Bruna

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Eu recebi um convite para participar, e interesse mesmo, eu gosto disso. Quando fala: “cultura de paz”, eu já gostei. Esse convite veio da direção.

2. Em que ano você participou desta formação?

Comecei em 2012 e continuo até hoje, porque ela é continuada.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais foram os conhecimentos mais marcantes?

Trouxe sim. Ele traz elementos de... É um processo, eu acho que a cultura de paz é um processo, ela não termina nunca, mas o que chamou bastante atenção foi, logo no começo, quando eles propuseram que o curso ia mostrar para gente que existe um campo, até é uma das frases tônicas, né? É um pensamento indiano, diz assim (esforçou-se para lembrar): “Longe do certo e errado, existe um campo, é lá que eu vou me encontrar com você.” Então só esse lema aí, (não sei se eu falei direitinho) Nossa! Eu falei assim: é isso!”

Para você entender um conflito, não tem que... você tem que ver, longe do que é certo e do que é errado, o fato, né? Isso me chamou muita atenção e eu gostei muito.

Gostei muito porque lá eles propõem o desenvolvimento da escuta, que a gente não tem esta prática. Acho que, na sociedade, nós temos muita dificuldade em ouvir, e escutar o outro, a gente quer na mesma hora falar em cima, já pressupõe e já começa... Não, então eles colocam bem claro isso: “Você deve escutar primeiro e depois falar, então isso também achei o máximo! Comecei a colocar em prática na vida toda, em casa, na vida pessoal, profissional, mas com o aluno, a gente sempre tem conflito com aluno. “O que será que essa criatura (risos) tem dentro da cabeça dela para estar falando isso?” Eu aprendi a olhar de um jeito diferente... Isso foi muito legal. E também esta proposta, né? Quando você fala: “Existe um campo e é lá que eu vou me encontrar”. Você se coloca no lugar do outro, começa a tentar entender como é que o outro fez, pensou, para fazer daquele jeito, porque sempre tem dois lados, no mínimo, tem o lado da moeda, a moeda tem dois lados, mas tem aquela bordinha também, e tudo isso entra quando a gente vai enfrentar um conflito. Então tudo isso no começo eu já achei muito legal, muito bacana, e depois veio um monte de outras ideias novas.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

A escuta, a escuta ativa, eu passei a ouvir mais. De certa forma, eu comecei a me colocar no lugar do outro. Isso também foi um aprendizado importante. Isso eu já tinha comigo, mas eu consegui separar bem a ação da reação. A gente reage muitas vezes, e não pensa. A gente começa a treinar, a gente fica um pouco treinado por nós mesmos, não que eles imponham isso, mas a gente começa a treinar o pensamento assim: em vez de reagir, pensar primeiro e agir depois, então algumas coisas que mudaram. Eu pessoalmente não tomo mais, é treino né? Às vezes eu falho (risos), mas eu procuro primeiro pensar, para depois agir, e isso ficou bem definido ao longo destes dois anos. Foi sendo treinado. Eu gosto de pensar primeiro... Às vezes eu falo: “Eu posso? Você me dá um tempo?” Aprendi a fazer isso, e é muito legal! A gente não é obrigada a ter resposta pronta no momento.

Outra coisa também que eu percebo, que eu comecei a exercitar, é que grupos grandes não favorecem a mediação de um conflito. Muitas vezes você tem que ir peneirando. Eu trabalho com sala de aula, então se aparecer um conflito com 35, 36, 37 alunos, eu falo: “Gente, parou, não vou resolver, não vamos resolver agora.” Aí eu separo o grupo principal, resolvo, e vai se expandindo para os demais, quando o grupo é grande na escola. Isso é importante também. Foi uma coisa que eu aprendi fazendo a formação. “Ihhh, tanta coisa!”

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupo, entre outros?

Uso. Não formalmente, mas a coisa vai se incorporando, é muito interessante. Também dois anos de formação... Não é assim (estalou os dedos, querendo dizer que a coisa não acontece em um estalar de dedos), é um processo mesmo, mas eu acabo usando sim, objeto de fala, né? Sem querer a gente vai, vai colocando no meio da aula, isso, mostrando devagarzinho, objeto da fala, escuta ativa. Eu faço e acabo mostrando para eles que eles também têm que fazer isso: “Olha, o outro está falando, calma aí, agora é a vez dele...” Então acaba acontecendo, é como um bolo, vai

colocando as coisas aos pouquinhos e quando você olha: “Nossa está tudo aqui dentro!” Então eu coloco sim.

6. Você já fez círculo restaurativo nesta escola?

Já tentamos fazer, como eu estava te falando, fizemos com grupo grande, não funciona. Funciona, mas não funciona da maneira mais... né? Já coloquei sim, no grupo grande com todo mundo e depois, quando eu percebi isso, eu comecei a colocar com grupos pequenos. Dá um problema na sala de aula, eu tenho 50 minutos de aula, eu falo: “Fica aqui fulano, fulano, fulano, e os outros vão embora”. E aí a gente faz rapidamente, né? Um círculo relâmpago. Já fiz isso... Não resolve 100%, ainda porque isso teria que... a minha formação eu não consigo passar inteira para todos eles, mas é um processo, e funciona, dá resultados positivos.

7. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Acredito que sim, eu acho que aqui dentro na minha sala de aula a gente se respeita mais, eles se respeitam mais entre eles, eu não sei se é porque o aluno ele se modifica de acordo com o lugar que ele está. Aqui existe muito respeito, dentro desta sala de aula, então eu respeito muito o aluno, então eles acabam me respeitando muito e eles ficam assim, não sei te explicar como, mas eles também se respeitam mais. Por exemplo, eu escuto muito palavrão na escola, aqui dentro é muito raro, né? Mas tudo isso é trabalho, vou mostrando para eles, é tema de aula também. Então eu não sei, as coisas vão acontecendo, vai se ampliando. Eu acho que modificou alguma coisa sim, alguma coisa não, bastante!

8. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este que visa contribuir para o aprimoramento das relações interpessoais no âmbito escolar para a prática do professor?

Eu acho que é muito importante, ela tem que ser muito bem pensada, planejada, porque de repente ela não é aceita, ela é vista assim, quem não conhece, olha com desconfiança: “Ahhh, mais uma coisa”, mas depois que ela acontece... Quando você faz alguma das propostas, mas você dá o nome, não é muito bem aceito não. E é tão importante, né? Não só para o professor, eu vou falar do professor, mas isso devia se estender para todo mundo. Na minha opinião, todo mundo tinha que passar pela cultura de paz, isso é como eu falei para você, é um processo, acho que até na formação do professor, academicamente falando, deveria ter uma disciplina. Por quê? Porque aí você já vinha

com estas ideias. Então, eu acho que é super válido este investimento e tem que ser aos pouquinhos. Não dá para impor de uma hora para outra, mas eu acho super positivo.

Tem algum fato que você poderia citar, de alguma situação na escola com algum aluno, ou com algum professor, que vivenciou e usou estes recursos da cultura de paz e você teve um bom resultado com isso?

Na rotina da escola é muito complicado você propor dentro, né? dos aprendizados lá que a gente teve, este momento é muito dinâmico, a aula o nosso. horário. E como eu falei, a gente sem até perceber, a gente vai colocando alguns elementos na vida. Então eu notei, por exemplo, que eu já devo fazer isso de alguma forma muito claramente, por exemplo, nós estamos com um problema entre dois professores, é uma guerrinha assim, que acontece mesmo na escola. E chegou uma pessoa e falou assim: Kátia, você que tem tanto jeito pra coisa, o que que você acha de a gente fazer alguma coisa, no sentido de ter uma conversa com estas pessoas? Então eu já vejo que tem resultado, e como eu falei, eu coloco em prática no dia a dia. Eu já fiz círculos, né? E eu acho que funcionaram, acho que de alguma maneira movimentou a coisa pra melhorar, mas o que é mais importante que eu percebo é que quando você incorpora alguns valores da justiça de paz, você muda a sua atitude e você já é até chamada pra... quando você vê lá um conflito no dia a dia, você até recebe, assim, uma cutucadinha: Você não quer dar uma palavrinha? Porque se a gente chegar nestas duas pessoas no caso, e falar: Olha, tal hora nós vamos marcar uma mesa, fazer um círculo, uma conversa, vai espantar um pouquinho. Sabe quando as coisas vão entrando assim pelas beiradas? Eu acho que é o que mais funciona, pra quem tem a formação lidar com aquele que não tem. Eu percebo isso, mas se você me perguntar se já coloquei um círculo com todos os elementos e que deu resultado eu posso dizer que sim, por exemplo, um grupo de alunos que dava problema comigo e que a gente fez lá uma mesa de círculo e que deu um resultado melhor. A gente consegue conviver melhor.

Entrevista 6 – Ana Lúcia

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

A diretora da escola fez uma reunião e falou que a nossa escola tinha sido convidada a participar do programa, e ela fez um convite para todos os professores. O convite foi aberto. E eu estou sempre buscando desafios, eu gosto de aprender coisas diferentes, eu falei: “Ah, vamos ver, né? O quê que é isso aí.” Achei interessante a princípio. E acho até hoje, sabe? Mas a gente, isso tem de partir de dentro da pessoa, porque não adianta, a mudança começa de dentro para fora, não adianta alguém obrigar você a fazer a coisa... Foram só os professores que quiseram mesmo.

2. Em que ano você participou desta formação?

Em 2010, que foi quando começou.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes?

Ahh sim... Olha, um conhecimento novo que trouxe para mim? Ahhh, primeiro a própria teoria, né? Foi interessante, eu descobri coisa nova (ficou em silêncio por alguns segundos). Foi interessante descobrir coisas novas, e depois é... a gente sempre aprende, né? E o importante é você internalizar isso para você e descobrir isso e colocar na sua realidade. Isso é o mais difícil. Eu chamo isso de criatividade até, e que nem todas as pessoas têm.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Ah, com certeza, e olha, eu pude fazer esta prática com os alunos menores. A princípio a gente achou que eles não iam conseguir, mas deu muito certo porque as crianças, a gente não pode subestimar, elas têm muita coisa a oferecer, o que falta é serem ouvidas. Hoje em dia, eu vejo que as crianças têm muita necessidade de falar, de falar, de falar, elas têm dificuldade para ouvir, né? E o que mais me chamou a atenção, neste projeto, foi realmente trabalhar a escuta da pessoa. É você escutar a pessoa, não é só escutar com os ouvidos, tem que escutar com o coração. Isso é uma fala que eu adaptei para as crianças. Como fazê-las entender uma escuta? É você olhar, escutar e sentir, sentir aqui, ó, no seu coração, então, para você sentir isso, você tem que estar disponível e olhando para pessoa que está falando. Isso é difícil, até a gente de vez em quando se percebe com o olhar desviado, né?

Mas o que preconiza a escuta é como eu estou fazendo com você aqui, eu estou conversando olhando nos seus olhos, e olhando para você. E isso que propicia fazer a criança parar, olhar e escutar. Isso também, eu já falava com os pais no tempo que eu tinha uma sala só de aula. Eu falava para eles: “Senta, conversa com seu filho, sem até fazer discurso, senta, conversa com seu filho, escuta, mas não é lavando louça, lavando roupa e falando para ele: Tá bom filho, tá bom. Não, não é isso. É você parar o que está fazendo, olhar para pessoa nos olhos. E olhar, e se entender por aí.” Isso é importante.

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

Sim, já fiz, teve uma ocasião que tinha uma turma de 3º ano, que eram crianças muito briguentas, sabe? Muito briguentas, e então eu conversei com a professora, com a diretora e falei: “Olha, precisa pensar num círculo com estas crianças.” E aí deu muito certo, porque usando um instrumento de fala já é uma coisa que chama atenção. Eu sempre uso isso nas minhas aulas até hoje. Eu uso um livro. Utilizo um livro, um boneco, e vai rodando na sala. Não precisa ser só para restaurar alguma coisa, o interessante é fazer isso sempre para... como se fosse uma prevenção do relacionamento. Você estar sempre nutrindo o bom relacionamento. Então, eu sempre utilizo o círculo, sempre, sempre, sempre. As cadeiras lá na sala são dispostas para as crianças olharem uma para a outra, e sempre tem um objeto de fala para a gente organizar, ou senão as regrinhas: levanta a mão para falar tal... Mas quando eu quero chamar atenção para um assunto, eu uso um instrumento de fala. Geralmente são brinquedos porque chamam mais a atenção das crianças. Então eu falo: “Olha, poder da palavra. Quem está com o objeto tem o poder da palavra e os outros que não estão têm o poder da escuta. E a escuta tem que ser uma escuta que eu vou olhar, ouvir para sentir.” Então isso é uma coisa que eu inventei: olhar para escutar, olhando para sentir, para realmente ouvir o colega de uma maneira que eu possa me sensibilizar com aquilo. Estar no lugar do outro. Que é difícil falar para criança: “Se coloque no lugar do outro”. Então esta escuta, olho a olho, eu acho que isso toca bastante as crianças, e eles se sensibilizam muito, viu? Eles entendem a proposta.

Eu já fiz num sábado letivo, aqui na escola, com os pais que quiseram participar. Na época foi, que foi o ano passado, na época da Páscoa, eu fiz um ovo de páscoa, porque o de chocolate, cada um pega com a mão vai derretendo, então, eu fiz um ovo de páscoa de brinquedo. Eu fiz, e usei como objeto de fala, e foi muito bom, sabe? Foi de celebração, e na época eu perguntei a eles o quê que eles fariam para um mundo melhor para os filhos deles. Teve pai que se sensibilizou, que chorou, então não é que a gente queira que a pessoa chore, mas o fato de deixar as pessoas sensibilizadas, aflora isso. E eu falei: “Não, não tem problema, é bom mesmo, é como se fosse uma terapia, eu vejo isso. É uma prevenção de conflitos. Os círculos de classe, que a gente chama, os círculos de celebração, são círculos de prevenção.”

6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos, após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Ah, sim, com relação específica a esta turma, eu me lembro bem que depois eu terminei o círculo com eles pedindo para que escrevessem numa folha de papel alguma coisa que estava fazendo mal para eles, alguma coisa que eles queriam se desvencilhar daquilo, mas estava difícil. “Escreve, escreva em uma palavra no papel e jogue, jogue no lixo”, aí eu pus um lixinho de metal no meio da sala e falei: “Vamos jogar no lixo, então aquilo se foi para o lixo, saiu então de você, não está mais com você”. No final eu propus que eles se abraçassem, que isso eles também tinham dificuldades. As crianças que se maltratam, acabam não tendo essa proximidade do toque. Propus que todos se abraçassem, sabe? Olha, foi um momento assim, muito bonito, muito bonito mesmo, que daquele dia em diante as aulas na sala de leitura melhoraram muito. Claro, né? Você tem que estar sempre com alguns retomando as coisas, mas com a maioria da turma aconteceu isso, porque eles vão, eles próprios vão internalizando aquilo, mas uma coisa eu te digo, isso é uma coisa que não foi feita assim para fazer um dia e acabou. Você tem que estar nutrindo isso, sempre, sempre, sempre. Agora, o tempo que você vai fazer isso, né?, depende da situação. Acho que a escola, (não sei se você vai perguntar isso, mas eu vou falar) a escola, eu digo assim, diretora, a orientadora, a equipe tem que estar querendo fazer isso também, porque se não estiver querendo, as coisas não acontecem. Tem que ter o apoio de todo mundo.

Nesta vida de tempo, sem tempo que a gente tem, e muitas atribuições que a direção da escola tem, às vezes acaba que realmente não sobra tempo, porque isso demanda tempo, pelo menos de uma aula inteira. E o ideal até desses círculos... que a escola tivesse uma rotina já para

isso, sabe? Que o professor pudesse passar por esta formação, todos os professores, e tirasse pelo menos 50 minutos da sua aula.

Outro dia, eu li uma reportagem sobre isso, que tem escolas usando o círculo de classe, restaurativos como estratégia de aula, por exemplo, você vai abordar um assunto, põe a sala em círculo, tem um objeto de fala, o professor introduz o assunto, e aí cada um vai dizendo o que viu sobre aquele assunto. Eu achei muito legal! Quer dizer, mais criatividade em cima. Pegar uma coisa que foi feita para resolução de conflito e passar para estratégia de trabalho, como metodologia para você alcançar um conteúdo, eu achei fenomenal. Eu falei: “Opa, daí para você aplicar isso, é só você ter boa vontade, conhecimento e correr atrás.”

7. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Com certeza, com certeza, porque quando a coisa é feita da maneira como deve ser, que surtem os efeitos, a pessoa se responsabiliza muito depois, pelas atitudes que ela tem. Então a pessoa, realmente, ela tem que parar e mudar o caminho dela, então muda realmente, mas é uma coisa assim, que tem que estar sempre nutrindo, porque eu vejo mais pelo lado preventivo, porque depois que aconteceu o conflito é mais difícil.

No começo, quando a gente fez o curso, qual que era, né? Instalou um conflito, aí chama todas as partes para sentar junto e conversar, e tem que estar disponível para falar mesmo, para se entregar... A pessoa que nunca fez isso toma um susto... É tomado de surpresa e às vezes não tem tempo para terminar aquilo. E o círculo de classe, se você programar, tem um tempo para acontecer. É um caminho de prevenção, sim, e dá certo, com certeza, mas tem que ser uma coisa assim, é sempre, tem que acontecer sempre. Agora, o tempo que cada turma, que cada escola vai achar... Cada um vê o seu tempo, mas com o apoio, sempre, da direção. A direção também tem que abraçar isso.

8. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?

Eu acho este projeto maravilhoso! Eu acho que todo mundo, as pessoas deveriam estar mais dispostas a fazer isso porque, felizmente, eu sou uma pessoa aberta a conhecimentos, aberta a mudança e tem muitas pessoas que não são. Eu já estou aposentando, vamos dizer assim, e eu não me sinto aposentada. Eu sempre quero aprender coisas, eu sempre quero mudar o que está errado ou

que está feio, entendeu? Eu sempre quero aprender e ensinar coisas para as pessoas. Eu sinto pena, até, de pessoas que não querem evoluir, pessoa nova de tudo, tem saúde física para fazer as coisas e não quer, já tá com aquela cabeça de aposentado, é triste isso.

Hoje em dia você vê que professor não lê. Eu vi uma entrevista da Ana Maria Machado, que eu tenho na sala lá, que diz o seguinte: Ninguém contrata um professor de Educação Física que não saiba nadar, mas todo mundo contrata professor que não gosta de ler... Você não fala que não gosta de ler, né? Mas as suas atitudes e na sua formação... você percebe quando um professor é bem informado, que lê...

9. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Sim, porque a gente é formado para ser professor, mas nós somos pessoas falíveis. Tem professores que têm formação acadêmica, mas não têm, falta talvez, uma formação de relacionamentos. Não convive bem com os colegas, tem problemas de relacionamentos,

então isso vai influenciar no trabalho dele, na formação dele. Esta formação a gente não nasce com ela, nós não nascemos com esta formação de relacionamento interpessoal, você tem que aprender, isso é aprendido. Eu falo até por mim, eu vejo por mim. Toda a minha época de escola, como eu era como adolescente, a gente não tem formação em casa. A gente sabe que quando os pais gostam de você, te dão tudo, coisa e tal, mas quando você sai do convívio familiar, que tem que encontrar outras pessoas... Isso aí você só aprende se relacionando, e isso eu levo também para relacionamento pessoal, em casa, marido, mulher, filho. Isso você leva para sua vida pessoal, depois que você aprende. Você sabe que depois pode usar isso na sua vida pessoal, em casa é ótimo! É maravilhoso! Está com um problema em casa, senta todo mundo em roda lá e vamos conversar... E isso é ensinado. Se a gente não faz, a gente não vai aprender. E a gente só aprende fazendo. É como uma frase do Gandhi que eu gosto, que ele diz assim... perguntaram para ele: Qual é o caminho para paz, e ele falou assim: A paz é o caminho. O que ele quis dizer com isso? Que você só faz o caminho caminhando.

Entrevista 7 – Bia

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Bom, eu tive um convite. Todo programa, todo projeto, ele vem para escola e sempre tem um convite para os professores. Então, como se tratava de uma coisa para gente tentar resolver o problema de disciplina, que é o que pega mais, eu acho, na aprendizagem dos alunos, eu me interessei por causa disso mesmo, para poder saber lidar com situações que eu não estava sabendo lidar, foi por isso. Primeiro o convite, e depois para resolver um problema que eu estava enfrentando também, que é o cotidiano da escola. Acho que o fator disciplina é o que está pegando mais para todos os professores.

2. Em que ano você participou desta formação?

Comecei em 2011, um ano depois que começou, aí que abriu para professor.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?

Sim. Eu já conhecia parte, que a gente tem que ter mesmo esse jogo de cintura com a criança. A gente sabe que a gente tem que ter essa paciência, essa aproximação, esse compromisso com eles, tem que ter vínculo na verdade. Isso eu sempre tive, mas assim, por exemplo, objeto de fala que eles colocam para gente, e para gente ensinar para eles, um de cada vez. E algumas coisas que eles colocaram que eu não sabia, eu usei na minha sala, tipo objeto de fala é muito bom, principalmente quando você faz este círculo. Levantar a mão, já aprenderam mais porque antigamente eles queriam falar todos juntos, então já desde o início do ano, eu coloco alguns conceitos mesmo para os alunos. Lógico que dois, três fogem desta realidade que a gente coloca, dos combinados. Sempre tem, só que até o final do ano eles já vão melhorando, não fica 100%, mas já vão melhorando, mas contribui, contribui sim, porque até o jeito de falar com o aluno sabe? Às vezes você quer dar uma bronca, falar alto, mas acaba não falando, você acaba: “Vem aqui, vamos conversar”. A criança às vezes vira até a cara, não quer conversar naquele momento. Aí, anteriormente, eu já pegava e falava: “Então pode pegar as suas coisas e vamos lá na direção, que você vai conversar com alguém lá.”

Hoje eu já não faço isso, eu espero, só se eu não conseguir mesmo, for um caso de agressão, aí eu tenho que trazer para direção, senão o pai fala que você não fez nada. Ele não acredita na

fala só. “Ah, eu conversei com eles”, não adianta, você tem que estar trazendo, se for uma agressão tem que estar trazendo e a direção também faz este trabalho: “E agora que você já bateu? Que que você pode fazer? Nós vamos chamar a sua mãe para conversar, mas o que que você pode fazer para o outro?” Isso eu vejo as meninas fazerem para tirar deles, o que eles acham que pode acontecer. Porque hoje eles estão brigando, amanhã eles estão tranquilos ali no pátio conversando... E os pais às vezes ficam brigando entre eles lá, são vizinhos... Então algumas coisas eu uso em sala sim, antes de trazer o problema para cá. E às vezes problemas graves até, de bullying, de ofensa mesmo grave. Eu tenho alguns gordinhos na minha sala e eles chamam de baleia, aí eu vou, chamo a criança: “E você? Você gostaria que ele visse alguma coisa em você, que você mesmo não gosta e falasse?” Então a conversa, a escuta ativa, eu escuto também eles, então a prática do objeto de fala e da escuta, isso daí eu tenho usado bastante, que além da pergunta, eu espero eles falarem.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

É, eu deixei de fazer aquele registro assim: “Não fez isso...” aquele diário mesmo, eu fazia muito: não fez isso, não fez aquilo, é indisciplinado, bateu no colega e mandava eles assinarem. A gente sabe que não tem valor nenhum, então esse registro lá no diário eu não faço mais. Eu procuro resolver e perceber se foi resolvido mesmo, porque se o problema não foi resolvido, como o bullying que eu estava te falando dos gordinhos, eu fui conversando, não foi só uma vez, foi umas duas, três vezes, e acabou por eles encerrarem, então eu não fiz nenhum registro disso, porque eu acho que ia ficar registrado ali, parece que fica pior, mandar o aluno assinar que ele falou aquilo, acho que ia forçar mais a ele falar que o outro é realmente um gordinho, baleia... Eles falam outra coisa lá, nem lembro mais, tudo quanto é nome, então ofende mesmo o outro. Eu parei de registrar isso no diário, comecei a conversar e observar se resolveu, se não resolver, aí sim, eu vou ter que chamar a mãe para conversar junto também, e esse registro vai ser de uma entrevista com a mãe. Eu nunca faço sozinha, sempre faço com a OP ou a OE, para a gente falar para a mãe: “Olha, nós estamos conversando aqui, não está dando certo, então a senhora vai ter que conversar em casa, mas nunca com punição”.

Não dá certo... punição é complicado. Hoje você dá uma punição, amanhã você vai ter que dar uma maior, entendeu? Eu penso assim, não resolve.

Essa visão da punição veio a partir da formação, embora às vezes a gente ainda põe um ou outro de castigo no intervalo, 5 minutos sentado, porque o intervalo deles tem 20 minutos. 5 minutos não é nada, mas para ele esses 5 minutos significa assim 20, 30, uma semana, né? Mas quando fica provocando, não quer deixar o outro em paz, eu falo: "Então, hoje você vai ficar 5 minutos, mas é um castigo irrisório, né? Não é uma coisa que você manda escrever duzentas vezes. Isso eu nunca fiz também, não. Mas tem punições e punições, a minha punição que ainda tenho hoje, são esses 5 minutos. Fica aqui comigo esses 5 minutos, mas eu não deixo só sentado, eu fico conversando. Quem fica de castigo sou eu, eu fico conversando: "Mas você não acha?" Eu fico tentando convencê-lo. Aí, a hora que eu percebo que ele está mais ou menos convencido, porque às vezes não fica não, aí eu já dispenso. "Agora vai lá, pega seu lanche, vai tomar..." É na base da conversa, do diálogo. Não pode ser, você vai ficar lá, ele nem sabe por que ele está lá, porque criança é imediatista, né? Ele fez a coisa, depois ele nem sabe o que ele está fazendo ali. Então tem que conversar. É o diálogo. Isso mudou bastante em mim, porque eu chamava muito a atenção do aluno, às vezes na frente dos outros. "Você não pode fazer isso!" Não adianta, ele fica mais revoltado ainda. Hoje em dia até quando eu quero falar uma coisa bem assim num tom de voz até mais forte, eu tiro ele da sala, fecho a porta e converso ali fora um pouquinho, abro a porta e entro.

Eu estou com um caso na minha sala, ele não lê e não escreve no 5º ano, são duas crianças: uma menina e um menino. A menina eu noto que ela tem uns probleminhas, mas o menino não, o menino é justamente por essa rebeldia dele. Ele tem um padrasto, ele tem uma mãe que você chama e não vem, ele tem que tomar conta do irmão, a mãe não trabalha, mas obriga ele olhar, por isso que ele não faz a liçãozinha que eu dou para ele, "n problemas..." No começo, ele não queria fazer nada comigo. Ele falou até que ia chamar os traficantes do bairro para me pegar aqui, só porque eu queria que ele sentasse perto de mim para eu poder auxiliá-lo, porque eu não quero perder esta criança, no 5º ano, sem saber ler nada.

Eu vi que ele estava muito revoltado, eu fui deixando-o se acalmar, chamava um pouquinho. Depois eu fui conversar com ele: "Você quer que eu fique igual às outras professoras que você fica chutando? A professora tem medo de ser chutada, você fica ameaçando, então a

professora deixa você à vontade porque vai fazer o quê com você? Só que eu não, eu vou insistir, eu quero insistir."

Ele está juntando as letrinhas, aí ele está percebendo que ele está aprendendo, então agora eu não tenho mais esse problema. Quando eu falo para ele "Venha aqui neste computador que você vai agora digitar as palavrinhas que você viu na cruzadinha", ele vai na hora, é na hora, entendeu? Está diferente, mas porque eu escutei todos os problemas que ele tem. Eu falei: "Então não vou passar lição de casa para você. Tudo você vai fazer comigo, mas o dia que não quiser fazer vai ter que fazer na sua casa. O que não fizer comigo, terá que fazer lá." Parou... Faz tudo o que eu peço, se tiver 5 atividades no dia ele faz, mas por quê? Ouvi... É muito problema... É muito problema, então essa criança que dá esse problema de indisciplina e acaba não aprendendo, ela carrega "n problemas..." E o professor às vezes não está preparado para ouvir, não está porque não dá nem tempo... Tem 33, 34, 35 na sala. É complicado, só que aí eu faço assim, dou uma atividade aqui, e corro aqui. É aquele jogo mesmo que só com o tempo mesmo que a gente adquire, porque no começo é difícil... Não dá, não dá... entendeu?

Eu tenho alunos em vários níveis, então às vezes eu não puxo muito porque aqueles que não sabem muito não vão... Então eu estou pensando numa estratégia de dividir a sala que nem era antigamente, passar atividade aqui para uma turma, atividade aqui para outra turma, porque senão a turma que está melhor vai ficar estacionada... Eu tenho vários níveis, mas o que está gritante são estes dois que não leem e não escrevem, aí vem aquela turma com "n" dificuldade e aquela turma boa, de uns 10, que eu não posso puxar muito, e aí? Vou ter que dividir a sala, vou ter que fazer como antigamente para ver... Vou ver o que acontece... Não sei se vai dar certo também. Mas escutar este aluno indisciplinado, tem que escutar... e é nesta, neste curso que eu aprendi a ouvir, porque eu não sabia muito ouvir, não. Quando eu ouvia um negócio que eu não estava gostando, por exemplo, numa reunião, eu já me rebelava: "Ai! Blá, blá, blá..." Eu não sabia ouvir tudo primeiro. Hoje em dia eu já sei. Eu sou muito de falar, né? Já deu para notar. Eu já me rebelava antes de ouvir tudo... Hoje em dia eu já valorizo a questão da escuta. Tem que escutar.

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

Este ano eu ainda não organizei um círculo, mas ano passado eu tinha oito casos indisciplinados na minha sala, gritantes, então eu cheguei a fazer alguns círculos, sim. Só que assim, aquele aluno que é retraído, que você faz o círculo para ele poder falar, realmente ele não fala nas primeiras reuniões, e os que são indisciplinados, eles querem aparecer mais ainda, entendeu? Mas acaba que alguns alunos que são meio termo reclamando dos alunos que atrapalham, então eles falam abertamente, quando eles pegam o objeto de fala: “Você, você, estão atrapalhando, a gente não está conseguindo aprender, vocês deixam a professora nervosa.”

Eu deixo eles, entendeu? Aí aqueles que estão querendo aparecer muito já melhoram um pouco, fica mais contido, não 100%, mas uns 15% mais contido, mas 8, você põe 15% de cada um, é um resultado muito bom, né? Até tenho foto aqui, eu tinha o A., que era um tagarela, um menino inteligentíssimo, mas tudo ele tinha... Eu brincava com ele: “Oh, louro José, chega.” O louro José da Ana Maria, tudo o que ela fala ele repete, não é assim? Porque papagaio repete, uma coisa normal do programa, então tudo o que eu falava ele retrucava, tudo. Aí eu comecei: “Ô, louro José, vamos parar? Pelo amor de Deus!” Para ele só, não na sala. Ele foi melhorando, então neste dia, até, eu gravei. Tem várias perguntas. Primeiro pergunta: O que te incomoda? O que você pode fazer para melhorar? O quê que seu amigo pode fazer para melhorar? E na vez dele, ele falou: “Eu quero que a professora melhore! Brincadeira!” Entendeu? Está gravado aqui, o A. era terrível, então a gente tem aquela intimidade.

E eu fiz sozinha por falta de companhia mesmo. Às vezes, quando é um problema indisciplinar muito grande, a gente marca na aula da sala de leitura, eu faço com a M. A., porque ela me ajuda, uma ajuda a outra, para ver se a gente consegue tocar aquele problema daquele aluno específico, e às vezes não consegue. Ele dá um jeitinho de escapar, entendeu? Eu uso sim.

Eu fiz o de celebração ano passado também. Até trouxe alguns bichinhos para colocar no centro. Eles foram escolher o bicho que ia ser o objeto de fala, né? E a gente estava celebrando, não lembro o quê... Acho que a gente ia fazer alguma coisa referente à Páscoa e depois eu trouxe algodão doce para eles. Eu tenho a máquina, que já comprei mesmo para agradar as crianças. Eu faço isso todo ano, uma vez no 1º semestre e outra no 2º semestre. Aí a gente celebrou com isso.

Antigamente a gente fazia bolo, aí virava aquela bagunça. Agora não, tem o algodão doce, comeu, joga fora o palitinho e acabou. Eu fiz esta

celebração ano passado. Gostaria de ter feito mais, mas não deu para fazer. Restaurativa, restaurativa mesmo eu não fiz nenhuma, porque eu não tive nenhum problema grave, porque o de restaurar você teria que estar chamando pai, chamando a vítima, o outro, então restaurativa mesmo eu não tive nenhum, eu fiz o círculo de paz para melhorar a disciplina geral, eu não tive problema para restaurar.

Agora a M. A. vai ter experiência de restaurativa, porque ela fez um da M. de História, mas acho que porque tinha algum problema lá na sala também. Este eu não participei.

Eu acho que eu participei aqui na escola de uns 10, 11 círculos, pouquíssimos, pouquíssimos, acho que fizemos 2 para M. J., que estava com problema na sala, da professora J., que teve um problema sério de pressão alta, até precisou ficar afastada. Ela tinha uns alunos que saíam até pela janela, deu uma melhorada, mas não resolveu porque não deu continuidade. Acho que foram dois ou três círculos, deram uma melhorada, uma baixada de bola e tal, terminou o ano. Aí foram para o 6º ano assim, pegando fogo.

A gente divide sala, tudo, mas ainda fica aqueles 2 ou 3 que a gente tem por sala que é complicado. Então eu sempre propus para a direção, inclusive, para que se começasse no 1º ano. A gente passava para a professora as coisas... Para que as professoras do 1º ano, tudo que elas tivessem de problema resolvesse com o círculo, que 1º ano é muito facinho, eles sentam no chão, e aí já pega o objeto de fala, e eles já vão aprendendo que só pode falar com quem está, então vira um treinamento. Eles ficam treinadinhos já do primeiro ano. Porque você vai com um projeto assim, já direto lá no 7º ano, ele não, não tem como. Eles nem entendem o que está acontecendo. Agora, se começar desde o primeiro aninho, já assim, não que não se trabalhe nos outros anos, se não eles vão perder, mas que já começar com eles no primeiro ano aí eles vão acostumando, entendeu?

Técnicas de dinâmica de grupo já, não desses círculos, mas eu já usei assim, eu uso. Geralmente no começo do ano a gente usa muito para valores, que é um projeto da escola, né? Tem várias técnicas, da bexiga que tem a palavrinha dentro, que eles vão e estouram, primeiro eles jogam para cima e trocam, aquele do barbante, da teia. Tem várias técnicas, já fiz com pais também este da teia, para eles perceberem que a gente tem que estar junto. Eu uso sim, agora de lá, eu não lembro de ter feito nenhuma ainda, dinâmica não, porque eles não passaram muitas. Tem lá naqueles conteúdos, só que a gente tem que estudar, geralmente não

dá tempo, você abre um, dá uma lida numa parte, então é assim.

6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos, após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

O que a gente observa mais é realmente essa cobrança. Eles ficam sendo cobrados, por parte, não do professor, mas do coleguinha, então eles sabem que os coleguinhos não estão satisfeitos com o comportamento que eles vêm apresentando. E aí comenta isso com ele, e ele é obrigado a ouvir porque quem está falando é o coleguinha. E a gente não precisa induzir a nada. As perguntas levam a criança a estar desabafando mesmo, que não gosta de tal...

Tinha um aluno que falava muito, falava uma palavra de funk lá, toda hora ele falava teacher, aprendeu a falar aquilo, não me incomodava, porque eu sei que teacher é professor em inglês, mas incomodava as crianças porque ele falava muito. Num círculo aconteceu, a menina falou: “Eu gostaria que ele não falasse mais teacher, que perturba”.

Além de ele ter um sotaque cearense, ele falava teeeeacher, então não ficava legal, aquilo incomodava algumas meninas, e ele parou, porque ele achou que estava abafando, mas não estava, então foi ótimo!

Eu sempre pego 5º ano. Estou aqui nesta escola, dei aula somente uma vez no 1º ano, depois peguei 5º e nunca mais. Faz 17 anos que estou aqui, sempre 5º ano, então a faixa etária é a mesma, né? Então é aquele período mesmo de transição que às vezes uma coisa que não incomoda para uns, e incomoda muito... Então a gente nota que tem mudança de comportamento, tem uns que não, não muda nada, pode falar à vontade, nem 15%. Alguns vão entrando mesmo: “Poxa, eu estou sendo questionado, por que eu não vou mudar?”

7. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Eu acho que diminui sim, mas eu acho que precisava ser mais sistematizada, ela entrar no planejamento, isso eu já falei para eles lá, por exemplo, o Estado (rede estadual de ensino), ele tem um mediador. Teria que ter um mediador na escola, porque aí ele vai sensibilizando, ele faz o trabalho com o professor, ele faz um trabalho com o aluno, ele faz um trabalho com a direção, o que está vendo, às vezes a direção não viu, entendeu? Tem que ter um mediador, porque, por exemplo, eu sou a professora que participo do curso, só que eu não tenho tempo disponível para, não tenho, eu tenho que estar lá na sala. Nós estamos aqui hoje porque tem o professor

de Ed. Física lá, senão não poderia te atender, teria que ser num horário de HTC. Então, eu acho que teria que ter pelo menos um mediador por escola, para estar implementando, porque o programa é muito bonito e resolve, só que ele está parado, ele está assim, agonizando, na minha opinião.

Este ano, aqui na escola não foi feito nada, a gente só sabe que tem um curso, encontro dia 12 de abril, só... E isso não resolve nosso problema, não ajuda em nada. E eu não posso também, por exemplo, neste período diagnóstico, entrar com o programa, com o projeto lá na minha sala, fazer um círculo de contação de história, até posso fazer, mas aí eu tenho que parar o diagnóstico que eu estou fazendo.

Nesse primeiro momento não dá, por isso que tem que ter um mediador. O mediador, ele vai ao ponto. Se tivesse um mediador aqui ele já teria feito ao menos um em cada sala, ou um círculo de paz, ou um mediador mesmo de JR, ou contação de história, ele já teria conseguido... O fator tempo é o que pega. É a falta de um profissional mesmo para estar divulgando, porque tem professor que ele não conhece o programa, ele não sabe o que que é o programa. Você fala: “O cultura de paz”. “Ah? Que é isso? Não vai mudar nada, não adianta”. Mas ele nem sabe, não sabe nem a teoria, não sabe o que é a coisa com propriedade, né? Porque vai falar com propriedade, ninguém está falando coisa que não leu, que não tenha um embasamento, e a pessoa já fala: “Isso aí não dá certo.”

8. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Sim, por isso que eu falei, o professor mediador ele ia divulgar, não que o professor da sala não ia trabalhar, ele ia trabalhar muito mais, porque ele vai ter um mediador junto com ele. Aí sim, eu acredito que ele consiga, porque sozinho não dá. Não tem como, então, por exemplo, se eu tenho um professor mediador na escola, eu falo: “Olha, eu queria trabalhar tal tema, até mesmo de valores.” Ele vai lá para fazer o círculo comigo, entendeu? Não que ele seria o responsável pelo projeto, não...

Para a vida é interessante até na questão familiar. Tem coisas que você às vezes não queria conversar, mas acaba falando: “Não, mas aí eu tenho que conversar porque é na base da conversa que eu vou descobrir o caminho...” Isso aí até na família da gente interfere mesmo, porque você fala: “Ah não, eu ouvi lá. A

formadora falou lá, deu até exemplo do filho dela. Eu vou tentar fazer assim com tal pessoa”.

É importante para todo mundo, exemplo, se eu tenho esse mediador num dia de HTC, uma vez por bimestre, ele vem, dá uma palestrinha de 50 minutos, todos os professores vão conhecer o projeto. Não precisa ser todo dia, tal hora no HTC ele entra, coisas assim em doses homeopáticas, para que ele não fosse esquecido, porque o professor, eu faço HTC como os outros aqui, a gente não tem voz, a gente até comenta: “Olha, gente, eu fiz na minha sala, foi assim, assim, deu certo, eu falei tal.” Mas só que não dá para passar o quê que as crianças acham, como que foi, se deu resultado, se a gente voltou a ver...

O tempo, o problema é tempo, palavra chave, a escola não tem tempo. Veja a direção, por exemplo, você vai lá, são “n problemas” e “n convocações”, e “n coisas”... Então teve a moça do aeroporto, deixou um material ali para ser trabalhado, a questão do entorno, para gente falar com as crianças a respeito de pipa, a respeito de balão, a respeito de laser que atrapalha, a respeito do lixo, do entorno... Está alí a revistinha, então a pessoa vem e deixa aquela sementinha, mas até agora o livrinho está ali ainda, a gente não conseguiu nem pegar, por quê? Falta tempo. Semana de prova, hoje tem que entregar as provas. Seria de matemática, que eu tenho que pôr no pen drive para imprimir, e é nestes horários que a gente tem (não estou falando que você, estou com o maior prazer aqui te atendendo), mas você está vendo como o fator tempo, hoje é o dia, é tudo assim ó, a toque de caixa, se tem a pessoa que vai programar, ela programa como você fez. Ela fala: “Posso ir tal hora?” Alí ela vai tal hora lá. Eu acho que falta esta pessoa. Sem esta pessoa eu não vejo este projeto dando certo, porque nós já tentamos, eu

estou desde 2011. Ó, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, e não consegui implementar uma coisa sistemática. Tem que ser sistemático. Não consegui, porque não há interesse, porque o pessoal não conhece, para conhecer precisa ter o tempo para mostrar. Para mostrar a gente tem, tem foto aqui, eu te falei, tem vídeo gravado das crianças, belezinha. Eu acho lindo! Só que só eu que acho, fica só pra mim. Mas não seria legal se todo mundo tivesse? Alí um professor que chegasse de fora e está com um problema, um ou outro vai: “Olha faz assim que talvez resolva”. Porque problema de indisciplina sempre haverá, isso aí, cada criança é uma família, é uma educação, e aí para você colocá-los naquelas normas da escola, é complicado. Tem criança que não aceita ser mandado por ninguém, nem pelo pai, e aí quando ele tem o poder de fala, pronto, ele melhora muito, “alguém me deixou falar, alguém está me ouvindo”, que este é a escuta ativa, professor conseguir escutar.

Eu, tem hora que a sala está um rebu, mas do meu lado tem duas cadeiras, tem um do meu lado conversando comigo, eu fico só olhando assim, pode pegar fogo, não estão se batendo, não estão se matando, tudo bem. Está aquele barulho, mas eu estou escutando o que ele está falando, tem que escutar, tem que arrumar tempo.

Alí, você já põe lá no seu trabalho: “Tem que ter um professor, tem que ter uma pessoa, nem que seja por região, mas tem que ter, porque só o trabalho do OP, da OE, não dá conta, gente, não dá...”

Tem que ter o quinto elemento para isso, não adianta vir o quinto elemento e se envolver com coisas administrativas. Teria que ser para lidar com o aluno problemático, pegar a criança, fazer um trabalho ou um grupinho.

Entrevista 8 – Yasmin

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Então, quando eu fui convidada, a diretora me convidou, ela até já aposentou, tem 3 anos. Ela disse: “Olha, eu preciso de um professor, então eu coloquei você.” Ela nem convidou, ela colocou meu nome. “Coloquei você porque às vezes sala de leitura é mais fácil porque não precisa chamar eventual e, às vezes, o professor de sala é tão complicado”.

Na época não tinha mais ninguém mesmo para ir, aí eu fui, e quando deparei lá, eu achei assim uma coisa fantástica, sabe? Gostei muito mesmo porque, eu falei: “Nossa, isso aqui acho que vai amenizar um pouco os conflitos que existe dentro de uma escola.” Mas quando você sai de lá com tudo, com toda bagagem, chega aqui que você vê que a dinâmica da escola é tão complicada... Então para mim houve uma mudança até comigo. Eu passei a ver um conflito de outra forma. Eu passei a ser mais paciente, escutar mais. Isso me ajudou muito, escutar mais, até na minha casa, sabe? O reclamar menos, sabe?

O conflito começa muitas vezes até da sua intolerância de não saber ouvir, de não querer ouvir. Isso é muito importante, o ouvir é muito importante. Então, eu passei a gostar até para praticar em casa. E no relacionamento entre nós, com o aluno, eu passei a enxergar melhor. Quando você vê um aluno assim que está aprontando muito, você já faz uma mediação rápida ali, e você sabe que aquela atitude dele é uma história de vida que está por trás, isso já para mim contribuiu muito.

2. Em que ano você participou desta formação?

De 2010 até agora.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?

A gente até começa a sonhar muito quando a gente começa a fazer este curso. Hoje não é bem assim, eu já vejo que não é por aí também... Você começa a sonhar muito: “Nossa vai ser tão fácil resolver tudo porque você chama o pai, você conversa com o pai também, porque muitas vezes, teve vezes que a gente chamou o pai para participar do círculo de paz, mas depois você vê que não, você vê a dificuldade disso acontecer, então você chega à conclusão: “Tem que ser aqui, nós mesmos, só quando é um problemão mesmo, que daí estende”... tem que chamar o pai, tem que resolver, não só em uma reunião, mas em várias reuniões.”

Eu passei a ver as coisas de uma maneira diferente, sabe? De não julgar muito: “Esse menino, meu Deus! É isso, é aquilo”. Você começa a analisar, por trás disso tem uma história, então a história de vida eu passei a perceber... Que na cultura de paz ela trabalha muito, ela ajuda a perceber, porque mexe com os seus sentimentos, com a sua emoção.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Eu percebo que eu chamava, que eu mandava muito para a direção, depois eu já resolvia aqui, às vezes eu tirava do grupo quem estava atrapalhando muito, brigando, um chutando o outro, eu tirava, sentava num canto até eu terminar, depois eu voltava e conversava com ele: “Olha, na próxima aula não pode acontecer isso. Você viu que você atrapalhou?”

O gostoso seria se a gente tivesse tempo de mostrar a dificuldade que um professor tem na hora que acontece um conflito, eles perceberem, mostrar para eles que é muito difícil naquele momento saber quem está falando a verdade, porque você tem que apurar. Agora, como que eu vou apurar se eu tenho 35 ali? Eu tiro dois que são o foco, mas, e aqueles 33, quem toma conta? Entendeu? Então, como na sala de leitura o professor acompanha a turma, então às vezes é fácil para mim, por isso, porque às vezes o professor mesmo fala assim: “Deixa que eu converso com ele, resolvo e você fica”. Ou então inverte, eu vou conversar. Isso para mim é fácil, mas, e em uma sala de aula que o professor está sozinho com aqueles 35? Agora um pouco menos, mas tem dois dando problema, e o problema é muito sério, não dá para você estar mandando toda hora para direção, por outro lado o professor não pode dar a atenção devida, estudar aquele caso, naquela hora, eu acho isso complicado, entendeu?

Porque daí o que acontece também, a gente tem que pensar nisso, os bons também não podem ser prejudicados, porque tem dois, três tirando o foco do professor para resolver isso com ele.

Eu não tinha muito essa noção, hoje eu tenho, também eu tenho que pensar nos bons, né? E fazer um trabalho para que os bons mostrem, seja exemplo para esse que está aprontando, para ele aprender com eles. Aqui na sala de leitura até dá, mas numa sala de aula isso é difícil. Então esses focos, eu acho que tem fazer o círculo mesmo, mas tem que ser uma coisa sistemática.

Não toda semana, mas eu faço, tem um problema, eu faço uma reunião hoje, o grupo que

participa vem, a gente participa junto, mas na outra semana a gente tinha que ter um retorno dos alunos, fazer outro círculo e apurar deles: “E daí, depois daquela reunião, o que vocês estão sentindo, o que vocês pensaram depois desta reunião?” E isso não é possível acontecer, isso me dá um pouco de agonia, porque, por exemplo, envolve uma porção de coisas. Por exemplo, este ano, até o ano passado ainda tinha a vice-diretora. que está fazendo o mesmo tempo que eu, tinha a OE. que estava desde o começo com a gente. Aí já mudou a diretora o ano passado, já mudou a OE, quer dizer, este ano, nós quem que vai? Eu, a S. .que é AD, a G. e a secretária da escola, porque as outras acho que estão começando o processo, entendeu? Aí teve uma outra OP que saiu ano retrasado, ela estava um pouquinho, não é que ela estava junto com a gente, ela estava um pouquinho atrasada, mas ela tinha algumas reuniões a mais que ela teve condições de fazer isso com os professores, e que muitas vezes eu pude ajudar, pude mediar. Isso precisava acontecer muito. sabe? A sequência das coisas, entendeu? Mas é uma coisa muito boa, acho que isso tinha que virar uma sistemática.

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

Até o ano passado eu usei bastante isso, este ano minha vida mudou um pouco porque eu estou sozinha na sala de leitura, eu estou com 13 turmas de manhã e 13 à tarde. Até porque mudou a carga horária, não sei se você está sabendo... Tem escola que ficaram as duas professoras e dividiram, porque nós temos que cumprir 26h/aulas com aluno, esta carga horária é da nova portaria, e as 4h/atividade, que é de estudo. Se a gente não tem isso, e eu tenho 13 turmas, o restante eu tenho que montar projetos, então, só que a professora que estava comigo ela era nível de substituição, ela é daqui da escola, mas estava substituindo e no final do ano foi muita informação truncada e falaram: “Olha, M. A., a titular tem que ficar com as 26 turmas.” Fiquei, agora eu estou sabendo que vai demorar para resolver isso, e continua da mesma forma. E como eu fiquei sozinha, eu nem ainda pensei nisso, mas eu tenho um objeto de fala aqui no meu armário. Eu comecei com o primeiro ano... Porque a gente vai aprendendo, você tem que ir se adequando... Eu tinha um ursinho, ahhhh, ficavam brincando com o ursinho, e puxava a orelha, aí eu arrumei esse aqui (mostrou-me um chaveiro), resolve muito, aí eles me cobravam...

Eu não comecei ainda, mas eu vou usar, este aqui é excelente, e eles cobram, os pequenininhos falam assim: “Aquele negócio da fala.” É muito bom no círculo, até com os maiores eu trabalho.

6. Você percebeu mudanças nas atitudes dos alunos, após a sua participação nos encontros formativos? Quais mudanças?

Olha, é aquilo que eu falei para você. Quando a gente deu uma tirada boa, fizemos um, depois logo fizemos outro, até que você vê, mas quando espaça muito, perde, perde o objetivo, entendeu? Por isso que eu falo para você, até eu estava conversando com a G. outro dia, a gente tinha que pegar uma sala e dar uma sequência de círculo com esta sala, para ver o resultado, para mostrar a diferença de comportamento deles, para todo mundo perceber, para a gente fazer mais, mas é o que a G. falou e eu falei, às vezes a gente não tem tempo nem de falar para o professor o que a gente faz na JR. A outra OP que saiu ano passado, ela ficou com a gente até ano retrasado, ela fez com os professores, sabe? Com os professores da manhã e da tarde, eles gostaram muito. Até eles pediram: “Podia fazer com tal sala, com tal sala.”

O problema nosso, eu acho, é o tempo, a dinâmica da escola, a maluquice, a correria, o tempo passa muito rápido! Eu tenho essa vantagem porque em sala de leitura eu não tenho essa cobrança de caderneta, disso ou daquilo. Eu tenho minhas aulas todas preparadinhas, mas não tenho... Então, às vezes, eu não falo muito porque a minha situação é diferente. Às vezes eu não posso opinar porque a minha situação é diferente. E aqui, muitas vezes, quando eu tenho um conflito, eu resolvo com eles mesmos, mas às vezes a sala de aula pega fogo. Eu acho que é o momento que a gente tinha que colocar em pauta isso, porque a violência está imperando, sabe? O desinteresse pelos estudos, a gente tinha que fazer para cativar. Quando eles começam a contar a história deles parece que eles mudam, eles se sentem valorizados. Este círculo de celebração, acho que tinha que fazer porque mexe com o aluno, com a sensibilidade. Acho que, mexendo com a sensibilidade, o comportamento vai melhorando.

7. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Contribui, eu acho que contribui sim, mas tinha que ser um trabalho efetivo, um trabalho sistemático. A gente pegar algumas turmas e ser o exemplo, fazer, dar uma sequência, modificar aqueles comportamentos daquela turma, daquele foco, daqueles pivôs, porque sempre tem uma turma que tem mais pivôs

encrenqueiros, a gente tentar mudar ali, mas a gente tem que fazer isso com uma sequência.

8. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?

Ah, sim, mas eu volto naquela tecla, tem que ser uma coisa mais na sequência, lógico que não dá para fazer toda semana, isso eu sei, mas precisa ter uma sequência maior nisso daí.

9. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Olha, eu vejo os professores muito cansados, muito cansados porque nós estamos deparando com alunos que vêm para a escola totalmente sem limite, sem orientação de casa, sem educação mesmo, que o professor tem que estar fazendo dentro da sala de aula.

Eu percebo que para o professor passar um conteúdo não deve estar sendo fácil não, não está, pelo o que eu vejo aqui. Quando eu entrei na sala de leitura, dez anos atrás, eles tinham o espaço da sala de leitura como um espaço mágico, hoje não é mais. O alunado mudou muito. Eu acho que essa mudança, não sei, eu não falo nem do avanço da tecnologia. porque... eu não sei explicar para você, o aluno mudou muito.

Para segurar uma sala hoje. para aprender, ensinar matemática. não deve ser fácil para o professor. não. Eu tenho dó, é o que eu falo para você, eu aguento porque é uma vez por semana, 50 minutos, eu não tenho a caderneta, eu não tenho. né? E o professor que tem que dar o conteúdo? Então o que eu vejo é que o professor, ele está desesperado porque ele tem que passar o conteúdo. E nós temos uma equipe muito boa aqui. e não consegue, então frustra, entendeu? Lógico, numa sala de 30 alunos, 10 graças a Deus vai, que tem, que sabe o quê que está fazendo aqui, mas tem aluno que não sabe o quê que está fazendo aqui.

Eu não sei o que a G. falou, mas é por aí, que eu vejo, a minha visão, então eu vejo assim: o professor, será que precisava aprender a relacionar com o aluno? Ou o professor precisava de menos alunos na sala, alunos mais compenetrados, você entendeu?

É muito aluno por sala, e eles chegam muito crus, muito crus. Tem aluno que não sabe tomar banho, tem aluno que vem sujo, que tem piolho, que vem doente, sem comer.

Hoje uma aluninha trouxe um livro, ela devolveu um livro destruído, e a professora dela me falou:

“Foi da sala até aqui que ela destruiu este livro.” Primeiro ano, ela é deste tamanhinho, mas você percebe nela que ela não tem uma orientação em casa, ela sobrevive por ela, e assim tem muitos. Então, eu vejo o professor amargurado hoje, descrente de alguma formação que vá ajudar. Estou sendo sincera! Estou sendo sincera, sabe? Eu tenho muito dó deles. Então, tinha que ser uma coisa realmente para resolver, mas tinha que ser... acho que tinha que ter escola de pais (risos), porque os pais não estão... Eu vejo aluno que leva livro, porque aqui é assim, a gente empresta livro e eles têm que devolver, por exemplo, foram hoje, não agora que estou sozinha e estou emprestando a cada 15 dias, mas quando eu dividia com a outra professora, eles levavam numa segunda e tinha que devolver na outra segunda. Tem aluno que não devolveu o livro do ano passado, e muitos! Dos maiores e dos menores também, então você vê que tem um descaso com a vida deles na escola, pela família. A família está desestruturada. Um aluno veio falar para mim: “Professora, eu vou tentar achar o livro, mas como agora eu estou morando com a minha avó, não, é que eu morava junto com meus pais, agora estou morando com minha avó (quer dizer que vai ver que houve uma separação, eu não entrei em detalhes) e a minha vó não sabe onde ela colocou.” Como é que eu vou cobrar o livro deste aluno? Tem aluno que eu nem cobro mais... Eu falo para você, a maior dificuldade nossa hoje é a família. Há seis, até mais, 8 anos atrás teve um menino, ele contou para mim: “Professora, o cachorro comeu o livro. É, professora, meu cachorro pegou em cima da mesa e comeu.” Aí eu falei: “Olha, então vou ter que conversar com sua mãe, porque vai ter que repor o livro”. Mandava chamar a mãe, ela não vinha, aí um dia na reunião, a professora me chamou para falar com a mãe e eu fui falar com ela, ela deu um safanão nele perto de mim e falou assim: “Eu falei para você não pegar mais bosta de livro...” E hoje o que eu percebo assim no geral, o que é legal para os alunos em uma sala de aula, as meninas, é estar totalmente maquiadas, com os cabelos todos de chapinha e um celular, isso é o ideal, elas não vão aprender nada, lógico que eu não estou generalizando... Aí você cobra uma multa de 50 centavos, “eu pagar multa de 50 centavos? Meu pai não tem dinheiro não”. Então são os valores que hoje estão invertidos, deturpados e nós convivendo com esta situação, então será que uma formação ia resolver para o professor, nestas condições? Então é... Dá o que pensar, mas eu acho que ajuda, eu acho que a JR todos os professores deveriam passar, os de sala deveriam passar, sim, pela formação.

Entrevista 9 – Janine

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Porque eu acredito neste trabalho, que é um ponto assim, que tem que acreditar e querer fazer diferença na sala de aula. Então, mesmo quando eu não conhecia o programa da JR, eu sempre acreditei e trabalhava nesta linha de trabalho, no sentido que você precisa restaurar mesmo os corações das crianças. Como diz o Paulo Freire, “recriar as almas, recriar a Educação”, porque é através do diálogo, é através da escuta desta criança ou deste adolescente que você vai criando este vínculo afetivo e acreditando que diante de um conflito pode ter algumas resoluções, que não precisa partir por punições.

As sanções que eles falam das punições: manda para direção, ou de repente vai para o Conselho de Escola...

Porque quando eu trabalhava no Estado, trabalhava com aquela Recuperação de Ciclo, que é a antiga sala de aceleração. Eram crianças não alfabetizadas, um 5º ano, com uma turma menor com até 20 alunos, então, tinham crianças de 13 anos que vinham de vários pontos: da zona sul, da zona norte, zona oeste. E estas crianças, eu tinha casos de crianças pequenos infratores que vinham com canivete para a escola, que ameaçavam. Eu sempre acreditei, na época eu falava roda de conversa, porque eu não tinha formação da JR, eu nem sabia que existia, então eu fazia roda de conversa, colocava, não objeto de fala, mas pedia para eles respeitarem a vez de quem estava falando, e nisso fui trabalhando com este meu aluno, fui criando este vínculo de afetividade, eu deixava as crianças apresentarem os conflitos que elas estavam vivendo, ele também se colocava, eu lembro que a gente sempre encontrava uma solução.

Nesta época, que foi em 2005, eu lembro que isso fez com que ele ficasse bem na sala de aula, não foi de um dia, demorou um tempo, mas ele foi ficando bem na sala, ele foi gostando de ficar na escola, foi ficando menos agressivo porque ele batia em todos, batia nos colegas. Quando ele colocou a história dele naquele momento, o que ele estava vivendo, as crianças começaram a entender ele melhor, os problemas que ele tinha com a família. Ele trazia fotos, porque o problema estava com o pai que faleceu e ele viu o pai morrer, eu lembro que começou a criar aquele vínculo e ele começou a aprender.

Mas a gente fazia rodas de conversa, não sabíamos que tinha que colocar elementos, que tinha círculo, que tinha os temas para os

círculos, eu não sabia, porque não tinha esta formação, mas é um trabalho que eu já acreditava. Depois, com a formação você vai aprimorando, vai fazendo, cada vez diferente.

2. Em que ano você participou desta formação?

Em 2012, eu trabalhava na escola L.L., e a minha diretora comentou no HTC, passando circular, que ia ter essa formação e que poderia ser para equipe gestora, professora da sala de leitura, alguns funcionários, pais, estudantes e poderia um professor.

Ela disse que pensou em mim, ela mesma me sugeriu, porque ela tinha sido minha professora no Magistério, então ela sabia mais ou menos como que eu era, no sentido de me conhecer um pouquinho, mas ela não conhecia o meu trabalho porque nós fomos nos encontrar bem depois. Eu tinha um pouco desta linha, no sentido de acreditar que tudo tem uma solução, e que se você coloca essa situação, esse conflito diante de um diálogo, a partir do diálogo, que podem ser melhoradas aquelas situações. De você se colocar no lugar do outro... Foi onde comecei com a formação em 2012, depois continuou em 2013 com capacitações, em 2014 capacitações e neste ano também capacitações...

Só que eu trabalhava com crianças pequenas. E eu fiquei pensando: Como é que eu vou desenvolver atividades de círculos que têm vários temas? Como é que eu vou fazer círculos em sala de aula com crianças pequenas? Porque quando eu entrei na rede eu peguei RI, mas ainda nesta época eu não tinha, depois peguei um 3º ano e nesta época eu não tinha e sempre, depois que começou a JR só 1º e 2º ano... E eu falei: Como é que eu vou desenvolver esse trabalho com criança pequena?

Foi onde eu comecei a adaptar. Porque você tem a formação, você tem o formato da JR, eu comecei a fazer adaptações para o lúdico, numa maneira que criança da idade que trabalho possa entender o quê que é um círculo de paz, o que é fazer um círculo de celebração, o quê que é fazer um círculo para resolver aquela situação na sala de aula. Tanto que, na sala de aula, meus alunos não sentam um atrás do outro desde quando eu conheci a JR. Antes da Justiça, eu trabalhava em grupos, aí eu comecei a colocar a sala em U, então a sala já é assim como se fosse um círculo, daí tem uns momentos que eu faço um trabalho diferenciado com eles.

Eu comecei a pensar que mesmo as crianças pequenas de 7, 8 anos, elas têm muitos

conflitos, da idade delas, mas estes conflitos, você tem que mediar um trabalho em que a criança possa entender: “Olha vou me colocar no lugar do outro, vou respeitar as diferenças... O que eu posso, o que eu não posso? Em quais momentos?”

Eu tinha que pensar numa estratégia, numa metodologia de como ela iria entender o que é fazer um círculo de paz, o que é realmente restaurar aqueles conflitos em sala de aula. E eu comecei a pesquisar vários temas e as escolas já trabalham “Gentileza gera gentileza”, sempre as OEs falavam: “Vamos trabalhar os valores!” Eu pensei: Criança pequenininha não adianta só falar, tem que mostrar para elas. Elas não entendem só na oralidade, falando, falando, tem que mostrar, elas têm que visualizar.

Elas amam o faz de conta, amam histórias de príncipes e princesas, contos de fadas, e eu pensei: “Vou transformar uma princesa Gentileza e um príncipe Gentil.”

Eu tinha uma estagiária que gostava muito de costurar, e aí nós pensamos juntas e ela fez a roupa do príncipe e da princesa. Eu comprei coroas, comprei a faixa e mandei bordar: Príncipe Gentil, Princesa Gentileza, e nós fizemos uma roda, um círculo, e tinha objeto da fala. Nós começamos, eu expliquei para eles o que nós iríamos fazer. Eu coloquei a roupa no centro daquele círculo, porque na Justiça você coloca alguns elementos, então falei: “Eu tenho que colocar coisas da idade deles”. Eu coloquei a coroa, a faixa, uma roupa de princesa e de príncipe.

Eu falei para eles dos problemas, eu fui a mediadora, no sentido de explicar o que iria acontecer naquele momento... Até esqueci, coloquei duas maletas, uma para menina e uma para menino, que tinha na capa uma princesa e um príncipe e atrás da maleta estava escrito: “Tu tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, que é do Pequeno Príncipe. Aí eu comecei a falar, a mediar essa conversa, no sentido que: “Olha, tem que se colocar no amigo”. Porque eles batiam, porque criança pequena... Eles gostavam de bater, empurravam o outro na fila, chamava os outros de gordinho, tinham uns diálogos que não eram legais, que ofendiam os colegas. Nós começamos e eles foram colocando o que estavam sentindo, quem era chamado de gordinho chorou, “Eu não gosto de ser chamado de gordinho”, aqueles que eram ofendidos, que eram empurrados começaram a se colocar, aí a gente fechou o círculo, no sentido que: Vamos colocar algumas soluções para isso? Então, vocês podem ser gentis um com o outro, usar as palavrinhas mágicas, vocês podem, resgatar o amor pelo próximo. Não é que vocês vão amar, porque eles têm as preferências deles, mas a gente tem que se

respeitar, e para se respeitar a gente precisa conquistar.

Quem quer virar o príncipe Gentil? Aí todos eles queriam. Quem quer virar a princesa Gentileza? Todas levantaram a mão. Mas, para virar um príncipe, para virar uma princesa, tem que conquistar, tem que cativar o amor. Eu usava a frase do Pequeno Príncipe, tem que conquistar, tem que gerar gentileza todos os dias. E foram surgindo as ideias.

Não foi fácil no começo porque eles não sabem esperar a vez de falar. Eu usava um objeto da fala, que era um bichinho de pelúcia, neste primeiro ano. Eles só ficavam assim, com a mão levantada, só que eles conseguiam entender que só poderia falar quem estava com o objeto de fala. Até pra eu dar aula, eu segurava o objeto de fala para eles entenderem que no momento a professora estava explicando, que eles tinham que prestar atenção, ouvir para aprender.

Não era fácil no começo, porque eles ficavam com a mão levantada e o corpo se mexendo porque criança pequenininha... né?

Eles começaram a entender. Começou a resolver os problemas na fila, de não empurrar o colega, começou a chamar a criança pelo nome, aí onde eu comecei a trabalhar, veio a Matriz Curricular, aí eu comecei a trabalhar sobre identidade. A origem do nome, que era em História, por isso que papai e mamãe escolheu seu nome. Eu contava as histórias porque eles não sabiam ler ainda, então eu lia. Cada dia eu lia uma história deles... E começou a melhorar a convivência na sala. E o índice de aprendizagem, porque eu fazia gráficos, né? E mostrava nos Conselhos de Classe. Como melhorou a aprendizagem na sala de aula! Mas por quê? Porque eu usei a JR de uma maneira lúdica, não com o formato mesmo das formações, mas de acordo com a idade deles. Começou a influenciar, foi significativo de todas as formas. Então, eu comecei a estender o trabalho para as famílias. Na reunião de pais, eu mostrava as fotos, mostrava do trabalho, os pais também sentavam em círculos, mas sentavam nas cadeiras. Comecei a estender para as famílias, e onde a pasta começou a ir pra casa. Então tinha um caderno do estudante e um caderno da família, e as perguntas que eu trabalhava em sala de aula, eu lançava nos cadernos. As famílias também tinham que colocar o que elas estavam sentindo quando o filho estava dando trabalho aos pais, e as crianças colocavam para os pais o que elas sentiam também quando elas não tinham a atenção deles. Aí foi um ganho! Desde 2012 que estou trabalhando deste jeito. E foi um ganho. E cada ano eu vou adaptando para a realidade da escola, que nesta escola eu fiquei 4 anos,

depois eu vim para a H., e agora eu sou daqui, eu sou lotada aqui. Então foi um ganho para escola, para a comunidade escolar, principalmente para essa criança. Que ela começou a entender, né? Que eu vou só gerar gentileza, que eu vou cativar para sempre o amor, o respeito, então foi um trabalho assim, é riquíssimo.

Agora eu estou adaptando. No ano passado eu fiz um castelo que ficou no fundo da sala. Neste castelo, porque eu tiro a foto deles, e eles querem virar príncipes, eles querem virar princesas. E toda vez que eles viram, eles fazem um coração, fazem um cartãozinho, escreve, distribui para os amigos, sabe? Então foi partindo ideia também deles. Surgiu uma ideia, vai sendo ampliada. Neste castelo, eu colocava a foto deles, né? Com a frase do Pequeno Príncipe, aí no final do ano eu gravo um CD, entrego aos pais, dos momentos que nós fizemos. Então é um trabalho assim, que vem só se ampliando, é uma conquista. Mas eu acredito que essa parte de ludicidade, de transportar... né? Porque lá nos contos de fadas também tem bruxas, também tem pessoas más, até isso eles colocavam na roda de conversa: "Eu não quero ficar igual à Malévola. Eu não quero ser assim invejosa, igual às irmãs da Cinderela". Então era muito legal!

Eu gosto muito da leitura para as crianças, Nisso eu pegava livros, por exemplo, Cabelo de Lelê, que fala do respeito às diferenças, O que não cabe no meu mundo, que são trezes histórias, que fala do preconceito, fala de vários temas que é o que eles vivem no momento, então eu sempre colocava isso, sempre como mensagens nas rodas, então foi ajudando muito, muito mesmo.

Eles querem virar príncipes, e eu falo que eles viram para sempre, de uma vez que eles vestiram a roupa, colocaram a coroa e a faixa, eles viraram para sempre. Eles podem tirar a roupa, mas para sempre eles terão este título. E eles amam, eles acreditam fielmente, mas é a idade, e eu acredito que se este trabalho começasse lá na Ed. Infantil, que eles são menores ainda, como as crianças já iam começar, e envolvendo as famílias eles viriam para o Ensino Fundamental com outra maneira de agir, de pensar. Porque é lógico, eles têm conflitos da idade deles, e a gente vê que cada ano que passa, de acordo com a estrutura das famílias, de todo o contexto familiar, a escola tem que fazer que nem Paulo Freire fala, né? A Educação transforma, recria os corações, e recria a ação. A gente faz este trabalho, todos os dias, a gente transforma, a gente transforma aquela coisa ruim em uma coisa, assim, um conflito ruim em algo bom. Não que não tenha, não é que não existam conflitos, existem, mas a

criança pequenininha, ela vê muitas coisas ruins por aí, programas, aí você tem que recriar todo este contexto que elas trazem de casa, esta bagagem e transformar em algo bom. Não só para os valores, mas para o aprendizado deles também.

A JR veio, assim, principalmente, como um ganho para os adolescentes, né? Ensino Fundamental II, que seria o ciclo 2, é um ganho, porque de repente aquele adolescente está agressivo e atrás daquela agressividade tem todo um contexto, né? E na hora que ele coloca no círculo e escuta o que os amigos estão sentindo dele, mas também quando ele se coloca e fala o que ele vem passando, o que ele está sentindo, é onde um começa a entender o outro. Porque é um trabalho assim de formiguinha. Não é num primeiro círculo que vai resolver tudo, é um trabalho mediador que vai ganhando força, cada vez mais que você vai fazendo esta JR na escola, vai mais ganhando força. Teve dois casos, desde 2012, deste projetinho que eu faço, que realmente me emocionou, que me faz acreditar cada vez mais neste trabalho.

Eu tinha um aluno extremamente agressivo no 1º ano, e este meu aluno, ele já veio com todo o histórico da creche, que ele batia, que os pais dele também eram agressivos, a mãe entrava na escola para querer bater na professora. E eu pensei assim: "Não, ele é uma criança." É só questão de você intervir nesta situação, mas tem que ter muita paciência e delicadeza e sensibilidade também. E também assim, acreditar que isso vai passar.

Ele batia, batia nas crianças, era uma reclamação atrás da outra, atrás da outra e atrás da outra, a mãe vinha na escola, para querer bater na professora, se não quisesse fazer o que ela queria. E quando eu comecei a trabalhar o príncipe Gentil, ele ficava assim: "Eu quero ser, professora, eu quero ser." (Porque é uma roupa muito bonita, né?) Onde a gente ia trabalhando e as crianças falavam: "Mas você tem que parar de bater em mim. Você tem que parar de falar palavrão." As crianças colocando estas situações ele foi melhorando, tanto que ele demorou uns 4 meses para virar o príncipe, mas quando ele virou o príncipe, mas esse menino chorava, mas esse menino chorava, aí eu dei até um presente para ele, porque assim a mudança dele foi radical. E ele ficou assim, todo dia dormindo com este presente na cama.

A mãe veio conversar comigo, e eu contei todo o trabalho, quando a mãe levou a maleta, eles colocaram o depoimento deles, aí mudou... A mãe parece que ficou educada, a mãe até me presenteou, para quem queria me bater no começo do ano, me presenteou, fez até festa de

aniversário para mim. Foram depoimentos que realmente me marcaram, que é possível, sim.

Outra criança também. Este ano eu recebi um aluno, com histórico de agressividade. No primeiro dia de aula eu vi que ele queria aprontar, mas como eu já venho trabalhando desde 2012, eu apresentei na reunião de pais o projeto, mostrei as fotos antigas, aí falei na sala de aula... Menina, esse menino realmente está educado, tanto que começou a aula em fevereiro e agora no final de março ele já foi o príncipe da sala. A mãe também já veio aqui esses dias, eu fui conversar com ela em relação à aprendizagem, que eu ia fazer umas atividades diferenciadas. Ela começou a chorar, me agradecer, porque ela falou que ele estudava em escola particular e foi expulso, então ela veio agradecer o acolhimento, desta relação afetiva que ela falou que eu consegui prender a atenção dele. Isso é bom, né? Porque você mostra que alguma coisa você está fazendo por essa criança. Não só a educação no sentido de conhecimento, mas também nesta parte de valores. E isso é muito bom!

Na última quarta-feira, que é recente, nós todos da escola fizemos o círculo de Celebração da Páscoa. As experiências que as professoras contaram, quem nunca tinha feito! Só que neste círculo da celebração nós usamos outros elementos, colocamos água, flor, coelhinho da páscoa, o pão, a uva, então foram experiências maravilhosas! Os professores, no final da tarde, foram fazer os seus depoimentos e ficaram emocionados porque é algo que dá certo e tem que ser trabalhado nas escolas. E as escolas assumirem: "Eu vou adotar! A Justiça faz parte do currículo, faz parte do projeto político da escola, é o que dá certo, é o que vai fazer a criança avançar, o adolescente avançar.

8. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?

Como eu vim este ano para cá, esta escola, ela é realmente, já começou a RPA fazendo um círculo da JR, da cultura de paz, e é uma escola, pelo que eu vejo entre os professores, pelas falas, pelas vivências da equipe gestora, elas fazem a JR com os professores também, e com os funcionários, porque já começou na RPA. Eu vejo sim, que tem esse respeito com o outro, aceitar a opinião do outro, então eu vejo que aqui eles praticam mesmo, é uma escola que eu venho, é a primeira vez que eu trabalho aqui, mas que estou vendo este processo teórico e até por isso, que eu quis vir pra cá, eu quis vir para esta

escola, porque minha colega já trabalhava aqui e ela falava que aqui acontecia a JR, porque a JR, eu acredito que tem que ser um trabalho em comum.

A escola pensa assim, a equipe gestora, os professores, tem que ter essas parcerias, não tem que ser um trabalho sozinho. Então foi um dos motivos que eu quis vir pra cá, pela escola realmente desenvolver e estar engajada neste projeto, e eles têm esta finalidade mesmo de estar desenvolvendo estes processos de círculos de cultura de paz, de celebração, e assim vai, de acordo com o formato da JR.

9. Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Com certeza, com certeza, porque antes de você ser profissional da educação você também é um ser humano, né? Você também tem algumas opiniões, tem muitas pessoas que trazem esses valores, essa cultura para a realidade da sala de aula, da escola. E os professores precisam ser unidos. Unidos no trabalho coletivo, ele tem que partilhar boas experiências, acho que a gente tem que respeitar que um é de um jeitinho, o outro é de outro jeito, mas o trabalho da JR, quando você traz isso e estende esta formação para os professores, ele já tem aquela bagagem, ele traz consigo aquele conhecimento para desenvolver em sala de aula. Porque tem os professores multiplicadores, tem a equipe gestora e aqueles professores que vão à formação para capacitação, e a gente multiplica.

A minha orientadora, a minha diretora, a M. da secretaria, aqui é legal porque todos estão envolvidos, então elas realmente, elas multiplicam este conhecimento, explicam o formato. Para fazer o círculo da Celebração de Páscoa, nós tivemos um HTC para isso: o que é a JR, quais são as boas perguntas e encaminhamentos para isso acontecer.

Só que eles também participando deste momento de formações vai enriquecer muito. Eu acho que ele tem que ser estendido, ampliado, para que todos passem por ele.

Obs.: Esta professora fez um relato contínuo da sua participação no programa de formação e de como essa participação se refletiu em sua prática. O conteúdo deste relato espontâneo continha as respostas para as questões 3, 4, 5, 6 e 7 do roteiro, por isso a pesquisadora seguiu a entrevista com as questões 8 e 9.

Entrevista 10 – Mirelle

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Na verdade nós fomos obrigadas a fazer, eu estava na direção e, quando a prefeitura trouxe, a Secretaria de Educação trouxe esse projeto, 10 escolas na época, que eu sou da primeira turma, tinham que se candidatar livremente a participar. Na época eu estava na função de Orientadora Pedagógica. A minha escola, num primeiro momento, não ia, num segundo momento: “Vamos ter que participar!”

A gente não escolheu, escolheram pela gente, e começamos a participar das formações. Então eu me lembro, eram reuniões quinzenais, na SME, às quintas-feiras, e a gente participava dos temas. Olha, o trabalho, na época eu estava na função de Orientadora, na função de OP, realmente o molde que veio colocado, o tipo de formação para a escola que eu trabalhava, para mim eu fiz aquilo de tanto contragosto...

A minha escola tinha 1400 alunos, e para o OP é muito puxado! Lá eu tinha anos finais, anos iniciais, EJA e educação especial, e eu tinha que dar conta. E aquilo necessariamente não seria uma ação voltada talvez ao OP, porque foi colocado, chegaram a colocar até uma época que tinha que executar não sei quantos círculos restaurativos por mês, então, assim, eu não me via fazendo parte daquela situação, daquele contexto, eu não tinha tempo para participar, e realmente a gente fez porque foi obrigada a fazer.

Nós tínhamos outras frentes de trabalho naquele momento. Se você me perguntar: “De tudo o que você fez, não agregou?” Claro que agrega, tudo a gente agrega, mas não difere em muita coisa da prática que eu tinha e tenho em sala de aula, por exemplo: do sentar em roda, do conversar, do ouvir.

Trouxe algumas reflexões importantes, claro que sim, mas nada assim de tão diferente, até pelo contexto que a coisa foi colocada.

2. Em que ano você participou desta formação?

Em 2010, com o CECIP e a Mediática, e as formações eram assim, extensas, às vezes não se fechava, se discutia um assunto e não se fechava, uma coisa arrastada. No final, sabe quando você percebe ali que está enrolando?

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?

Novo não.

4. Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa

que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Não. Na verdade, assim, é à medida que a gente ia trabalhando, a gente se reconhece naquilo que a gente tá vendo. Me reconheci em muitas situações ali, mas coisa diferente, que tenha sido agregada, não.

5. No decorrer das suas aulas você usa as técnicas e elementos dos processos circulares, como: bastão da fala, organização do grupo em círculos, guardião da palavra, círculos restaurativos, círculos de celebração, técnicas de dinâmicas de grupos, entre outros?

Sim, eu sempre faço isso, discuto isso com as crianças, até eu treino: Você só pode falar quando estiver com o objeto de fala na mão. É um treino para a gente, é um treino para a criança também. É... você saber ouvir e esperar, se conter, autocontrole, isso aí é muito legal para trabalhar. Isso é muito joinha para a gente fazer, ainda mais com os pequenos.

É diferente você fazer o círculo de classe ou círculo de aprendizagem, é diferente de você estar mediando uma situação de conflito, que daí eu discordo do programa, porque eu não sou mediadora, se quer implantar um mediador, então tem que ter a figura do mediador na escola, não atribuir para equipe de liderança, ou para o professor a função de mediador, que muitas vezes o professor está implicado naquela situação, entendeu? Então, isso eu não concordo, com essa linha que foi a primeira linha, que depois eles mudaram a cara do programa na REM, essa primeira linha eu veementemente discordo, porque eu não tenho que ficar fazendo meio campo, é uma coisa que eu não concordo. Agora, círculo de aprendizagem, círculo de classe, isso aí é muito bacana, sempre trabalhei assim com as crianças, e funciona.

Eu estudei em escola montessoriana, então sentar em círculo para mim sempre foi uma questão normal. E a gente traz para a prática aquilo que a gente vivenciou na escola, então o sentar em círculo para mim é o ponto de partida. Todo ano, no começo do ano é um dos primeiros trabalhos. Então, são as coisas que a gente vai ajustando com o passar do tempo, você vai tendo prática ao trabalho que você precisa desenvolver, então isso sim... As técnicas você vai ajustando, vai complementando... Eu sempre faço técnicas de dinâmica de grupo, para mim não houve novidades neste sentido.

6. Como você já trabalhava de acordo com os princípios desta formação, você considera que esta postura do professor

contribui para melhor convivência dos alunos?

Com certeza, porque eles começam a saber, a ver que a vez dele está ali, né? Então eu não preciso te atropelar na hora que a gente está conversando porque eu sei que vai ter minha vez, eu sei que a minha fala vai ser validada, eu sei que eu faço parte deste grupo. E aí você começa a construir a identidade de grupo. É um trabalho de formiguinha, pouco a pouco, mas que surte resultado.

Fiquei com uma turma aqui, dois anos, ano retrasado e ano passado, então, como eu acompanhei os mesmos alunos, tinha hora assim que eles iam por música, né? A coisa acontecia por música, porque você constrói um espaço, você constrói uma identidade de grupo. Eu sei que eu tenho aquele aluno que é mais levado, mais agitado, tem problema, mas eu sei que uma hora alguém vai ter que fazer a gentileza, de sentar com o “Zé” ou com a “D. Maria”, e fazer atividade com ele, entender o limite dele, e ele vai ter que entender o seu limite, não é uma coisa fácil, não é uma coisa tranquila, mas é um exercício, então eu acredito muito é nisso. É na construção da identidade de grupo, é isso que a gente precisa fazer na escola.

7. Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Contribui para a diminuição? Para a diminuição, não. Eu acredito que para a instalação da dúvida. Você não vai ter uma mudança de comportamento repentina, porque mudança de comportamento é sinal de aprendizagem, houve aprendizagem, por isso mudou-se o comportamento, mas é o início da reflexão: “Por que que eu preciso mudar?” E isso não é uma coisa que a gente vai ter a curto prazo. O problema da violência, é agora, é hoje, então tem um aluno que, por exemplo, a gente estava conversando e ele sofre em casa um tipo de agressão, essa criança vai vir quente para a escola, ela vai descontar, naquele momento, por mais que você converse, por mais que você acolha, por mais que você fale: O quê que você sentiu, quando foi agredido? O quê que você sentiu, quando agrediu? Naquele momento não vai aliviar tudo aquilo que ele está passando, não vai resolver naquele momento, entendeu? E assim, tem hora que não dá para você acolher o outro naquele momento, que aquele outro tem que entender que naquele momento ele fez o que foi errado sim, ele machucou o outro sim, ele agrediu o outro sim, e ele tem que ter um breque ali, né?

Eu aprendi isso, muito com um aluno que eu tive, o J., no começo do ano, do 3º ano, ele me lascou uma cadeira e um estojo. O estojo veio na lousa

porque eu virei de costas e a mesa não veio parar em cima de mim porque ele trepou na mesa do professor. E aí, é o que eu falo para você, não adianta falar: “Vem cá meu bem, vem, vamos ouvir.”

Ele já tinha um histórico, então eu acionei o Conselho Tutelar, que era criança de uma família omissa, fizemos um círculo restaurativo com o pessoal da guarda municipal, a mãe entendeu meia dúzia de coisinhas a toa que fazem a escola feliz, aí você descobre que essa mãe também foi presidiária, esse menino sofre abuso, tem toda uma questão que você vai levantando aos poucos e vai trabalhando... Houve período do teste? Houve. Foram cinco meses de teste, mas depois, dois anos de paixão, que você passa a entender o outro do lugar que ele ocupa, né? Eu aprendi muito isso com o J., muito esta questão, assim, do tempo ao tempo, de que ele precisa de um tempo para se estruturar, a sala precisa perceber este tempo nele, e ele precisa perceber o tempo da sala.

Este menino tinha 8 anos, 9 no ano passado, e este ano ele mudou de escola, e eu fiquei muito triste hoje, porque fiquei sabendo que ele saiu de casa, está desaparecido... Ele me irritava dia e noite, ele me irritava, mas era amor e ódio ao mesmo tempo. No mesmo tempo que eu dava um “pega pra capar” com ele, ele vinha, me beijava, me abraçava, sentava comigo, fazia as coisas, então você tem que começar a sair do seu lugar comum. Por isso que eu não acredito, que a violência vai resolver naquela hora, se você tem a oportunidade de conviver, acompanhar, você vai colocando a sementinha da dúvida, ensinando a ver de outro jeito, aos poucos, você precisa ter tempo para conviver.

Não dá para ser estanque, por isso que eu também acho que tinha que ser um formador só, porque o formador, independente do ano, o mediador, na verdade, o mediador, independente do ano, ele consegue estabelecer este vínculo, o professor não, o professor estabelece o vínculo por um ano.

Eu consegui os resultados com o J. porque eu peguei o J. dois anos, precisei de um tempo maior, eu consegui chegar em muita coisa com ele. Agora, o professor que fica um ano, não que ele vai deixar de fazer, ele vai fazer o trabalho, mas ele não tem tempo para colher. Aí chegava o final do ano passado sim, no final do ano passado eu conseguia reverter, conseguia que ele se acalmasse em algumas situações, que ele conversasse, que se colocasse para a sala, que ele fosse ouvido, que ele fosse aceito. Você precisa do tempo. Em um ano não dá tempo para você colher resultado.

Quando eu fiz a formação, tinha um processo, tinha todo um roteiro que tinha que seguir, de perguntas que tinha que fazer, uma sequência

de perguntas, uma sequência de propostas, de intervenção, tinha todo esse processo, mas para o círculo restaurativo, não para outras ações. Na verdade, a minha primeira turma fez este tipo de formação, 2010, 2011, depois 2012 mudou a carinha do trabalho.

8. Você considera que um programa de formação como este contribui para melhorar a convivência das pessoas (professores, alunos, pais, equipe gestora, demais funcionários) no âmbito escolar?

Então, nem sempre, nem sempre porque toda convivência, tem um ditado né?: Quando um não quer dois não fazem. Então, é muito complicado...

Quando você tem o domínio da técnica, passa a ser posicionar querendo ou não, no momento de conflito você passa a se posicionar de uma forma diferente. Então, assim, uma coisa que eu aprendi é: vamos ouvir mais e atacar menos. Então você vai para uma questão de conflitos com pais, com alunos, entre colegas, você vai com outra postura, mas depende, nós somos seres humanos, depende também de como o outro está disposto a encarar aquela situação. Então, é muito relativo, né? Porque a gente está lidando com ser humano, com experiências diferentes, com emoções diferentes, com formas de ver e sentir a realidade diferente, então é muito complicado, acho que é mais assim, uma questão de mudança interior.

9. Qual é sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais, em sala de aula e no âmbito escolar, para a prática do professor ?

Com certeza, ainda mais agora é, que a gente não tem magistério. A gente tem um curso de pedagogia que, é assim, 50% dos nossos estagiários fazem a distância, não desmerecendo o curso a distância, mas a gente vê assim, às vezes, destes 50% a gente vê que 10% a qualidade dos profissionais que chegam para gente não tem noção nenhuma. Antes o magistério fazia este papel, das normas, das regras básicas, do beabá, como funciona, como tem que ser na sala... O professor chega e não senta na mesa, professor tem que ter uma postura diferente, o prof. tem que tratar o aluno com respeito, então, como a gente não tem esse norteador que o magistério foi um norteador, a gente precisa desta formação, e o caminho agora é formação em serviço, né? Por conta da demanda, enfim, eu acho que precisa realmente acontecer, mas não adianta pôr a pessoa para fazer, se ela não está interessada. Eu acho que precisa, mas tem que ser assim, a pessoa tem que ser convencida de que é importante.

Entrevista 11 – Lariane

1. Quais motivos o impulsionaram a participar do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz?

Esse curso, eu... Quando eu coordenava, porque eu cheguei, na prefeitura, um período a coordenar a escola integral, o Jacira, uma das primeiras experiências, sem estar diretamente atrelada a FUNHDAS foi o Jacira Baracho, e eu fui chamada para coordenar junto com uma amiga muito querida, e a gente foi desenvolver o trabalho, o projeto que era implantar a escola integral neste espaço, nesta escola da Rede, e aí me veio a possibilidade de fazer meu sonho se realizar. Que era pensar numa escola que respeitasse esse sujeito, então eu comecei a pensar estratégias, caminhos, numa escola que eu acreditava que seria possível, que precisava ser um projeto diferenciado para atender. Então, eu tentei conciliar a minha crença de educação com os preceitos da Rede àquela escola. Então a gente conseguiu organizar as crianças por interesse, por projetos de interesse, não por série, então nós mesclávamos as crianças numa rotina que foi organizada por assembleia, planejada com eles, foi bastante interessante. E neste percurso, no caminho como as crianças passaram a frequentar a escola o tempo todo, quando a gente convive mais, os conflitos aparecem, e no Ensino Fundamental, ainda quando numa escola em que você tem um professor, tem um formato convencional que a gente já conhece. Quando você tem espaço para o diálogo, você tem espaço para um movimento maior, algumas coisas que não aparecem em determinadas situações apareciam lá, que é bacana, que a gente começou a tentar movimentos de implantar assembleias, de buscar caminhos, e foi muito interessante que aí eu vi, antes de aparecer a Justiça, o quanto a questão técnica, ela é... porque não adianta eu saber todo o formato de se aplicar uma assembleia se quem vai conduzir não tem o senso democrático, a coisa permanece autoritária, permanece diretiva e sem a participação efetiva daqueles membros, então foi uma experiência interessante. Quando a Rede abriu, mandou uma carta dizendo que quem tinha interesse falei: “Tem tudo a ver com a nossa escola”. E aí eu me inscrevi, manifestando, junto com a equipe de professores, acordou junto com a equipe. A escola que eu estava era uma escola que a direção sempre apoiou, sempre aberta para receber coisas diferentes também, e aí a gente apoiou e achou que tinha tudo a ver entrar, participar deste projeto. Foi neste caminho, e fomos escolhidos para participar da formação.

2. Em que ano você participou desta formação?

Aí, eu sou péssima para... Eu acho que em 2009, foi na primeira turma, em 2008 fui chamada para o projeto, foi em 2009, eu acho, mas foi a primeira turma. Estava até a Nalzira, comigo.

3. Esta formação trouxe um novo conhecimento para você? Quais conhecimentos foram mais marcantes para você?

Trouxe, me ajudou a pensar muito nas relações, porque aí eu ia olhando nas questões institucionais, porque até então eu pensava num viés lá do meu espaço de sala de aula, coincidiu que naquele momento, porque a Mônica, ela trabalhava muito com esta questão de pensar esta teoria mas institucionalizando, criando esta rede e aí tentando amarrar algo maior... Tem a força do sujeito, mas tem a força deste lugar, das pessoas deste lugar que precisavam se mobilizar, então, assim, estratégias que me permitiram imprimir um movimento maior, formas mais eficazes, no sentido de cutucar um pouquinho, mexer com manejo maior toda esta articulação que era o todo. Diferente você estar numa sala, porque do mesmo jeito é angustiante, você estar numa sala... Porque, assim, uma formação dentro desta concepção, hoje eu trabalho com crianças de três anos, a formação para se sustentar e ter este ser humano que a gente acredita, que a gente defende como Educação, não aqui é um trabalho contínuo, as intervenções têm que se tornar mais complexas, elas têm que se tornar... e de uma vivência que vai tornando regular algumas experiências, porque a criança passa por fases do desenvolvimento que vão precisar amadurecer no sentido destas vivências, e se não tem, um ano é de um jeito, outro ano... Isso é angustiador, então mexer nesta dinâmica e ter a possibilidade de alguma forma de tentar trazer reflexão disto e uma apropriação destas pessoas e se implicarem nisso junto com você é muito bacana, mas também é muito assustador, porque demanda este outro, esse outro que tem sua história, que tem a sua forma de entender, então era muito engraçado, porque assim: “eu faço tal coisa”, mas quando você observa: “Nossa, esta pessoa está falando que faz tal coisa... que a criança participa, que ela ouve a criança”, aí a escuta é um monólogo, ou enfim, o que a criança fala, o outro está querendo, enfim, faltavam coisas que a pessoa, no entendimento dela tinha certeza de que estava caminhando, porque tem o entendimento do outro, não que o outro esteja mentindo... Então isso é assustador também. E aí a gente aprende também o limite

nosso, o limite do outro, o respeito, que essa instituição tem algo que é o ideal e algo que é o real, o qual a gente precisa conhecer, respeitar, para conseguir trabalhar, não é fácil né?

Teve ou tem alguma coisa que você observou na sua prática, que você pensava de um jeito antes da formação, alguma coisa que você fazia e deixou de fazer por causa dos aprendizados com a formação?

Na verdade este ponto de conhecimento, por que quando a gente vai lidar, é da minha perspectiva, e às vezes a perspectiva do outro, são ajustes de compreensão, que tem um momento de construção, um período de elaboração que a gente precisa de fato de uma escuta mais ativa, então foram elementos que foram trazidos, que foram sendo ressignificados por mim, no sentido de tentar entender mais, porque antes, como professora, eu pensava assim: “Mas se eu faço isso, todo mundo... Porque se eu penso assim, não é possível que o outro não consiga...” Era um jeito centrado em mim, mesmo, na minha perspectiva, e quando eu pude sair deste lugar, no sentido de olhar as pessoas como sujeitos que estão vivendo contextos e da mesma forma que eu, dentro daquele espaço elaboram a sua forma... E isso para mim foi algo que marcou. Então precisava escutar muito... Na verdade me fez pensar para eu trazer para o espaço. Tinha, tinha muita escuta, até um dos questionamentos meus, sempre até, porque a Mônica... Você teve a oportunidade de conhecê-la? Ela para mim é uma figura de força, encantadora, ela me trazia algo assim: “Nossa, ter alguém assim, com esta força dentro da Secretaria, no sentido de impulsionar”, eu tinha muita esperança neste movimento. Eu questionava com ela e com as meninas, porque tinham dois grupos, e tinha um grupo que era da Mediadora, que traziam as técnicas, e esta questão, porque eu sou bastante assim...porque aí as pessoas se apropriavam muito de procedimento, e isso que eu sentia muito, e a questão dessa... A Mônica alimentava esse espírito, mas eu não sei se ela alimentava de todo mundo também. O meu, meio que ia ao encontro dos meus ideais, e me impulsionava, aí quando vinha a questão da técnica me angustiava um pouquinho, porque a técnica ela precisa de manejo, recurso. Tinha recursos que eu sabia, tinha coisas novas que eu aprendi, que ajudam muito, mas que se a gente não tem esta transformação interna ele pouco se diferencia no sentido de impactar nesta Educação que a gente... Então, isso para mim é algo que tinham coisas por trás que ainda precisavam ser trabalhadas, que eu não sei se a escola na sua formação daria conta, porque a gente sabe que a dinâmica da instituição tem demandas que vêm da Secretaria, tem

demandas que... E aí a escola está absorva naquela... e aí essa parada, esse pensar, porque se a gente for pensar, a gente não tem tempo de parada de reflexões conjunta sobre nossos problemas, porque assim, uma coisa sou eu pensar meu problema e como a gente pode resolver. Como que eu resolvo? Olha, se resolver assim, como que eu posso...? O quê que vai acontecer? Tá, eu posso resolver gritando com o menino? Ok! É um jeito de resolver, mas o que ele vai impactar? Só tem esse jeito? Qual outro jeito? Como que eu tentei? Quando a gente começa a se debruçar nisso, a gente começa a ter maior repertório, porque senão a pessoa, na hora do desespero, ela usará o que tem.

A creche fez um pouco comigo uma coisa que eu não... Me colocou em situações que eu nunca... Viver creche. Você trabalha em creche também? Que tem questões tão intensas que me fizeram repensar este lugar de ser professora, que desafio é ser professora de 25, 26 pessoinhas, chegou a ter 27 na minha sala. Teve um período em que eu sozinha com as crianças de três anos, você lidando com esta dinâmica, e você pensa? Você ter que escutar a todo mundo. Tem hora que é surreal você pensar isso também. Então você começa olhar para o local, para a linguagem do local, e entender um pouquinho, como que a gente vai entrando também no automático. Como é difícil! Porque é muito fácil você entrar no automático, é muito fácil você achar comum alguém berrando com o aluno, é muito fácil, às vezes assim, uma violência psicológica, que é algo que acontece ali, porque assim é o que está instituído. Tem uma questão estrutural também, então se eu não tenho ali fortalecido aquilo que vai me fazer... É o que vou fazer recurso. Este lugar me fez pensar muito. Muito mesmo!

Tanto que, assim, eu me encantei! Nos meus primeiros meses de creche, eu queria sair correndo, “nunca mais volto para esse lugar”. Nunca tinha aparecido uma situação na qual eu... Eu cheguei a achar que eu não queria ser professora, eu não nasci para ser professora... E me reencontrei aqui, mas nestas questões das relações. A creche mexe muito e coloca em jogo o que a gente estuda, o quanto é difícil colocar isso, mas o quanto é válido também. E os dias que eu piso na bola, porque eu piso, não tenho atitudes que são bacanas, e ter consciência disso é muito doído. Eu sofro muito quando é assim, sabe? Me vem aquele ímpeto de alguma atitude, que poxa, sabe? Nesta atitude eu não contribuí com nada, não escutei o aluno.

As minhas crianças são heterônomas, e você reforçar a heteronomia deles é muito simples, você favorecer o desenvolvimento da autonomia é muito difícil, porque eles estão em um

processo de construção. Até a menina que trabalha comigo, eu procuro ser um modelo bacana para ela, mas nem sempre também consigo. Quando não consigo, eu falo para ela: “Não fui legal. Quando eu fiz isso, eu tive essa visão, se continuarmos fazendo isso, esta criança vai se formar assim”. Então, por exemplo, teve uma vez que eu até a corrigi, porque um amiguinho bateu no outro e ela disse: “Ele bateu sem o outro fazer nada, bateu sem ter motivo.” Então orientei: “Mesmo se tivesse motivo. A gente não bate no outro.”

E aí trazendo algumas reflexões para ela, e para as crianças também, porque a gente não fere outra pessoa. Eles vão continuar batendo? Vão porque é a forma mais rápida que eles encontram de resolver. Eles estão no desenvolvimento da oralidade, construindo a arte da convivência. Conviver é uma arte, e é um longo processo, então eu tenho trabalhado. Quando bate, eu vejo os educadores dizendo: “Pede desculpa”, eu falo: “Conta o que você sentiu”.

Essas coisas já faziam parte do meu trabalho, na JR ressignificaram a importância. E aí a JR e toda essa minha, isso que eu já estudava, veio só se transformando, e sendo reaplicado ao longo do tempo.

E a creche de novo me coloca em jogo tudo isso. Coloca em jogo o tempo todo, porque as crianças passam o dia todo aqui dentro longe da família, onde num período de formação delas, a estrutura familiar também, porque é neste espaço que aprende a educação do privado, e eu tenho pais, acho que o hoje o mundo tem pais, que na verdade se culpabilizam por terceirizar, e essas crianças acabam não tendo experiências... São experiências sempre recompensatórias ou punitivas porque eles estão sem paciência para... É isso que eu vejo na creche, na relação familiar em sua maioria, raras exceções, ou aquela que a criança dá pulos dessa altura para comprar uma bala ali, o pai compra um pacote porque se sente culpado porque a criança ficou o dia todo aqui. Também não consegue lidar bem, ou dá um solavanco nas crianças, e aí é essa dinâmica, tanto que eu tenho aluno. Nunca tive isso, também nunca tinha perguntado... Não sei o que estávamos conversando, a respeito do contato, quem faz carinho, aí um aluno falou: “Você faz, você e” apontou para a menina que trabalha na sala. E perguntei: “Mas quem mais?”. E ele: “Não, ninguém mais”. “E a mamãe? E ele: “Não, mamãe não faz carinho, nem brinca comigo.” E aí eu fui perguntando e abri o espaço, e foram raras as crianças que reconheciam, pode até... Mas raras crianças expressavam, e a gente via na atitude mesmo delas. Então é uma realidade

hoje diferente do que a gente... da qual a gente vem lidando.

A gente tem um dia, toda quinta, eu instaurei um momento que a gente conversa sobre o que está legal na sala, o que não está legal. Esta turminha fala pouco, é muito estranho, tem crianças tímidas. Eu nunca tive tantas crianças juntas mais quietinhas, apesar de serem crianças ativas na brincadeira, sabe este espaço de conversar? Eu acho até bonitinho... Não quer que tire foto. “Não quero que tire foto não”. Eu respeito, falo: “Posso tirar agora?”. E às vezes eu consigo, e tem uma que não consigo de jeito nenhum, e ela: “Não quero falar agora não.” “Se você quiser falar, eu tenho interesse, curiosidade em saber sua opinião, depois você fala?” “Não, nem depois”. “Então está bom.” É interessante, então às quintas a gente se reúne para discutir. Tem uma personagem que eu criei, que é Anita que vem, que eles que deram o nome, é uma bonequinha que aí vem e traz problemas para eles, que são similares aos deles, de amigo que empurra, amigo que pega brinquedo. Como que ela pode resolver? Se o jeito que ela resolveu foi... Se tinha outro jeito, este tipo de coisa.

Eu já fazia antes da formação. Acho muito bacana e, com os pequenos, esse universo lúdico... Às vezes você está lá: “Gente, senta”. Quando você tem alguém, tanto que sou a mesma com a boneca falando, minha boca mexendo, e eles conversam com a boneca. Esse universo, ele permeia muito. E como eu comecei na Educação Infantil, e quem me ajudou a pensar sobre isso, na verdade foi aprimorando, hoje é mais aprimorada esta atividade, mas ela começou antes, só melhorou.

Acho que JR, ela ajudou muito a pensar esta instituição no momento que eu estava, ela serviu para o contexto que eu estava, acho que foi uma experiência bárbara.

No contexto em que você estava, você chegou a fazer círculos?

Chegamos. Foram interessantes, tivemos experiências que eu julguei foram sempre satisfatórias na perspectiva da resolução, mas aí me vinha à tona, porque lá lidamos com várias pessoas e tem a questão do manejo deste espírito, porque nem todo mundo tem esta articulação mais democrática, e aí aparece nestas horas... Eu achei que foram experiências interessantes, mas eu acho que além do manejo da sala, tanto que eu questionei quando veio a criação da sala, porque conversa, a gente conversa em qualquer lugar, a gente tem que aprender... Não é ter uma sala, que não adianta ali eu ter uma forma de... Sabe esta formatação mais... Eu não sou muito a favor, por uma crença pessoal. Eu acho que gente precisa, não é um espaço da conversa, mas a escola ser um

espaço de diálogo onde todo o tempo eu consigo... Não é lá na Direção, então tá, não é na Direção, mas é uma sala que eu vou criar, mas se esta sala é usada para conversar, mas que outros lugares sejam. Aí o que eu sentia, que isso depois em movimentos que eu fiz, conversando com as pessoas, me dava impressão que era só naquele lugar. É aquele lugar e depois aquilo, aquele espírito, aquela forma de resolução não se imprimia no dia a dia, no cotidiano mesmo para a escuta ativa, para escutar de fato o outro, para conseguir elaborar o que o outro traz sem julgar, respeitando de fato, então eu acho que, mas isso é uma opinião minha. Não sei que caminho vem tomando, mas eu acho que muito mais que técnica, a gente precisa desenvolver essa essência, e desejar mesmo essa formação, e quando a gente vai desejar essa formação do outro, eu preciso repensar a minha formação, de cada sujeito que está aqui, porque a gente fica olhando muito para fora, e a gente não olha para dentro da gente.

E como você percebia nos alunos esta participação nos Círculos?

Como a escola tinha um espaço, eu via que eles procuravam mais a gente para ajudar a resolver os problemas, então teve um movimento. Tinha um projeto que ajudava, teve toda uma dinâmica que favoreceu, então teve um espaço maior para estas discussões, as crianças nos buscavam. Os conflitos continuavam a existir, mas tinha uma busca, um compartilhar para pensar junto, então era um movimento muito gostoso. Eu adorava esse movimento de: “Olha, você quer conversar, você que a gente chame?” “Podemos ver se a pessoa quer vir conversar?” “Você quer falar com a pessoa?” “Você quer que esteja mais alguém presente?” É interessante porque você coloca o outro como participante, como agente.

Você considera que o programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz contribui para a diminuição da violência nas escolas? Por quê?

Ele contribui na medida em que coloca as pessoas para pensar sobre. O que a gente não pode é achar que o programa, como qualquer coisa, vai ter a sua fórmula mágica... O que a gente precisa fazer, e o que vai fazer diferença, eu acredito que é o movimento que as pessoas fazem de ter autoria sobre este programa, não ter algo que tem que fazer assim, é um procedimento e todo mundo agora faz, sem ter discutido, sem ter entendido o significado para si. Então eu acho que é válido pelo fato de que pensa-se a respeito, repertoria as pessoas, dá ferramentas para elas utilizarem, porque às vezes eu tenho um único caminho, e eu conhecendo outras formas eu posso agregar. Mas além desse movimento, eu acho que o

pensar junto na escola, o discutir, e voltar-se para si, porque a gente às vezes fica voltado lá para a formação do aluno... Ninguém dá o que não tem. Eu não formo para autonomia, eu não formo para democracia, se eu não vivencio isso na essência, como professor. Não adianta eu votar para alguma coisa, se o meu espírito não é educado, e a democracia a gente se educa vivendo. Eu preciso, como professor, viver isso, e pensar sobre isso. “Como que eu estou nesse desenvolvimento da minha autonomia?” Para eu ver o outro, senão eu fico vendo de um lugar.

Qual a sua opinião sobre a relevância de um programa de formação continuada como este, que visa contribuir com o aprimoramento das relações interpessoais em sala de aula e no âmbito escolar para a prática do professor ?

Acho fundamental, necessário, porque na escola a convivência é um pressuposto dado, está ali, a gente precisa aprender a se relacionar, conviver porque isso faz parte do nosso desenvolvimento humano, e isso a gente aprende. Vamos pensar: “Como que se faz um ser humano?” Um ser humano se faz junto a outros. “Como que a gente aprende afeto, como que a gente aprende?” É neste modelo inter-relacional que a gente estabelece... agora, se eu isolo um ser humano desde pequenininho e coloco-o fechado, ou criado com macaco, ele vai aprender? A gente se humaniza na convivência com outro ser humano, então eu acho que é extremamente importante um programa assim, que pense, e dentro do currículo escolar, não é fazer mais uma coisa, vamos fazer um planejamento de convivência, não, mas que quando eu penso o meu planejamento, ele seja articulado, cada ação pensada, cada conteúdo se ele se conecta, o que ele vai contribuir para essa formação da convivência. Porque aí o que acontece... eu sinto porque eu trabalho com a formação, é assim: “Nossa, eu tenho meu conteúdo para dar, e aí o cara arrumou confusão bem na hora... Eu tenho 50 minutos, e o cara briga... Mande para direção mesmo.” Enfim, na verdade a oportunidade das relações não é vista como uma oportunidade de desenvolvimento. Porque a gente não tem, a gente tem um planejamento recortado.

“Que dia que foi?” Eu fiquei frustradíssima porque eu preparei uma história muito legal, e as crianças brigaram, e na hora eu fiquei brava, eu não consegui resolver legal, porque eu fiquei muito frustrada, porque foi uma coisa, e aí eu não aproveitei a situação para discutir com eles, sabe quando fica um adulto lá, estressado? Eu estressadíssima e falando: “Também vocês perderam...” E fiquei lá me lamuriando, não dei a oportunidade de eles pensarem a respeito, em função de um conflito. Isso assim, já pensei sobre o que eu deixei de fazer, porque eu tive

noção da minha frustração, que eu tinha preparado datashow, e aí acontece alguma coisa ali que te impossibilita de desenvolver algo que seria bacana para eles, mas porque teve uma situação ali que também faz parte do aprendizado. Então eu sinto que se a gente pensasse atrelado... Eu tento, sabe? Eu tentei fazer, tentar tornar... Por que a rotina da creche é frenética! Para isso, para aquilo, esquizofrênica, então tudo eu tenho tentado, eu tenho olhado este espaço como formação. O que na hora da alimentação vai ser formativo? O que na hora do banheiro? Às vezes as meninas falam: "Não professora, você não precisa ir." Eu falo: "Preciso!" Eu quero às vezes ir lá, conversar quando a criança fez xixi, entender e ouvir... A hora da alimentação, porque as crianças pequeninhas quando se servem, no começo elas enchiam o prato, então trabalhar essa questão que pode repetir quantas vezes quiser, mas pega-se pouquinho, não enche o prato. A gente educar, porque quantos adultos que vão ao self-service e ficam desesperados... Porque a gente não educa... Olhar cada momento como formativo, e é isso que eu tenho tentado. E formar para a convivência, e formar um ser humano que tenha consciência alimentar, é vasto... É um desafio. A creche, eu acho, para quem está é um mega aprendizado, e transcender deste cuidado, porque o cuidar, ele educa. Então que cuidar é esse que vai educar e vai formar esse ser humano?

Então é esse movimento que eu tento imprimir nas minhas relações. Nem sempre consigo, nem sempre consigo ser um bom modelo, nem sempre consigo ser adequada para as crianças, porque a dinâmica às vezes consome, mas eu acredito que é fundamental, que a gente tenha espaço, sim, para pensar. Não é procedimento

só, é se apropriar deste procedimento com sustentação na sua essência, e trabalhar essa essência nas questões da subjetividade do outro, que eu acho que precisam ser revistas no plano de formação de quem forma. Quem forma precisa pensar sobre isso também. Uma coisa sou eu falar que precisa conversar, que eu escuto, mas a forma com que eu encaminho a própria conversa, tanto que até tentei no período que trabalhei na coordenação, e nas assessorias que eu tenho feito, é colocado o professor como autor do seu processo de formação. O professor conhecer quais são as dimensões formativas dele. O que ele precisa aprimorar? O que esse conjunto precisa pensar, ou quer pensar? Qual é o problema individual e qual o problema coletivo que a gente vai abraçar junto? Como que a gente vai responder? E como vamos estudar para ter um caminho de aprofundamento? Se não fica assim, formação: "Olha gente, HTC a gente vai estudar, sei lá, desenho da criança..." Mas o que aquilo... Até criam lá um disparador, mas aquilo não me motiva... Não que a gente não tenha que saber disso como professor, precisamos saber de tudo da nossa área de atuação, do desenvolvimento humano, mas quem trabalha como professor, para mim, também precisa saber que o professor está em construção, a gente está em formação constante. Então, quais são as dimensões formativas que esse professor tem mais, o que o outro tem. Como é esse conjunto? Qual a força deste conjunto? O que precisa ser mais trabalhado? Então são essas coisas, porque senão a gente fica todo mundo fazendo as mesmas coisas, uma rede inteira, ou um sistema inteiro, sendo que aquelas pessoas não aderiram aquilo como problema.

ANEXO A - Folhetos de divulgação do programa

Percurso do Projeto:

Início em agosto de 2009, com as ONGs CECIP e Mediativa.

- 30 escolas capacitadas e em acompanhamento: 10 escolas ingressantes por ano - 2010, 2011 e 2012;
- 14 escolas a serem capacitadas em 2013;
- Cerca de 25.000 alunos do Ensino Fundamental de 2010 a 2012 (com o objetivo de alcançar a totalidade das EMIEFs - 44 escolas/cerca de 37.000 alunos).

Conquistas do Projeto:

- escuta/diálogo - revisão de conceitos e procedimentos dentro das Unidades Escolares;
- compreensão do conflito como inerente às relações, cujo tratamento pode prevenir, de fato, a violência;
- incorporação de conversas restaurativas na sistemática de atendimento de alunos e pais;
- inclusão da estratégia circular e/ou de círculos de classe em reunião de pais, conselhos de classe, bem como no trabalho de rotina da escola (orientações, conversas, tomada de decisões etc.) e prevenção da violência;
- introdução dos círculos de classe, tanto na resolução de conflitos como no caráter preventivo/adoção do processo circular nas orientações;
- intensificação do trabalho de valores e investimento na convivência;
- nova visão sobre punição e restauração – busca da responsabilização e de resultados mais conscientes e duradouros;
- com o acréscimo metodológico, as escolas experimentaram o processo circular para muitos outros objetivos, além da resolução de conflitos: círculos de celebração e de reconhecimento, de sensibilização, de apoio, de diálogo, de integração etc.

O que é Núcleo de Educação para a Paz?

O Núcleo tem como objetivo ampliar os investimentos das escolas a favor de uma convivência mais harmônica e segura, ou seja, promover as relações de modo a fortalecer o vínculo entre as pessoas e, assim sendo, investir na sustentabilidade do projeto nas escolas.

Contribuições do Núcleo:

- capacitar as escolas ainda não capacitadas, acrescentando 34 profissionais recém-chegados em equipes de Itaperanga já capacitadas;
- assessorar as escolas já capacitadas (coletivamente, uma vez por mês, e individualmente, para acompanhar a prática e diagnosticar as necessidades);
- promover a máxima troca de experiências entre as Unidades Escolares;
- documentar a prática construída e levantar dados quantitativos e comparativos que permitam avaliar o percurso do projeto;
- planejar, apoiar e pensar em ações que possam resolver determinados conflitos que surjam no ambiente escolar e conversar sobre situações-problema;
- elaborar outros processos circulares com objetivos diversos de diálogo, tomada de decisões, cura, apoio, reintegração, celebração de conquistas e reconhecimento, construção de senso comunitário, ou ainda, planejar outras ações de uma proposta coletiva.

Núcleo de Educação para a Paz - SME
 Márcia Virgínia Maranhão da Silva
 Mariusa Gasparino Romano
 Nalziira Medalha dos Santos

Informações: jeducasjc@gmail.com

Realização: **SÃO JOSÉ DOS CAMPOS**
 Prefeitura de São José dos Campos
 Trabalho por uma cidade sustentável

Apoio: **Laboratório de Convivência**

CÍRCULOS RESTAURATIVOS

O que é a Justiça Restaurativa?

A Justiça Restaurativa propõe uma nova maneira de pensar a Justiça convencional (retributiva), com mudança básica de algumas concepções:

Justiça Retributiva

- focar no indivíduo: o que você fez?
- procurar culpados: quem começou isto?
- apresentar uma solução: definir uma medida punitiva dada como solução.

Justiça Restaurativa

- focar na ação do indivíduo: o que aconteceu?
- ouvir as duas partes: quem foi afetado ou sofreu algum dano?
- buscar, juntos, a solução: proporcionar a reflexão e deixar que os envolvidos encontrem uma solução.



Qual a proposta para São José dos Campos?

O projeto foi idealizado com a proposta inicial de pensar e fazer justiça, e ainda resolver conflitos por meio de diálogo, acordos e apoio entre as partes envolvidas. Atualmente, a proposta se ampliou para capacitar a escola a discutir e implantar estratégias, com o objetivo de instaurar uma cultura de paz que envolve o exercício do diálogo, tanto para resolver os conflitos como para investir nas relações de autonomia, participação, pertencimento de toda a comunidade escolar. Com isto, reforça-se a responsabilidade da comunidade na implantação de uma cultura de paz para prevenir violências.

Este projeto objetiva capacitar gestores, professores, alunos e familiares para que estabeleçam outras formas de prevenção de violência e resolução de conflitos, baseadas nos conceitos centrais da Justiça Restaurativa, incorporando essa prática ao Projeto Educativo de suas escolas de modo sustentável.

Principais objetivos do projeto:

- desenvolver a cultura de paz nas escolas, por meio dos processos circulares e outros procedimentos tecnicamente aprendidos, tanto no âmbito preventivo como curativo;
- construir condições melhores de convivência e prevenir situações de violência;
- estabelecer um exercício do diálogo, escuta, participação, autonomia, pertencimento e responsabilização de todos os atores da escola, bem como dos envolvidos nos conflitos;
- primar pela inclusão de todos os participantes da comunidade escolar.

Investimentos para a construção preventiva de um ambiente de paz:

- escuta ativa e diálogo;
- busca de apoio e acordos que atendam às necessidades de todos;
- atenção para as práticas realmente inclusivas;
- participação das pessoas e poder de decisão;
- construção coletiva de códigos de conduta;
- compromisso com a responsabilização e autonomia;
- construção das relações de confiança;
- implantação de ações de convivência e comunicação saudáveis;
- busca de sentido e significado nas relações de ensino-aprendizagem;
- investimento nas relações de pertencimento de todos os atores da comunidade escolar.

Algumas técnicas utilizadas:

- círculos de paz;
- escuta ativa;
- círculos de classe;
- conversas restaurativas;
- encontros restaurativos.



Investimentos para a construção preventiva de um ambiente de paz:

- escuta ativa e diálogo;
- atenção para as práticas realmente inclusivas;
- participação das pessoas e poder de decisão;
- busca de apoio e acordos que atendam às necessidades de todos;
- construção coletiva de combinados de convivência e consenso;
- compromisso com a responsabilização e autonomia;
- construção das relações de confiança;
- implantação de ações de convivência e comunicação saudáveis;
- busca de sentido e significado nas relações de ensino aprendizagem;
- investimento nas relações de pertencimento de todos os atores da comunidade escolar.

Alguns procedimentos utilizados:

- processos circulares em geral;
- escuta ativa;
- círculos de classe;
- conversas e perguntas restaurativas;
- encontros restaurativos.

Núcleo de Educação para a Paz - SME

Márcia Virgínia Maranhão da Silva
Mariusa Gasparino Romano
Nalzira Medalha dos Santos

Informações:

Email: jeducasjc@gmail.com
Telefones: (12) 3901-2069/2225

Realização:
Secretaria de
Educação



Prefeitura de
SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
Trabalho que toca a cidade

Apoio:

unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

NÚCLEO
DE EDUCAÇÃO
PARA A

PAZ



O que é Núcleo de Educação para a Paz?

O Núcleo (NEP) é um segmento consolidado para ampliar as ações nas escolas em favor de uma convivência mais harmônica, pacífica e segura, ou seja, para promover as relações de modo a fortalecer o vínculo entre as pessoas e, assim sendo, investir na sustentabilidade da cultura de paz.



Qual a proposta para São José dos Campos?

O projeto foi idealizado com a proposta inicial de pensar e fazer justiça, e ainda resolver conflitos por meio de diálogo, apoio e acordos entre as partes envolvidas. Atualmente, a proposta se ampliou para capacitar servidores no sentido de discutir e implantar metodologia, com o objetivo de instaurar uma cultura de paz que envolve o exercício do diálogo, tanto para resolver os conflitos como para investir nas relações de autonomia, participação, pertencimento de toda a comunidade escolar. Com isto, reforça-se a responsabilidade da comunidade na implantação de uma cultura de paz para prevenir violências. O projeto tem como diferencial metodológico os processos circulares que se definem como reuniões em formato de círculo nas quais o diálogo, a escuta, a participação e responsabilização coletivas e a igualdade e a construção de ideias conjuntas são princípios fundamentais.

Objetivos do Núcleo

- Formar todos os gestores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental com base no curso: Restaurando as Relações de Convivência por Meio da Cultura de Paz;
- formar funcionários e servidores multiplicadores de Ensino Fundamental;
- assessorar as escolas já capacitadas (coletivamente e individualmente, para acompanhar a prática e diagnosticar as necessidades);
- promover a máxima troca de experiências entre as Unidades Escolares;
- documentar a prática construída e levantar dados quantitativos, qualitativos e comparativos que permitam avaliar o percurso do projeto;
- planejar, apoiar e pensar em ações que possam resolver determinados conflitos que surjam no ambiente escolar;

- elaborar outros processos circulares com objetivos diversos de diálogo, tomada de decisões, prevenção, apoio, reintegração, celebração de conquistas e reconhecimento, construção de senso comunitário entre outros.

Objetivos do projeto

- Desenvolver a cultura de paz nas escolas, por meio dos processos circulares e outros procedimentos tecnicamente aprendidos, tanto no âmbito preventivo como curativo;
- construir condições melhores de convivência e prevenir situações de violência;
- estabelecer um exercício do diálogo, escuta, participação, autonomia, pertencimento e responsabilização de todos os atores da escola, bem como dos envolvidos nos conflitos.

Conquistas Relevantes

- Criação do Núcleo de Educação para a Paz como polo de capacitação e assessoria das Unidades Escolares;
- escuta/diálogo - revisão de conceitos e procedimentos dentro das Unidades Escolares;
- compreensão do conflito como inerente às relações, cujo tratamento pode prevenir, de fato, a violência;
- Incorporação de conversas conciliadoras na sistemática de atendimento de estudantes e pais, mães e/ou responsáveis;
- inclusão gradativa da estratégia circular e/ou de círculos com as classes em reunião de pais, conselhos de classe, bem como no trabalho de rotina da escola (orientações, conversas, tomada de decisões etc.); e prevenção da violência;
- intensificação do trabalho de valores e investimento na convivência;
- nova visão sobre punição e restauração – busca da responsabilização e de resultados mais conscientes e duradouros;
- ampliação do uso dos processos circulares.

ANEXO B – Indicações bibliográficas

ARENDR, Hannah. **A Condição Humana**. ed. 11. Editora Forense Universitária, 2010.

CECCON, Claudia; et al. **Conflito na Escola: Modos de Transformar**: dicas para refletir e exemplo de como lidar. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

COLETÂNEA de artigos. **Justiça Restaurativa**. Secretaria da Reforma do Judiciário e PNUD, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Editora Cortez, 2001.

MADZA, Ednir; et al. **Mestres da mudança**: liderar escolas com a cabeça e o coração: um guia para gestores escolares. CECIP (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2006.

MADZA, Ednir; MELO, Eduardo. **O caminho de São Caetano**. CECIP, 2006.

MADZA, Ednir; et al. **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos**: uma parceria para a cidadania. CECIP / FDE/SEE-SP / Tribunal de Justiça, 2007.

MADZA, Ednir; et al. **Justiça Restaurativa e comunitária em São Caetano do Sul**. CECIP/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** – história da violência nas prisões. Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo, **Educação como prática de liberdade**. Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, **Educação e Mudança**. Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia** – Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora Paz e Terra, 2011

JARES, R. X. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Editora Palas Athena, 2004.

PRANIS, Kay. **Justiça Restaurativa e Processo Circular nas Varas de Infância e Juventude**. Editora Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Editora Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não Violenta** – técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Editora Agora, 2006.

ANEXO C – Termo de autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Nome: <i>Fiviana Maria Senne de Assis</i>		
Telefones: <i>12 3933-0206</i>	<i>12 98816-5018</i>	<i>12 3931-5466</i>
Processo nº: <i>97897/2014</i>	Assunto: <i>Pesquisa para dissertação de Mestrado - Cultura de Paz</i>	
Local requisitado: <i>Escolas do Ensino Fundamental</i>		
Curso e local que atua: <i>Mestrado em Educação - UNITAU</i>		
Projeto: <i>"Formação e formadores: professores como articuladores de uma restauração do humano."</i>		
Objetivo da Pesquisa: <i>Analisar o impacto do projeto: Práticas restaurativas. Cultura de Paz na prática docente a partir da visão destes professores.</i>		

Como responsável acima qualificado me declaro ciente e de acordo:

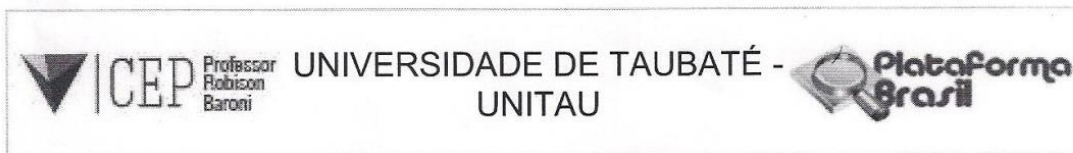
- a) Pelo presente termo, declaro estar ciente que o uso de documentos para pesquisa ficará sob minha inteira responsabilidade, de modo que responderei por qualquer irregularidade ou dano que forem causados aos mesmos durante o período solicitado;
- b) Que os dados e arquivos a mim fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados durante a pesquisa;
- c) Que as informações constantes nos dados ou arquivos a mim disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável;
- d) Que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins da pesquisa em estudo, sendo vedado uso de imagens de alunos, professores e funcionários da escola para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros.

São José dos Campos, *03 de setembro de 2014* Assinatura do Solicitante: *Fiviana Maria Senne de Assis*

<input checked="" type="checkbox"/> DEFERIDO () INDEFERIDO	Assinatura: <i>[Assinatura]</i>	<p style="text-align: right;"><i>Sueli Cristina Graciano</i> Assessora do Departamento de Educação Básica</p> <p style="text-align: center;"><i>Marla Zella de Silva</i> Diretora do Departamento de Educação Básica</p>
---	---------------------------------	--

Processo 97897/2014 enviado ao DPA em 09/09/14 Sueli

ANEXO D – Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas restaurativas- Cultura de paz: professores como articuladores de uma restauração do humano

Pesquisador: Vivian Maria Senne de Assis

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38074514.3.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 872.065

Data da Relatoria: 06/11/2014

Apresentação do Projeto:

Este estudo visa abordar a temática formação continuada de professores, com o objetivo de analisar a visão dos docentes a respeito do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz, e se o mesmo trouxe contribuições para a prática docente. Para tanto, pretende-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que terá como instrumento para coleta de dados entrevista semiestruturada. Serão entrevistados vinte professores que atuam no Ensino Fundamental, que participaram da formação nos anos de 2010, 2011 e 2012.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar dados sobre a percepção dos professores a respeito do programa de formação continuada Práticas restaurativas – Cultura de Paz e assim identificar as possíveis contribuições dele para a prática docente.

Objetivo Secundário:

Estudar e apresentar a proposta do programa Práticas Restaurativas – Cultura de Paz. Produzir registros sobre a percepção dos professores a respeito deste programa de formação continuada. Compreender a visão que esses professores têm de sua participação neste programa.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br



UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ -
UNITAU



Continuação do Parecer: 872.065

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - Mínimos Benefícios: Esta pesquisa trará como benefício maior conhecimento sobre o tema formação continuada de professores e cultura de paz nas escolas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem importância para construção de novos conceitos de conhecimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentação, folha de rosto, TCLE, metodologia e demais termos obrigatórios estão adequados

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

TAUBATE, 14 de Novembro de 2014

Assinado por:

Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cepunitau@unitau.br

ANEXO E - Termo de consentimento livre e esclarecido

O Sr. (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Práticas restaurativas - Cultura de Paz: professores como articuladores de uma restauração do humano”. Nesta pesquisa pretendemos analisar os impactos do programa de formação continuada de professores “Práticas restaurativas – Cultura de Paz”, para a prática docente, a partir da visão dos professores que participaram desta formação .

Para esta pesquisa adotaremos como recurso para coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será realizada na Unidade Escolar que o senhor(a) atua. Desta forma, esta pesquisa não oferecer nenhum risco ao entrevistado.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR: Vivian Maria Senne de Assis _____

TELEFONE: (12) 3303-0206/ (12) 988164018 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL: vivian.senne@gmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Práticas restaurativas - Cultura de Paz: professores como articuladores de uma restauração do humano”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

Assinatura do(a) Participante