



Conflitos na Escola: Modos de Transformar

Dicas para refletir e exemplos de como lidar

CECP

Claudia Ceccon
Claudius Ceccon
Madza Ednir

APS Internacional

Boudewijn van Velzen
Dolf Hautvast

Apresentação

Rubem Alves



imprensaoficial

Conselho Editorial 5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental
Ação Educativa - Assessoria Pesquisa e Informação
Ashoka - Empreendedores Sociais
CEDAC - Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e
Ação Comunitária
Conectas - Direitos Humanos
Geledés - Instituto da Mulher Negra
Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
ISA - Instituto Socioambiental

Comitê Editorial Antonio Eleilson Leite - Ação Educativa
Amabile Mansutti - CENPEC
Berenice Abramo - Imprensa Oficial
Denise Conselheiro - Conectas
Hubert Alquéres - Imprensa Oficial
João Amorim Neto - Ashoka
Liegen Clemmyl Rodrigues - Imprensa Oficial
Luiz Alvaro Salles Aguiar de Menezes - Imprensa Oficial
Maria de Fátima Assumpção - CEDAC
Maria Inês Zanchetta - ISA
Monica Pilz Borba - 5 Elementos
Suelaine Carneiro - Geledés
Vera Lúcia Wey - Imprensa Oficial

Esta publicação foi possível graças a um
programa de responsabilidade social da



Conflitos na Escola:

Modos de Transformar

Dicas para refletir e exemplos de como lidar



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Governador José Serra

imprensaoficial

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Diretor-presidente Hubert Alquéres

Diretor Industrial Teiji Tomioka

Diretor Financeiro Clodoaldo Pelissioni

Diretora de Gestão de Negócios Lucia Maria Dal Medico

Gerente de Produtos

Editoriais e Institucionais Vera Lúcia Wey



CECIP

CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR

Presidente Marialva Monteiro

Vice-presidente Newton Carlos Figueiredo

Diretor Tesoureiro Roberto Mendes

Diretor Executivo Claudius Ceccon

Diretora Administrativa Dinah Protasio Frotté

Coordenação de Projetos Monica Mumme

Coordenação Pedagógica Madza Ednir

Coordenação de Comunicação Noni Ostrower

Coordenação Financeira Elcimar Oliveira



CENTRO INTERNACIONAL
DE APERFEIÇOAMENTO DE ESCOLAS

Presidente Peter Velseboer

Diretor Boudewijn van Velzen



Conflitos na Escola:

Modos de Transformar

Dicas para refletir e exemplos de como lidar

CECIP

Claudia Ceccon
Claudius Ceccon
Madza Ednir
Boudewijn van Velzen
Dolf Hautvast

APS Internacional

Apresentação

Rubem Alves



imprensaoficial

© Conflitos na Escola: Modos de Transformar, 2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar / Cláudia Ceccon ... [et al.]; apresentação Rubem Alves; ilustrações Cláudio Ceccon. – São Paulo: CECIP : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. 208 p.: il.

ISBN 978-85-7060-738-6 (Imprensa Oficial)

1. Violência na escola – Brasil 2. Violência na escola – Prevenção 3. Escola – Brasil - Conflito 4. Escola – Conflito - Administração I. Ceccon, Cláudia II. Alves, Rubem III. Ceccon, Cláudio

CDD 371.782 098 1

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil : Violência na Escola: Prevenção 371.782 098 1

Foi feito o depósito legal na Biblioteca Nacional
Lei nº 10.994, de 14/12/2004

Proibida a reprodução total ou parcial sem a prévia autorização dos editores
Lei nº 9.610, de 19/02/1998

Impresso no Brasil 2009

Direitos reservados e protegidos à

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular
Largo de São Francisco de Paula, 34, 4º andar Centro
20051-070 Rio de Janeiro RJ
www.cecip.org.br
cecip@cecip.org.br
55 11 3742 3195 | 55 11 3746 6896

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo
Rua da Mooca, 1921 Mooca
03103-902 São Paulo SP
www.imprensaoficial.com.br
livros@imprensaoficial.com.br
SAC Grande São Paulo 11 5013 5108 | 5109
SAC Demais Localidades 0800 0123 401

Sumário

Apresentação

Sobre ostras e pérolas	13
------------------------------	----

Introdução

Uma palavrinha com quem lidera a escola	19
• O poder de agir para transformar	20
– Mensagens básicas	21
• O mapa do livro	23
• Saber é saber fazer	24

Capítulo 1

O que as palavras "conflito" e "violência" significam para você?	27
---	-----------

1.1 – História da vida real	27
“Panela de pressão”	27

1.2 – Contribuição da teoria	29
---	----

1.2.1 – Conflito! Compare suas ideias com as de alguns especialistas	29
• O que é conflito para você?	29
• Onde existe diversidade, movimento, diálogo, existe conflito	30
• Conflitos, em si, são neutros; suas manifestações construtivas ou destrutivas dependem da forma como lidamos com eles	31
• Dialogar é transformar conflitos em aprendizagem e mudança	33

1.2.2 – E, agora, falemos de violência	35
• O que é violência para você?	35
• A ruptura do diálogo / equilíbrio é o começo da violência	37
• Escolas em equilíbrio: momento de prevenção	37
• Rupturas ocasionais de equilíbrio em escolas pacíficas	38
• Escolas inseguras: momento de restauração	39

1.3 – Caixa de ferramentas	40
---	----

Para conectar o grupo com o potencial criativo dos conflitos; conhecer o que as pessoas pensam sobre as violências na sua escola e sobre o que consideram a causa principal de ruptura de equilíbrio no espaço escolar; para diagnosticar até que ponto alunos, docentes e funcionários sentem-se seguros na escola, motivando-os a agir para melhorar o ambiente de aprendizagem

1.3.1 – Quando um conflito termina bem?	40
1.3.2 – Conhecendo as ideias da equipe sobre violências	41
1.3.3 – O clima de nossa escola pode ser melhor (ou ainda melhor)	42
1.3.4 – O termômetro do equilíbrio	42

1.4 – Baú de brinquedos	44
--------------------------------------	----

• Um filme	44
• Uma música	44
• Um site	44

1.5 – Refletir para agir	44
---------------------------------------	----

1.5.1 – O conflito e eu	44
1.5.2 – Minha escola, os conflitos e a violência	45

Quais são os fatores externos e internos que podem gerar manifestações de violência em escolas? 47

2.1 – História da vida real 47

Vivendo e aprendendo na favela do Complexo do Alemão 47

2.2 – Contribuição da teoria 49

2.2.1 – Causas externas de violência em escolas 49

- Fatores socioeconômicos 49
- Fatores político-organizacionais 49
- Fatores culturais 51

2.2.2 – Seis causas internas de violência em escolas 55

- Dificuldade em criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão 56
- Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, das causas externas e internas que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (Ou: conhecimento teórico desses fatores, sem aplicá-lo na prática). 56
- Falta de Normas de Convivência, coletivamente definidas e acordadas, que favoreçam relacionamentos amigáveis entre todos 60
- Insuficiente domínio de competências e habilidades para dialogar e comunicar-se de forma transparente, administrando conflitos produtivamente 61
- Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação 62
- Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos. 63

2.2.3 - Escolas seguras, cidadãs, podem contribuir para transformar contextos violentos 63

2.3 – Caixa de ferramentas 66

Para diferenciar fatores internos e externos de manifestações de violência na sua escola, identificar espaços onde as pessoas se sentem seguras na comunidade e que forças e oportunidades mobilizar para tornar a escola mais segura e cidadã

2.3.1 – Entrevista em três passos sobre causas externas e internas das violências na escola 66

2.3.2 – Pesquisa na comunidade 67

2.3.3 – Análise estratégica da situação: forças, oportunidades, fraquezas e ameaças 67

2.4 – Baú de brinquedos 68

- Um filme 68
- Uma música 68
- Dois sites 69
- Uma cartilha 69

2.5 – Refletir para agir 69

2.5.1 – Como combinar Forças e Oportunidades? 69

2.5.2 – Hierarquize os fatores internos de manifestações violentas 70

2.5.3 – Conexão é a solução 71

2.5.4 – Por que punir não funciona? 71

2.5.5 – Mãos à obra! 71

Como cultivar uma escola segura e cidadã? 73

3.1 – História da vida real 73

Paz e aprendizagem em uma realidade violenta: a escola do MST 73

3.2 – Contribuição da teoria 75

Relação, autonomia e competência: três necessidades humanas básicas 76

3.2.1 – Conexão 78

- Construindo vínculos entre educadores e escola: respeito, apoio, encorajamento 78

- Construindo vínculos entre estudantes e escola: o que uma escola apaixonante tem? 79

- Construindo vínculos entre famílias/comunidade e escola: confiança e parceria 81

3.2.2 – Participação 82

- Participação dos professores: oportunidades de diálogo e colaboração constantes 83

- Participação e colaboração como condições de aprendizagem profissional 83

- Participação dos alunos: subindo a escada de Roger Hart 85

- Subindo a escada, degrau por degrau 86

- Participação da família e da comunidade: rumo à cidade e ao bairro educativos 88

3.2.3 – Convivência e comunicação 89

- Código de Conduta: a “Constituição” da escola 89

- Plano de segurança da escola 92

- Lidando com o conflito 93

- A. Identifique e desmonte armadilhas na comunicação 95

- B. Use Normas de Colaboração para uma comunicação produtiva 96

- C. Retome a comunicação por meio do Diálogo Restaurativo 98

3.2.4 – Significado 99

- Cuidando da relevância do currículo 99

- Poder de decisão 100

3.3 – Caixa de ferramentas 101

3.3.1 – Criando a base de uma escola na qual os vínculos positivos são fortes..... 101

- Elaboração coletiva da Visão da Escola: passo a passo 101

- Elaboração coletiva da Missão da Escola: passo a passo 103

- Oficina para a equipe escolar sobre causas de violência nas escolas: modo de fazer 105

- Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola: elaborando o Código de Conduta 106

3.3.2 – Promovendo confiança mútua, diálogo e colaboração 110

- Me conhecendo, conhecendo você: um exercício para criar vínculos entre pessoas diferentes 110

- Abrindo mão: confiando ao outro nosso desejo de mudança 111

- Exercitando as Normas de Colaboração 112

- Uma experiência de escuta ativa 113

- Resolver problemas colaborativamente: clientes e consultores e equipe de consultores 114

- Clientes e consultores 114

- Equipe de consultores 115

3.3.3 – Desenvolvendo habilidades para prevenir e interromper incidentes em sala de aula 116

- Protocolos para lidar com alunos em desequilíbrio 118

- Ensinando alunos a interromper violências e mediar conflitos 120

3.3.4 – Promovendo a colaboração e o diálogo na sala de aula	122
• Como engajar cada vez mais os alunos, em seis compassos	122
3.3.5 – Promovendo a colaboração e o diálogo com as famílias	129
• Aqui vão algumas dicas úteis para trabalhar com as famílias:	129
3.4 – Baú de brinquedos	130
• Um filme	130
• Uma música	130
• Um jogo de autodescoberta	130
• Três sites	130
3.5 – Refletir para agir	131
3.5.1 – A utilidade de cada ferramenta	131
3.5.2 – O currículo da sua escola tem algo a ver com essa estória?	131
• O currículo do Tigre de Dentes de Sabre	131

Capítulo 4

Como interromper as violências e como restaurar os danos?

4.1 – História da vida real	135
Entre duas favelas, a ressurreição de uma escola	135
4.2 – Contribuições da teoria	137
• O importante não é punir, mas restaurar o equilíbrio perdido	138
• Código Penal e Sistema Disciplinar das escolas	138
• Características da escola restaurativa	140
4.2.1 – Restaurando o equilíbrio de uma escola caótica	142
4.2.2 – Restaurando o equilíbrio da escola rompido por um episódio grave de violência	144
4.2.3 – Restaurando o equilíbrio em uma classe e recomeçando: do “empurrar com a barriga” ao “começar de novo”	144
4.2.4 – Restaurando o equilíbrio entre pessoas	146
4.3 – Caixa de ferramentas	149
4.3.1 – Para criar equilíbrio a partir do caos em uma escola	149
• Direto ao ponto!	149
• Oficina sobre como interromper violências	151
4.3.2 – Para voltar aos eixos depois de um trauma coletivo	153
• Cabeças frias	153
4.3.3 – Para começar de novo com uma classe caótica	155
• Roteiro para fazer, de alunos em desequilíbrio, um grupo harmonioso	155
• Como organizar o sucesso de uma classe (ou de um aluno)	158
4.3.4 – Para motivar a aprendizagem de práticas restaurativas	160
• Dramatizando a chegada a um acordo que restaura o que foi rompido pela manifestação de violência	160
4.4 – Baú de brinquedos	162
• Um filme	162
• Duas músicas	163
• Uns vídeos	163

4.5 – Refletir para agir	163
4.5.1 – Um exercício: Quais as consequências da punição?	163
4.5.2 – Um exercício: Como agir?	164
4.5.3 – O que você pode fazer, em sua escola, para apoiar o trânsito de uma cultura da punição para uma cultura da restauração de conexões e construção de interações positivas?	164
Por que alianças e parcerias aumentam o poder da escola de aprender e crescer com os conflitos?	167
5.1 – História da vida real	167
• Parceria entre Arte, Cultura e Educação	167
5.2 – Contribuição da teoria	169
• Observe alguns exemplos	170
5.2.1 – Redes que não prendem, vinculam	171
5.2.2 – Parcerias: somando forças	172
5.2.3 – O poder das alianças e parcerias	174
5.2.4 – Você, líder da escola	183
5.3 – Caixa de ferramentas	184
5.3.1 – Para aumentar a rede de contatos da escola	185
• "Enredando"	185
• Mapeamento dos aliados	185
5.3.2 – Para realizar as etapas de uma parceria ou aliança	185
• Namoro e união estável com parceiro externo	185
5.4 – Baú de brinquedos	187
• Dois filmes	187
• Uma música	187
5.5 – Refletir e agir	188
5.5.1 – Como você faria?	188
5.5.2 – Reflita sobre a sua capacidade e a de sua equipe na criação de uma escola segura e cidadã	188
5.5.3 – Lista para checar os aspectos presentes em uma escola segura	189
5.5.4 – Autoavaliação	190
Conclusão	193
Referências bibliográficas	194
Agradecimentos	197
Sobre o CECIP e o APS Internacional	198
Sobre a equipe que criou este livro	199

Sobre o CECIP e o APS International

A parceria CECIP e APS International se iniciou em 1998 e vem sendo um experimento de cooperação Norte-Sul caracterizado por diálogo intercultural, valorização das diferenças e aprendizagem mútua.



Centro de Criação de Imagem Popular

O CECIP atua, desde 1986, na área da Comunicação e da Educação, produzindo vídeos, materiais educativos e campanhas de interesse público. Focaliza os sistemas formais de Educação Pública, os educadores e os jovens usuários desses sistemas, trabalhando em parceria com escolas, fundações, organizações não governamentais e internacionais. De maneira que seus produtos possam beneficiar um público amplo e diversificado, o CECIP presta assessoria a Secretarias de Educação e escolas ao promover oficinas para a formação de educadores, lideranças comunitárias e grupos de adolescentes e, assim, contribui na transformação de leis em ações para o desenvolvimento humano, construindo um Brasil igualitário, justo e sustentável.

Largo São Francisco de Paula, 34/4º andar
20051-070. Rio de Janeiro. RJ. Brasil
Tel. (5521) 25 09 38 12 – Fax (5521) 22 52 86 04
cecip@cecip.org.br – www.cecip.org.br



APS International – Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas

O APS International é uma subsidiária do APS, organização não governamental que há mais de 40 anos se dedica a ajudar escolas e sistemas escolares a se aperfeiçoar. Consciente de que mudanças educacionais não são eventos, mas processos que podem demorar alguns anos, o APS International oferece uma estrutura de apoio a projetos de aperfeiçoamento educacional que é bem delineada, flexível e voltada a resultados. Além de assistir professores e gestores na implementação das mudanças envolvidas nesses projetos, também ajuda secretários de Educação e outros tomadores de decisão a monitorar o progresso em direção aos objetivos propostos. O APS International atua na Europa, na Ásia, na África e nas Américas Central e Latina.

Zwarte Woud, 2 – 3524. SJ. Utrecht. Holanda
Tel. (31 30) 285 68 75 – Fax (31 30) 285 68 91
international@aps.nl – www.apsinternational.nl

Apresentação

Sobre ostras e pérolas

Murilo Mendes escreveu no seu livrinho *A idade do serrote*:

“Quando eu não era antropófago –

Quando eu não devorava livros –

Pois os livros não são feitos com a carne e o sangue dos que os escrevem?”

Há livros que eu simplesmente leio – mas eles ficam fora de mim. E há outros livros que devoro – são incorporados, passam a fazer parte do meu corpo, circulam no meu sangue.

Então, falar sobre este livro é falar sobre o que ele fez comigo.

Pediram-me que escrevesse sobre este livro.

Escreverei, então, sobre mim mesmo, depois de lê-lo e devorá-lo.



Doeu.

A leitura doeu.

Doeu porque ela me fez reviver experiências que eu queria ter esquecido.

A escola me fez sofrer.

Quem viveu na roça vai entender a figura que usarei. Um galinheiro no quintal. Os galináceos estão acostumados uns com os outros e convivem pacificamente, exceto quando alguma comida apetitosa lhes é lançada, o que provoca correrias e confrontos físicos. Passado esse efêmero incidente, tudo volta ao normal. Sem nenhum objeto de desejo especial, não há razões para agressões. No entanto, a paz é rompida quando se coloca um franguinho estranho no galinheiro. Amedrontado, ele se esforça por se tornar invisível, espremido em algum canto. Mas os outros, tradicionais donos do espaço, não toleram o invasor. Atacam-no a bicadas sem nenhuma provocação. O franguinho estranho nem se atreve a tentar se defender.

Eu fui um franguinho estranho num colégio elegante do Rio de Janeiro. Caipira vindo de uma cidade pequena de Minas, meu sotaque, meu jeito de me vestir, minhas ideias foram motivo de galhofa e humilhações. O franguinho, depois de passar pela violência do trote, bicadas sem conta, era finalmente assimilado. Eu, pior que o franguinho, nunca fui assimilado. À violência da caçoadá juntou-se a violência do isolamento e da segregação, acrescida de muitos “*vou te pegar na hora da saída*”, hora da qual não era possível fugir e nem eu tinha como me defender. Ir à escola era ir para o lugar onde a violência me esperava. A violência não me vinha nem da escola nem dos professores, vinha dos meus colegas. As crianças e os adolescentes, havendo as condições sociais propícias, podem ser cruéis.

As escolas, que deveriam ser espaços mansos para a inteligência pastar sem medo, pela brutalidade da violência, podem se transformar em espaços onde moram serpentes e escorpiões. Aí nasce o medo. E o medo paralisa a inteligência. Crianças e adolescentes paralisados pelo medo não aprendem. Eu fui uma vítima dessa violência e até hoje sofro quando me lembro.

Coloca-se, assim, pela violência que sofri, a minha primeira prioridade: o que fazer para “amansar” a violência? É preciso aprender a conviver.

Vem, depois, o conflito...

Tão próximos, violência e conflito... Parecem-se tanto um com o outro... A própria etimologia sugere. *Conflictus*, de “com”, que significa “junto”, e *fligere*, que significa “bater”. Todo ato de “bater” é violento. Mas serão iguais os dois, conflito e violência?

Escrevi um livro a que dei o nome de *Ostra feliz não faz pérola*. Pérolas são joias. Quem as produz são as ostras, animais de corpo mole e sem cérebro. Normalmente elas não pensam. Dedicam-se simplesmente a viver. Mas aí, por acidente, um frag-

mento ou uma areia pontuda burla a guarda da ostra e entra na sua carne mole. E, com isso, vai-se a tranquilidade. A ostra sofre. E o corpo da ostra pensa: “*Que tenho de fazer para parar de sofrer?*”. E uma voz com sabedoria milenar lhe diz silenciosamente lá de dentro de sua carne mole: “*Produza uma pérola... Pérolas não têm arestas nem pontas... Uma pérola porá fim ao seu sofrimento...*”.



Dos conflitos podem nascer muitas coisas bonitas, tais como poemas, canções, pensamentos, jardins... Você já pensou que um jardim nasce do conflito entre o deserto selvagem (que existe) e um sonho de paraíso (que não existe)?

Nietzsche sabia da importância dos conflitos para a criatividade e colocou na boca de Zaratustra as seguintes palavras: *“Digo-lhes: é preciso ter caos dentro de vocês mesmos a fim de dar à luz uma estrela dançante. Digo-lhes: vocês ainda têm caos dentro de vocês. O preço da fertilidade é ser rico em oposições internas. A gente permanece jovem somente enquanto a alma não se espreguiça e deseja a paz”*.

As ostras felizes, aquelas que não são atormentadas por fragmentos ou grãos de areia, não precisam criar nada para sobreviver. Podem se dedicar a viver, até que um pescador as pesque e as cozinhe com arroz... As ostras sofredoras, ao contrário, têm de “pensar”. Não pensam com a cabeça. Pensam com o corpo inteiro. E o corpo pensa: *“O que é que tenho de fazer para parar de sofrer?”*. Assim nascem as pérolas...

Isso é verdadeiro para as ostras, mas só para as ostras... Para nós, humanos, há também uma outra fonte de onde o pensamento criativo brota: o desejo de ter prazer.



E não serão esses os dois grandes impulsos que dão asas ao corpo, o desejo de fugir da dor e o desejo de ter prazer? Com o que Zaratustra concordaria: *“Meu irmão: lá, atrás dos seus pensamentos e sentimentos, se encontra um senhor poderoso, um sábio desconhecido, cujo nome é o corpo. Há mais razão no seu corpo que na sua melhor sabedoria. ... O corpo diz para a inteligência: ‘Estou sentindo dor aqui!’. Então a inteligência pensa em como parar de sofrer – e é isso que faz o ego pensar. O corpo diz para a inteligência: ‘Estou sentindo prazer aqui!’. Então a inteligência pensa em como repetir esse prazer – e é isso que faz o ego pensar. O corpo é uma grande razão. E uma ferramenta do seu corpo é também a sua pequena razão, a que chamas pelo nome de inteligência – uma pequena ferramenta e um brinquedo da sua grande razão”*.

Lembro-me de um aforismo de William Blake. *“O prazer engravida; o sofrimento faz parir...”*. O que move os amantes no seu abraço não é a dor; é o prazer. O corpo de cada amante é um brinquedo para o prazer



do outro e para o seu próprio prazer. E é desse êxtase de prazer que uma vida nova é gerada. O sofrimento vem ao final, não para criar, mas para trazer à luz a obra que o prazer criou. Pensamentos são brinquedos. Há uma felicidade em “brincar” com os pensamentos. O poeta, o escritor, o cientista, o mestre de xadrez, os artistas: todos eles são crianças que brincam...

Essas coisas que eu disse já foram ditas há dezesseis séculos por Santo Agostinho. Observando o universo no esforço de descobrir o sentido da vida, ele disse que de todas as coisas existentes, *“algumas são para serem fruídas, outras para serem usadas, e outras ainda para serem fruídas e usadas. As coisas que são para serem fruídas nos tornam felizes. As coisas que são objeto de uso nos ajudam em nossos esforços na direção da felicidade, de forma a podermos obter as coisas que nos tornam felizes e, assim, nelas descansar.”*

Eu fiz uma tradução desse texto da linguagem filosófica de Santo Agostinho para a minha linguagem, linguagem de um contador de “causos”, porque é só assim que sei pensar com prazer. E este é o resumo da minha filosofia de educação:

“Carregamos vida afora duas caixas. Na mão direita, mão da destreza, carregamos uma Caixa de Ferramentas. Ferramentas são objetos que nos permitem fazer coisas. Na mão esquerda, mão do coração, carregamos uma Caixa de Brinquedos. Brinquedos são objetos inúteis a que nos ligamos pela felicidade que nos dão. A Caixa das Ferramentas não nos dá felicidade. Mas as ferramentas nos dão poder, as chaves para abriremos a Caixa de Brinquedos. Aberta a Caixa de Brinquedos, nós brincamos com eles e ficamos felizes”.



Este livro que você tem nas mãos é uma realização da filosofia de Santo Agostinho.

Nele você encontrará, aberta em todas as páginas, a Caixa de Ferramentas. Nelas você ficará conhecendo ferramentas que outros já usaram e testaram. E você poderá inventar ferramentas novas e diferentes que farão com que o seu corpo fique mais competente e forte naquilo que é preciso fazer. Para se fazer há de se ter poder. É preciso não esquecer do que nos ensinou Marshall McLuhan: todas as ferramentas são extensões do corpo.

Você encontrará também a Caixa de Brinquedos, que é a razão de tudo o que fazemos. Vivemos para brincar. E se temos de inventar e usar ferramentas é porque elas são as chaves que nos abrem a Caixa de Brinquedos, onde mora a alegria. Porque... o que são brinquedos? Brinquedos são

objetos inúteis, com eles nada de prático pode ser feito. Finda a brincadeira, os brinquedos são guardados, e o mundo continua a ser como sempre foi.

Com uma exceção: aqueles que brincaram ficam diferentes. Brinquedos são entidades mágicas...

Jacob Boehme, místico alemão, imaginou que Deus criou o mundo movido pelo desejo mais profundo do seu coração, que era o desejo de ter e dar prazer e alegria. O Criador, então, planejou o universo como um grande brinquedo, uma enorme brinquedoteca onde todos teriam prazer e alegria... Mas os seres humanos, seduzidos por motivos práticos, deixaram de brincar, deixaram de ser crianças e perderam o Paraíso.

Resta a esperança de encontrá-lo espalhado pelo mundo, nas pérolas que as ostras fazem, nos poemas que os poetas escrevem, nos jardins que os jardineiros plantam, nas canções que os namorados cantam...

Quem sabe eu possa até poeticamente imaginar que as escolas são lugares onde essa procura acontece...

E então me dou conta de que a dor que senti no início do livro não podia se comparar com a alegria que senti no fim.

A alegria da pérola é muito maior que a dor do grão de areia...

Rubem Alves



Uma palavrinha com quem lidera a escola

Conflitos existem por toda a parte. Não são, em sua natureza, nem bons nem ruins: fazem parte da vida em sociedade. A maneira como lidamos com eles, no entanto, faz com que tenham desdobramentos positivos ou negativos. Quando bem manejados, os conflitos podem levar a situações de intensa criatividade e aprendizagem. Quando ignorados ou mal administrados, podem ter consequências não desejadas. O que comumente se denomina *violência* é uma das possíveis consequências da incapacidade em se manejar conflitos. Compreender isso é uma questão crucial para gestores e outras lideranças escolares.

Pesquisas recentes mostram que muitos alunos e professores não se sentem seguros nas escolas. O interessante é que o sentimento de insegurança pode aflorar *com* ou *sem* razões objetivas. Sentimento é fato. E, quando você não se sente seguro, aprender torna-se muito difícil.

O que podemos fazer a respeito? Será que os comportamentos desrespeitosos, as agressões psicológicas e físicas, a destruição e o furto de propriedades que acontecem em tantas escolas apenas refletem a estrutura social e econômica de uma sociedade dividida e injusta? Devemos considerar essas situações parte integrante da cultura atual e aceitá-las como fato consumado?

Acreditamos que não. E com um bom motivo.

Diretores, coordenadores e supervisores, unidos a professores, funcionários, alunos, famílias, organizações e indivíduos interessados, têm demonstrado que, mesmo em situações extremamente difíceis, é possível fazer da escola um lugar seguro, alegre e estimulante para crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O estudo desses casos e as pesquisas desenvolvidas de 1980 em diante no Brasil e em outros países evidenciam que as manifestações de violência nas escolas têm causas internas, pedagógicas e administrativas, que são tão importantes quanto as externas, de ordem econômico-social. É que a relação comunidade–escola não é uma via de mão única: se uma comunidade violenta pode ter um impacto negativo na escola, uma escola aprendiz, em paz, pode também exercer uma influência positiva sobre a comunidade.

Sem subestimar os fatores externos, este livro coloca em destaque as causas internas de atitudes e condutas que geram ruptura de equilíbrio na escola,

sobre as quais gestores e outros educadores têm direito poder de interferência.

Por exemplo? Dificuldade em reconhecer e lidar com conflitos; incoerência na equipe escolar; aulas que não fazem sentido; alunos sem oportunidade de se expressar ou de fazer escolhas; regras impostas – questões que não recebem a atenção devida e contribuem para envenenar o ambiente.

A base em que se apoia este livro é um conjunto consistente de teorias produzidas por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A partir daí, apresentamos estratégias, testadas com êxito, para entender os conflitos na escola – e aprender a administrá-los.

O poder de agir para transformar

Você, como uma das lideranças da escola, pode criar condições para que os conteúdos aqui reunidos sejam utilizados da melhor e mais útil maneira, provocando reflexão e ações coletivas rumo ao fortalecimento de um clima favorável ao diálogo e à aprendizagem. Uma atmosfera na qual gestores, professores e alunos se tratem com respeito e experimentem viver novas relações, baseadas na confiança mútua.

Acreditamos que você possui as necessárias competências e

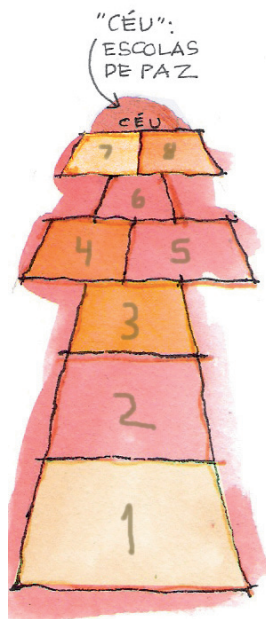
habilidades para fazer isso acontecer e que pode melhorá-las. Quem sabe você até pense que não as possui – mas verá que pode desenvolvê-las. Antes de mais nada, poderá convidar todas as pessoas envolvidas a fazer uma experiência: passar da atitude daquele que acha que não tem poder algum (“*Viu só o que eles fazem comigo?*”) para a postura daquele que se sente no controle da situação (“*Eu tenho a responsabilidade, eu tenho a habilidade e a capacidade necessárias para encontrar respostas!*”).



Quando só vemos “o outro” como responsável pelos problemas, fica difícil nos mobilizarmos para encontrar saídas.

Alguns diretores e professores aguardam que as soluções cheguem “de fora”: da Secretaria de Educação, de outros órgãos do governo, dos especialistas, da comunidade. Mas, quando esse alguém “de fora” vem com uma proposta, em geral pensam com seus botões: “É, até que poderia funcionar, mas com certeza essa não seria a *minha* solução”. O novo projeto permanece como um enxerto introduzido artificialmente na escola e, não tendo a adesão das lideranças, acaba sendo rejeitado sem ter conseguido incorporar-se ao dia a dia.

Este livro quer ajudar a fazer o caminho inverso. Convida os educadores a rever suas ideias sobre *conflitos e como gerenciá-los*; a identificar situações do cotidiano escolar em que estes conflitos, se reconhecidos e bem manejados, podem gerar interessantes aprendizagens; e a **criar suas próprias respostas** para as questões que têm de enfrentar. Trata-se de um aprendizado que vale a pena empreender. Por exemplo: experimentando novos *modos de pensar e de fazer*; reinventando projetos que já existem e integrando-os à proposta pedagógica da escola; buscando sair do isolamento por meio da construção de parcerias e alianças.



Assim, a cultura da escola irá gradualmente se transformando em uma cultura de diálogo, em que as pessoas conseguem compreender e lidar eficazmente com os conflitos, impedindo que resultem em violências.

Mensagens básicas

Sugerimos que você comece a percorrer as próximas páginas (veja “O mapa do livro”, página 23), refletindo sobre as questões e sugestões aqui apresentadas e sobre como reinventá-las, utilizando-as em um diálogo aberto com professores, funcionários, famílias e alunos.

Depois, será importante criar o tempo necessário para planejar e preparar encontros com a comunidade escolar baseados no que você leu. Neles, podem ser trabalhadas as mensagens principais que você encontrará neste livro:

- ✎ Conflitos são parte da vida. Simples ou graves, são eles que nos obrigam a rever ou a reafirmar valores e posições. Sem eles, não haveria mudança nem aprendizagem. Por isso, é tão importante compreender sua origem e natureza e saber lidar com eles. Manifestações de violência são outra coisa: não podem ser toleradas e devem ser interrompidas.
- ✎ Conflitos bem manejados transformam-se em fonte de aprendizagem; conflitos mal administrados podem ter consequências indesejadas. Violências, como a psicológica e a física, entre outras, são manifestações possíveis de conflitos sufocados ou mal manejados.
- ✎ Escolas em paz, seguras, existem mesmo em uma sociedade violenta; e mesmo em uma sociedade segura pode haver violências nas escolas.
- ✎ Em uma escola segura, o equilíbrio prevalece, apesar e por causa dos conflitos. Há um equilíbrio, por definição instável, entre necessidades, saberes, culturas diferentes, que dialogam entre si. A violência é a ruptura desse equilíbrio dialógico. Para criar uma escola em que haja a paz que todos desejam, deve-se intervir criteriosamente em três momentos distintos: *de equilíbrio, quando se previne a ruptura; de ruptura do equilíbrio; e de restauração do equilíbrio*. Estratégias e instrumentos apropriados a cada um desses momentos devem ser utilizados.
- ✎ Administrar conflitos e prevenir violências exigem aprender a ouvir, a dialogar, construindo vínculos e alianças entre diferentes *dentro da escola* (crianças, jovens, professores, funcionários, gestores, famílias) e *entre a escola e o mundo lá fora* (secretarias, organizações governamentais e não governamentais, universidades, empresas).
- ✎ Mesmo que não seja possível mudar tudo, sempre dá para mudar pequenas coisas, as quais fazem muita diferença.
- ✎ Em vez de culpar os outros, é melhor buscar o entendimento e desenvolver ações responsáveis em cooperação com eles.

O mapa do livro

A organização dos capítulos será conduzida por cinco perguntas que visam estimular novas maneiras de pensar a respeito de velhos problemas:

Capítulo 1

O que as palavras conflito e violência significam para você?

Considerações sobre a origem e natureza dos conflitos e sobre os motivos pelos quais, se negados ou mal administrados, eles acabam, às vezes, expressando-se de forma violenta. Um convite a comparar o significado que gestores, professores, alunos e famílias dão às palavras “conflito” e “violência” ao significado que as ciências sociais atribuem a elas. O processo de criação e manutenção de escolas seguras, em três momentos distintos.

Capítulo 2

Que fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas?

Uma reflexão sobre os determinantes socioeconômicos político-organizacionais das manifestações de violência na sociedade brasileira e seu impacto nas escolas. E, principalmente, sobre as causas internas dessas manifestações nas escolas, sendo que a primeira delas é um ambiente de ruptura de equilíbrio—diálogo, em que vínculos afetivos não são cultivados e relações hostis predominam.

Capítulo 3

Como cultivar uma escola segura e cidadã?

Algumas dimensões precisam ser cultivadas na escola para se criar e manter uma atmosfera equilibrada, segura e estimuladora da aprendizagem: 1) vínculo: sentimento de conexão entre professores, alunos, gestores, famílias, escola e comunidade; 2) participação dos alunos, da equipe escolar e da comunidade; 3) competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos; 4) currículo relevante; 5) oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional contínuos para os professores.

Capítulo 4

Como interromper as violências quando elas se fazem presentes e como restaurar os danos?

O que diretores ou professores recém-admitidos podem fazer ao chegar a escolas ou salas de aula que estão em situação caótica. (Ou: o que gestores ou docentes antigos podem fazer ao decidir dar um basta ao caos?)

Como proceder quando, em um ambiente pacífico, comportamentos violentos acontecem. Ineficiência e insuficiência da opção por restaurar a ordem apenas adotando medidas punitivas, sem tentar dar respostas às situações que causam as manifestações de violência. Formas de recuperar o equilíbrio perdido e restaurar as interações danificadas ou quebradas pelas violências, ao mesmo tempo que se (re)inicia o trabalho preventivo.

Capítulo 5

Por que alianças e parcerias aumentam o poder da escola de aprender e crescer com os conflitos?

“Poder é a habilidade de fazer as coisas acontecerem.” Quebrar o isolamento da escola: o caminho para aumentar o poder de lidar bem com os conflitos, de forma a aumentar a aprendizagem e criar um clima de colaboração. Exemplos de redes, parcerias e alianças bem-sucedidas em prol de escolas seguras e cidadãs.

Saber é saber fazer

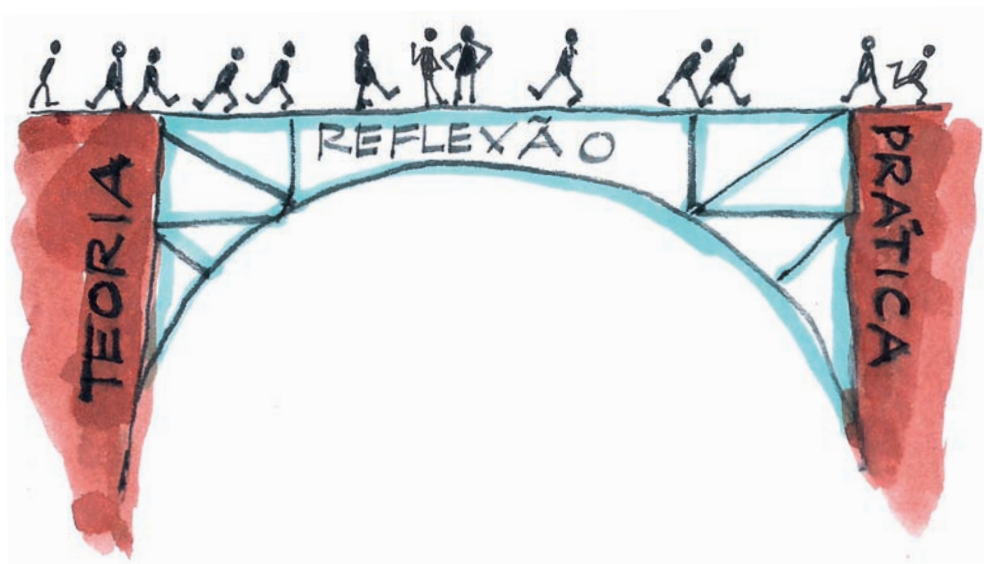
Competência é a “capacidade de **agir eficazmente** em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Perrenoud, 2000).

Buscando favorecer o desenvolvimento, na escola, de competências para lidar com o conflito, bem como prevenir e interromper as violências, organizamos cada capítulo em cinco partes:

- 1) “**História da vida real**” – Um exemplo concreto que possibilita estabelecer conexões entre o tema do capítulo e situações desafiantes do dia a dia das escolas e comunidades, recuperando as emoções e os sentimentos envolvidos.
- 2) “**Contribuição da teoria**” – Dados de pesquisas ou análises que convidam a compreender os desafios cotidianos sob uma nova perspectiva.
- 3) “**Caixa de ferramentas**” – Um repertório de estratégias, coerentes com as descobertas das pesquisas, que podem ser selecionadas, recriadas e utilizadas pelos gestores junto à equipe de professores, ou pelos docentes junto aos alunos e familiares, para prevenir violências, promovendo o diálogo e a cooperação.

- 4) **“Baú de brinquedos”** – Como diz Rubem Alves (2007), as pessoas precisam de “ferramentas” e de “brinquedos” para se humanizar. Esse Baú traz sugestões para aumentar o amor pela vida e a resistência criativa aos conflitos, mobilizando múltiplas linguagens e múltiplas inteligências de forma lúdica.
- 5) **“Refletir para agir”** – Perguntas que convidam o leitor a examinar o conteúdo apresentado à luz de sua experiência e a tomar decisões a respeito de como reinterpretá-lo e colocá-lo em prática, contribuindo para a transformação e o aperfeiçoamento da realidade escolar e comunitária.

“Não há palavra verdadeira que não seja práxis”, afirma Paulo Freire, definindo *práxis* como “reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação” (1975, pp. 91 e 108). Para Freire, “educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (1970, p. 96). Em “Refletir para agir”, vamos reiterar a você, a cada capítulo, a proposta de cometer juntos esse ato de amor e coragem!





Capítulo 1

O que as palavras “conflito” e “violência” significam para você?

Um convite a comparar os significados que gestores, professores, alunos e famílias dão a “conflito” e “violência” àqueles atribuídos pelas Ciências Sociais. Escolas em equilíbrio com episódios de crise ou escolas nas quais o equilíbrio se rompeu: modos de agir.

1.1 – História da vida real

Panela de pressão

Na sala dos professores, o ambiente é tenso. Maria sabe que Lúcia vive falando dela pelas costas: “Ela dá muita liberdade aos estudantes, e depois ninguém consegue segurar a turma!”. Lúcia, por sua vez, ficou sabendo pelo colega Pedro que a opinião de Maria sobre ela também não é nada boa: “Detesto quem grita e humilha os alunos”. A diretora entra, e todo mundo fecha a cara. Estão furiosos com ela, que decidiu – sem consultar ninguém – inscrever a escola em um novo projeto que a Secretaria de Educação ofereceu e que representa, no entender dos docentes, “apenas trabalho a mais”. No entanto, não se fala abertamente sobre esse descontentamento. A diretora não conversou com a equipe porque pressupôs que todos deveriam se interessar pelo projeto. Com receio de ficar malvista pela supervisora, ela também não contou que estava se afogando em dezenas de formulários a serem preenchidos “para ontem”. Ouvem-se palavrões vindos do pátio, onde as sétimas séries estão em aula vaga há duas horas. Um estudante aparece na porta: “Professora Lúcia! Alguém riscou seu carro!”.



W. A. M.

Se você perguntasse aos educadores presentes nessa cena: “*Existem conflitos na sua escola?*”, a resposta seria provavelmente: “*Não*”. E, se você perguntasse: “*E violência?*”, talvez ouvisse como resposta: “*Há alguns casos isolados... a comunidade, você sabe, tem sérios problemas... famílias desestruturadas... jovens problemáticos... há sempre as laranjas podres da cesta...*”.

Por que tentamos esconder, negar ou ignorar os conflitos? Será porque já fazem de tal maneira parte da rotina que nem sequer nos damos conta de que eles existem?

Especialistas do Centro de Estudos sobre a Violência asseguram que isso é um fato comum nas escolas brasileiras. Seus líderes negam a existência de conflitos e das violências que resultam da inabilidade em manejá-los, “seja para preservar a imagem da instituição e seus funcionários, seja como uma estratégia de sobrevivência quando confrontados com a incapacidade

para lidar com os problemas diários” (Ruotti, 2007, p. 51).

Não apenas as lideranças, mas a comunidade escolar em geral reluta a admitir o conflito ou a violência. Conversando com um grupo de estudantes, familiares de alunos e profissionais da Educação, Psicologia e Sociologia, os autores deste livro ouviram algumas explicações complementares: “*Porque é muito difícil assumir responsabilidade*” (estudante); “*Por medo. Pela sensação de ameaça*” (psicólogo); “*Devido à incompetência para lidar com o assunto*” (professor).

A primeira condição indispensável para lidar com conflitos e prevenir violências é... reconhecer que eles existem. Depois, é preciso diferenciar **conflito** de **violência**. E, finalmente – o que leva mais tempo –, desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança.

O que você pensa disso?
É possível evitar as manifestações violentas dos conflitos?



1.2 – Contribuição da teoria

1.2.1 – Conflito! Compare suas ideias com as de alguns especialistas

Educadores, estudantes e membros da comunidade, cada um tem uma opinião diferente sobre o que é *conflito*, dependendo da idade, do nível social, da posição que ocupa na escola ou na cidade.

- **O que é conflito para você?**

Pense por um instante... Que pensamentos e emoções lhe ocorrem quando você lê a palavra *conflito*? Faça uma lista, e depois compare o que você escreveu ao conteúdo do *box* abaixo.



Conflito, nas definições de especialistas

- “O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.” (Chrispino e Chrispino, 2002, pp. 30-31)
- “Conflito é uma situação em que pessoas interdependentes satisfazem suas necessidades e seus interesses de formas diferentes e experimentam a interferência uns dos outros na busca de seus objetivos. Ele se origina da competição por recursos percebidos como limitados: água, ar, terra, alimento, tempo, riqueza, poder.” (Garston e Wellman, 1999, p. 185)
- “Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os atos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores.” (de Dreu, 2007)
- “Conflito é uma parte normal da vida organizacional, já que as pessoas têm ideias diferentes sobre a utilização dos poucos recursos disponíveis – tempo, pessoal, dinheiro, e assim por diante. Não é bom ou mau em si mesmo: o que é bom ou mau é o impacto que terá na organização.” (Owens, 2004, p. 328)
- “Além de conflitos interpessoais, há os intrapessoais (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender /não vender, casar/não casar etc.).” (Chrispino e Chrispino, 2002, pp. 30-31)

Observou o ponto em comum entre essas conceituações?

Como você pode notar, nossos autores concordam em uma coisa: conflitos têm origem em diferenças. Eles existem *dentro de nós*, pois razões e emoções diferentes, e por vezes contraditórias, nos habitam. Eles existem *entre nós*, pois não há nenhum indivíduo igual ao outro. Conflitos são inerentes às interações e, portanto, não podem ser eliminados. De fato, seres humanos interagem dispondo de diferentes condições, recursos, bens, diretrizes, valores, normas, procedimentos, interpretações, sempre procurando chegar a um mínimo de equidade.

• **Onde existe diversidade, movimento e diálogo, existe conflito**

Conflitos provocam mudanças. Pense, por exemplo, nos conflitos históricos entre quem acreditava em raças superiores e inferiores e quem acreditava em uma única, a raça humana; ou entre os que diziam que as doenças eram transmitidas por miasmas e os que defendiam a ideia da existência de micróbios. Por trás de cada conquista humana na ciência, arte, política, economia, existe conflito.

Para Michael Fullan, o conflito, bem gerenciado, é essencial à mudança e ao aperfeiçoamento também da escola: “O grupo que percebe o conflito como uma oportunidade para aprender alguma coisa (em vez de algo a ser evitado, ou uma ‘deixa’ para cada um se entrincheirar em sua própria posição), é o grupo que vai progredir. Não se pode ter aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual, e não se pode aprender em grupo sem processar conflitos” (1993, p. 36).

Conflitos entre ideias e abordagens fazem parte do **diálogo** em

um grupo de pessoas que valoriza a diferença e deseja ampliar sua compreensão da realidade e melhorar o seu fazer. “E o que é o diálogo?”, pergunta Paulo Freire. “É uma relação horizontal de **A** com **B**. ... Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (1970, p. 107).

Na educação que Freire denomina *bancária*, o que existe é o **antidiálogo**. Um fala (deposita ou transfere conhecimento), e o outro recebe, sem poder contestar, essa transferência. Aquele que tem mais poder não se comunica, mas impõe comunicados.

O que parece *ausência de conflito* em um grupo pode estar sinalizando *ausência de diálogo*. As decisões são tomadas pelos chefes, enquanto os demais permanecem apáticos. Não existe confiança suficiente entre as pessoas para que possam expor divergências. Não é que o conflito não exista: ele está lá, mas não é explicitado. Fica envenenando as relações até explodir em violência psicológica, verbal ou física,



como acontece na cena retratada na “História da vida real” deste capítulo.

Paz não é ausência de conflito, mas uma permanente negociação em busca de “conquistar, superar e transformar conflitos” (Muller, 2006, p. 27). Em grupos que colaboram, que cooperam, o conflito é essencial para que as decisões resultem da escuta mútua e da negociação das diferenças. Poucos, no entanto, compreendem o potencial positivo do conflito nas interações humanas: a maioria tenta evitá-lo.

Aqui no Brasil, há razões de ordem cultural e histórica para a tendência a fugir do conflito. É muito forte o mito do “homem

cordial” (Holanda, 1998), e a expressão direta de discordância ainda é sentida como manifestação de hostilidade, grosseria ou, pelo menos, de distanciamento. Algo que vai contra o desejo de aproximação, intimidade, segurança, enfim, de manter a aparência de harmonia. Na realidade, durante quase toda a história brasileira, a sociedade foi dividida entre senhores e escravos, sendo que os últimos jamais poderiam confrontar abertamente os primeiros sem se expor a punições, à tortura e à morte. Algo dessa atitude permanece na cultura do país mais de um século depois da abolição oficial da escravatura.

• **Conflitos, em si, são neutros; suas manifestações construtivas ou destrutivas dependem da forma como lidamos com eles**

Por que, ainda hoje, entre nós, o conflito tem uma conotação mais negativa que positiva?

Porque todo o seu potencial construtivo e criativo desaparece, quando ele é ignorado ou mal administrado. E, na maioria das vezes, é o que acontece. Em organizações como escolas, por exemplo, conflitos “varridos para debaixo do tapete” drenam a energia da equipe, bloqueiam o trabalho colaborativo e fazem os ressentimentos crescer e se acumular, podendo exprimir-se de maneira violenta.

Já quando se entra *de cabeça* no conflito, mas sem saber como lidar com ele, o resultado também

é desastroso. Isso porque o foco não é compreender quais os diferentes interesses, aspirações e desejos em jogo, negociar e resolver a questão em pauta, mas atacar e destruir os outros (simbolicamente ou não), vistos como “aqueles cujos desejos vão contra os meus desejos, cujos interesses conflitam com os meus interesses, cujas ambições se contrapõem às minhas ambições, cujos planos estragam os meus planos, cujas liberdades ameaçam a minha liberdade, cujos direitos limitam o meu direito” (Muller, 2006, p. 22). Nesse caso, a linguagem utilizada é ofensiva, cheia de afirmações dogmáticas.



Não há interesse em fazer perguntas e ouvir os demais; pressupõe-se que já se sabe o que eles sentem, pensam e querem. É assim que o conflito transforma-se em confronto. O diálogo se encerra. Desgaste psicológico, comportamentos agressivos, violências são alguns dos produtos dessa abordagem.

A boa notícia é que vem se desenvolvendo, através dos tempos, um amplo repertório de formas para lidar positiva e produtivamente com os conflitos inerentes à vida diária. E esse repertório está à disposição de quem quiser construir uma cultura do diálogo e da paz também nas escolas.

Você já experimentou alguma situação onde o conflito tenha trazido aprendizagens e crescimento?

Ligados nos conflitos... e ligados pelo diálogo

Os autores deste livro, educadores brasileiros do CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular) e holandeses do APS International (Algemeen Pedagogisch Studiecentrum), são “ligados” nos conflitos. Afinal, devemos a eles as aprendizagens que vimos construindo ao longo de mais de uma década de diálogo. Nossas diferenças têm sido fonte de uma intensa aprendizagem intercultural, tornando-nos capazes de enxergar a realidade com as lentes do outro. Desenvolvendo a habilidade de nos escutarmos com curiosidade e respeito, aprendemos com nossas diferenças. A confiança mútua e a crença nas intenções positivas uns dos outros têm nos tornado capazes de dialogar sempre, lidando com os conflitos de maneira positiva. Para dar um exemplo, os holandeses algumas vezes acham difícil lidar com o que eles percebem como um certo “excesso” no comportamento do brasileiro, como o escancarar de emoções, ou a sem-cerimônia com que interrompemos a fala do outro. Para os brasileiros, algumas vezes é difícil aceitar o que lhes parece seriedade excessiva ou falta de espontaneidade dos parceiros holandeses.

Outro exemplo desses conflitos é a diferença que existe entre representantes de uma cultura de planejamento e os de outra em que a regra parece ser a improvisação. Para os holandeses, planejamento é um valor inquestionável. Um povo que vive em um território abaixo do nível do mar, sujeito a diferenças dramáticas entre inverno e verão, precisou aprender a planejar para sobreviver. Para os brasileiros, com uma história diferente e uma natureza que parece inexpugnavelmente generosa, o planejamento muitas vezes é associado a rigidez tecnocrática, burocracia e desconsideração às necessidades reais das pessoas, algo “vindo de cima”, imposto a quem não foi convidado a participar do processo desse planejamento.



O diálogo, a partir do conflito entre essas duas concepções, fez os educadores holandeses perceber que nossa realidade é mais complexa, o que os tornou mais flexíveis ao planejar as ações conosco, e permitiu aos brasileiros compreender quão positivo é o planejamento participativo e baseado em necessidades compartilhadas. O resultado desse encontro foi a abordagem de planejamento REMAR. Um acrônimo que expressa a importância de propor objetivos Realistas, Específicos, Mensuráveis, Atraentes e que possam ser Realizados em tempo – e que também levem em conta o fluir dos eventos. O Plano de Ação REMAR é uma ferramenta que sintetiza qualidades holandesas e brasileiras conflitantes, mostrando a todos que é possível ser flexível, não querendo controlar tudo, e ao mesmo tempo planejar com rigor.

Extraído de: CECIP e APS Internacional, “Cooperação Brasil–Holanda na melhoria da qualidade da educação – um experimento em aprendizagem intercultural”, paper inscrito no BMW Award, 2007.

• Dialogar é transformar conflitos em aprendizagem e mudança

É importante que lideranças escolares, professores, funcionários, estudantes e suas famílias aprendam a explorar e liberar o potencial criativo dos conflitos e a impedir que, mal compreendidos e mal manejados, possam se apresentar sob a forma de estagnação ou violência.¹

Dominic Barter, especialista em Comunicação Não Violenta, costuma dizer que as necessidades humanas não entram em conflito, elas coexistem: o que entra em conflito são as estratégias que utilizamos visando atender nossas necessidades (Barter, 2007).

A laranja da discórdia ou o poder do “por quê?”

Ao final do dia, uma quitandeira está para fechar as portas quando entram, afobadas, duas freguesas.

– Quero uma laranja! – dizem ao mesmo tempo.

Acontece que só restara uma única laranja na quitanda. Que fazer?

A quitandeira propõe dividir a laranja ao meio.

– Não! – reagem imediatamente Dona Clara e Dona Nina, muito nervosas. As duas queriam a laranja inteira.

Nesse momento, a quitandeira pergunta:

– Mas por quê? Por que vocês precisam de uma laranja inteira?

– Porque vou fazer um bolo e preciso de toda a casca – diz a primeira.

– Porque preciso do suco da laranja inteira – diz a segunda.



1. Sobre isso, veja em especial os **Capítulos 3 e 4**.

1 O que as palavras “conflito” e “violência” significam para você?

A pergunta da quitandeira possibilitou o diálogo. Dona Nina e Dona Clara tiveram a oportunidade de expor quais eram suas necessidades e de se ouvir, o que tornou possível encontrar estratégias que permitissem atendê-las. O conflito estava resolvido.

Essa é uma estória muito conhecida e recontada de diversas formas em capacitações de mediadores de conflitos; aqui, a versão de B. A. M. van Velzen.

Aprender a lidar com os conflitos como seres humanos autônomos, capazes de dialogar e encontrar estratégias que satisfaçam suas necessidades sem negligenciar as dos outros é uma parte importante do crescimento das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Para tanto, os adultos da escola também precisam aprender a passar pelo mesmo processo.

Por melhores que sejam, cursos intensivos, se descolados da prática cotidiana, dificilmente ocasionarão mudanças. A aprendizagem de conviver com o conflito deve estar integrada à proposta pedagógica, à metodologia e às interações em escolas voltadas ao desenvolvimento da cidadania: “a pedagogia pertinente estimularia

e incorporaria a ação, o diálogo, o compromisso, a cooperação e a participação, tomando o conflito como um dos principais objetos de estudo, propiciando ferramentas para resolvê-lo adequadamente, o que seria o caminho para conseguir a paz” (Ghanen, 2004, p. 92).

Assumiremos, neste livro, que não existem organizações sem conflito, e as organizações escolares não constituem exceção à regra. Nossa preocupação, portanto, é contribuir para que as comunidades escolares aprendam a dialogar e a lidar com o conflito de forma criativa, encontrando processos, procedimentos e ferramentas para organizar um amplo sistema de gestão produtiva do conflito.

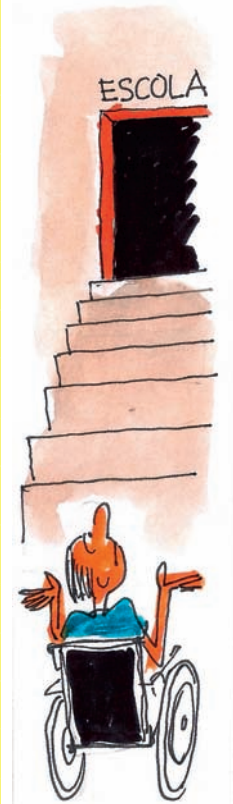


1.2.2 – E, agora, falemos da violência

Vamos propor a você um pequeno teste: refletir sobre as situações descritas abaixo, marcando com um “X” aquelas que considera violentas.

• O que é violência para você?

Situações	Isso é violência?
• Alunos andam armados na escola	
• Os alunos passam metade do tempo na escola sem fazer nada, já que vários professores faltaram	
• Um aluno ameaça um professor	
• Maconha e outras drogas estão sendo vendidas ou dadas aos estudantes quando saem da escola	
• Os banheiros cheiram mal e não têm papel higiênico	
• Ninguém se importa que 10% dos alunos de uma classe não estejam aprendendo	
• Um professor diz aos alunos que eles são preguiçosos e burros	
• Um aluno diz ao professor que ele é um palhaço	
• Os alunos gritam e fazem bagunça não deixando o professor falar durante a aula inteira	
• Piadas sexualmente grosseiras são feitas sobre colega	
• A professora (ou a diretora) “faz comunicados” e não escuta os alunos (ou os professores)	
• Uma autoridade governamental interrompe, por motivos políticos, um projeto de melhoria das escolas	
• Os professores não têm tempo de se reunir e estudar	
• Uma aluna esfaqueia outra por ciúme do namorado	
• Um aluno negro é chamado de macaco	
• Os professores precisam, para sobreviver, trabalhar em três escolas	
• Uma menina é sempre chamada de “loira burra”	
• Os pais são tratados de maneira indiferente ou rude quando se apresentam na escola	
• Um aluno quebra uma janela propositalmente	
• Uma aluna tem de ser carregada no colo pelas escadas, pois não há rampas para cadeirantes na escola	
• O pai e a mãe de um aluno não acompanham o trabalho dele na escola e dizem a ele que nunca vai ser nada na vida	



Depois que preencher a coluna da direita, pergunte a outra pessoa – um estudante, um professor, um colega ou um parente – o que ela acha das situações da lista, destacando as que representam violências.

Haverá quem indique apenas os eventos que considera “mais graves”. E haverá quem considere violências todas as situações descritas. Tudo dependerá do gênero, da idade, do *status* social ou cultural de quem responde.

Selecionamos algumas definições de violência para que você pondere em que medida se aplicam aos acontecimentos listados acima:

- Violência é a imposição de um grau significativo de dor e sofrimento evitáveis. (Organização Mundial da Saúde – OMS)
- Violência pode ser compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura). (Comunidade Internacional de Direitos Humanos)
- Violência é a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outros indivíduos ou grupos ou contra si mesmos, incluindo suicídio, espancamentos, roubos, assaltos, homicídios, acidentes de trânsito, agressões sexuais. São manifestações de violência simbólica: abuso de poder baseado no consentimento obrigado por meio de símbolos de autoridade, violência verbal, violência institucional – marginalidade, discriminação, estratégias e práticas de poder para fazer com que os outros se sintam inferiorizados e menosprezados. (Abramovay, 2002)
- O ato de violência se caracteriza pela imposição da força de um ser mais forte sobre outro ser mais fraco. A força pode ser física – a mais evidente – mas também psicológica, econômica, política, assumindo um sem-número de disfarces, como sedução, coação, indução e omissão. Esses atos podem ser praticados não apenas por indivíduos, mas também por grupos, instituições, governos. (Cecon e Eisenstein, 2000)
- A violência pode ser analisada sob diferentes perspectivas. Quando o foco está em suas consequências danosas, é vista como a ação intencional (de um indivíduo ou grupo) que acarreta uma modificação prejudicial no estado psicofísico de um outro indivíduo ou grupo ou é dirigida contra a sua própria integridade física/psicológica. Quando o foco está na falha das competências de quem a pratica ou sofre, é vista como a expressão trágica de necessidades humanas não atendidas. (Barter, 2007)

- A violência é um termo muito complexo, mas sempre que falamos nela estamos falando de relações desiguais, em que um tenta dominar, agredir física ou emocionalmente ou, ainda, se omite de seu papel em relação ao outro. (Njaine e Minayo, 2003)

- **A ruptura do diálogo/equilíbrio é o começo da violência**

Comparando as definições de **violência** que estão no *box* com a de **conflito** (página 29), você provavelmente poderá concluir que esse último existe porque há diferenças e interdependência. Já a violência acontece quando não há mais diálogo entre as diferenças, e sim o monólogo de quem impõe a sua necessidade, o seu desejo, a sua aspiração, a sua crença sobre o outro. No conflito, há equilíbrio instável entre os poderes de quem dialoga. Na violência, um poder prepondera e rompe o equilíbrio.

- **Escolas em equilíbrio: momento de prevenção**

Todos os eventos da lista da página 35 poderiam ser considerados manifestações de violência física, psicológica ou de violação de direitos que ocorrem em escolas brasileiras – e são consequência de conflitos negados, sufocados, mal manejados entre diferentes concepções, necessidades, aspirações. Mas há espaços onde a cultura do diálogo e da paz prevalece.

Considere a descrição do que acontecia, recentemente, em uma escola pública do interior do Rio de Janeiro:



“A equipe de profissionais é unida, comprometida com a tarefa de ensinar e aproveitar bem os recursos disponíveis. A prioridade são as pessoas. ‘Nosso primeiro emprego foi aqui. Estamos juntos há 12 anos’, conta o diretor. Segundo ele, ninguém perde tempo com picuinhas; por isso fica fácil liderar e apontar metas, uma delas, estudar. Todos os professores cursam Pedagogia e vão concluir juntos o Ensino Superior até o ano que vem. Além disso, eles gastam duas horas diárias em reuniões pedagógicas. Os encontros servem para discutir planejamentos semanais e mensais, avaliar projetos, ler e discutir teorias educacionais. O bom relacionamento se estende aos alunos e funcionários. O clima de amizade e respeito fica claro no tratamento entre as pessoas pelos corredores – e na Internet, pois a escola tem uma comunidade virtual em um conhecido *site* de relacionamentos. ‘Convivemos sem barreiras e sem fronteiras. Somos todos iguais’, afirma um estudante de Ensino Médio, na descrição que abre a página.”

Trecho extraído de: Roberta Bencini e Thiago Minami, “O desafio da qualidade”, em Revista Nova Escola, nº 196, outubro de 2006, p. 41.

Essa escola do município de Trajano Neves – o Centro Integrado de Educação Popular 279 “Professora Guiomar Gonçalves Neves” – atende a alunos de Ensino Fundamental e Médio. A escola tirou, em 2006, o primeiro lugar na avaliação externa de Língua Portuguesa e o segundo na de Matemática (Prova Brasil, 4ª série). É uma escola em que certamente há conflitos, mas não violência. Naquele momento, a escola estava vivendo uma fase de equilíbrio.

Podemos considerar que um grupo ou uma organização **está em equilíbrio** quando as necessidades básicas de seus membros – de sentir-se em segurança, com autonomia e competência para enfrentar desafios – estão sendo, pelo menos, satisfatoriamente atendidas e os conflitos existentes são manejados sem que o diálogo se interrompa.

O educador holandês Bob van der Meer² assinala que muitas escolas e salas de aula funcionam assim na maior parte do tempo. O ambiente é bom, são oferecidas condições para o desenvolvimento

emocional, social e intelectual saudável, e formas produtivas de se lidar com o conflito são colocadas em prática.

As escolas brasileiras que estão vivenciando ou já vivenciaram essa fase não costumam receber da mídia o mesmo destaque que as escolas em crise. Escola em paz não parece ser notícia.

Nessa situação de paz – que deveria ser normal –, é preciso **cuidar** do equilíbrio – que, lembre-se, é, por definição, instável. É o momento de monitorar a situação cuidadosamente, investigando os possíveis fatores, dentro ou fora da organização, que possam causar a quebra da confiança e do respeito mútuos.³ É hora de buscar parcerias e alianças, atuando sobre esses fatores antes que venham a provocar dano.

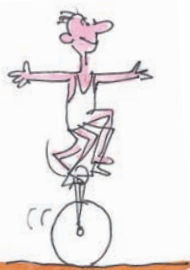
Quando o equilíbrio está presente, intervenções e medidas **preventivas** devem ser implementadas para assegurar a manutenção dessa atmosfera de diálogo.⁴

• Rupturas ocasionais de equilíbrio em escolas pacíficas

Escolas seguras, em paz, conhecem episódios isolados nos quais o equilíbrio é rompido: um aluno agride fisicamente um colega ou xinga um professor; uma professora ofende um aluno; aparece uma bomba de fabricação caseira no banheiro; a merenda é roubada;

uma garota se isola por considerar-se obesa e feia embora tenha peso e aparência normais.

Nenhuma escola está livre de ser, ocasionalmente, palco de diferentes tipos de violência, como as listadas a seguir (veja também a lista da página 35):



2. *Escola e violência, causas e abordagem (School en geweld, oorzaken en aanpak)* (Assen: Van Gorcum & Comp. B. V., 2000).

3. Veja o **Capítulo 2**.

4. Os **Capítulos 3 e 5** trarão temas e estratégias relacionados a isso.

- Violência contra si próprio: depressão, baixa autoestima, imagem negativa de si mesmo, anorexia ou bulimia, automutilação, tendências suicidas.
- Violência física, psicológica ou sexual contra outra pessoa.
- Violência direta contra a escola: vandalismo, destruição ou roubo de coisas da escola, falta de responsabilidade na manutenção ou preservação do prédio escolar.
- Violência indireta contra a escola: faltar, chegar com atraso, sair mais cedo.
- Violência contra a comunidade em geral: vandalismo, comportamento criminoso fora da escola.

Adaptado de: Bob van der Meer, Escola e violência, causas e abordagem (Assen: Van Gorcum & Comp. B. V., 2000).

Quando eventos assim ocorrem, precisamos adotar procedimentos que os **interrompam** imediatamente. Em seguida, temos que recorrer a medidas que, a curto e médio prazo, dirijam-se a suas causas e,

além disso, **restaurem** o que foi quebrado ou perdido com a violência (geralmente, o respeito, a confiança, a segurança), para que seja possível voltar à situação normal, de equilíbrio.⁵

5. Veja nos **Capítulos 4 e 5** como interromper violências e restaurar o diálogo.

• **Escolas inseguras: momento de restauração**

Há escolas em que os conflitos foram ignorados e mal administrados por muito tempo.

No momento de equilíbrio, quando as manifestações de violência eram eventos isolados, as medidas adotadas foram apenas punitivas ou não se adotou medida nenhuma. Em consequência, aquele equilíbrio inicial – isto é, a sensação de pertencimento, de autonomia, de competência – foi quebrado e assim permaneceu por um longo tempo. As manifestações de violência instalaram-se de tal forma que acabaram tornando-se “normais”. Pense na situação retratada na “História da vida real” deste capítulo. Em casos assim, os

conflitos só ganham visibilidade e são reconhecidos como tais pelos envolvidos quando têm resultados extremamente negativos.

A incivilidade (comportamento grosseiro que dificulta a convivência) é o “sintoma” mais leve de inabilidade no manejo de conflitos. Se ele não é considerado, desrespeitos maiores se seguirão. Incivilidade e transgressões a normas coletivamente acordadas “impedem a construção da confiança e contaminam com medo e exclusão o ambiente escolar”, diz Ruotti (2007). E, em um ambiente onde relações hostis, em diferentes graus de intensidade, tornam-se parte da cultura da organização, produz-se



1 O que as palavras “conflito” e “violência” significam para você?

6. Nos **Capítulos 4 e 5**, abordaremos estratégias que vêm sendo usadas por gestores e outras lideranças na recuperação bem-sucedida de escolas em situação de crise prolongada.

diminuição significativa do bem-estar e do desempenho de estudantes e educadores.

Quem está à frente de uma escola que vive essa fase tem, como primeiro desafio, fazer todos os envolvidos tomarem consciência da situação em que estão imersos e despertar neles a força e a vontade

de modificar tal situação. Será preciso que, juntos, façam um pacto para interromper as manifestações violentas de conflitos e começar a restaurar os danos por elas causados ao longo do tempo. Um dos maiores é o que acontece com o bem-estar e a autoimagem da comunidade escolar.⁶

1.3 – Caixa de ferramentas

Aqui você vai encontrar estratégias que poderá recriar e utilizar com grupos, na comunidade escolar, visando possibilitar que todos tomem consciência de suas ideias e seus sentimentos sobre conflito e violência e, com isso, comecem a modificá-los. Ao mesmo tempo, as dinâmicas que apresentamos contribuem para o início de um diagnóstico participativo do grau de equilíbrio/segurança da escola – importante para embasar as ações posteriores. Não dispusemos as dinâmicas em uma ordem lógica: você pode começar por aquela que achar mais adequada.



1.3.1 – Quando um conflito termina bem?

Objetivo: ajudar as pessoas a compreender o potencial positivo do conflito, identificando as formas de se lidar com eles para que representem oportunidades de crescimento.

UM CONFLITO...

Desenvolvimento:

- Participantes, individualmente, relembram, durante 2 ou 3 minutos, um conflito ocorrido com uma pessoa de suas relações na família ou na escola, o qual tenha terminado bem ou poderia ter terminado bem *se...* (especificar as condições). Devem escrever, em uma folha de papel, o que aprenderam com esse episódio específico.
- A seguir, em duplas, os participantes contam as histórias dos seus conflitos e o que aprenderam com eles.
- Cada dupla discute e seleciona um comportamento/atitude que foi essencial (ou poderia ter contribuído) para que o conflito tivesse proporcionado aprendizagem e desembocado em mudança positiva nas relações.

- Cada dupla escreve, em uma cartela, o comportamento ou atitude selecionado e afixa a cartela na parede.
- Se você estiver conduzindo a atividade, peça a todos, reunidos em círculo, para que verifiquem as semelhanças e as diferenças entre o que está escrito nas cartelas. Destaque os comportamentos e as atitudes que o grupo considerou mais importantes para que os conflitos tivessem um resultado positivo.
- Distribua a todos cópias dos itens “Onde existe diversidade, movimento e diálogo, existe conflito”, na página 30, e “Conflitos, em si, são neutros...”, na página 31, e peça que, em grupos de quatro, anotem as ideias dos autores que concordam com as suas próprias.

1.3.2 – Conhecendo as ideias da equipe sobre violências

Objetivo: escutar a equipe a respeito do que se entende por manifestações violentas de conflitos, como base para começar na escola um programa de prevenção e interrupção e restauração do que foi danificado por essas manifestações.

Desenvolvimento:

- Faça cópias do *box* da página 35 – uma folha por participante.
- Peça que cada um a preencha individualmente.
- Em seguida, em duplas ou trios, sugira que comparem as suas respostas, dizendo por que consideram (ou não) aquela situação uma manifestação violenta de conflito.
- A partir da discussão, os pequenos grupos chegam a uma definição de violência e a escrevem em cartazes.
- Os cartazes são afixados em local visível.
- Sugira que um representante de cada grupo exponha suas conclusões.
- Solicite aos grupos que comparem suas definições de violência com aquelas citadas nas páginas 36 e 37, de outros pesquisadores e estudiosos (todas escritas previamente em cartazes). O que mudariam em suas definições a partir dos conceitos apresentados?
- Depois de um tempo para essa discussão, ouça os grupos. Não há necessidade de se chegar a consensos nesse momento. O importante é que as pessoas possam se escutar e perceber pontos em comum e divergências nas suas concepções a respeito do que é violência. Então, você poderá diferenciar violência e conflito, usando as informações e os exemplos de conflitos da página 29.



7. Adaptado de *A escola segura (De Veilige School)* (Holanda: PMVO, 2001).

Sugerimos aplicar esse questionário a uma amostra da comunidade escolar, no início e ao final da implantação de um projeto visando construir ou fortalecer a cultura de paz na escola, e comparar os resultados, divulgando as realizações.



CONHECENDO AS IDEIAS

1.3.3 – O clima de nossa escola pode ser melhor (ou ainda melhor)

Objetivo: levantar as ideias presentes no grupo sobre quais as causas primordiais de ruptura de equilíbrio na escola.

Desenvolvimento: inicie pedindo às pessoas que, individualmente, lembrem-se de um ambiente de aprendizagem do qual gostaram muito e no qual muito aprenderam. Pode ser uma escola, o local de um curso, de uma conferência ou seminário, de um encontro... Convide-as a, em silêncio, levantar três características desse local. Em seguida:

- Entregue a cada participante ou a cada pequeno grupo de participantes uma folha de papel com três círculos concêntricos desenhados.
- Faça a seguinte pergunta: “*O que põe em risco o equilíbrio na nossa escola?*” (ou: “*O que está desequilibrando a nossa escola?*”, “*O que a pode tornar (ou a torna) um lugar em que podem ocorrer violências?*”).
- Peça que organizem suas respostas dentro dos três círculos: no círculo interno, menor, ficará o fator ou os fatores considerados como sendo os decisivos, os que mais afetam ou podem afetar o equilíbrio da escola; no segundo círculo, intermediário, aquilo que também contribui para colocar em risco o equilíbrio, mas não tanto; e, no círculo maior, os aspectos periféricos que podem ser relacionados aos anteriores.
- Afixe as folhas produzidas pelos indivíduos ou grupos na parede e peça que todos vejam e anotem o que está escrito no centro dos círculos.
- Estimule e oriente o debate sobre as ideias apresentadas. Antes, fica combinado que nenhuma ideia será julgada. Todos deverão fazer perguntas para esclarecer o que o outro, ou o outro grupo, está pensando e perguntar o porquê de ter colocado aquele fator no centro do seu círculo.

1.3.4 – O termômetro do equilíbrio⁷

Objetivo: realizar uma pesquisa com a participação dos alunos e professores para avaliar até que ponto o sentimento de segurança existe na escola e seus arredores, motivando a comunidade escolar a iniciar ações de fortalecimento da segurança e da cidadania na escola.



Desenvolvimento:

- Reproduzir o questionário abaixo.⁸
- Providenciar para que seja respondido por todos os alunos, professores e funcionários, ou por uma amostra desses segmentos.
- Tabular os resultados com a ajuda dos próprios estudantes em sala de aula.
- Divulgar os resultados, destacando a necessidade e a possibilidade de se tomar imediatamente uma atitude para melhorar a situação.

O quanto você se sentiu seguro na escola e na comunidade este mês?

Eu me senti:

Na sala de aula

Seguro () Não muito seguro () Inseguro () Muito inseguro ()

Na escola

Seguro () Não muito seguro () Inseguro () Muito inseguro ()

Nos arredores da escola

Seguro () Não muito seguro () Inseguro () Muito inseguro ()

Entre a escola e a casa e vice-versa

Seguro () Não muito seguro () Inseguro () Muito inseguro ()

Este mês...

Mexeram comigo e/ou me intimidaram

Nunca () Algumas vezes () Muitas vezes () Todo o tempo ()

Me xingaram e/ou ameaçaram

Nunca () Algumas vezes () Muitas vezes () Todo o tempo ()

Fiquei com medo de certos alunos/pessoas da escola

Nunca () Algumas vezes () Muitas vezes () Todo o tempo ()

Algo meu foi roubado

Nunca () Algumas vezes () Muitas vezes () Todo o tempo ()

Eu estive envolvido em briga e/ou violência física

Nunca () Algumas vezes () Muitas vezes () Todo o tempo ()

Eu conversei sobre essas coisas com a seguinte pessoa na escola

.....
E isso ajudou () Não ajudou ()



O TERMÔMETRO

8. Recursos financeiros para compra do papel, se não estiverem disponíveis na escola, podem ser conseguidos por meio de parcerias com casas de comércio da região, empresas, fundações. Veja o **Capítulo 5**, sobre parcerias e alianças.



1.4 – Baú de brinquedos

Chega-se à cabeça por meio do coração. Tire do seu baú imagens, sons, poesia, jogos e danças para tornar reuniões, oficinas e encontros mais emocionantes, lúdicos e prazerosos e, portanto, mais capazes de gerar aprendizagem e de mobilizar para a ação. Alguns exemplos:

Um filme

Monstros S. A., de Peter Docter (EUA, 2001). Esse desenho animado sobre monstros que geram a energia de sua cidade captando os gritos das crianças e sobre uma menina que acaba entrando em Monstrópolis pode gerar debate sobre as mudanças que acontecem quando se substitui o medo pela curiosidade e o preconceito pela compreensão e pelo humor.

Uma música

“Amanhã”, de Guilherme Arantes. Pense em convidar todos a cantar, no início ou ao final de um encontro:

*“Amanhã será um outro dia,
da mais louca alegria
que se possa imaginar...”*

Um site

<www.pathfinder.com/photo>. Nesse banco de dados de fotografia, você pode encontrar imagens inspiradoras de paz e restauração da harmonia ao lado de imagens de guerras e outras violências, extraídas das revistas *Time* e *Life*.

1.5 – Refletir para agir

Essas são atividades que não exigem envolver outras pessoas. Pelo contrário: trata-se de seu espaço de reflexão, pessoal e intransferível. Se você ainda não tem um diário no qual registra suas “aventuras pedagógicas”, é uma boa ideia comprar um caderno e começar a registrar, hoje mesmo, as suas experiências. Ao anotar suas ações e reflexões, você irá aprendendo cada vez mais a observar acertos e erros.

1.5.1 – O conflito e eu

- Pense em um conflito no qual você se envolveu recentemente na escola ou na família. Quais eram mesmo as suas necessidades? E quais eram as necessidades da outra pessoa?

- Esse conflito resultou em alguma aprendizagem mútua? Ou resultou em alguma manifestação de violência?
- Se resultou em aprendizagem, como você e/ou a outra pessoa procederam?
- Se resultou em alguma manifestação de violência, o que você poderia ter feito para evitar que o diálogo fosse interrompido?
- Se todo o episódio foi “varrido para debaixo do tapete”, como você está se sentindo em relação à outra pessoa?

Um lembrete

Os conflitos pressupõem pelo menos duas partes conflitantes. E em uma situação de conflito cada uma das partes deve considerar duas dimensões:

- *Quão importante é, **para mim**, o interesse ou a opinião em jogo?*
- *Quão importante é, **para mim**, o relacionamento com a outra parte?*

Essas perguntas têm, desde o início, impacto no desenvolvimento da ação. Por exemplo: se para mim o interesse não é tão grande, mas o relacionamento é extremamente importante, posso escolher ignorar o assunto. Os conflitos nos quais o interesse e o relacionamento são igualmente importantes são os mais difíceis de se lidar. Nesse caso, ignorar o assunto vai fazer esse conflito provavelmente reaparecer em outro momento.

Além disso, devo considerar a perspectiva da outra parte. Pode ser que o relacionamento seja importante para mim e de menor importância para o outro. Se nos fizermos as duas perguntas acima e se tivermos capacidade para enxergar o conflito na perspectiva do outro, aumentam as chances de diálogo e de o resultado do conflito ser positivo.

1.5.2 – Minha escola, os conflitos e a violência

Pensando na situação da escola em que você trabalha, responda:

- Hoje, a escola vive:
 - a) uma fase de equilíbrio com ocasionais momentos de ruptura de equilíbrio/violência ()
 - b) Uma fase (recente ou longa) de contínua ruptura de equilíbrio ()
 - c) Uma fase na qual o equilíbrio está sendo restaurado ()
- Por quê?
- O que você pode fazer a respeito, usando alguma das ideias ou ferramentas deste capítulo?





Que fatores externos e internos podem gerar manifestações de violência nas escolas?

Determinantes socioeconômicos e político-organizacionais da violência na sociedade brasileira e seu impacto nas escolas. Causas internas das violências que ocorrem em escolas: um ambiente de contínua ruptura de equilíbrio/diálogo, onde vínculos não são cultivados e relações hostis predominam. O contexto influencia a escola, e a escola influencia o contexto.

2.1 – História da vida real

Vivendo e aprendendo na favela do Complexo do Alemão

Em outubro de 2007, o Relatório Nacional sobre o Direito Humano à Educação⁹ investigou a violação do Direito à Educação de crianças, jovens e adultos que frequentam as escolas e creches da favela do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro.

9. O Relatório Nacional sobre o Direito Humano à Educação tem o apoio do Programa de Voluntários das Nações Unidas e da Procuradoria Federal para os Direitos do Cidadão. É uma iniciativa da Plataforma DHESCA (Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais), articulação de sessenta organizações nacionais e redes pelos Direitos Humanos.

Denúncias recebidas pelo Relator informam que, devido ao conflito entre a polícia e os narcotraficantes, escolas e creches tiveram que fechar suas portas, o tempo que os alunos passam na escola diminuiu, profissionais da educação foram impedidos de trabalhar e a evasão escolar aumentou. A morte de quarenta pessoas, além de dezenas de feridos, criou um clima de forte emoção na comunidade. A favela do Complexo do Alemão tem 200 mil habitantes, com um IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – de 0,587, o mesmo dos países mais pobres da África. A área possui menos unidades de saúde e escolas do que outras favelas cariocas com a mesma densidade populacional.

O Complexo do Alemão tem muitas organizações comunitárias que, aliadas a outras do Complexo da Penha e do Caricó, formam o Comitê de Desenvolvimento da Serra da Misericórdia. Este Comitê apoia a missão liderada pelo Relator e ajudou a organizar reuniões em escolas e creches nas quais famílias, educadores, estudantes e líderes da comunidade foram de fato ouvidos.

As Secretarias de Educação e de Segurança Pública também foram ouvidas, assim como universidades, pesquisadores, sindicato dos professores e Ministério Público. Após uma audiência pública com escolas, organizações não governamentais e governamentais, foi elaborado um plano de ação que será apoiado e seguido pelo Relator, com o objetivo principal de enfrentar essa situação de forma colaborativa.

Extraído do Boletim da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de outubro de 2007.



Não é nada fácil construir uma escola pacífica em uma comunidade como a do Complexo do Alemão, mas isso não significa que seja impossível. Tudo começa com a convicção de que a realidade é feita por nós e, por isso, pode ser mudada quando encontramos aliados e começamos a agir. Agir é conversar com outras pessoas, ouvir, discutir, procurar entender onde estão as raízes, as causas do

que acontece. É planejar ações que irão modificando aos poucos tal realidade.

As causas externas de conflitos nas escolas não são isoladas das causas internas. Na verdade, umas acabam por reforçar as outras. Aprendemos que esse círculo vicioso não é uma fatalidade, nem é imutável: ele pode ser quebrado por iniciativa da escola ou da comunidade, ou de ambas.

2.2 – Contribuição da teoria

Rupturas do equilíbrio na escola têm causas externas e internas. E são os fatores internos à escola, aqueles sob seu controle, que determinam se ela será segura e cidadã ou não.

2.2.1 – Causas externas de violência em escolas

Fatores:

- **socioeconômicos;**
- **político-organizacionais;**
- **culturais.**

Consideramos causas externas das expressões violentas de conflitos aquelas que estão fora do controle **direto** das escolas – o que não quer dizer que as comunidades escolares não possam exercer influência sobre tais causas.

Na sociedade brasileira, que vem se transformando, mas ainda é dividida e injusta, a participação democrática e o diálogo ainda são restritos. As necessidades básicas de todos os seus membros não estão sendo atendidas. Esse desequilíbrio social gera violências, no sentido da privação de direitos, com imposição de sofrimentos desnecessários a milhões de cidadãos. São elas:

Socioeconômicos

No Brasil, a pobreza extrema¹⁰ que afeta milhões de famílias, as condições exaustivas de trabalho a que são submetidas as pessoas, retirando-lhes o tempo que poderiam dedicar para comunicar-se

com os filhos e educá-los em parceria com as escolas, a falta de boas políticas públicas que verdadeiramente beneficiem todos, os recursos ainda insuficientes destinados à educação têm suas raízes no contexto socioeconômico de violência e exclusão, caracterizado pela enorme concentração de riquezas nas mãos de poucos e por um estrutural desrespeito pelos direitos de cidadania.¹¹

Político-organizacionais

A dificuldade histórica de partilhar o poder de decisão por parte de quem o detém, a pouca participação efetiva da população nas decisões que afetam seu destino, sua falta de experiência em monitorar e cobrar ações de seus representantes e dos servidores públicos são fatores que dificultam o estabelecimento de relações horizontais. Nas escolas, isso se reflete na dificuldade de dialogar e expressar conflitos de forma criativa, não violenta.

A organização burocrática e rígida dos sistemas de ensino, que não oferecem boas condições de



10. O programa Bolsa Família, do governo federal, procura amenizar essa situação, vinculando a concessão de auxílio financeiro, aos 11 milhões de famílias mais pobres do país, à manutenção dos filhos na escola e ao acompanhamento, pelos pais, da saúde das crianças.

11. Ver "Nós (também) temos um sonho", página 52.

trabalho aos seus funcionários e não os têm remunerado de acordo com sua estratégica importância para o desenvolvimento sustentável do país, obrigando os professores, por exemplo, a trabalhar em até três locais, revela uma situação de violência, que gera outras, no espaço escolar.

Outro aspecto que afeta as escolas em sua capacidade de construir ambientes equilibrados, seguros e capazes de produzir aprendizagem é que os sistemas de ensino, em geral, não garantem continuidade nas políticas públicas em relação à educação. Uma das consequências é os educadores sentirem-se desrespeitados com a interrupção de

projetos nos quais estavam empenhados, e muitos desenvolvem uma atitude de desencanto diante de propostas de mudança, as quais acabam enterradas nos “cemitérios de inovações” (van Velzen, 1999).

Além disso, não se encoraja ou facilita a comunicação horizontal entre órgãos centrais das Secretarias de Educação e as escolas, e as oportunidades oferecidas aos professores para se engajar em atividades continuadas de desenvolvimento profissional têm sido insuficientes ou ineficazes.¹² A ausência de diálogo oculta os conflitos, que acabam por se expressar de formas violentas nas escolas e salas de aula.

Restaurando as condições para se aprender nas escolas

Em 2005, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira) revelou que os alunos então na 8ª série do Ensino Fundamental, assim como os do 3º ano do Ensino Médio, haviam obtido os piores resultados dos últimos dez anos. Avaliações externas mostravam que os alunos que concluíam o Ensino Médio aprendiam apenas os conteúdos pertinentes à oitava série e que os de 8ª série só dominavam realmente os conteúdos da 4ª série.

O PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), lançado em 2007 pelo MEC, pelas Secretarias de Estado e Municipais de Educação e por outros Ministérios com apoio das organizações e movimentos da sociedade civil, visa envolver as escolas a fim de reverter esse quadro dramático no prazo de 15 anos. Estamos no começo, mas os primeiros resultados do Compromisso Todos pela Educação começam a aparecer.



12. Muitos sistemas escolares brasileiros não oferecem tempo suficiente para que a equipe escolar se reúna periodicamente. Muitos professores sentem-se como operários de linha de montagem, trabalhando em dois ou três turnos todos os dias, enquanto os alunos ficam apenas quatro horas diárias na escola.

Culturais

Formas de sentir e pensar profundamente entranhadas em nossa cultura, como o machismo e o racismo, contribuem para que a discriminação e a violência em relação a mulheres, negros e homossexuais sejam toleradas. Da mesma forma, noções diferenciadas sobre o que é “legal” e “ilegal”,

dependendo das circunstâncias e da classe social dos envolvidos, bem como o consumismo e a hiperexposição a cenas de violência na mídia, criam um clima que favorece diferentes manifestações de egoísmo e de desconsideração pelas necessidades e pelos direitos dos outros.

Mídia violenta reflete e influencia realidade

Investigação sobre as causas da violência na perspectiva dos jovens,¹³ realizada com 297 alunos e 70 professores de Iguatu (CE), Juiz de Fora (MG) e Campinas (SP), entre 2000 e 2002, coordenada pelo Centro Latino-americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Carelli, da Escola Nacional de Saúde Pública – Fundação Oswaldo Cruz, revelou que uma delas era a “influência da mídia”.

A esse respeito, observam as autoras: “Ultimamente estão se aprofundando estudos sobre o impacto das mídias sobre o comportamento, frente à tese tradicionalmente defendida de que os meios de comunicação não criam a realidade, e sim a expõem para a sociedade. Ora, no caso da violência social, existem indícios fortes de que a sua exposição intensa promove uma certa confusão de perspectiva sobre o real e o imaginário e, por consequência, uma banalização das relações sociais fundadas nas agressões e na eliminação do outro. No mínimo elas não incentivam o diálogo e a solução de conflitos pela argumentação” (Njaine e Minayo, 2003, pp.119-34).



13. A pesquisa fez parte da avaliação do programa Cuidar, idealizado e desenvolvido pela ONG Modus Faciendi, especializada em oferecer assessoria a escolas e sistemas de ensino, bem como em incentivar e promover alianças e parcerias entre escolas e diferentes organizações nos municípios citados. Os entrevistados pertenciam a escolas públicas e privadas, do Ensino Fundamental e Médio.

Pense nisto:

Você acredita que as comunidades escolares podem exercer influência sobre as violências econômico-sociais, político-organizacionais e culturais, contribuindo para criar cidades mais justas e educadoras, em um país no qual os direitos de cidadania sejam para todos?

Você e sua equipe já pararam para imaginar juntos a escola de seus sonhos? Que visão de futuro impulsiona sua prática no presente?

Nós (também) temos um sonho

Um educador brasileiro reflete sobre as causas externas de violência nas escolas

Por Claudius Ceccon*

Na sociedade brasileira, a maioria da população vive à margem do Estado. Metade da nossa população encontra-se economicamente na ilegalidade. E mais: muitos dos que vivem em situação legal precisam, para se manter nessa posição, usar procedimentos e práticas dos que vivem ilegalmente ou na informalidade. Um exemplo: no Rio de Janeiro, em 2007, 20% da população vivia em favelas, e um número estimado na casa dos milhões não tinha posse ou título de propriedade do lugar onde viviam.

No final do século XIX, o “Bota-abaixo” expulsou da área central do Rio de Janeiro seus moradores pobres, para abrir a avenida Central e criar um centro moderno. A favela foi a solução encontrada para permanecer perto do mercado de trabalho e dos equipamentos sociais que deveriam ser acessíveis a todos. Solução para os moradores, problema para as autoridades, que não consideravam tais áreas como oficialmente fazendo parte da cidade. Até o início dos

anos 1980, essas pessoas sofreram processos violentos de expulsão e remoção, com seus direitos inteiramente ignorados pela lei. O fato de que elas, hoje em dia, não sejam mais removidas de onde vivem não significa que tal fato tenha se tornado um direito e que esse direito se tenha convertido em um documento de posse. Apesar de algumas tentativas que a descontinuidade administrativa praticamente torna sem efeito, o Estado continua a negar-lhes os mais elementares direitos de cidadania.

As estruturas sociais e econômicas mantêm uma divisão profunda entre *os que têm* e *os que não têm*. A distribuição de renda no Brasil é uma das mais perversas do planeta, senão a pior, resquício e continuidade de um tempo em que a elite se revezava no poder, usado para servir a seus próprios interesses. O “povo” eram os outros – os trabalhadores rurais, os analfabetos, os sem-posse, os sem-cidadania, escravos de fato ou de direito. Não se pode negar que houve uma evolução positiva no processo democrático e que muita



coisa vem, aos poucos, mudando, mas problemas com raízes profundas, como a concentração de terra nas mãos de 1% da população, permanecem intocados na sua essência. Isto, a violência sistêmica, é a violência maior.

O racismo, outra característica perversa de nossa sociedade, é um problema ainda não resolvido, passados mais de 120 anos desde a abolição da escravatura. No dia a dia, nas interações interpessoais, o racismo persiste. Enquanto a sociedade brasileira continuar negando isso, enquanto ela não decidir trazer às claras essa questão, não perceber o absurdo e a profunda injustiça que isso representa, não se indignar com suas consequências e agir para mudar essa verdadeira chaga, não podemos falar em democracia real no nosso país. Há muito o que fazer, já.

Há, também, a questão de gênero. Mesmo que as mulheres venham conquistando um espaço crescente na sociedade brasileira, estamos longe da igualdade de direitos. Para comprovar, basta olhar as estatísticas, em qualquer setor. A metade da população está sub-representada na vida pública e o trabalho igual não corresponde a remuneração igual para o gênero feminino. Por trás do machismo tradicional da cultura brasileira, fator importante para a manutenção desse estado de coisas, estão forças conservadoras cujo reacionarismo deve ser exposto

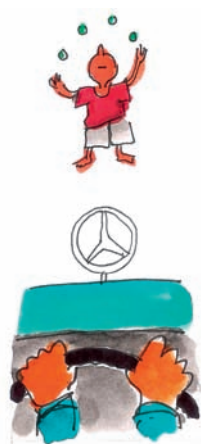
em público, em amplos debates que possam levar a uma consciência maior sobre direitos fundamentais das mulheres em nosso país.

Temos de considerar ainda a mídia e as novas tecnologias de comunicação e informação. A “sociedade da informação e do conhecimento”, se não abranger a todos, se não lhes abrir o acesso amplo, apenas aprofundará a distância que existe hoje entre os diferentes segmentos sociais. O acesso às novas tecnologias faz parte do direito de ser corretamente informado por uma mídia democrática e pluralista.

Finalmente, a juventude. O que está sendo oferecido aos jovens? A realidade em que a imensa maioria vive revela as consequências das mazelas descritas até aqui: habitação precária, famílias estremecidas, desemprego, falta de formação profissional, falta de oportunidades, educação de má qualidade, vulnerabilidade a doenças endêmicas, falta de acesso aos bens que a sociedade de consumo anuncia por todos os meios, riscos de abuso sexual, muitas vezes fome. Em uma palavra: exclusão. Ou, bem pior: desesperança.

O que nossas escolas têm a oferecer às crianças e aos jovens? Que direitos e oportunidades a nova geração precisa ter ao chegar?

Como Martin Luther King, que descreveu o seu sonho do que poderia vir a ser a sociedade americana, nós também podemos ter sonhos.



Podemos sonhar que a escola realize o seu enorme potencial para ser o centro estratégico das mudanças de que o Brasil precisa. Sonhar que será possível que professores, valorizados como profissionais dos quais depende o futuro do país, poderão melhorar sua capacidade de bem ensinar, experimentando metodologias interativas, criando estratégias para desenvolver os talentos das crianças e dos jovens e promovendo o envolvimento da comunidade. Sonhar e tornar realidade que as escolas abracem as Artes, as Ciências, os Esportes, as Culturas Brasileiras em suas múltiplas manifestações e promovam uma inclusão digital que vá muito além do simples aprendizado de operar máquinas e programas e proporcione os meios necessários para expressar-se criativamente.

Com vontade política e uma visão corajosa e ousada do futuro, as escolas podem tornar-se um território de livre experimentação de novas maneiras de se relacionar, um território em que as formas de conviver, aprender, avaliar, serão negociadas com *todos*, onde *todos* serão ouvidos e participarão da criação de um novo ambiente, onde as normas do jogo serão respeitadas por *todos*.

Esse sonho é um sonho coletivo, que pouco a pouco está sendo trazido para a realidade.

** Diretor Executivo do CECIP, autor, com Paulo Freire e outros, do livro Cuidado, Escola! e de materiais educativos, impressos e audiovisuais sobre cidadania e educação.*

O criador do conceito de “organizações que aprendem”, Peter Senge (2005), afirma que a capacidade de formular uma visão compartilhada do futuro que se deseja alcançar é uma das disciplinas que garantem que as organizações – escolas, inclusive – consigam se aperfeiçoar e mudar. Isso acontece porque a consciência da diferença que existe entre a situação atual e a sonhada cria uma tensão criativa – um **conflito** – que pode impulsionar ações transformadoras.

Às vezes, no entanto, quando pensamos na distância que separa

a realidade de hoje das escolas e a que visualizamos para o amanhã, sentimo-nos pequenos, impotentes, de mãos e pés atados... Isso pode acontecer com todo mundo. Mas o que não pode acontecer é deixar que a atitude crítica nos paralise. Afinal, não somos seres de outro planeta, olhando para algo totalmente estranho. Somos parte da realidade que criticamos e queremos mudar.

O contexto social, político, econômico e organizacional – assim como as características do nosso sistema educativo – é criado por

interações entre pessoas, e nós participamos ativamente de tais interações. Por isso, tudo o que fazemos

na escola não apenas *é influenciado* pelo contexto externo, mas também *pode influenciar* esse contexto.

Vamos dar uma parada para pensar...

Você consegue se lembrar de alguns exemplos em que a ação local tenha influenciado o contexto mais amplo?

Mais adiante, nas páginas 64 e 65, você verá como a ação de escolas capazes de administrar conflitos, fortalecendo o diálogo e a aprendizagem, consegue interagir com os fatores socioeconômicos, político-organizacionais e culturais que estão na raiz

de manifestações de violência na escola.

Ao aprender a reconhecer e a lidar com os conflitos e a prevenir/interromper violências, a comunidade escolar conquista o poder de superar problemas e, assim, ajudar a transformar sua realidade.

2.2.2 – Seis causas internas de violência em escolas

1. Dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento.
2. Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (Ou: conhecimento teórico desses fatores, mas sem aplicá-lo na prática.)
3. Falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos.
4. Desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente, o que permitiria administrar conflitos de forma produtiva.
5. Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação.
6. Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos.



Fatores externos, sejam eles adversos (como injustiças socioeconômicas, políticas, organizacionais e outras) ou benéficos (como políticas públicas justas e de qualidade), influenciam, mas **não são determinantes** para que uma escola se torne o que é – um local seguro, que contribui para que os alunos de fato aprendam, ou, então, um espaço de caos e incomunicabilidade.

As características internas das escolas é que jogam um papel essencial, ao fazerem a mediação entre a sua existência enquanto organizações de aprendizagem e o contexto

social, econômico e cultural a que pertencem. A prova disso é que existem escolas seguras, em paz, em meio a bairros violentos e escolas em bairros tranquilos nas quais há tempos o equilíbrio se rompeu.

Acreditamos que a principal **causa** de os conflitos na escola se expressarem de forma violenta está na desatenção ao identificar e corrigir fatores internos que prejudicam e podem mesmo romper o equilíbrio em uma escola. Veja se é possível encontrar alguns deles nos ambientes de trabalho ou instituições educativas que você conhece:

1. Dificuldade de criar e fortalecer vínculos e sentimentos de conexão

Quando o vínculo afetivo entre a equipe docente, entre professores e gestores, professores e alunos, professores e famílias, entre a escola e a comunidade é fraco ou inexistente, não há confiança mútua suficiente para que as diferenças sejam expostas, discutidas e negociadas por meio do diálogo. O conflito que não se expressa no diálogo pode tornar-se confronto, com manifestações violentas. Não havendo confiança mútua entre as pessoas, não há como pedir ou

oferecer apoio em situações de frustração e transformar conflito em oportunidade de superação. Um traço importante comum às escolas seguras¹⁴ é que elas conseguem romper o isolamento entre professores e entre professores e alunos. Escolas em paz aproximam-se das famílias e das comunidades a que servem. São capazes de dialogar com a comunidade, com todo o seu contexto, que inclui problemas, mas, também, muitas coisas boas, criativas, alegres e positivas.

2. Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, das causas externas e internas que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (Ou: conhecimento teórico desses fatores, sem aplicá-lo na prática.)

Para que o equilíbrio se mantenha, é essencial criar um ambiente grupal no qual os determinantes

externos e internos da sua ruptura sejam de conhecimento geral, servindo como norte de decisões



14. Veja: Rose Neubauer et al., *A escola que faz diferença* (São Paulo: SEE-SP; CECIP, 1999).

e ações preventivas e restaurativas.

Vamos apresentar, em seguida, um modelo explicativo que pode contribuir nesse processo de disseminação de informações relevantes à comunidade escolar. Tal modelo será sintetizado graficamente no fluxograma da página 59.

Como já vimos na página 38, um grupo ou uma organização **está em equilíbrio** quando as necessidades básicas de seus membros – de sentir-se em segurança, com autonomia e competência para enfrentar desafios – estão sendo, pelo menos, satisfatoriamente atendidas, e os conflitos existentes são manejados sem que o diálogo se interrompa.

O equilíbrio pode ser rompido por:

* **Causas externas** ao ambiente escolar (violências na cidade, na comunidade, causadas pelos determinantes econômico-sociais e culturais já mencionados), pressão do grupo de amigos, violências expostas insistentemente na mídia, violências da família e de figuras de autoridade).

* **Causas internas**, como relacionamentos hostis na escola ou dentro da classe, provocando dolorosas sensações de incompetência, impotência e humilhação.¹⁵

O **equilíbrio rompido** pode ser traduzido como **frustração** de necessidades e desejos das pessoas envolvidas.

Não necessariamente esse desequilíbrio inicial provocará reações de violência. A frustração, se reconhecida, pode tornar-se fator de aprendizagem e crescimento.

Aqui entra a mediação essencial de educadores, lideranças, facilitadores, que podem ajudar as pessoas da escola – crianças, jovens e adultos – a aprender não só a tolerar a frustração, mas a transformá-la na experimentação de algo novo, em **ações criativas de resistência**.

Mesmo quando a frustração é muito grande ou muito grave, ela pode ser positiva se existe o que chamamos de *resiliência*, isto é, “a capacidade humana para enfrentar, vencer e ser fortalecido ou transformado por situações de adversidade” (Grotberg, 2006, p. 15). É o caso do professor de periferia que cria e lidera um projeto bem-sucedido de redação, enquanto busca aperfeiçoamento na universidade, do menino cego que se torna um pianista, do garoto filho de empregada doméstica e vidraceiro que passa em Engenharia na USP e de tantos outros.

A frustração das necessidades das pessoas, se não é devidamente trabalhada por elas próprias ou por quem pode lhes oferecer **apoio**, em vez de gerar criatividade, produzirá **insegurança**.

Quando se sente insegura, por ter sido ameaçada ou frustrada em suas necessidades de pertencimento/respeito, competência ou



15. Causas internas e externas de violências na escola podem conjugar-se negativamente. Por exemplo: estudante vive em uma família na qual há violência doméstica (causa externa), e seus professores o humilham (causa interna). Ou: professora precisa trabalhar em três escolas para sobreviver (causa externa) e, na escola, sente-se desrespeitada pelos alunos e incompetente por não conseguir fazê-los aprender (causa interna).

autonomia, a pessoa poderá ter sua **agressividade** despertada. A agressividade, como o conflito, é neutra (veja o *box* “Brincando com fogo?”, abaixo). Se houver **apoio** e ela for devidamente canalizada – por exemplo, em atividades esportivas, culturais, artísticas, de mobilização comunitária oferecidas pela escola ou outras instituições –, poderá resultar em vitórias e autossuperação.

No entanto, se nada for feito para transformar agressividade em ação produtiva, essa energia das pessoas pode virar **agressão**, expressando-se por meio das mais diferentes manifestações de violência: contra si própria, contra os outros, contra a escola, de forma direta (depredação, roubos...) ou indireta (faltas, “sabotagem” de ações e propostas...), e contra a sociedade em geral.



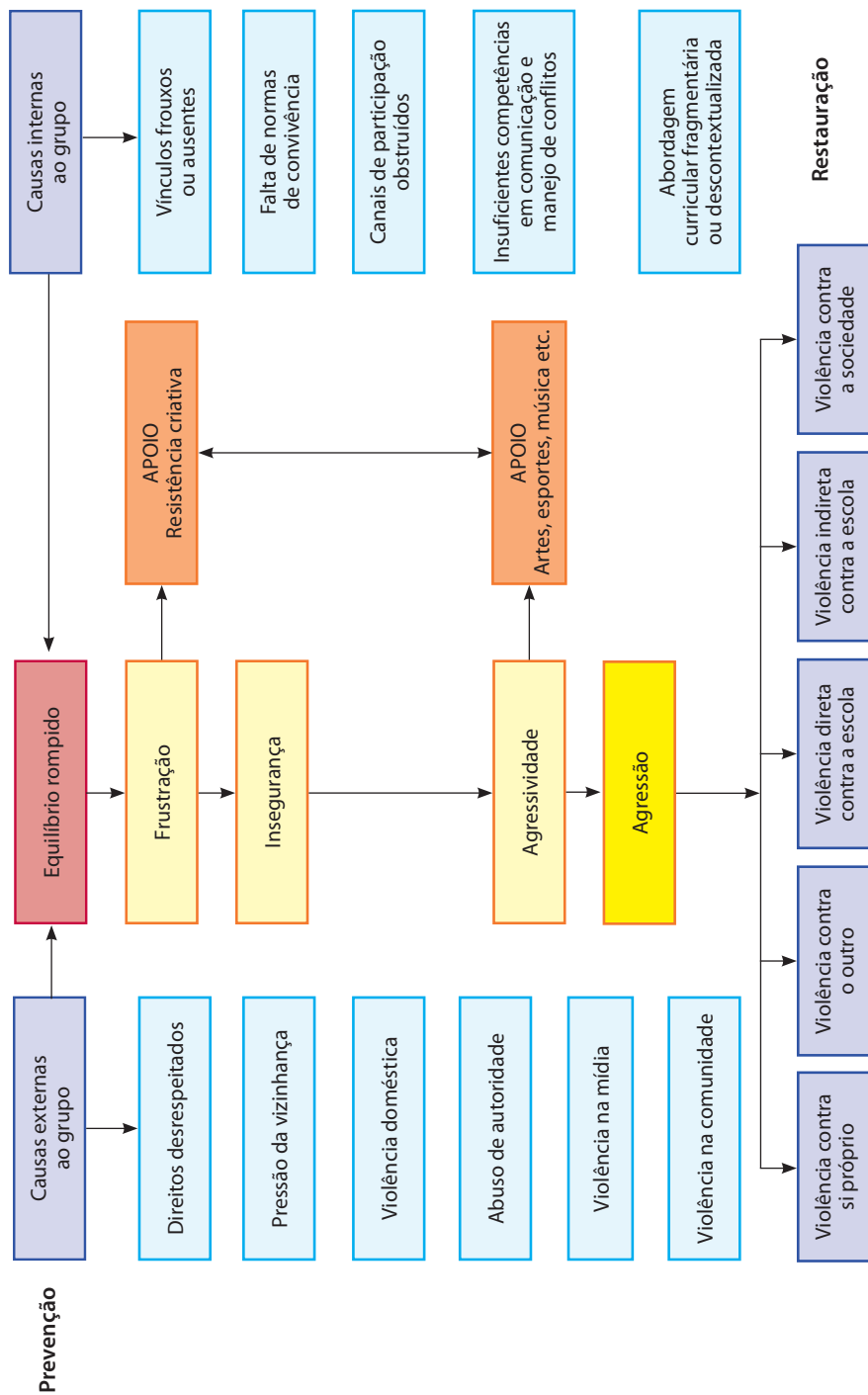
Brincando com fogo?

A agressividade, como o conflito, é neutra, não é nem boa nem ruim. Muller afirma que ela é “como o fogo, pode fazer bem ou mal, destruir ou criar. ... Ela é minha assertividade, um componente da minha personalidade que me permite enfrentar os outros sem fraquejar. ... Sem agressividade estaríamos constantemente fugindo de qualquer ameaça que os outros nos fizessem e seríamos incapazes de vencer o medo e lutar para que nossos direitos sejam reconhecidos e respeitados” (2006, pp. 29-30). Na verdade, sem uma certa dose de agressividade possivelmente não teríamos forças para levantar da cama, enfrentar o transporte público, batalhar pelos nossos direitos. No entanto, quando a agressividade sai do nosso controle, vira agressão: a violência entra em campo, e os danos podem ser graves. É a forma como lidamos com a agressividade que a torna positiva ou negativa.

Agora, fica o convite para que você examine com cuidado o fluxograma a seguir. Nele, você encontrará, esquematizados, os caminhos descritos acima, mostrando as interações entre causas externas e internas da ruptura de equilíbrio e como a existência ou

não da mediação de educadores interessados é o elemento essencial para se produzir a mutação de frustrações, insegurança e agressividade em manifestações de *aprendizagem, mudança e superação criativa* ou de *violências*.

Causas e consequências da ruptura do equilíbrio em escolas





Como você pode observar, a palavra “**prevenção**” está no topo do quadro, junto às causas externas e internas da quebra do equilíbrio na escola. Isso porque todas as ações que trabalham com os conflitos de forma a aproveitar seu potencial criativo e prevenir a violência na escola interagem com essas causas, evitando que o equilíbrio se rompa.¹⁶

Já a palavra “**restauração**” encontra-se na base do quadro, junto

aos diferentes tipos de violência que resultam das causas externas e internas – o equilíbrio rompido deve ser restaurado com medidas adequadas, que tratam de atuar sobre aquelas causas, e não apenas sobre os efeitos.¹⁷

Por não restaurar os danos causados às interações e tampouco atacar as causas das manifestações violentas do conflito, o conceito de **punição** não cabe nesse modelo.

3. Falta de Normas de Convivência, coletivamente definidas e acordadas, que favoreçam relacionamentos amigáveis entre todos

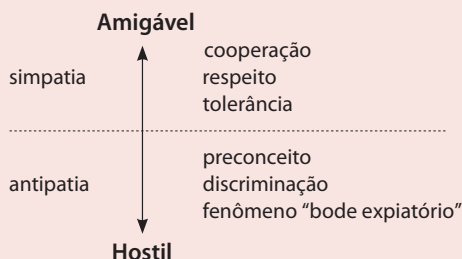
Uma das condições para que os vínculos entre as pessoas da escola se consolidem é chegar a acordos coletivos sobre Normas de Convivência que favoreçam relacionamentos amigáveis. As interações positivas tecem conexões interpessoais que produzem sentimentos de segurança e de aceitação – fatores determinantes para que os conflitos possam ser manejados com habilidade, no contexto do diálogo constante, sem margem para que manifestações de violência ocorram.

No livro *A natureza do preconceito*, Allport (1954) diz que as pessoas

tendem a relacionar-se de maneira amigável ou hostil. Allport explica a passagem de uma relação amigável a uma relação hostil tendo como base sentimentos de simpatia ou antipatia. Se nada é feito a respeito da antipatia entre duas pessoas, a antipatia abre espaço para o preconceito. Se ninguém se coloca firmemente contra o preconceito, o caminho está livre para a discriminação. E, se a discriminação é tolerada, começam a surgir fenômenos como a criação de bodes expiatórios e atitudes racistas, sexistas e fascistas.



Tipos de relações interpessoais, segundo Gordon Allport



16. Veja **Capítulos 3 e 5**.

17. Veja **Capítulos 4 e 5**.

Promover relações amigáveis entre todos os membros da escola exige que uma postura clara e firme seja tomada em relação às formas hostis de relacionamento, de violência psicológica, física e/ou sexual, ao mesmo tempo que se incentivam as atitudes e os gestos de civilidade, respeito, tolerância/valorização das diferenças e cooperação.

Para tornar-se uma política da escola como um todo, **Normas de**

Convivência precisam ser apresentadas, amplamente discutidas e aprovadas em votação da qual participem todos os membros da comunidade – professores, funcionários, alunos e familiares. Esse processo é fundamental para que o **Código de Conduta**¹⁸ seja aceito. Ele deve ser implementado criteriosamente e anualmente avaliado e aperfeiçoado por todos os envolvidos.



Em vez de *bullying*, acolhimento e segurança

Micha de Winter, professor de Ciências Sociais da Universidade de Utrecht, responsável pelo programa holandês “Escolas seguras”,¹⁹ explica que o seu fundamento está no reconhecimento de que as crianças, os adolescentes e os jovens desenvolvem-se melhor em um ambiente escolar e comunitário livre de hostilidade, acolhedor, seguro e pacífico.

Assim, o ponto de partida foi adotar medidas contra o *bullying*, como é chamado o que acontece quando um aluno, ou grupo de alunos, intimida outro(s) usando força física e/ou influência psicológica/mental. Questões como ameaças contra professores, agressões a crianças e jovens a caminho da escola e racismo também estão sendo abordadas pelo programa, que pretende diminuir o sentimento de insegurança e o consequente endurecimento e radicalismo sociais que se infiltram nas escolas.

18. Veja “Código de Conduta: a “Constituição” da escola”, página 89.

19. Veja “Plano de segurança da escola”, página 92.

20. Por exemplo: as pessoas falam para os outros, dos outros, e não com os outros; falam em lugar do outro; pressupõem que sabem o que o outro está pensando ou sentindo; não fazem perguntas para checar essas pressuposições; ou, quando perguntam, não acreditam nas respostas que recebem.

4. Insuficiente domínio de competências e habilidades para dialogar e comunicar-se de forma transparente, administrando conflitos produtivamente

Se a comunicação entre as pessoas da escola está contaminada, será impossível criar vínculos positivos – condição essencial para que necessidades mútuas de pertencimento, autonomia e competência sejam atendidas e para que o equilíbrio se mantenha na escola. A

comunicação contamina-se quando não é transparente e direta nem visa ampliar a compreensão mútua, mas, em vez disso, transporta acusações, julgamentos, conselhos, sermões.²⁰ Você já passou por situações assim? Se sim, então sabe que a incapacidade de dialogar,



escutando o outro e procurando sinceramente perceber quais são suas necessidades por meio de perguntas e da observação de sua

linguagem não verbal, faz os conflitos que poderiam ser superados por acordos se transformarem em confrontos.

O poder do diálogo na criação de uma rede de convivência

“Diálogo vem do grego *diálogos*. *Logos* significa ‘palavra’ ou, no nosso caso, poderíamos dizer ‘significado da palavra’. E *dia* significa ‘através’ – e não dois, como parece. O diálogo pode ocorrer com qualquer número de pessoas, não apenas com duas. Mesmo uma só pessoa pode ter o sentimento dialógico dentro de si, se o espírito do diálogo estiver presente. O retrato ou a imagem sugerida por essa derivação é o de uma corrente de significados que flui através de nós e por nosso intermédio; que nos atravessa, enfim. Esse fato tornará possível o fluxo de significados na totalidade do grupo; daí poderem emergir compreensões novas. Trata-se de algo inédito, que não pode estar presente no ponto de partida. Esse significado compartilhado é a ‘cola’ ou ‘amálgama’ que mantém juntas as pessoas e as sociedades.” (Bohm, 1996, pp. 33-34)

5. Falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação

Você já reparou que toda participação começa pela escuta do outro? Se os professores não são escutados pela direção, se os alunos não são escutados pelos professores, se as famílias e os membros da comunidade não têm voz na escola, não há como estabelecer vínculos. O diálogo se traduz em participação, em corresponsabilização, em poder compartilhado. Alunos que não são estimulados a atuar como sujeitos de sua própria aprendizagem, professores aos quais não se oferecem oportunidades de realmente participar nas decisões

sobre o projeto político-pedagógico da escola, membros das famílias e comunidades que não são escutados nem convidados a agir como protagonistas, todas essas pessoas são potenciais agentes de mudança que não podem se sentir conectadas à escola. Suas necessidades básicas de se sentirem competentes e autônomas não estão sendo atendidas. É quando o equilíbrio se rompe.



6. Abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos

É difícil para uma criança, um adolescente ou um jovem sentir-se conectado à escola se não vê sentido nela, se não aprende e se é obrigado a realizar tarefas que não têm nada a ver com seus interesses e aspirações. A falta de relevância do currículo, dividido em disciplinas que não se comunicam entre si e com estratégias metodológicas pautadas pela passividade dos estudantes, não lhe permite ganhar autonomia

e compreender a realidade em que vive. Ensinar para a compreensão da complexidade e de sua própria humanidade (Morin, 2000) é uma forma de gerar prazer, alegria: um grande antídoto para todas as formas de violência. Currículo desconectado da vida faz a frustração dos alunos, em especial adolescentes e jovens, passar dos limites. A insegurança e a agressão podem seguir-se. De novo, o equilíbrio será rompido.

“Não quero mais ir à escola!”

Em 2006, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira) realizou uma pesquisa para investigar por que 1,5 milhão de jovens (entre 15 e 17 anos) não foram à escola no ano anterior. O estudo demonstrou que o principal motivo não era a ausência de vagas ou de transporte nem a necessidade de trabalhar, e sim a “falta de vontade de estudar” (40,4%).

Motivos por não comparecer à escola em %

Não quer ir.....	40%
Trabalha ou busca trabalho.....	17,11%
Doente ou deficiente.....	5,09 %

2.2.3 – Escolas seguras, cidadãos, podem contribuir para transformar contextos violentos

Magnus Haavelsrud, professor da Universidade de Trondheim, Noruega, em palestra proferida no Brasil,²¹ afirmava que as estratégias de criação de uma cultura de paz em nível micro têm o poder de influenciar o contexto macro,

da mesma forma como ações globais de construção da paz afetam o nível local: “Microcontextos são produto de macrocontextos, e vice-versa”.

Estruturas que nos parecem fixas, inabaláveis, na realidade

21. Fórum Internacional de Cultura de Paz e Pedagogia da Convivência – Ação e Políticas Públicas, promovido pela Fundação Palas Athena em abril de 2008.

compõem-se de **interações aparentemente estáveis** entre unidades menores. Dependendo da escala com que se está trabalhando, essas unidades podem ir desde países, estados, municípios e bairros, até escolas, famílias, indivíduos. Segundo Haavelsrud, ao mudarmos interações específicas, contribuimos para mudar o conjunto.

O quadro abaixo traz alguns exemplos (retirados da prática de escolas públicas brasileiras) de relações significativas entre as pessoas, os conhecimentos que constroem e a realidade à qual aplicam esses conhecimentos, utilizando-os como instrumentos de transformação. Observe como as causas externas dos conflitos escolares podem ser afetadas.

Escolas transformando contextos violentos

• Causas externas dos conflitos nas escolas	• Ações de escolas seguras que contribuem para transformar essas causas
<p>• Fatores socioeconômicos: concentração de riqueza e terra; comunidades violentas; violência doméstica; falta de oportunidade de trabalho para os jovens; famílias trabalhadoras sem tempo para comunicar-se e educar os filhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens interdisciplinares, com a construção de competências que possibilitem compreender as causas da injustiça social e econômica no Brasil, conhecer as ações que vêm sendo realizadas ao longo do tempo para acabar com ela e inserir-se, localmente, no processo de transformação. • Projetos escolares com foco no diagnóstico da qualidade de vida na comunidade, resultando na realização de ações de mudança, especialmente na área ambiental e de saúde, como reciclagem, mobilização pró-saneamento básico, difusão de informações no bairro sobre ações básicas de saúde, medição de poluição e pressão na mídia para as medidas cabíveis, ações de voluntariado etc. • Projetos escolares de consumo solidário e contato com produtores de economia solidária. • Projetos escolares voltados à preparação para o mundo do trabalho e contatos com empresas na realização de visitas. • Projetos escolares de Geografia e História ligados ao conhecimento de comércio justo e à promoção da segurança alimentar e nutricional (foco na merenda escolar). • Elaboração de projetos ligados à implementação dos ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milênio) na comunidade. • Articulação com ONGs ligadas à prevenção da violência doméstica para trabalhar com as famílias. • Mudança no horário, formato e objetivo das reuniões com pais e mães, tornando-as oportunidades de diálogo. • Visitas de membros da equipe escolar às famílias dos alunos. • Formação dos pais em competências e habilidades para dialogar e acompanhar a vida escolar dos filhos, dentro dos limites existentes. • Formação de professores, alunos, jovens, familiares e pessoas da comunidade para atuar como facilitadores de práticas de <i>justiça restaurativa</i> (Souza, 2007; Melo, Ednir e Cury, 2009) e mediadores de conflito. • Articulação da escola com outras organizações da cidade ou do bairro na promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens e de suas famílias, colocando em prática o conceito de <i>comunidade de aprendizagem e cidade educadora</i> (Torres, 2000; Cabezudo, 2004).

Escolas transformando contextos violentos

<p>• Fatores político-organizacionais: concentração do poder de decisão; falta de experiência popular na participação e no monitoramento de políticas públicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem, pelos alunos, da forma como são escolhidos e eleitos governantes e representantes do povo no legislativo; projetos como “Prefeito por um dia” e eleição de representantes de classe. • Presença do Grêmio Estudantil. • Participação dos alunos na elaboração do orçamento em cidades nas quais há orçamento participativo. • Visitas dos alunos à prefeitura e à Câmara. • Acompanhamento pelos alunos da implementação das políticas públicas de saúde, habitação e outras no município, com visitas às Secretarias. • Redação de cartas às autoridades e à imprensa cobrando ou elogiando ações/políticas públicas. • Participação na Campanha Nacional pelo Direito à Educação. • Divulgação das ações e dos resultados do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, mobilizando a comunidade escolar na melhoria do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. • Incentivo a representantes da escola a participar dos conselhos de educação e da Infância e Adolescência do município para acompanhamento das políticas e proposição de ações.
<p>• Fatores culturais:</p> <p>a) Falta de acesso das camadas mais pobres ao lazer, à arte, aos esportes; falta de espaço e valorização das culturas juvenis.</p> <p>b) Racismo.</p> <p>c) Machismo/sexismo.</p> <p>d) Consumismo e violência na mídia.</p> <p>e) Dificuldade de acesso à Internet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do espaço das escolas nos fins de semana, com uso de quadra, teatro e equipamentos. • Convide a grupos populares do bairro/cidade a se apresentar na escola. • Possibilitar aos jovens de organização de festivais, na escola, de música, poesia, <i>rap</i>, literatura. • Parceria com cinemas e teatros para exibição de filmes e peças na escola para alunos e familiares. • Projetos, no bairro, de visita, reconhecimento e divulgação dos recursos da cidade. • Projetos envolvendo educação pelo esporte, inclusive com parceria com universidades. • Abertura da biblioteca da escola à comunidade. <p>b) Projetos envolvendo, por exemplo, Língua Portuguesa, História e Artes, sobre a história dos países da África dos quais procedem nossos ancestrais negros e sobre a riqueza de suas culturas.</p> <p>c) Projetos envolvendo a identificação de linguagem e atitudes racistas e sua desconstrução na escola.</p> <p>d) Projetos envolvendo, por exemplo, Língua Portuguesa, História e Artes, sobre as origens do machismo/sexismo.</p> <p>e) Projetos envolvendo a identificação de linguagem e atitudes machistas e sexistas, inclusive nos livros didáticos, e promovendo sua desconstrução na escola.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos de formação dos professores para “botar a mão” na mídia (Ostrower <i>et al.</i> 2006) e utilizá-la como recurso didático, possibilitando aos alunos distanciar-se e criticar a TV, o rádio e outros veículos. • Criação da rádio da escola, colocando-a a serviço da comunidade. • Produção de vídeos, pelos alunos, retratando as forças e dificuldades da comunidade. <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização da Internet na escola para a comunidade. • Construção de <i>blogs</i> e <i>sites</i> pelos alunos.

22. No **Capítulo 3**, veremos como fortalecer os processos internos à escola a fim de prevenir violências.

As condições para minimizar o impacto das causas externas de rupturas de equilíbrio na escola são criadas sempre que ela assume a responsabilidade por fortalecer processos **internos**, os quais incluem melhorar as interações, dar sentido ao currículo, buscar parcerias e fortalecer redes e alianças, dialogar e/ou pressionar os órgãos públicos competentes sempre que necessário.

Ações educativas como as listadas na coluna da direita do quadro contribuem não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para o desenvolvimento da coesão e integração sociais no nível local. Uma escola na qual as causas internas das manifestações de violência são equacionadas melhora o seu entorno e dá sua contribuição na construção de uma cultura de paz no mundo.²²

2.3 – Caixa de ferramentas



No Capítulo 1, convidamos você a selecionar e experimentar algumas estratégias por meio das quais as pessoas da comunidade escolar poderiam tomar consciência de suas ideias e seus sentimentos sobre **conflito** e **violência** e a diferenciar esses dois conceitos. Oferecemos também sugestões de dinâmicas para iniciar o diagnóstico participativo do grau de equilíbrio/segurança da escola. Nesta segunda “**Caixa de ferramentas**” você encontrará estratégias para que estudantes, educadores e familiares possam identificar as causas externas e internas das manifestações de **violência** (não de conflito) na escola, construir o conceito de segurança na escola por meio da observação de sua comunidade e fazer uma análise estratégica das possibilidades da escola de mobilizar suas forças internas e usar as oportunidades presentes no entorno para construir equilíbrio e segurança.

2.3.1 – Entrevista em três passos sobre causas externas e internas das violências na escola

ENTREVISTA

Este procedimento é muito útil sempre que visões pessoais estão em jogo. Ele promove as seguintes habilidades: expressar experiências e opiniões pessoais, escutar, resumir. Pode ser usado pela liderança escolar, com professores e familiares, ou por professores, com alunos adolescentes e jovens.

Peça aos participantes para formar grupos de quatro. Em cada grupo, cada um assumirá um número, de 1 a 4.

Apresente aos grupos a seguinte pergunta, escrita em um cartaz: “*Quais são as causas externas das manifestações de violências na nossa escola (fatores ligados à comunidade, à cidade, à insuficiência de políticas públicas etc.) e quais são as causas internas (ligadas à própria escola)?*”.

- Primeiro passo: os números 1 entrevistam os números 2, e os números 3 entrevistam os números 4.
- Segundo passo: depois de cinco minutos, os números 2 entrevistam os números 1, e os números 4 entrevistam os números 3.
- Terceiro passo: cada participante de número 1 resume para o pequeno grupo o que apreendeu dos números 2, e vice-versa. Os números 3 e 4 fazem o mesmo.

ENTREVISTA

Depois disso, pode-se pedir que cada grupo compartilhe dois ou três tópicos mais importantes com os demais grupos.

Cópias dos itens “Causas externas de violências em escolas”, na página 49, e “Seis causas internas de violências em escolas”, na página 55, poderão ser entregues aos participantes para que comparem suas ideias àquelas contidas no livro.

2.3.2 – Pesquisa na comunidade

Uma boa estratégia para sensibilizar alunos e professores sobre os pontos fortes da comunidade em que eles estão inseridos é propor aos alunos uma pesquisa sobre sua própria comunidade.

Exemplo de proposta

- Usando câmera ou filmadora, registrar lugares fora da escola onde as pessoas se sentem seguras e entrevistar essas pessoas, procurando saber as razões objetivas e subjetivas de tal sentimento.
 - Se possível, editar essa reportagem. Se não for, escolher os depoimentos mais significativos, complementando-os com o próprio relato sobre o que viu e sobre situações e locais seguros no bairro.
 - Analisar os dados obtidos e refletir sobre o que significa **lugar seguro** para diferentes pessoas.
 - Os resultados podem ser apresentados em cartazes para conhecimento e discussão.

PESQUISA



2.3.3 – Análise estratégica da situação: forças, oportunidades, fraquezas e ameaças

Esta atividade pode ser feita com toda a equipe da escola ou em grupos, por segmento. Em qualquer caso, trata-se de um exercício a ser realizado primeiro individualmente, depois em duplas ou pequenos grupos e, finalmente, no grande grupo ou plenária.

Por meio da análise FOFA,²³ os participantes serão convidados a refletir sobre os diferentes aspectos externos e como combiná-los de forma eficaz a aspectos internos ao grupo.

ANÁLISE

23. Em inglês, análise SWOT.

Forças (internas)
 Oportunidades (externas)
 Fraquezas (internas)
 Ameaças (externas)

Com o foco específico em uma questão ou desafio – no caso, **como tornar a escola segura**, o primeiro passo é identificar:

- os pontos fortes e fracos internos da escola,
- as oportunidades e as ameaças externas à escola.

Uma vez feito este primeiro diagnóstico, preenchendo o quadro abaixo, o exercício consiste em descobrir, juntos, como usar os pontos fortes (internos) e as oportunidades (externas) para minimizar os pontos fracos (internos) e neutralizar as ameaças (externas).

Forças internas (Pontos fortes da escola)	Oportunidades externas (presentes na comunidade/contexto)
Fraquezas internas (Pontos fracos da escola)	Ameaças externas (presentes na comunidade/contexto)



2.4 – Baú de brinquedos

Abra o seu baú: imagens, sons, poesia, jogos e danças podem ajudar as pessoas da escola a compreender a importância de suas decisões e ações para transformar contextos violentos em contextos seguros e de aprendizagem.

Um filme

Pro dia nascer feliz, de João Jardim (Brasil, 2006). Serve para motivar a equipe a discutir violências, como a falta de vínculos e de significado na escola, que geram outras violências, e o valor dos professores que, por seu amor e compromisso, transformam a vida dos estudantes.

Uma música

Que tal colocar *Quereres*, de Caetano Veloso, pedir para todos ouvirem em silêncio e, depois, dizerem o que sentiram?

*“Onde queres revólver, sou coqueiro
 E onde queres dinheiro, sou paixão
 Onde queres descanso, sou desejo
 E onde sou só desejo, queres não*

*E onde não queres nada, nada falta
E onde voas bem alto, eu sou o chão
E onde pisas o chão, minha alma salta
E ganha liberdade na amplitude”*

Essa música traz a discussão do diferente. Fala do nosso desejo de que as pessoas se encaixem no molde que criamos, ao invés de as aceitarmos do jeito que são – e da impossibilidade e da violência de tal querer.

Dois sites

Para rir: o educador Jiddu Saldanha tem uma estratégia infalível para reduzir o estresse, distensionar o grupo e aumentar sua criatividade: humor com alegria.

Selecione piadas inteligentes e “solte” algumas no momento adequado. Rir oxigena o cérebro e desarma agressões.

No site <www.millor.com.br>, você encontra humor inteligente, engraçado e atual.

Para dançar em roda: danças de roda são um recurso antiquíssimo para harmonizar pessoas. Nesse site, você encontra orientações sobre como utilizar danças circulares em suas práticas: <www.triom.com.br>.

Uma cartilha

Paz, como se faz, de Lia Diskin e Laura Roizman, pode ser baixada no site da Associação Palas Athena – <www.palasathena.org.br>, e traz textos e muitas atividades, inclusive artísticas, para motivar a escola a cultivar um novo modo de ser e de conviver.

2.5 – Refletir para agir

Está na hora de pegar o Diário de Bordo e exercitar os neurônios: vamos nessa?

2.5.1 – Como combinar Forças e Oportunidades?

Observe, a seguir, o quadro preenchido após um debate numa escola da periferia de um município da Grande São Paulo (2006) onde o foco era levantar ações de prevenção de violências.



<p>Forças (fatores internos que favorecem a prevenção da violência)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A equipe escolar é estável • Professores e diretor estão afinados com os alunos e a comunidade • Professores têm reuniões pedagógicas semanais, com 2 horas de duração • A escola abre as portas para a comunidade nos fins de semana 	<p>Oportunidades (fatores externos que previnem a violência)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Três ONGs oferecem atividades culturais para crianças e jovens • Universidade na vizinhança • Juiz para a Infância comprometido com a sua missão • Associação de moradores forte e atuante • Escola de samba
<p>Fraquezas (fatores internos que dificultam a prevenção da violência)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baixa frequência nas reuniões de pais • Faltas de professores • A biblioteca está fechada • Quadra precisando urgente de reformas 	<p>Ameaças (fatores externos que dificultam a prevenção da violência)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presença do tráfico nos arredores • Poucas áreas de lazer no bairro • Muitas famílias vivendo em situação de pobreza • Desemprego dos jovens

Como você acha que a equipe da escola combinou os pontos fortes com as oportunidades presentes na comunidade para diminuir ou superar os pontos fracos e minimizar as ameaças externas?

2.5.2 – Hierarquize os fatores internos de manifestações violentas

Reflita sobre os aspectos abaixo. Eles produzem rupturas de equilíbrio na escola e podem fazer conflitos mal administrados produzirem manifestações de violência. Sublinhe qual aspecto, na sua opinião, é o mais geral, estando presente em todos os demais. Por quê? (Depois de registrar suas ideias no Diário de Bordo, compare-as com as que estão na nota ao lado.)

24. Acreditamos que a dificuldade em se criar vínculos e conexões é o que mais provoca insegurança na escola. Esses vínculos são criados pela participação e pelo diálogo (incluindo-se aí as competências de administração de conflitos), que se manifestam no currículo significativo, nas normas de convivência coletivamente acordadas.

- Falta de normas de convivência coletivamente definidas.
- Desconhecimento das causas externas e internas dos conflitos.
- Participação insuficiente ou inexistente.
- Sentimentos de conexão (vínculos) fracos ou inexistentes entre os membros da comunidade e entre eles e a escola.²⁴
- Currículo que não faz sentido para os alunos.
- Insuficiente domínio de competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos produtivamente.

2.5.3 – Conexão é a solução

Pense em três coisas que acontecem na sua escola e que demonstram uma conexão entre professores e professores; entre professores e gestores; entre alunos e professores; entre professores e famílias; entre gestores e alunos; entre alunos e alunos; entre gestores e famílias; e entre a escola, os alunos e a comunidade. O que poderia ser feito para fortalecer esses vínculos?

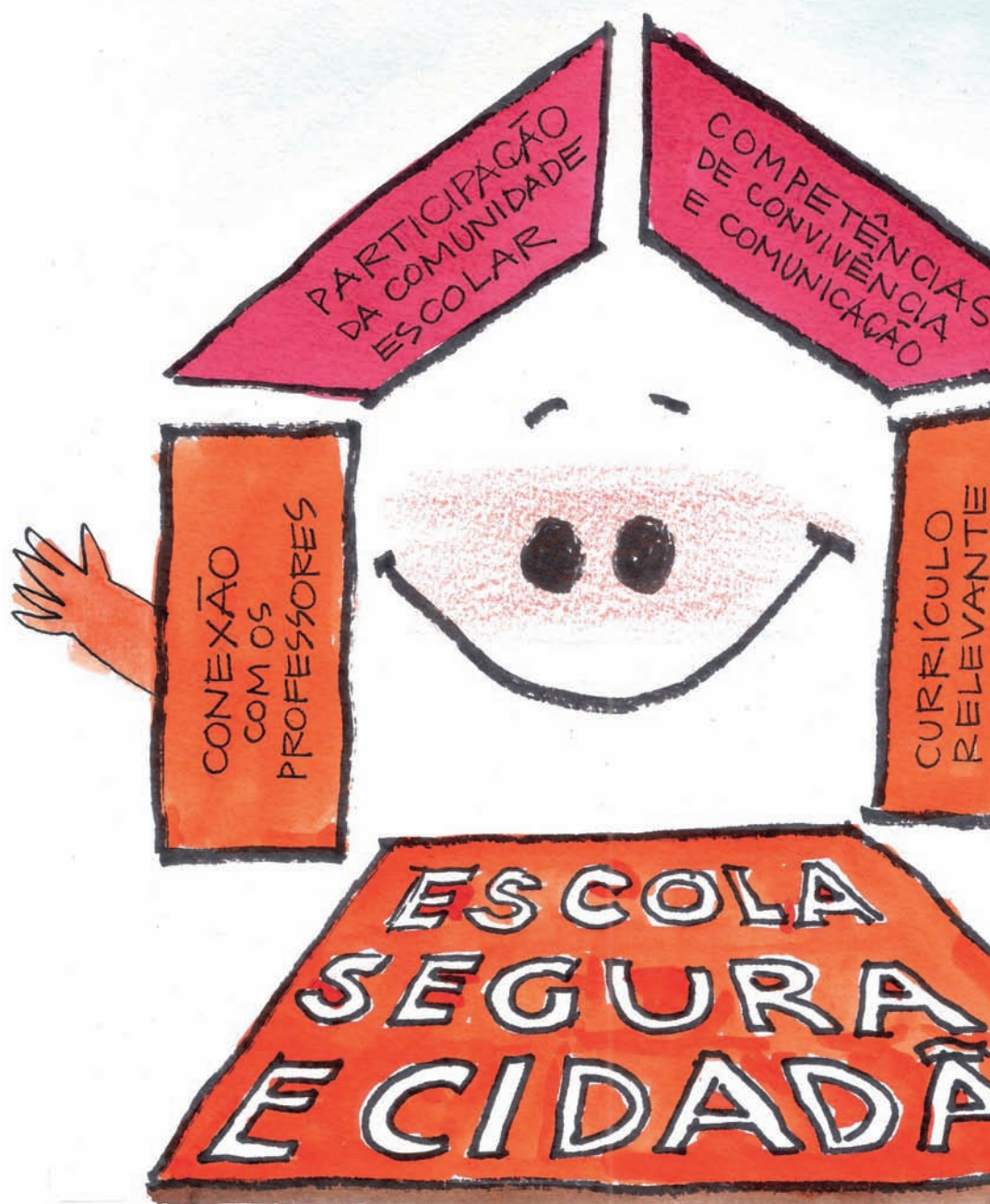
2.5.4 – Por que punir não funciona?

Releia o subitem “Desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos, familiares, das causas externas e internas que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola. (Ou: conhecimento teórico desses fatores, sem aplicá-lo na prática.)”, na página 56, e descreva três razões pelas quais a punição é ineficaz para modificar comportamentos ou prevenir violências.

2.5.5 – Mãos à obra!

Retome o fluxograma da página 59, sintetizando o modelo explicativo sobre as causas internas e externas das violências na escola e amplie-o, colocando em um grande cartaz. Como você poderá utilizá-lo, na próxima reunião com a equipe, para mostrar que os fatores internos à escola são decisivos na construção de uma escola em paz, segura?





Como cultivar uma escola segura e cidadã?

Algumas dimensões fundamentais cultivadas em escolas seguras para criar e manter uma atmosfera equilibrada, harmoniosa, estimuladora da aprendizagem e do exercício da cidadania:

1. Vínculo: sentimento de conexão entre professores, alunos, gestores, famílias, escola e comunidade.
2. Participação da comunidade escolar, com oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo e interação/*enredamento* com o entorno.
3. Competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos.
4. Currículo relevante.

3.1 – História da vida real

Paz e aprendizagem em uma realidade violenta: a escola do MST

No livro *Dossiê MST Escola: documentos e estudos*, membros do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) descrevem como criaram um setor de educação dentro dos assentamentos. Começaram apenas reunindo as crianças e encontrando um espaço para cuidar delas, organizando brincadeiras, até chegar à conclusão conjunta de que as crianças tinham direito à educação. Mas não a educação tradicional das escolas: a educação que queriam deveria respeitar o Movimento e seus ideais.

Decidiram que o currículo tinha de ser construído para ajudar as crianças a entender por que elas (e seus pais) estavam vivendo em barracas de plástico preto, por que tantas assembleias e reuniões, por que tinham de participar daquelas longas marchas e mais: como as crianças podiam encontrar o seu lugar nisso tudo e ajudar. Pais e professores discutiram o currículo, assegurando que fosse relevante e apropriado.

Hoje, os professores são responsáveis por organizar a aprendizagem através de um currículo que usa a luta pela terra como tema condutor de muitas aprendizagens em Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, História e Geografia. Por serem agricultores, na escola também se ensina o cultivo da terra, com técnicas ecologicamente corretas, preservando e melhorando o solo. E, por ser a organização em cooperativas a melhor alternativa para sobreviverem, as crianças são ensinadas a formar, manter e trabalhar dessa forma no dia a dia da escola, onde elas têm suas próprias cooperativas.

Acreditam que não se aprende apenas na sala de aula, mas também na maneira de viver os relacionamentos entre crianças e adultos e entre as próprias crianças. Assim, a aprendizagem acontece também no cuidado com o espaço da escola (limpar, jardinar etc.). As crianças organizam assembleias para discutir suas questões e chegar a consensos a serem levados aos adultos. As relações entre crianças e adultos não são hierárquicas: sentam-se em círculo, ensinam e aprendem uns com os outros. Mas acham sempre importante retornar ao comezinho da experiência e resgatar a brincadeira e o prazer de estarem juntos, aprendendo.

O que o MST está fazendo nas suas escolas é conectar a situação em que as crianças vivem com as razões históricas e políticas que levaram a tal situação. Também ali as crianças aprendem desde cedo que a realidade não é estática, e sim dinâmica: pode ser mudada, contanto que se trabalhe junto de forma organizada.



Essa história exemplifica alguns dos princípios em que se baseia este livro.

As escolas do MST existem em um contexto de violências, pois a luta pelo direito à terra em um país no qual 1% da população historicamente detém 45% da terra cultivável leva a enfrentamentos graves.

As violências, no caso das escolas do MST aqui descritas, estão fora, não dentro delas. Dentro, o que o *Dossiê* mostra é a conexão entre a escola e a comunidade a que pertence. Vemos vínculos construídos por meio do diálogo, da participação de professores, famílias e alunos na

definição do que deve ser ensinado, para que e como.

Vemos pessoas que estão unidas por uma visão comum de futuro e que se respeitam no dia a dia de uma convivência social alegre e repleta de sentido. Nessas escolas, embora os conflitos ocorram a todo momento, eles não chegam a se expressar de forma violenta.

Histórias como essa acontecem por todo o país, em escolas

situadas tanto no campo como nos bairros mais pobres das grandes metrópoles – ilhas irradiadoras de paz em zonas onde violências ainda campeiam. A profunda preocupação de educadores, estudantes, famílias e membros da comunidade com o bem-estar uns dos outros previne que causas externas tenham um impacto destrutivo na escola e nas pessoas que a “habitam”.²⁵

3.2 – Contribuição da teoria

No **Capítulo 2**, em “Seis causas internas de violência em escolas”, nas páginas 55 a 63, analisamos um modelo explicativo das causas de rupturas no equilíbrio da escola, que podem levar a diferentes tipos de violência se não houver intervenções no sentido de “cuidar” dos sentimentos provocados por essas rupturas. O

modelo mostrou que escolas seguras, em paz, são aquelas nas quais o equilíbrio prevalece (embora seja, por natureza, instável). Esse equilíbrio traz um sentimento de segurança, essencial à aprendizagem, pois **necessidades psicológicas básicas** dos alunos e dos membros da equipe escolar estão sendo atendidas:



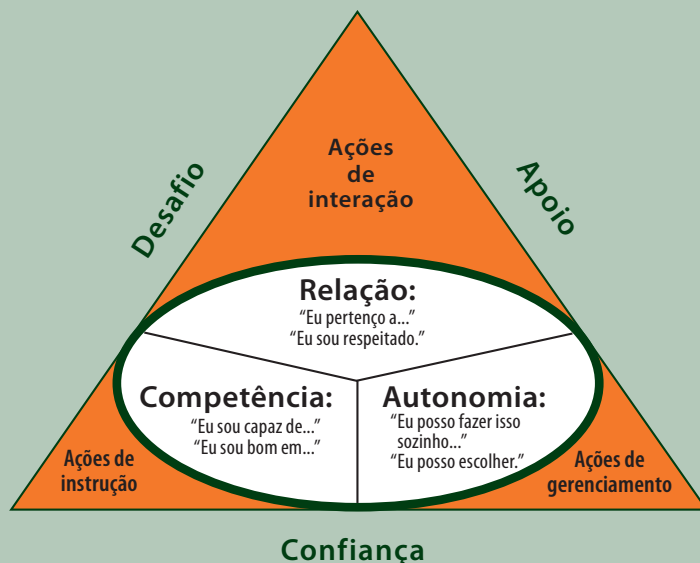
- **Relação/pertencimento:** necessidade de pertencer a um grupo, de sentir que somos aceitos.
- **Autonomia:** necessidade de autodeterminação, de sentir que somos livres para fazer escolhas.
- **Competência:** necessidade de sermos autoconfiantes, de sentir que somos capazes de superar desafios e realizar aquilo a que nos propomos.

Trabalhar de forma criativa os conflitos exige considerar e minimizar as **causas** externas e internas que, ao desrespeitar essas necessidades inter-relacionadas, rompem o equilíbrio, causando frustração, insegurança. Exige também

oferecer o apoio necessário para evitar que a agressividade resultante de frustrações e inseguranças se transforme em agressões, em violências contra a própria pessoa, contra outros, contra a escola e contra a sociedade.

25. Essas histórias estão registradas nesta e muitas outras publicações e em sites como: CENPEC (<www.cenpec.org.br>); **Revista Nova Escola** (<<http://revistaescola.abril.com.br>>); **Revista Pátio** (<www.revistapatio.com.br>); Projeto Aprendiz (<www.aprendiz.org.br>).

Relação, autonomia e competência: três necessidades humanas básicas²⁶



A figura acima mostra que necessidades básicas de **relação**, **autonomia** e **competência** podem ser atendidas por meio de interações, instrução e gerenciamento adequados, mantendo-se o equilíbrio.

O cuidado com as **interações** entre todos na escola e entre a escola e a comunidade faz as relações serem mais amigáveis, cria e fortalece vínculos. A posição das **interações** no topo do triângulo indica seu poder de criar competência e autonomia, bem como de ampliar a base da **confiança** que sustenta o diálogo.

A **instrução** bem planejada, participativa, com atividades curriculares pertinentes e aprendizagem continuada, por sua vez, atende às

necessidades de competência, ligada à autonomia, fazendo todos se sentirem capazes de aceitar desafios.

O **gerenciamento/manejo** adequado de tempos, espaços, conteúdos, relações contribui para a autonomia e oferece o apoio para que as pessoas possam fazer escolhas e assumir responsabilidades por elas. Dessa forma, o senso de competência não diminui diante dos desafios da aprendizagem.

No quadro a seguir tentamos tornar visíveis as relações entre fatores internos de ruptura do equilíbrio na escola e as medidas que os previnem atendendo às necessidades básicas que geram harmonia e segurança.

26. Rinse Dijkstra, "Aprendendo a fazer instrução adaptável: uma interpretação brasileira", em CECIP, *Curso de formação de facilitadores de mudanças educacionais* (mimeografado, 2009).

Escolas prevenindo manifestações de violência

Causas internas das manifestações de violência na escola	Medidas preventivas para manter o equilíbrio, envolvendo ações ligadas a interações/instrução/gerenciamento	Necessidades atendidas pelas medidas preventivas
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em se criar ou manter sentimentos de conexão/vínculo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação ou fortalecimento de vínculos com a escola por parte de: educador, aluno, família, comunidade (veja pp. 78 a 82; 101 a 115) 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação • Autonomia • Competência
<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento ou descon-sideração das causas externas e internas das violências. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre essas causas (veja pp. 59 e 105). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Inexistência de Normas de Convivência aceitas por todos (Código de Conduta coletivamente acordado). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia da Convivência (i): construção coletiva do Código de Conduta da escola a partir de diagnóstico e reflexão sobre as causas externas e internas da violência (veja pp. 89 a 92; 106 a 110). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio insuficiente de habilidades de diálogo e de administração de conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia da Convivência (ii): desenvolvimento de competências e habilidades de professores, alunos, familiares e membros da comunidade para dialogar e manejar conflitos (veja pp. 93 a 98; 116 a 129). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilidades de participação escassas ou inexistentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para professores, alunos, famílias e comunidade participarem da escola, diagnosticando e contribuindo na resolução de problemas (veja pp. 82 a 89; 101 a 110). 	
<ul style="list-style-type: none"> • Currículo não relevante para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de atividades curriculares significativas que incrementem as competências e habilidades dos alunos (veja pp. 99 a 101; 122 a 129). 	

Vejamos, então, como escolas seguras, em paz, desenvolvem:

- ✎ Conexão, construção de vínculos, como característica central.
- ✎ Participação da comunidade escolar, com oportunidades para professores aprenderem, protagonismo dos alunos e empoderamento das famílias e comunidade.
- ✎ Competências e habilidades para dialogar e administrar conflitos.
- ✎ Currículo significativo como base do processo de aprendizagem.

3.2.1 – Conexão

A conexão entre os membros da comunidade escolar, isto é, seus vínculos de confiança e amizade, é a característica central de uma escola segura. O sentimento de conexão ocorre quando nossa necessidade de nos sentirmos aceitos (apreciados pelo outro, pertencendo a um grupo), competentes e autônomos é suficientemente atendida.

Construindo vínculos entre educadores e escola: respeito, apoio, encorajamento

Professores precisam sentir-se conectados à escola para que consigam criar senso de pertencimento também em seus alunos. A sensação de desvalorização profissional, a necessidade que os professores têm de trabalhar em várias escolas e a alta rotatividade da equipe docente dificultam o fortalecimento de vínculos. Ainda assim, é possível criá-los quando a liderança da escola acolhe os professores e outros trabalhadores da educação com respeito e afeto, demonstrando com gestos concretos que suas ideias e seus sentimentos importam e que eles fazem parte de um coletivo, de uma equipe profissional, em que suas competências e habilidades serão aproveitadas e desenvolvidas.

O mesmo respeito e encorajamento que as lideranças escolares querem que os docentes e demais adultos ofereçam aos alunos deve ser oferecido a eles. Cada professor e funcionário deve receber atenção pessoal, estar

Pense em uma pessoa com a qual você construiu um vínculo duradouro de afeto e respeito. Exceções masoquistas à parte, não nos conectamos a quem nos rejeita, a quem deseja nos controlar ou a quem nos faz sentir incapazes. Possivelmente seu melhor amigo ou amiga faz você se sentir importante, autônomo e competente. Isso acontece também nas relações travadas no espaço escolar.

certo de que se espera dele uma alta *performance* e de que receberá todo o apoio possível.

Apoiar os professores significa possibilitar que dialoguem, cooperem e aperfeiçoem-se não apenas no domínio de conteúdo, mas também em técnicas de ensino, manejo de classe e capacidade de atender às necessidades de cada aprendiz.

Significa também estar em permanente diálogo com lideranças dos órgãos responsáveis pela educação pública, administrando conflitos entre escola e órgãos centrais, a respeito das prioridades quanto à alocação de tempo e outros recursos.

Na escola em que você atua, como as necessidades básicas dos professores e demais funcionários estão sendo atendidas? Você se lembra de atividades ou propostas que fizeram os docentes se sentirem competentes, autônomos em relação uns com os outros e com a liderança escolar?



Estratégias para criar conexão entre professores e escola: "Elaboração coletiva da Visão da Escola: passo a passo", página 101, "Elaboração coletiva da Missão da Escola: passo a passo", página 103, "Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola: elaborando o Código de Conduta", página 106.

Construindo vínculos entre estudantes e escola: o que uma escola apaixonante tem?

Conexão com a escola faz crianças e jovens sentirem que pertencem a ela e fazem diferença. Segundo Resnick *et al.* (1997), sabemos que existe vínculo entre os alunos e a escola quando eles expressam sentimentos como:

- “Os professores nos tratam de maneira justa.”
- “Os professores e outros adultos se importam com a gente.”
- “Estamos próximos às pessoas da escola.”
- “Fazemos parte da escola.”
- “Nos sentimos felizes em estar na escola.”
- “Nos sentimos seguros na escola.”

Como você vê, criar conexão depende muito da forma como os adultos, em especial os professores, conseguem demonstrar orgulho e altas expectativas em relação aos alunos, fazendo-os se sentir acolhidos e importantes.

“Alunos que experimentam conexão gostam da escola; acreditam que os professores têm confiança neles e em sua capacidade de aprender; acreditam que educação faz diferença; têm amigos na escola; acreditam que a disciplina é justa; e têm oportunidade de participar em atividades extracurriculares”, diz Robert Blum (2005).

Conexão

Participação

Convivência

Significado

ESCOLA SEGURA E CIDADÃ

O que uma escola apaixonante tem?

1. Altos padrões acadêmicos associados a um forte apoio dos professores à aprendizagem de todos

- Ao mesmo tempo que se estabelecem altos padrões acadêmicos para todos os alunos, múltiplas formas de apoio são oferecidas a fim de que ninguém fique para trás. Os docentes recorrem a ampla variedade de métodos e tecnologias instrucionais que possibilitam a participação ativa das crianças e dos jovens. O conteúdo das aulas é relevante para as vidas dos alunos. Oportunidades de aprendizagem que envolvem experiências práticas são oferecidas. Amplia-se o tempo que os alunos passam na escola ou em atividades complementares de aprendizagem. Existem atividades de recuperação.
- Pais, mães e familiares são incentivados a alimentar altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos e a sua possibilidade de completar a escola básica.



Estratégias para criar conexão entre alunos e escola: "Elaboração coletiva da Visão da Escola: passo a passo", página 101, "Elaboração coletiva da Missão da Escola: passo a passo", página 103, "Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola: elaborando o Código de Conduta", página 106, e em "Como engajar cada vez mais os alunos, em seis compassos", página 122.

27. Conselho Nacional de Pesquisa e Instituto de Medicina do Reino Unido, *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn* (Washington, 2004). Disponível em: <www.nap.edu/books/0309084350/html>.

2. Ambiente física e emocionalmente seguro, onde as relações entre adultos e estudantes são positivas e respeitadas

- Existem relações de confiança entre alunos, professores, funcionários, direção e famílias.
- Normas de Convivência justas e consistentes, consolidadas em um Código de Conduta coletivamente acordado, são monitoradas de forma contínua. Professores mentores/orientadores são responsáveis por prestar especial atenção a cada classe em particular, discutindo temas como *bullying*, segurança, cooperação, valores, orientação vocacional. Cada aluno se sente próximo a pelo menos um adulto que o apoia na escola.
- Oportunidades de aprendizagem de voluntariado e realização de projetos de serviço à comunidade são oferecidas aos alunos.

3. Valorização das culturas juvenis

- Os docentes e demais adultos conhecem e respeitam as culturas de seus alunos. Manifestações da música, arte e poesia juvenis são valorizadas e apoiadas. Quando acontecer de essas manifestações incluírem apologia a violências, como é o caso de algumas letras do *funk*, é uma boa ocasião para refletir com os jovens: "É isso que você quer para você?"

As características mostradas no *box* acima foram retiradas de trabalhos de estudiosos estrangeiros, como Robert Blum, que incorpora recomendações do Conselho Nacional de Pesquisa e do Instituto de Medicina do Reino Unido e da

Declaração de Wingspread sobre Conexão com a Escola,²⁷ e de pesquisadores brasileiros, como Marília Sposito (2007) e outros, que vêm investigando o tema da relação entre *juventudes*, violência e escola.

Pense... Que princípios ou recomendações você extrairia das características de escolas às quais os alunos se sentem conectados?

Compare o que você pensou com nossas conclusões:

É preciso cuidar!

- Apostar alto na capacidade das crianças, dos jovens e dos educadores; não fazer o que eles podem fazer por si (participação dos alunos: **competência**).

- Tomar os padrões e valores dos próprios alunos como ponto de partida (cidadania ativa: **autonomia**).
- Tornar o cuidado pela segurança e pelo bem-estar um do outro um elemento do currículo e um ponto a ser discutido diariamente com professores e alunos (desenvolvimento da escola e dos alunos: **relações**).

Construindo vínculos entre famílias/comunidade e escola: confiança e parceria

Para sentirem-se conectadas à escola, famílias e comunidade devem acreditar que são consideradas como parceiros no processo de aprendizagem, que sua cultura, embora possa ser diferente da cultura escolar, é valorizada.

Conhecer as famílias em encontros, em visitas e/ou por meio de questionários, procurando enxergar e valorizar suas forças e capacidades (que existem mesmo nas condições mais adversas), é o primeiro passo.

Torná-las conscientes dos objetivos escolares e parceiras das estratégias que serão adotadas para alcançá-las e envolvê-las nos processos de tomada de decisão e na cooperação coletiva na resolução de problemas são outras formas de fazer as

famílias se sentirem competentes e respeitadas pela escola.

O mapeamento e o uso, pelos próprios alunos e educadores, dos recursos educativos do bairro e da cidade permitem que eles ganhem visibilidade e possam ser utilizados pela escola. Ao mesmo tempo, a elaboração e a implementação pelos alunos de projetos nos quais os conhecimentos escolares são aplicados à melhoria da realidade comunitária fortalecem os vínculos entre a escola e a comunidade, assim como tornam o currículo significativo (veja, nas páginas 64 e 65, o **quadro** com exemplos retirados da prática de escolas públicas brasileiras e, na página 67, “Pesquisa na comunidade”).

Um voto de confiança

Criar conexões/vínculos entre a comunidade escolar e entre ela e seu entorno

Fazer as pessoas se sentirem conectadas umas às outras, para que vínculos positivos possam se desenvolver entre elas, envolve aumentar a qualidade de sua participação e competências para dialogar e conviver, gerenciando conflitos de forma produtiva.

Possibilitar a participação de alunos, educadores, famílias é acreditar na sua competência, na sua capacidade de realizar e resolver problemas de maneira autônoma.



Estratégias para conectar-se com as famílias: “Elaboração coletiva da Visão da Escola: passo a passo”, página 101, “Elaboração coletiva da Missão da Escola: passo a passo”, página 103, “Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola: elaborando o Código de Conduta”, página 106, e “Promovendo a colaboração e o diálogo com as famílias”, página 129.

Em outras palavras, é **confiar**: “O mais importante na função de um diretor é confiar em seus professores. Um líder precisa acreditar nas pessoas com quem trabalha, para, juntos, criarem o tipo de poder e energia que permitirá a confiança nos alunos. Em muitos sistemas, especialmente em governos, é feito um esforço para implementar mecanismos de controle. Na escola, se os diretores tentam controlar os professores, estes fazem o mesmo com os estudantes. ... Quando há confiança, fazemos acordos. Se há um combinado sobre começar as aulas no horário, o diretor tem o direito de perguntar ao professor por que ele está chegando todos os dias atrasado. Isso não é controle, pois existe um pacto de confiança” (van Velzen, 2006, pp. 6-8).

Veja estratégias para criar conexão entre famílias, comunidade e escola em “Participação da família e da comunidade: rumo à cidade e ao bairro educativos”, na página 88.

3.2.2 – Participação

Oferecer a todos oportunidades de participar é passar a seguinte mensagem: “*Vocês são capazes de tomar decisões acertadas, vocês são dignos de confiança*”. Ao se tornarem protagonistas de ações, educadores, alunos, famílias veem seu vínculo com a escola aumentar.

Em *O castelo das crianças cidadãs* (CECCON, 2009), as autoras oferecem a seguinte definição de protagonismo: “ser protagonista é deixar o lugar de espectador e entrar em cena, correr o risco de agir, de se mostrar. É ser o autor de sua própria vida. Destacar o protagonismo é acreditar na capacidade que cada um tem de tomar decisões e agir, exercendo sua autonomia. ... Para facilitar ações protagonistas é

necessário acreditar na capacidade/competência dos outros; escutá-los; compreender e apoiar suas ações”.

Convidar toda a comunidade escolar a pensar e repensar o futuro desejado para a escola e, juntos, construir “escadas” para a realização desse sonho é uma forma poderosa que as lideranças têm de promover conexão por meio da participação efetiva em decisões cruciais, que interessam a todos.



Participação dos professores: oportunidades de diálogo e colaboração constantes

A liderança escolar que deseja fortalecer o vínculo entre docentes e escola precisa abrir espaço para que os professores tenham a possibilidade de participar, expressando suas opiniões, seus pontos de vista e suas soluções. Docentes precisam ter a experiência de vivenciar situações nas quais sejam tratados como as pessoas competentes e autônomas que efetivamente são, para que possam, em seguida, melhor organizar situações de aprendizagem em que os alunos também participem ativamente como protagonistas.

Você já teve de escutar passivamente, durante horas, uma conferência sobre “a importância do diálogo e da participação”? E, depois disso, como se sentiu? Pode ser que tenham sido ditas coisas

interessantes e inspiradoras, mas ficaram faltando os instrumentos para transformar essa inspiração em ações de mudança.

Da mesma forma, será inútil apresentar qualquer proposta na forma de um monólogo muito atraente e pensar que a equipe “comprou a ideia”.

Assim como os alunos, os professores só podem se engajar e se conectar à escola se construírem sua própria aprendizagem. As ideias da direção ou da Secretaria de Educação geralmente são ótimas e muito bem-intencionadas, mas não funcionarão se os professores não se apropriarem delas, discutindo e enriquecendo tais ideias a partir de sua própria experiência e seus conhecimentos.

Participação e colaboração como condições de aprendizagem profissional

Ter **tempo** para que os professores se reúnam e reflitam sobre sua prática é indispensável, mas não é suficiente para promover aprendizagem profissional.

Esse tempo precisa ser muito bem utilizado.

Professores precisam primeiro refletir **por que** se envolver em uma atividade de aprendizagem profissional trará benefícios para eles, enquanto pessoas e profissionais, e para seus alunos. Assim, ao apresentar uma proposta de

formação – ou um novo projeto, que também implica aprendizagem de novos comportamentos profissionais –, você deve dar aos docentes a oportunidade de buscar mais informações sobre o que está sendo apresentado e tempo para discutir e processar essa nova proposta. Só depois de os professores formarem uma ideia clara do que se trata é que vale a pena fazer o convite a participar do projeto.

Nesse momento, eles decidirão e farão uma **escolha**. Quem propõe

pode decidir ir adiante apenas se houver uma porcentagem significativa de adesão ou seguir em frente com quem aderir, mesmo que não seja a maioria. Seu papel é dar suporte ao grupo que quiser começar e, aos poucos, incentivar outros a se juntarem à medida que forem percebendo as vantagens de participar da proposta.

Além de se sentirem comprometidos com a ideia, ou com o novo curso de ação, os professores que contam com o apoio das lideranças para atuar como grupo colaborativo na implementação da proposta desenvolvem habilidades de comunicação interpessoal ou estratégias de trabalho em equipe, entre outras.

Novamente, a mediação da liderança educacional da escola (ou de um facilitador externo), atuando como educadora de educadores, será essencial. Ambientes seguros para a aprendizagem precisam ser criados nas reuniões ou nos encontros com os professores. Como diz Edgar Schein, “antes de mais nada,

precisamos garantir um ambiente seguro psicologicamente, um sentimento de que aprender algo novo não vai causar perda de identidade ou de senso de competência. Eu não vou embarcar num caminho que percebo ser destrutivo para meu senso de valor próprio” (*apud* Calabrese, 2002, p. 15).

Não é possível forçar ou impor colaboração – ela deve ser uma escolha. Concordamos com McLaughlin (1987) quando afirma que “políticas públicas podem, quando muito, facilitar a obtenção de resultados, mas, no fim das contas, não se pode impor o que realmente importa”.

A elaboração e a implementação participativas de Planos de Ação específicos, de curta duração, centrados na realização de objetivos definidos coletivamente é uma excelente estratégia para facilitar a colaboração entre docentes e demais membros da equipe escolar, desenvolvendo os sentimentos de competência, autonomia e pertencimento.²⁸

Criando um Plano de Formação em Serviço na escola

Lideranças escolares podem planejar, de acordo com a necessidade dos professores, um plano de capacitação de longo termo a ser implementado durante reuniões semanais ou mensais nas escolas.

Exemplo de curso teórico-prático que poderia ser desenvolvido durante um período de seis meses a um ano, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e em outros encontros, tomando por base este livro, além de outros sugeridos nas Referências bibliográficas:

28. O projeto Facilitando Mudanças Educacionais, desenvolvido pela SEE-SP em parceria com o APS International em 1997, é um exemplo da força do Plano de Ação REMAR (SMART) para unir a equipe em torno da superação de problemas pedagógicos específicos. Veja B. A. M. van Velzen, L. van Veldjuzzen e R. Mioch, *Facilitando mudanças educacionais: pequenos passos rumo ao êxito para todos* (São Paulo: SEE-SP; APS, 1997).

Trabalhando juntos para criar uma escola apaixonante

- ▶ O que significa dialogar e aprender de forma colaborativa.
- ▶ Como criar e manter uma sala de aula bem organizada e funcional.
- ▶ Como fazer promover a participação e o diálogo na sala de aula e na escola.
- ▶ Como lidar com interrupções por parte dos alunos.
- ▶ Como manejar conflitos eficazmente.
- ▶ Como usar resultados de avaliação (externa e interna) para gerar aprendizagem.
- ▶ Como fazer parcerias com as famílias.
- ▶ Como trabalhar de forma efetiva com alunos cultural e economicamente diversos.
- ▶ Como encontrar serviços de saúde comunitária e serviços de assistência social e conectar famílias a esses serviços.

Participação dos alunos: subindo a escada de Roger Hart

Nas escolas, crianças e jovens são em geral vistos como estudantes – uma categoria abstrata –, e não como seres humanos concretos. Um primeiro passo para promover

a participação de crianças e jovens é ter interesse em conhecer suas realidades (veja “Cultura das ruas + cultura da escola = mais segurança”, na página 91).

Voz e vínculo

Participação significa que os alunos – sejam eles crianças, jovens ou adultos – **têm voz**, podem decidir, fazer escolhas a respeito de atividades escolares que os afetam diretamente, seja no ambiente da sala de aula ou no ambiente da escola como um todo, incluindo o seu entorno.

Participação significa também que os alunos **se sentem parte da escola, em relação com as pessoas da escola**, sendo aceitos e bem-vindos.

Conexão e participação articulam-se estreitamente. Na realidade, não podem existir separadas, ou sairão prejudicadas.

Ter voz na escola sem ter vínculo com ela, sem se sentir pertencendo ao grupo pode levar a intervenções fantasiosas, a uma rebeldia sem causa, descolada da realidade.

Ter uma boa relação com a escola, ter a sensação de pertencer, mas não ter voz, não oferecer suas ideias e seus argumentos, pode ser um sinal de submissão.



Estratégias para promover a participação e colaboração dos docentes: “Me conhecendo, conhecendo você: um exercício para criar vínculos entre pessoas diferentes”, página 110, “Abrindo mão: confiando ao outro nosso desejo de mudança”, página 111, “Exercitando as Normas de Colaboração”, página 112, “Criar as Normas de Convivência da equipe”, página 112, “Uma experiência de escuta ativa”, página 113, e “Resolver problemas colaborativamente: clientes e consultores e equipe de consultores”, página 114.

Isso lhe diz alguma coisa? Você lembra de exemplos de alunos ou de professores que falam, fazem escolhas, mas, no final, não fazem nada, ou que seguem os outros, mas nunca contribuem com novas propostas nem fazem perguntas?

Então, é importante que as duas condições, **ter voz e pertencer**, sejam experimentadas e vividas para que a participação seja transformadora.

Por que discussões/diálogos regulares com os estudantes em sala de aula promovem cidadania?*

A participação...

- Faz dos alunos corresponsáveis pela escola, não simples “visitas”; aprender a participar da escola ajuda a formar cidadãos capazes de participar na sociedade.
- Possibilita aos alunos expressar suas opiniões, seus pontos de vista e suas soluções. Aprendendo a fazer isso na escola, serão capazes de fazê-lo em outros contextos.
- Pressupõe que os alunos se beneficiam mais de diálogos do que de monólogos para o seu desenvolvimento. E, se há participação, um desenvolvimento intelectual e emocional mais forte acontecerá. Quanto mais “tangível” essa participação se torna (originando-se da identidade e das convicções dos alunos), maior será o seu impacto.
- Possibilita que os alunos se envolvam mais em seu próprio processo de aprendizagem, criando uma atmosfera de aprendizagem melhor e mais eficaz. Os alunos ficam mais motivados a aprender quando as soluções para os problemas partem deles.

* Para conhecer experiências de escolas democráticas de Leon Tolstói, na Rússia, de Janus Korksac, na Polônia, e de A. Neill, no Reino Unido, leia Helena Singer, *República de crianças* (São Paulo: Hucitech, 1997).

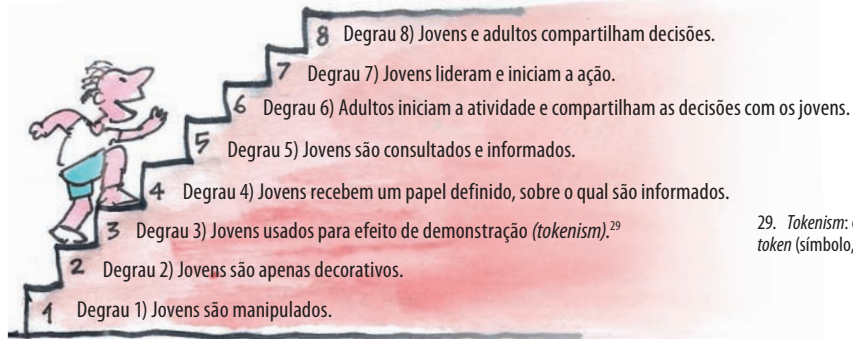
Subindo a escada, degrau por degrau

Roger Hart desenvolveu uma escala de participação juvenil nos assuntos da escola que pode ajudar as lideranças e os docentes a diagnosticar o nível de participação das crianças e dos jovens no momento atual e o nível a que se deseja chegar. Em formato de

escada, ela tem sido amplamente divulgada no Brasil pelo educador Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos criadores do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e impulsor de inúmeros projetos de protagonismo juvenil em nosso país.

Participação de jovens: escada de Roger Hart

Abaixo, você encontra uma explicação dos oito degraus de participação, que começam dos níveis mais baixos – com situações que podem ser percebidas pelos adultos como participativas, mas nas quais crianças e jovens são objetos, e não sujeitos de ações – e caminham para situações que implicam gradativo aumento da autonomia juvenil, até atingir o diálogo horizontal entre adultos e crianças/jovens.



29. *Tokenism*: do inglês *token* (símbolo, sinal).

1) Jovens são manipulados.	Acontece quando os adultos usam os jovens para apoiar suas causas e fingem que elas são inspiradas pelos jovens.	Adultismo
2) Jovens são apenas "decorativos".	Acontece quando os jovens são usados para ajudar ou impulsionar uma causa de forma relativamente indireta, e os adultos não fingem que ela que foi inspirada pelos jovens.	Adultismo
3) Jovens usados para efeito de demonstração.	É quando aparentemente se dá voz aos jovens, mas de fato eles têm pouca ou nenhuma escolha a respeito do que farão e de como participarão.	Adultismo
4) Jovens recebem um papel definido, sobre o qual são informados.	Determina-se um papel específico aos jovens e informa-se a respeito de como e por que eles estão sendo envolvidos.	Conselhos comunitários com jovens
5) Jovens são consultados e informados.	Acontece quando jovens dão assessoria em projetos desenhados e conduzidos por adultos. Os jovens oferecem sugestões e recomendações a esses projetos. São informados sobre como seu <i>input</i> será usado e sobre os resultados das decisões tomadas pelos adultos.	Conselhos consultivos de jovens <i>Protagonismo juvenil</i>
6) Adultos iniciam a atividade e compartilham as decisões com os jovens.	Ocorre quando projetos ou programas são iniciados por adultos, mas o processo decisório é compartilhado com os jovens.	Participação compartilhada <i>Protagonismo juvenil</i>
7) Jovens lideram e iniciam a ação.	Acontece quando os jovens iniciam e dirigem um projeto e os adultos são envolvidos por eles apenas como apoio.	Atividades lideradas por jovens <i>Protagonismo juvenil</i>
8) Jovens e adultos compartilham decisões.	Isso acontece em projetos ou programas nos quais o processo de tomada de decisão é compartilhado entre jovens e adultos. Esses projetos empoderam os jovens ao mesmo tempo que lhes permitem aprender com a experiência e a <i>expertise</i> dos adultos.	Parcerias jovens/adultos <i>Protagonismo juvenil</i>

Participação da família e da comunidade: rumo à cidade e ao bairro educativos

Estimular a participação da família e da comunidade não é chamar as pessoas para fazer coisas para a escola. É convidá-las a, junto com a equipe escolar, decidir o que a escola deseja para as crianças e os jovens do bairro ou da cidade e o que podem fazer para tornar a escola um ambiente mais seguro e feliz. Juntos, educadores, familiares e outros membros da comunidade poderão planejar ações e atrair outros parceiros na busca de objetivos comuns.

Nesse ponto, um Plano de Ação pode até envolver atividades como mutirões, desde que sejam propostos por pessoas que tenham voz, que podem opinar e escolher, em vez de obedecer a ordens vindas de cima.

Os encontros entre educadores escolares, alunos, famílias e representantes da comunidade, do bairro, da cidade, para equacionar os problemas e desafios causados por um contexto violento ou simplesmente apoiar ações de melhoria da qualidade da educação oferecida aos jovens, é um fator importantíssimo na construção de um clima de cooperação e diálogo, em que os conflitos são trabalhados em conjunto.

Paul Soto e Sian Jones, ao reseñar uma série de projetos realizados na União Europeia visando “atacar as raízes da violência”,³⁰

afirmam que o desenvolvimento de redes de apoio nas comunidades a que pertencem os jovens mais pobres faz a diferença no rumo que imprimem a suas vidas: “O fator por vezes decisivo para o desencadear da violência em um contexto de pobreza e desigualdade é a baixa coesão social na comunidade e o grau de integração dos jovens nessa comunidade”. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, “o grau de integração social na comunidade influi na taxa de violência envolvendo jovens”. O capital social é um conceito que visa medir essa integração na comunidade. Ele remete, grosso modo, às regras, normas, obrigações, reciprocidade e confiança que existem nas relações e nas instituições sociais.

Os autores afirmam que, quando assumem responsabilidade por realizar ações transformadoras, as pessoas se sentem mais poderosas: “Não ser objeto de auxílio alheio, mas contribuir para a mudança, esse é o fundamento do *empowerment*”. A responsabilização compreende um processo duplo, visando modificar profundamente o equilíbrio dos poderes. Trata-se, de um lado, de garantir espaço para que os excluídos tomem a iniciativa e decidam, controlando, assim, sua própria vida. De outro lado, de obrigar os sistemas sociais, econômicos e políticos a renunciar a uma parte

30. *Os jovens e a exclusão nos bairros desfavorecidos: atacar as raízes da violência (Les Jeunes et la exclusion dans les quartiers defavoursés: s'attaquer aux racines de la violence)* (Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe, 2004).

desse controle para permitir que pessoas e grupos excluídos participem do processo decisório e, assim, passem a participar efetivamente da sociedade.

Educação, dever do Estado, da família e da sociedade

A cidade deve ser compreendida como uma cidade educadora:³¹ uma grande rede de espaços pedagógicos formais e não formais, incluindo escolas, universidades, delegacias de polícia, casas de família, meios de comunicação, postos de saúde, empresas... Conectar esses espaços, restaurando interações pessoais, sociais e de direitos desrespeitados, é o caminho para construir o que Rosa Maria Torres (2000) define como *comunidades de aprendizagem*: comunidade humana organizada que se constrói e se envolve em um projeto educativo próprio, educando-se a si mesma, suas crianças, seus jovens e seus adultos, no marco de um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas de suas forças para superar tais debilidades (Melo, Ednir e Cury, 2009).

Conexão

Participação

Convivência

Significado

ESCOLA SEGURA E CIDADÃ

3.2.3 – Convivência e comunicação

Aprender a conviver é um dos pilares da Educação neste milênio, segundo a UNESCO. Mas... como interagir e comunicar-se com os outros de forma democrática e amigável? Já sabemos que não basta a existência de um Regimento Interno e de regras escritas no Sistema Disciplinar da escola.

Apresentaremos, em seguida, três sugestões para desenvolver

na escola uma Pedagogia da Convivência:

- Construir um Código de Conduta ou uma Constituição da Escola.
- Elaborar um Plano de Segurança.
- Desenvolver em toda a comunidade escolar habilidades de resolver conflitos por meio do diálogo.

Código de Conduta: a “Constituição” da escola

Criando normas de forma colaborativa: a participação de alunos, docentes e famílias

Por Micha de Winter e Dolf Hautvast *

Escolas devem ter algum tipo de “Constituição”, que defina com clareza o que desejam e por que vale a pena lutar, para oferecer as melhores condições possíveis ao desenvolvimento das crianças e dos jovens.

31. Sobre cidades educadoras, veja Jacqueline Moll, “A cidade educadora como possibilidade: apontamentos”, em *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre* (São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004).

Nessa “Constituição” é preciso constar que qualquer forma de violência é um tabu, incluindo dizer palavrões ou mexer com os colegas (*bullying*). Conflitos serão resolvidos conversando-se. E as normas devem valer para todos: alunos, docentes, funcionários e famílias.

Em geral, quando se diz isso nas escolas, a reação é: “*As normas já existem: estão no Regimento Escolar ou no Sistema Disciplinar*”.

Mas o que está no Regimento e no Sistema Disciplinar são **regras**, não **normas de convivência**. E as regras, apenas, não bastam. Veja a diferença entre regras formais e normas de convivência ou códigos sociais:

Regras Formais	Códigos Sociais – Normas de Convivência
Estão no papel.	Estão nas cabeças e nos corações.
São baseadas nas leis e políticas de gestão da escola.	São baseadas no diálogo entre gestores, professores, alunos e famílias.
Estabelecem punições para o mau comportamento.	Desenvolvem o bom comportamento.
São as mesmas para todos.	São diferentes de acordo com os grupos que as elaboram.
O cumprimento é checado pela autoridade.	O cumprimento é checado pelos participantes.

Algumas escolas, no início do ano, distribuem aos alunos cópias do Sistema Disciplinar ou as enviam aos pais. De novo, apenas isso não basta.

É preciso que as normas surjam dos que vão vivê-las e avaliá-las. E que sejam divulgadas por muitos meios – por meio de cartazes feitos pelos próprios alunos, de boletins, da rádio ou da *homepage* da escola etc.

Sabemos, pela vivência de várias situações práticas extremas, que os únicos capazes de promover segurança na escola são os que formam a comunidade escolar: professores, funcionários, lideranças, famílias e, naturalmente... os próprios alunos! A tarefa das lideranças escolares será assegurar tempo e organizar situações para possibilitar que os próprios interessados cheguem a acordos sobre condutas sociais na escola (veja o *box* “*Cultura das ruas + cultura da escola = mais segurança*”, a seguir).

Dessa forma, todos tornam-se corresponsáveis por um bom ambiente na escola. E os próprios alunos chegam a acordos sobre comportamentos concretos entre eles, que incluem *protocolos* (modos de se comportar) e *tarefas* (o que fazer), para garantir que todos se sintam respeitados, aceitos e seguros.

O diálogo face a face é essencial. É preciso envolver todos em conversas sobre violência e agressão, incluindo-se aí o *bullying*. Não é suficiente explicar por que não se pode aprender em um contexto de agressão – é preciso ouvir as pessoas. Conversar faz toda a diferença – faz nascer a parceria.

Se a liderança criar regras e as apresentar de forma protocolar a famílias, docentes, funcionários e estudantes, eles reagirão com passividade. Em caso de desrespeito, o dono do problema será a liderança.

Já se os próprios alunos, professores e outros definirem como desejam conviver na escola, ao transgredirem a norma, o problema será de todos. As perguntas ao transgressor serão: “*Como vamos resolver esse problema?*”, “*Qual a sua proposta?*”, “*Como podemos ajudar?*”.

Embora estratégias eficazes para lidar com a agressão e prevenir violências devam estar integradas ao currículo escolar, esse não deve ser o tema central da escola. Educar crianças e jovens para se tornarem cidadãos democráticos, esse é o objetivo maior. Em uma escola democrática e cidadã, crianças e jovens aprendem o que é atuar em uma sociedade democrática: é resolver problemas juntos, é tomar decisões de forma cooperativa, é cuidar um do outro. Os alunos aprendem na prática o que significa constituição e democracia. O envolvimento das famílias é básico. É preciso educar crianças e jovens para se tornarem cidadãos, ensinando-os a praticar a tolerância, o respeito e a escuta. E tudo isso tem a ver com o tópico da segurança.

Nesse princípio está o fundamento de uma sociedade democrática

** Consultores do APS International.*

Cultura das ruas + cultura da escola = mais segurança

Estamos convencidos de que a segurança é uma preocupação de todas as escolas, sejam elas as frequentadas pelos filhos da elite rica ou as de bairros pobres.

As escolas têm de se habituar com a ideia de que não são ilhas na sociedade; para todos os alunos está claro que a cultura das ruas – que não está apenas nas ruas, mas na TV, nas músicas, na Internet – é um modo diferente de se distinguir dos outros.

As escolas devem compreender o quão importante é o poder do grupo para os adolescentes, não importa de que extração social. Culturas grupais – ou *tribais* – é que estabelecem os padrões de comportamento.

Escolas que compreendem isso agem positivamente no momento em que novos alunos chegam à escola.

Elas atuam na sequência “agitar ideias, criar normas, formar, realizar”, cuja eficácia é reconhecida em inúmeros estudos de dinâmica de grupo. Sabem que, depois dos dois primeiros estágios, as normas estarão estabelecidas; então, é melhor fazer isso com os alunos.

Plano de segurança da escola³²

Desde setembro de 2006, todas as escolas da Holanda passaram a desenvolver o chamado Plano de Segurança Escolar, obrigatório por lei. Sua necessidade tornou-se evidente com o grande número de incidentes envolvendo situações de insegurança e risco para os estudantes e outros membros da comunidade escolar, os quais começaram a fazer manchetes. Não havia clareza a respeito de quem deveria ser responsável pela prevenção desses incidentes e, quando eles ocorressem, de quem deveria intervir.

Um Plano de Segurança identifica o Conselho da Escola como o responsável último pela segurança na escola e como corresponsável pela segurança dos alunos e do pessoal da escola nas suas imediações. No ambiente imediato da escola – o bairro, a cidade, a região –, as autoridades e os pais são vistos como os principais responsáveis pela segurança dos alunos e do pessoal da escola. Em outras palavras, um bom Plano de Segurança expressa a cooperação de todas as partes envolvidas. Convida todos a participar.

Na Holanda, o Plano de Segurança Escolar tem duas partes:

1. Medidas de prevenção de acidentes e de violências que focalizam a segurança física do pessoal e dos alunos. Elas incluem, entre outras, iluminação dos arredores, policiamento, sinalizações, cuidados com a estrutura física e as instalações dos prédios para garantir acessibilidade.
2. Medidas que destacam a segurança psicológica/emocional dos funcionários e estudantes. Essa parte inclui temas como: cultura escolar (relacionada à cultura do ambiente externo), clima pedagógico, Código de Conduta reforçando atitudes interpessoais positivas, gerenciamento de conflitos, com interrupção da agressão e da violência.

O plano de segurança da escola deve ser desenhado de tal modo que todos os envolvidos/interessados possam participar (funcionários da escola, alunos, famílias e representantes do que, no Brasil, seriam instituições da rede de atendimento aos Direitos da Infância e Adolescência. A



Estratégias para organizar uma Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola, na qual será criado coletivamente o Código de Conduta, na página 106.

32. Fonte: Paulien Rietveld, “Plano de Segurança da Escola”, em NOT 2007 (Dutch Education Fair 2007), ABC, Amsterdam; disponível no site da AOB.

mensagem é: Maximize os laços a cooperar para fortalecer escolas entre todas as partes interessadas seguras, em paz.

Lidando com o conflito

“Reconhecer que existem conflitos e saber manejá-los/administrá-los/gerenciá-los é uma competência indispensável para transformá-los em fontes de aprendizagem/mudança.”

Essa ideia já apareceu diversas vezes na páginas anteriores, escrita de diferentes formas.

Vimos que a identificação, muito comum, entre conflito e violência deve-se ao fato de que conflitos podem terminar em ruptura de equilíbrio e em estagnação ou violências se negados ou mal manejados.

Vimos também inúmeras orientações, dispersas pelos capítulos anteriores, sobre como liberar o potencial criativo dos conflitos que fazem parte da vida, do movimento, da aprendizagem colaborativa.

Pois bem... Chegou a hora da síntese!

Você poderia resumir, em poucas linhas, o que já aprendeu até aqui sobre o que é lidar bem com os conflitos, administrando-os/gerenciando-os rumo a sua transformação em oportunidades de aprender mais, crescer, mudar a realidade?

Lidar bem com os conflitos é... criar um ambiente seguro, equilibrado, onde exista confiança mútua, para que as diferenças possam ser expostas e examinadas por meio do diálogo, de forma transparente e respeitosa.

Lidar bem com os conflitos é... lembrar que eles só existem onde há interdependência, e, portanto, é preciso reforçar as conexões e os vínculos e fortalecê-los na tensão criativa do encontro entre expectativas, aspirações e concepções diversas.

Lidar bem com os conflitos é... não interromper o diálogo; é saber conduzir o diálogo entre diferentes,

identificando, respeitando e valorizando essas diferenças, de forma a produzir soluções e acordos que contemplem aspirações, desejos, necessidades distintas.

Lidar bem com os conflitos é... manter o equilíbrio instável da negociação permanente entre expectativas, necessidades, ideias e concepções distintas, evitando que a ênfase excessiva em um lado, com desvalorização do outro, possa romper o diálogo.

Lidar bem com os conflitos é... procurar satisfazer as necessidades que as pessoas têm de se sentirem competentes, autônomas e aceitas e, portanto, em segurança e com

equilíbrio suficiente para expor divergências, tolerar frustrações, chegar a acordos.

Lidar bem com os conflitos é... saber canalizar a insegurança e a frustração geradas pelo não atendimento de necessidades básicas,

transformando-as em força impulsionadora de ações criativas.

Lidar bem com os conflitos é... A lista pode prosseguir com as suas contribuições e as de sua equipe. Agora, um exemplo prático de como lidar com um tipo específico de conflito.

Manejando conflitos organizacionais

Conflitos organizacionais são aqueles que envolvem pessoas no desempenho de papéis dentro de uma determinada instituição. Numa escola, eles podem envolver professores, funcionários e gestores, ou professores, gestores e representantes da Secretaria de Educação, e assim por diante.

Louis Pondy (1967) identifica três causas dos conflitos em organizações como as escolas:

1. Competição por recursos limitados: dinheiro, tempo, espaço, materiais.
2. Busca de autonomia (uma pessoa/grupo tentando controlar as atividades dos outros – e estes reagindo contra).
3. Divergência sobre metas: quando pessoas têm de trabalhar juntas, mas não concordam em como fazê-lo.

Como lidar com esses conflitos de uma forma em que a essência colaborativa da cultura organizacional não saia prejudicada? Owens (2004) sugere primeiro um diagnóstico do conflito e, em seguida, um levantamento das diferentes opções para solucioná-lo, sempre tendo em mente suas consequências para fortalecimento da saúde da organização.

O ideal num conflito organizacional é que as partes em conflito cheguem a um **acordo**.

Isso é mais fácil em um grupo colaborativo, no qual as pessoas trabalham juntas almejando uma solução. Elas precisam ter boas habilidades de comunicação (veja “Use Normas de Colaboração para uma comunicação produtiva”, na página 96) e uma atitude franca e confiante. Se existe a atitude, mas não as habilidades de comunicação, a presença de um facilitador poderá ajudar.

Essa é a situação ideal, na qual a organização cresce e a criatividade das pessoas permite encontrar bases comuns a partir das quais se constroem novas possibilidades.

Caso o acordo não seja atingido, a **solução de compromisso** é um meio-termo aceitável. Ninguém ganha tudo; ninguém perde tudo. Mas pode acontecer de perdas e ganhos não serem iguais.

E, lembre-se: toda vez que um conflito é negado e suprimido (não é resolvido), ele poderá piorar e explodir. Fugir do conflito ou aceitá-lo de forma passiva contribui para uma atmosfera de resistência e hostilidade, da qual diversas formas de violência surgirão.

Apresentamos, em seguida, um ABC para lidar com os conflitos.

A. Identifique e desmonte armadilhas na comunicação

Se você reler as definições de “Lidando com o conflito”, na página 93, perceberá que a competência de gerenciá-lo envolve muitas habilidades de comunicação. Em livro anterior,³³ já nos referíamos a algumas delas, como: levar em conta os sentimentos alheios e, a partir deles, chegar à argumentação racional; nunca pressupor que sabe o que o outro pensa ou sente, mas perguntar e ouvir com atenção.

Habilidades de comunicação representam ferramentas essenciais tanto para manter o diálogo quanto para fazer com que ele seja retomado quando há ruptura de equilíbrio e manifestações de violência. Nesse caso, habilidades específicas de mediação de conflitos e/ou de facilitação de práticas restaurativas são necessárias (veja “Retome a comunicação por meio do Diálogo Restaurativo”, na página 98).

Os americanos Garston e Wellman (1999, pp. 183-195) oferecem outras contribuições valiosas a lideranças que desejam aperfeiçoar habilidades de comunicação

em suas escolas. Entre as sugestões para evitar que conflitos “suguem” a energia do grupo e interrompam o diálogo,³⁴ está reconhecer as armadilhas que sabotam a nossa comunicação. Por exemplo:

- **Usar metáforas belicosas:** a linguagem que usamos orienta a nossa percepção, que induz à ação. “Os conceitos estruturam o que percebemos”, dizem. Assim, que tal dizer “*Vamos cultivar a paz*”, em vez de “*Vamos combater a violência*”?
- **Parar no tempo:** resolver problemas fica mais fácil quando focalizamos o futuro, em vez de remoermos o que passou.
- **Usar linguagem abstrata:** quando dizemos que falta *respeito* na escola, isso não nos ajuda a avançar, a menos que se defina o que se entende por agir respeitosamente.
- **Personalizar o conflito:** o mundo não gira em torno do nosso umbigo. O conflito ocorre porque

33. CECIP e APS International, *Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração* (Porto Alegre: Artmed, 2006).

34. Os autores propõem princípios e ferramentas para lidar com o conflito a partir de quatro fontes: aikidô, pensamento sistêmico, psicologia social e neurofisiologia.

necessidades do outro não estão sendo satisfeitas. O que pode estar acontecendo com a outra pessoa que a levou a um sentimento de ameaça, incerteza, raiva?

- **Colocar no outro a responsabilidade por nossas emoções, ou identificar-se com as emoções:** perceba a diferença entre dizer: “*Você me magoou muito*” ou “*Você me faz feliz*” (o poder está no outro) e “*Eu senti mágoa*

B. Use Normas de Colaboração para uma comunicação produtiva³⁵

- Fazer pausas/pensar antes de falar.
- Parfrasear.
- Fazer perguntas para sair do abstrato e do geral e chegar ao concreto e específico.
- Colocar suas ideias na mesa – desapegar-se delas, fazendo com que passem a ser do grupo.
- Prestar atenção a si mesmo e aos outros.
- Presumir intenções positivas.
- Tentar equilibrar a defesa da ideia (“advocacia”) e perguntas para compreender melhor a ideia do outro (“inquérito”) ou “investigação”).

Temos usado essas sete normas em nossos diálogos e reuniões profissionais no CECIP. Elas realmente possibilitam escuta mútua, o que nos permite aprender uns com os outros. Incentivar professores, funcionários, alunos e familiares a incorporar essas normas ao

quando você...” ou “*Eu me sinto feliz quando você...*” (o poder está na gente; escolhemos nos sentir assim, e não de outra forma, e comunicamos ao outro o que despertou em nós tal ou qual sentimento). Também é diferente dizer “*Eu estou com raiva*” e “*Eu estou sentindo raiva porque...*”. No primeiro caso, estamos de posse do sentimento. No segundo, ele está passando por nós, e procuramos nos conectar com a sua causa.

seu cotidiano aumentará a conexão entre todos e diminuirá muitíssimo a possibilidade de conflitos se transformarem em agressões.

1. Fazer pausas/pensar antes de falar: depois que alguém fizer uma pergunta ou falar algo, conte pelo menos até três antes de tomar qualquer atitude. A razão disso é que nosso cérebro demora entre 3 e 5 segundos para processar uma informação num nível mais elevado. Pensar leva tempo. Se respeitamos esse tempo, nossos pensamentos se organizam melhor, e podemos nos expressar com maior clareza. Se o grupo respeitar tal norma, as pessoas pararão de se interromper e se concentrarão na escuta do outro antes de se colocar.

2. Parfrasear: essa é uma das ferramentas mais importantes em um diálogo, em especial quando

35. Seguem as normas no original: “*Pausing; paraphrasing; probing for specificity; putting ideas in the table; paying attention to self and others; presuming positive intentions; pursuing balance between advocacy and inquiry*” (Garston e Wellman, 1999, p. 37).

há conflito. Os autores recomendam que, antes de perguntar, você sempre parafraseie – caso contrário, a pergunta fica parecendo um interrogatório. A parafrase estabelece uma conexão com a pessoa que falou, com o que ela está pensando e sentindo. Boas parafrases começam pela palavra “você” ou por expressões que a incluem, como, por exemplo: “*Você está sugerindo que...*”; “*Você está propondo que...*”; “*Então, o que você está achando é que...*”; “*Então, você pensa que...*”; “*Hum... quer dizer que na sua opinião o resultado disso é...*”; “*Então, o seu palpite é que...*”. A pessoa parafraseada, se sentir

necessidade, contestará ou complementará a sua fala. Depois de parafrasear, aí sim você pergunta. Há vários tipos de perguntas, e uma das mais eficazes em situações de conflito é a descrita na norma de colaboração seguinte.

3. Fazer perguntas de esclarecimento para sair do abstrato e do geral e chegar ao concreto e específico: normalmente, usamos uma linguagem vaga, e isso dificulta tomar decisões sobre como agir. Perguntas de esclarecimento ajudam a trazer a discussão para o campo do concreto. Alguns exemplos:

Do vago ao concreto

Linguagem imprecisa	Exemplo de uso	Perguntas de esclarecimento (Atenção: a entonação da voz ao perguntar é importante: ela deve ser suave, não ameaçadora, curiosa, para que a pergunta não soe agressiva e provocadora.)
Nomes e pronomes vagos	Os alunos desrespeitam os professores. Nós queremos mais aulas de Artes.	Alunos de que série? Quantos? Quantas vezes? Que professores? Quando? Quantas pessoas querem? Quantas aulas a mais?
Verbos vagos	Vamos melhorar o relacionamento na escola.	Melhorar como?
Comparações vagas	A reunião de hoje foi mais participativa que a do mês passado.	Em relação a que aspecto ela foi mais participativa? Como posso afirmar isso?
Palavras que contêm regras	<i>Eu tenho que...</i> <i>Nós temos que...</i> <i>Você não deve...</i>	O que aconteceria se você não fizesse...? Quem disse que nós temos que...? Tem alguma regra a respeito? (A entonação da voz é essencial aqui. Essas perguntas são feitas em um tom amigável, de real curiosidade.)
Quantificadores universais Todos, todo mundo, ninguém, sempre, nunca	<i>Todo mundo nessa classe tem dificuldade em Matemática.</i> <i>Essa professora sempre falta.</i> <i>Ninguém vai comparecer a essa reunião.</i>	Não há nenhum aluno que seja bom em Matemática? Quantas vezes ela já faltou este ano? Você perguntou a todas as pessoas?

4. Colocar suas ideias na mesa: desapegue-se: “ideias são o coração do trabalho em grupo. Para se tornarem eficazes, elas devem ser entregues ao grupo”, afirmam os autores. Isso é feito com introduções como: “*Isso é só uma ideia...*”; “*Não estou defendendo isso: só pensando alto...*”. É importante basear as ideias em fatos, dados de pesquisa, números e, principalmente, desapegar-se delas.

5. Prestar atenção a si mesmo e aos outros: ficar consciente não só do que estamos dizendo, mas de como estamos dizendo e como os outros estão reagindo ao que dizemos, exige bastante atenção. A comunicação não é apenas verbal, mas, principalmente, não verbal. É preciso “escutar” não só as palavras, mas elementos como “a postura, os gestos, a proximidade, a tensão muscular, a expressão facial, o ritmo e o volume da voz”.

6. Presumir intenções positivas: presumir que a intenção do outro é positiva encoraja um diálogo amigável e retira tensões. “As pessoas tendem a agir como se as suposições que o interlocutor faz sobre elas fossem verdadeiras. Os processadores cerebrais da emoção registram a intenção positiva e abrem acesso a um pensamento de nível superior”, dizem Garston e Wellman.

7. Equilibrar a defesa das suas ideias (“advocacia”) com perguntas sobre as ideias do outro (“inquerito”): significa equilibrar o tempo dedicado a explicar o que está pensando e o tempo dedicado a conhecer o que o outro pensa. E isso só acontecerá se você demonstrar um genuíno interesse, fazendo perguntas e parafaseando, procurando saber os pressupostos, valores e objetivos que ele expressa.

C. Retome a comunicação por meio do Diálogo Restaurativo

Em uma escola segura, os membros da comunidade escolar aprendem não apenas a se comunicar de forma eficaz no cotidiano, mas também a estar preparados e saber como agir em momentos nos quais o equilíbrio momentaneamente se rompe e um conflito se manifesta de forma desastrosa, violenta. Isso implica desenvolver e experimentar procedimentos para parar uma briga, lidar com alguém que perdeu o

controle e fazer a mediação entre duas pessoas que se sentiram agredidas uma pela outra, ajudando-as a chegar a um acordo que restaure a convivência normal.

Com a introdução da Justiça Restaurativa nas escolas (veja o Capítulo 4), além da mediação, outras técnicas passam a ser utilizadas a fim de reconciliar pessoas cujos conflitos resultaram em violências. Em algumas escolas da rede estadual



Estratégias para aperfeiçoar as habilidades de comunicação/diálogo das pessoas da escola “Pense sozinho, Forme dupla, Compartilhe”, página 108, “Exercitando as Normas de Colaboração”, página 112, e “Uma experiência de escuta ativa”, página 113.

de ensino paulista, por exemplo, educadores e alunos estão sendo capacitados como facilitadores para

operar círculos restaurativos (veja “Restaurando o equilíbrio entre pessoas”, na página 146).

3.2.4 – Significado

Cuidando da relevância do currículo

“Fazer sentido é a necessidade básica do ser humano. Se não nos é dado um significado, temos que criá-lo” (Bolman e Deal, 2003). Uma criança ou um jovem precisa achar que a escola e o que nela é ensinado faz sentido para que possa desenvolver vínculos, conexões mais fortes com a instituição e as pessoas que a representam.

Como vimos anteriormente, um indicador de pertencimento é que o aluno se sinta feliz na escola. E como alguém pode se sentir feliz quando as atividades escolares não levam em conta suas necessidades básicas de se sentir competente, autônomo e em uma relação positiva com as pessoas do grupo?

Conexão
Participação
Convivência
Significado

ESCOLA SEGURA E CIDADÃ



Currículo relevante/adequado = necessidades atendidas > equilíbrio > segurança/não violência

Entrevistas realizadas com 5.000 alunos de escolas do Ensino Fundamental e Médio na Holanda revelaram que o currículo era considerado por eles o fator de maior impacto sobre a segurança das escolas (depois, vinham: organização, professores, os próprios alunos, autonomia, participação, infraestrutura, avaliação, aconselhamento aos alunos e famílias).³⁶

No artigo “Me interesse ou me estresse”,³⁷ Prensky (2005) nota que adolescentes e jovens que não se concentram nas aulas ficam horas vidrados em *videogames*. Motivo: os *videogames* são uma diversão, são envolventes e são desafiadores. Segundo ele, o aspecto visual é menos importante do que o aspecto “estratégias para vencer”, em que realmente se dá a aprendizagem.

Se conseguirmos criar situações de aprendizagem que sejam divertidas e desafiadoras, os alunos tenderão a ficar mais tempo concentrados na tarefa, tentando resolver um problema e, portanto, aprenderão melhor.

Prensky está desenvolvendo um jogo de matemática para computador no qual os alunos precisam usar os seus conhecimentos matemáticos para passar para o nível seguinte. Professores têm tido muito mais sucesso nas aulas com esse jogo do que usando métodos tradicionais.

Estratégias para capacitar pessoas da escola como mediadores: “Ensinando alunos a interromper violências e mediar conflitos”, página 120, “Para motivar a aprendizagem de práticas restaurativas”, página 160. Não deixe de ver também: “Prevenindo indisciplinas em sala de aula...”, página 116, e “Protocolos para lidar com alunos em desequilíbrio”, página 118.

36. Jorien Meerdink e Aat Sliedrecht, *A mesa de dez para a Escola Segura (De Tafel van Tien voor de Veilige School)* (Holanda: Garant, 2005).

37. “Engage me or enrage me”. Literalmente, “Me engaje/me ganhe ou me enfureça”.

A liderança escolar que esteja decidida a criar uma escola na qual a conexão seja a característica principal, prevenindo, dessa forma, a eclosão de violências, precisa convidar os professores a refletir sobre questões como:

- * O que faz sentido para os meus alunos?
- * Como posso ensinar aquilo que tenho que ensinar e, ao mesmo tempo, fazer ligações com aquilo que eles já sabem, validando suas experiências de vida e relacionando com seus interesses?
- * Se o currículo for muito extenso, como definir minhas prioridades e por quê?

Poder de decisão

Para se tornar realmente envolvido com sua própria aprendizagem, o aluno deveria ter uma certa margem de decisão a respeito do que aprender.

A aprendizagem atinge o seu ponto mais alto nesses momentos de livre escolha. De forma geral, na escola, todas as decisões já foram tomadas em lugar do aluno.

A diferença entre o que a escola julga ser útil e o que o aluno considera como algo que faz sentido está se tornando maior a cada dia. É um dos maiores problemas de nossa sociedade, causa de muitos conflitos nas escolas e em volta delas.

O desafio é sonhar e planejar uma escola na qual as aprendizagens tenham significado para as crianças e os jovens.

Um currículo que faz sentido para o aluno é feito de aulas e outras situações de aprendizagem³⁸ em que:

- Alunos lidam com situações (quase) reais.
- Há mais prática do que teoria.
- Tarefas são dadas a grupos de

alunos, que trabalham de forma colaborativa.

- Alunos exercem muita influência sobre o planejamento e a execução das tarefas.
- Escolhas, opções são oferecidas aos alunos.
- Tarefas/projetos levam à realização de produtos concretos, reais.
- Aprendizagem de manejo e resolução de conflitos faz parte integrante das atividades curriculares.
- Aprendizagem dos alunos se aplica na sua vida presente (em vez de se aprender para o futuro).
- Na hora de avaliar, o aluno não é comparado a outras pessoas ou à média, mas é avaliado em relação ao seu próprio desenvolvimento.
- Múltiplas competências e habilidades são desenvolvidas (cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais...).

38. Execução de atividades ligadas a projetos inter/transdisciplinares variados (por exemplo: jornal, mural, rádio da escola, vídeo na escola); planejamento e realização de ações culturais, artísticas na escola; intervenções na comunidade (ações de voluntariado e outras); participação no Conselho da Escola e no Grêmios Estudantil.

- Atividades são social e pessoalmente relevantes.

Mas a relevância do currículo vai além de tudo isso. Os alunos deveriam saber e sentir que o que estão aprendendo agrega valor a suas vidas. Um currículo que não contribua para a inserção do jovem no mercado de trabalho, conduza a

carreiras irrelevantes ou a empregos sem futuro contribuirá para que a escola seja vista como uma instituição irrelevante.

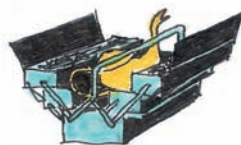
Concluindo, um currículo significativo deve conter atividades pessoal e socialmente relevantes. E os alunos, como principais interessados, precisam ser ouvidos sobre isso.



Estratégias para tornar o currículo mais significativo para os alunos em “Como engajar cada vez mais os alunos, em seis compassos”, página 122.

3.3 – Caixa de ferramentas

Se você já convidou as pessoas da comunidade escolar a tomar consciência de suas ideias e seus sentimentos sobre **conflito** e **violência**, a diferenciar esses dois conceitos e a identificar as causas externas e internas das manifestações de **violência** na escola, chegou o momento de passar para uma nova etapa. Na terceira “Caixa de ferramentas”, você encontra estratégias e dinâmicas para fortalecer vínculos, promover participação, diálogo e sensação de competência, enfim, para tornar a escola um local de equilíbrio e paz, no qual os conflitos resultam em mais aprendizagens para todos e as violências não têm lugar. É bom lembrar: as “ferramentas” estão aí para que você as examine e depois escolha quais gostaria de experimentar e por qual quer começar. Você decide e depois adapta o instrumento ou os instrumentos às necessidades da sua equipe.



3.3.1 – Criando a base de uma escola na qual os vínculos positivos são fortes

Elaboração coletiva da Visão da Escola: passo a passo

Objetivo

Criar conexão e aumentar a participação na escola, convidando professores, funcionários, alunos e pais a imaginar o seu futuro nos próximos anos.

Introdução

Essa estratégia possibilita a todos os segmentos tomar decisões sobre o que desejam para a organização escolar.

VISÃO

O que é a Visão da Escola

A Visão é uma imagem coletivamente compartilhada pelas pessoas da escola acerca de seu futuro e de sua participação nesse futuro. Essa imagem guia as escolhas, as quais devem ser feitas pela organização e sua liderança, rumo ao sucesso no futuro. Toda organização deveria ter uma projeção como essa, porque, sem ela, não há futuro.

Ficar apenas no presente fará a organização parar de se desenvolver. O resultado é que ela se tornará obsoleta, uma vez que as circunstâncias de seu ambiente mudarão. A Visão de uma organização responde à pergunta: “*Como nos vemos no futuro?*”.

Uma Visão deve cobrir um futuro de cinco a dez anos.

Desenvolvimento

► As lideranças da escola se reúnem para a definição da Visão

Antes de mais nada, vale a pena tomar tempo para pensar. Uma boa maneira de fazer isso é trabalhar em equipe e coletar fatos e ideias. Um grupo de pessoas-chave da organização seria o ideal para fazer esse planejamento.

Seu trabalho será provocar um “toró de ideias” (*brainstorm*) a respeito das possíveis ambições da organização, as quais deveriam refletir pensamentos inspiradores sobre o que a escola deveria ter atingido daqui a cinco ou dez anos. Algumas leituras selecionadas de artigos de textos legais (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*), textos sobre características de escolas públicas de excelência e textos sobre experiências de escolas que cresceram superando obstáculos podem ajudar.

► Levantamento de forças e fraquezas

O segundo passo é analisar, da perspectiva dessas ambições e de forma completa, os pontos fortes e os fracos da organização. Aqui, a realidade esperneia – é preciso parar de sonhar e tomar decisões. A análise FOFA (página 67) pode ajudar.

► Determinar o ponto de partida

Isso nos traz ao terceiro estágio: qual será nosso ponto de partida? Quão longe ou quão perto estamos de nossas ambições?

► Levantar propostas de ação

O quarto estágio é formular o caminho rumo à Visão. O que faremos, como organização, para chegar lá? Como achamos que seremos capazes de desenvolver a organização?

► Escrever a Visão

O quinto estágio – e final – é escrever a Visão – em geral, não mais de uma página – baseada no que decidimos a respeito de nossas ambições, a respeito dos pontos fortes e fracos da organização, sobre nosso ponto de partida e sobre nosso caminho de desenvolvimento. Essa página deve apresentar uma direção clara, deve ser orientada para o futuro e deve ser inspiradora.

► As lideranças apresentam e debatem a Visão com os professores

Discuta a Visão com todos os envolvidos e a melhore incorporando suas ideias. Escute cuidadosamente quem disser “*sim, mas...*” e faça-o reconhecer que você escutou. Mas também não permita que limitem a fantasia e a inspiração, que devem ser parte integral da Visão. Desse diálogo, sairá um novo documento de uma página.

► Professores repetem o processo em reuniões com os alunos, enriquecendo a visão dos educadores com as ideias dos alunos

► Professores e alunos repetem o processo em reuniões com os familiares e representantes da comunidade, incorporando a visão deles à dos educadores e alunos

► O grupo de lideranças sistematiza e consolida todo o material produzido e resume-o em um quadro que ficará afixado na entrada da escola pelos próximos cinco anos.

A Visão da Escola Azul

Em cinco anos, a Escola Azul será reconhecida no bairro e na cidade pela qualidade do ensino oferecido e pelo ambiente acolhedor; ela formará alunos com altas competências em leitura escrita, matemática e ciências, os quais se destacarão nas escolas em que prosseguirão os estudos e na comunidade por suas qualidades intelectuais e morais.

Elaboração coletiva da Missão da Escola:³⁹ passo a passo

Objetivo

● Possibilitar a toda a comunidade escolar tomar consciência da identidade da escola e do que pretende fazer – e como – para transformar sua Visão em realidade.

39. CECIP e APS International, *Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração* (Porto Alegre: Artmed, 2006), p. 26.

Introdução

Visões são essenciais. Mas, para que possam impulsionar mudanças, devem ser transformadas em uma Declaração de Missão: fórmula específica que ponha em evidência o que uma escola deve fazer, como deve fazer e com que pessoas e entidades vai colaborar para fazer o que é preciso (van Velzen, 1997). Ela contém em poucas sentenças tudo o que a comunidade escolar pretende fazer para tornar a Visão em realidade e representa a síntese da identidade da escola.

Desenvolvimento

Escrever a Declaração de Missão da escola com a participação de todos exige que a liderança prepare, de novo, reuniões “em cascata” – primeiro, dos professores e funcionários; depois, dos professores com os alunos; e, finalmente, dos professores e alunos com as famílias.

Em cada instância, trabalhando em pequenos grupos, as pessoas responderão às seguintes perguntas:

- Nessa escola, em que acreditamos?
- O que fazemos?
- Com que objetivo?
- Usando qual metodologia?
- Cooperando com quem?

Os relatos de cada instância, consolidados pela liderança escolar, resultarão na Declaração de Missão, que, da mesma forma que a Visão, será transformada em quadro para ser colocado na entrada da escola.

A Missão da Escola Azul

A Escola Azul acredita que todas as crianças são capazes de aprender e que o papel dos educadores é continuar aprendendo formas cada vez mais eficazes de ajudá-las a realizar o seu potencial, oferecendo educação de qualidade a adolescentes de 5ª a 9ª série para que desenvolvam suas dimensões intelectual, ética, artística e física e se preparem para exercer uma cidadania ativa.

A Missão pode ser transformada, pelos alunos e professores, em um *slogan* ou *mote* simples e direto, de modo que todos, desde os alunos mais jovens aos pais mais idosos, saibam responder às perguntas: “*Para que existe a sua escola? O que ela faz?*”.

O mote da Escola Azul

“Cada criança, uma promessa; transformando potencial em realidade.”

Inspirada pela Visão e direcionada pela Missão, a equipe escolar poderá colocá-las em prática por meio de Planos ou Projetos de Ação que sigam os critérios REMAR (com objetivos **R**ealistas, **E**specíficos, **M**ensuráveis, **A**traentes e que possam ser **R**ealizados a tempo).

Oficina para a equipe escolar sobre causas de violência nas escolas: modo de fazer

Objetivo geral

É compartilhar pontos de vista a respeito das manifestações de violência na escola, concordando sobre uma abordagem escolar nova para lidar com os conflitos de forma que se tornem fonte de aprendizagem. Pressuposto: já foram realizadas atividades para diferenciar conflitos de violência, sugeridas nas páginas 41 e 66.

Objetivos específicos

- Identificar situações de violência que envolvem estudantes dentro e fora da escola.
- Analisar as causas externas e internas das manifestações violentas de conflito e as medidas para lidar com essas causas.
- Delinear uma abordagem conjunta dos líderes escolares, da equipe docente, dos alunos e das famílias para lidar com conflitos de forma a prevenir violências.

Desenvolvimento

■ Manhã

☞ Em grupos separados, os professores, alunos e funcionários identificam problemas e experiências negativas, como desrespeito, ameaças, brigas, *bullying*, intimidação, envolvimento com drogas etc. Em seguida, discutem as causas internas e externas dessas situações. E, depois, as possíveis soluções.

☞ Em plenária, os representantes de cada grupo apresentam seus relatos sobre as situações de violência, a análise das causas internas e externas e as propostas de soluções.

■ Tarde

☞ A liderança da escola apresenta o *modelo explicativo sobre causas internas e externas de violência* na escola e sobre como lidar com os conflitos para que, em vez de resultarem em violências, maximizem aprendizagens (veja página 59). Uma explicação sobre *bullying* é oferecida em “Em vez de *bullying*, acolhimento e segurança” (página 61).

b) Em grupos por segmento novamente, retomam-se e aperfeiçoam-se as propostas de manejo de conflitos à luz das apresentações.

c) Representantes dos grupos apresentam suas conclusões. No final da tarde, toma-se uma decisão: de que forma todos, enquanto comunidade escolar, querem se relacionar uns com os outros?

Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola: elaborando o Código de Conduta

Objetivo

Possibilitar a toda a comunidade escolar decidir sobre como quer conviver na escola para criar uma atmosfera harmoniosa e propícia à aprendizagem. Na Conferência, os participantes deliberarão sobre as normas que comporão o Código de Conduta da Escola.

Introdução

O que é o Código de Conduta da Escola?

É um contrato social desenvolvido e conhecido pela equipe gestora, pelos professores, alunos e pais. É como se fosse a “Constituição” da escola.

Na Holanda, a iniciativa de criar esse código foi tomada por um grupo de escolas depois de uma tragédia: um aluno cometeu suicídio após sofrer *bullying*. Em todo Código, há sempre um item específico sobre *bullying*.

As escolas descobriram que, se as normas relativas aos alunos fossem formuladas por eles mesmos, seriam mais claras e mais aceitas. Eles também devem participar da definição a respeito de: a quem recorrer quando as normas são desrespeitadas e o que fazer.

Os Códigos não têm mais do que seis a oito normas.

Uma vez aprovado pela direção, o Código de Conduta fica visível nas salas de aula e nos corredores.

No início das aulas, alunos, professores e pais concordam oficialmente em seguir esse Código, que deve ser muito explícito a respeito de “**o que fazer**” e “**o que não fazer**” em termos de comportamento social.

A cada semestre, deve haver uma pequena avaliação em cada classe.

Os alunos refletem sobre duas questões:

= O que fizemos bem/estamos satisfeitos com...;

= O que temos que melhorar/queremos melhorar.

No começo do ano, cada classe discute o Código e pode aperfeiçoá-lo.

Desenvolvimento

PASSO 1 Gestores tomam decisões sobre a Conferência

Exemplo:

Conteúdo	Escola segura, cidadania e aprendizagem. Como queremos ser tratados e tratar os outros.
Resultados esperados	Normas de Convivência nas salas de aula e na escola como um todo: Código de Conduta.
Procedimentos	Preparação por classe e, depois, plenária.
Formato do encontro	Apresentações e discussão em painel.
Comitê organizador	Um gestor, dois professores, quatro alunos.
Data e horário	Dia ... , duas sessões: manhã e tarde.
Preparação nas salas de aula	13h30: plenária de duas horas.

Atenção: lembre-se de que a liderança da escola pode organizar conferências com esse formato sobre os mais diversos temas.

PASSO 2 Preparação

Um pequeno grupo (Comitê Organizador) prepara a conferência e a divulga e consulta outras pessoas sobre o conteúdo e o formato.

Uma reunião com os docentes e demais funcionários da escola, seguindo o esquema apresentado em “Pense sozinho, Forme dupla, Compartilhe”, a seguir, será o momento para o levantamento das normas pelos adultos e para definir como os educadores conduzirão, junto com alunos–parceiros, o levantamento de normas nas salas de aula. Crianças, adolescentes, jovens, todos participarão do processo.

Em cada classe, haverá um professor e dois alunos responsáveis pela discussão.

O Comitê Organizador preparará um formulário (página 108) para o professor e os alunos que apresentarão os resultados na plenária. Dessa forma, os resultados das discussões por classe serão registrados por escrito.

Isso será explicado a cada professor. É importante lembrar que a conferência é consultiva; a direção confirmará e implementará os resultados. Isso pode ser feito no final da conferência ou em momento posterior, quando se discutem e se justificam eventuais mudanças.

Haverá um rápido encontro com os professores e alunos que conduzirão as discussões nas salas para introdução e prática do formato de aprendizagem cooperativa, descrito a seguir.

Pense sozinho, Forme dupla, Compartilhe

Pense

Cada participante pensa propostas e ideias (a respeito de como melhorar as relações alunos x alunos; alunos x professores e outros adultos, para que todos se sintam felizes e respeitados na escola) e escreve (como os alunos devem tratar os outros alunos; como os alunos devem tratar os professores e outros adultos; como os professores e outros adultos devem tratar os alunos) – 5 a 10 minutos.

Forme duplas

Em pares, os estudantes trocam o que pensaram (um primeiro, depois o outro) e então discutem o que querem compartilhar com o grupo – 15 minutos.

Compartilhe

Cada dupla relata seus resultados. Depois que oito ou dez duplas se manifestaram, pergunte às demais se querem acrescentar algo que não foi mencionado. Última parte dessa sessão: o que queremos que nossos dois representantes falem na plenária? Priorizar uma ou duas normas essenciais.

Registre

O professor e os dois alunos responsáveis preencherão um formulário descritivo. Veja sugestão:

FORMULÁRIO

Criando o Código de Conduta da Escola

Série Classe Professor

Normas de conduta – Decisões da turma para conviver e aprender melhor

1. Queremos nos relacionar com os outros alunos da escola assim: (descrever). (Ou: “Queremos tratar os colegas/que os colegas nos tratem assim:”.)
2. Queremos nos relacionar com os professores assim: (descrever). (Ou: “Queremos tratar os professores e da escola assim:”.)
3. Queremos nos relacionar com os professores assim: (descrever). (Ou: “Queremos tratar os outros profissionais da escola assim:”.)
4. Queremos que os professores e outros adultos se relacionem conosco assim: (descrever). (Ou: “Queremos que os professores e outros adultos nos tratem assim:”.)
5. Queremos que os outros profissionais da escola se relacionem conosco assim: (descrever). (Ou: “Queremos que os outros profissionais da escola nos tratem assim:”.)

O Comitê Organizador fará propagandas, espalhando cartazes criativos pelo prédio, por exemplo.

PASSO 3 Implementação⁴⁰

Eis um exemplo de implementação na turma da manhã de uma escola:

- Atividades na classe (cerca de 90 minutos):
 - a) Breve introdução em cada classe feita pelo professor e dois alunos.
 - b) Começo da sessão: pense sozinho/forme dupla/compartilhe/registre.
 - c) Acordo sobre os resultados do grupo:
 - Acordos sobre o comportamento no grupo/classe; nos corredores; no pátio; e nos arredores da escola.
 - Pontos a serem apresentados na plenária (da classe e da escola).
 - d) Amarrando a discussão.

- Plenária: início (cerca de 90 minutos):
 - a) Apresentação, no teatro ou pátio da escola, da importância do tema da Conferência: elaboração da “Constituição da Escola” por mais segurança, cidadania e aprendizagem.
 - b) Relatório das normas levantadas por classe.
 - c) Relatório das normas levantadas pela equipe de professores e pelos funcionários.

- Plenária: conclusões (cerca de 60 minutos):

Discussão, em painel, com a coordenação das lideranças da escola, resultando em seis a oito normas que reflitam:

 - d) Acordos de comportamento aluno–aluno.
 - e) Acordos de comportamento aluno–professor–funcionários.
 - f) Acordos de comportamento professor–professor.
 - g) Acordos de comportamento professor–aluno.
 - h) Acordos por grupo/classe.
 - i) Propostas de continuidade/acompanhamento.

PASSO 4 Encerramento

Uma refeição com os pais e familiares pode ser organizada, quando os resultados dos trabalhos forem apresentados – o primeiro esboço do Código de Conduta.

40. Essas atividades podem ser realizadas por turno.

PASSO 5 Acompanhamento/continuidade

CONFERÊNCIA

Famílias e representantes da rede de apoio à escola (Conselho Tutelar, Vara da Infância e Juventude, postos de saúde, ONGs, clubes de serviços, empresas, universidades etc.) precisam estar envolvidos na Conferência. Isso pode ser realizado de várias formas:

- O mínimo: informá-los dos resultados (Código de Conduta).
- Uma possibilidade melhor: convidar representantes a que estejam presentes na plenária e ajudem a decidir sobre as Normas de Convivência.
- O mais eficaz e que estimula a participação: fazer um encontro com as famílias e os representantes da rede de apoio sobre como podem contribuir para uma escola mais segura, apoiando os resultados da Conferência.

É importante avaliar os efeitos da Conferência. Em cada classe, o professor e os dois alunos responsáveis devem fazer uma breve avaliação com a turma depois de duas ou três semanas da vigência do Código de Conduta, levantando: *o que está indo bem* (exemplos práticos) e *o que queremos melhorar*.

3.3.2 – Promovendo confiança mútua, diálogo e colaboração

Me conhecendo, conhecendo você: um exercício para criar vínculos entre pessoas diferentes

CONHECENDO VOCÊ

Objetivo

Promover autoconhecimento e conhecimento do outro; possibilitar aos docentes e a outras pessoas da escola que aprendam sobre a identidade, autoimagem e cultura uns dos outros, para iniciar ou fortalecer o diálogo.

Introdução

Apresentar o modelo ARENA:⁴¹

A arena da vida pode ser um palco – no qual atores convivem e aprendem uns com os outros – ou um campo de batalha. Isso depende muito da convergência ou não de duas imagens – como você se percebe (identidade) e como os outros percebem você (imagem).

Essas percepções não são sempre acuradas. A forma como você se vê não é completamente precisa. A forma como os outros te veem também não. E nunca a forma como você se percebe é idêntica à forma como os outros o veem.

41. Na versão original, o modelo é denominado "ABCD", pois, na língua holandesa, as letras iniciais dos elementos que caracterizam a abordagem (Arena, Percepções, Conflito e Diálogo) formam esse acróstico.

A diferença entre identidade e imagem muitas vezes gera tensões e conflitos, mas também pode ser o início de um diálogo produtivo.

E diálogo é o nosso objetivo. Ao nos tornarmos receptivos à cultura e à autoimagem do outro, diminui a distância entre identidade e imagem; começamos a conhecer melhor o outro (e a nós mesmos).

Modelo ARENA	Características
Arena	O palco das aprendizagens ou o campo de batalha.
Percepções	De si mesmo (autoimagem/identidade) e do outro (imagem).
Conflito	Confrontação = (discrepância entre identidade e imagem; percepções equivocadas; inabilidade em discutir isso).
Diálogo	Encontro = transformação do conflito (Círculo de Identidade).

Desenvolvimento

☞ Distribua a cada participante uma folha do tamanho de uma cartolina, com um grande círculo desenhado – o Círculo da Identidade.

☞ Deixe em lugar acessível a todos revistas velhas, jornais, *crayons* e lápis coloridos, colas, tesouras.

☞ Peça a cada participante para dividir o círculo como uma pizza, em áreas de diferentes tamanhos, pensando na seguinte questão: “*O que tem importância para você?*” ou “*Com o que você se importa?*”.

☞ Em seguida, convide os participantes a preencher os pedaços de suas “pizzas” com desenhos, palavras, imagens, fotos etc. Tudo será bem-vindo, pois gerará diálogo.

☞ Os cartazes serão afixados nas paredes, com o nome de cada participante.

☞ As pessoas passearão pela exposição, anotando perguntas de esclarecimento a serem feitas aos colegas.

☞ Em círculo, todos farão uns aos outros as perguntas anotadas, comentando os ajustes eventualmente feitos na imagem dos colegas a partir da observação dos Círculos de Identidade.

CONHECENDO VOCÊ

Abrindo mão: confiando ao outro nosso desejo de mudança⁴²

Objetivo

● Promover autoconhecimento e conhecimento do outro; possibilitar aos docentes e outras pessoas da escola identificar o que precisam deixar para trás a fim de abrir espaço ao novo; incentivar mudanças de atitude.

42. Fonte: “Desenvolvimento profissional” (“Professional Development”), Michigan, em: <<http://apluschools.uncg.edu/index.html>>.

Desenvolvimento

Cada pessoa recebe dois papéis (metade de uma folha de sulfite) de cores diferentes. Em um, deve escrever uma palavra que defina algo do qual quer se libertar, deixar pra trás, e, no outro papel, deve desenhar algo que represente uma coisa nova, uma aspiração. Depois de uns minutinhos, faz-se um grande círculo, com uma lata de lixo no meio. Você pode modelar, dizendo:

“*Vou me libertar de...*” (diz a palavra). Mostre a palavra, amasse o papel e coloque-o na lata do lixo. Então, completa: “*Para que eu possa...*” (mostra o desenho e fala o que é).

Exemplos

“*Vou me libertar da raiva.*”

“*Para que eu possa ser feliz.*”

“*Vou me libertar do desejo de controlar tudo.*”

“*Para que eu possa me divertir mais.*”

“*Vou me libertar dos sentimentos negativos.*”

“*Para que eu possa ter prazer no que faço.*”

Exercitando as Normas de Colaboração

Objetivo

Possibilitar aos docentes experimentar normas essenciais para garantir o diálogo na escola.

Desenvolvimento

- Distribua uma cópia das Normas de Colaboração (páginas 96 a 98) para cada participante.
- Leitura individual e seleção de duas normas a serem exercitadas.
- Em duplas, exercitar as normas escolhidas.
- Relatar os resultados e comentar.

Criar as Normas de Convivência da equipe

Objetivo

Convidar docentes a fazer escolhas a respeito de como gostariam de interagir com os colegas de sua equipe.

Desenvolvimento

Convide os participantes a usar a ferramenta pense sozinho/forme dupla/compartilhe (página 108) para refletir sobre a pergunta “*Que tipo de grupo queremos ser?*” e criar suas próprias Normas de Convivência.

Exemplo de normas criadas por um grupo de professores:

- Somos um grupo que trabalha unido.
- Trabalhamos juntos para criar um ambiente seguro.
- Não falamos do outro, falamos com o outro.
- Não criticamos um ao outro. Falamos na primeira pessoa “*Eu...*”.
- Oferecemos conselho apenas quando solicitados por outro membro do grupo.
- Procuramos, de todas as maneiras, ajudar-nos uns aos outros em nossos esforços de mudança.
- Defendemos o direito de cada pessoa de falar ou não falar.
- Reconhecemos a importância da espontaneidade.
- Não interrompemos os outros; honramos seu direito ao uso da palavra.
- Demonstramos respeito prestando atenção aos comentários de cada um.

Uma experiência de escuta ativa

Objetivo

Estimular os docentes a experimentar uma das normas básicas de colaboração: a escuta ativa.

Desenvolvimento

Convide os participantes, em pares, a praticar as seguintes regras quando falarem um com outro: primeiro, *A* fala por três minutos, enquanto *B* ouve; depois, os papéis se invertem, por mais três minutos.

- Ouça, mostrando que está prestando atenção, e estimule o outro a contar a sua história.
 - Encoraje a fala do outro.
 - Utilize sinais como “*uh, huh*”, “*não, jura?*” e “*e aí?*”.
 - Mostre atenção de forma não verbal (contato visual, postura, braços descruzados, corpo inclinado levemente pra frente).
 - Demonstre sentimentos, reconheça emoções.
 - Use pausas, silêncios, utilize bem o tempo.
 - Faça perguntas abertas.
 - Repita (parafrasee), faça um resumo do que entendeu (“*quer dizer, se eu entendi bem, você...*”).

Resolver problemas colaborativamente: clientes e consultores e equipe de consultores

Essas duas dinâmicas contribuem para criar uma atmosfera de confiança entre os professores e estimulam a resolução de problemas de forma cooperativa.

Clientes e consultores

Objetivo

Enfatizar a ideia de que somos todos especialistas no que fazemos; estimular a colaboração e a confiança.

Introdução

No início do encontro, peça que cada um coloque no chapéu um papelzinho com quantos anos de carreira tem como professora ou professor (sem dizer por quê). Recolha o chapéu. Enquanto outras atividades rolam, some os anos de experiência (em um grupo de 35 docentes, pode dar mais de um século!). No momento apropriado, você poderá anunciar, por exemplo: *“Aqui, nesta sala, temos 150 anos de experiência em educação!”*; *“Oooohhhh! Aaaahhhhh!”* (risos); *“Temos aqui uma riqueza incalculável. E vamos colocar isso pra funcionar”*.

Desenvolvimento

A equipe docente seleciona uma questão que esteja desafiando/preocupando todos. Por exemplo: *como diferenciar atividades em sala de aula para atender alunos com diferentes níveis de desempenho?*

- ☞ Divida os participantes em dois grupos, A e B.
- ☞ Peça que os dois grupos se sentem em duas fileiras de cadeiras, de frente uma para a outra, com os joelhos se tocando.
- ☞ Tem início o processo de consultoria.
- ☞ As pessoas da fila A perguntam primeiro (ficam no papel de *clientes*), enquanto as pessoas da fila B respondem no papel de *consultores*.
- ☞ Depois de três ou quatro minutos, quando você notar que o ruído da conversa está diminuindo, produza um som (combinado antes – sino, chocalho, música) indicando que é hora de mudar de *consultor*.
- ☞ Todos os *consultores* da fila B se deslocam um lugar para a direita, enquanto os *clientes* da fila A continuam em seus lugares.
- ☞ Ao seu sinal, os *clientes* repetem a mesma pergunta para o novo *consultor* a sua frente.
- ☞ O movimento se repete por mais duas vezes. Isso significa que cada *cliente* recebe respostas de três *consultores* diferentes.

- ∞ Ao seu sinal, invertem-se os papéis. Os *consultores* transformam-se em *clientes*.
- ∞ Atenção: as pessoas da fila B continuam mudando de lugar a cada rodada (caso contrário, não funcionará).

Esse exercício contribui para criar um ambiente seguro, no qual se constrói confiança ao se buscar ajuda e ao se oferecer ajuda.

Equipe de consultores

Objetivo

Apoiar um membro da equipe na resolução de um problema específico. Por exemplo: uma professora não consegue motivar um grupo específico de alunos e quer reunir ideias dos colegas sobre como agir; um professor tem um aluno que o desafia e o provoca constantemente e já esgotou seu repertório de estratégias para lidar com ele.

Desenvolvimento

Passo 1: qual é o problema que ocorre no momento?

A pessoa que é “dona” do problema o coloca na mesa. Todos os colegas, atuando como *consultores*, escutam, sem interromper.

Passo 2: o que o problema envolve?

Os *consultores* fazem perguntas para esclarecer quais são os diferentes aspectos envolvidos no problema (veja Normas de Colaboração 1, 2 e 3, nas páginas 96 e 97). Na pergunta, não pode estar embutida uma resposta ou sugestão.

Passo 3: como o problema pode ser resolvido?

Os colegas, atuando como *consultores*, procederão da seguinte forma (veja

“Pense sozinho, Forme duplas, Compartilhe”, na página 108):

- Pensar (individualmente).
- Formar duplas ou trios e discutir alternativas de solução.
- Trocar: no grande grupo, cada dupla ou trio apresenta para “o/a dono/a” do problema as possíveis soluções.

Passo 4: qual é a solução mais apropriada para o problema?

A pessoa que colocou o problema na mesa ouve as propostas, faz anotações, se necessário, e *escolhe* uma solução ou uma combinação de várias alternativas apresentadas pelos colegas *consultores*.

3.3.3 – Desenvolvendo habilidades para prevenir e interromper incidentes em sala de aula

Prevenindo indisciplinas em sala de aula, resolvendo pequenos problemas e lidando com incidentes menores

Objetivo

Convidar os docentes a comparar seu repertório de estratégias para prevenir e sanar rupturas de equilíbrio na sala de aula a três listas de sugestões de estratégias, estimulando-os a incorporar novas estratégias em sua rotina.

Desenvolvimento

a. Peça aos professores para que preencham os questionários abaixo, refletindo sobre o que fazem para:

- ✓ Antecipar-se a potenciais problemas de comportamento.
- ✓ Tomar providências em relação a pequenos problemas antes que se avolumem.
- ✓ Lidar imediatamente com incidentes “menores”.

O espaço em branco é para ser preenchido por outras estratégias usadas por quem responde.

Questionário A: antecipar potenciais problemas de comportamento.

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Retoma e avalia o acordo coletivamente construído com os alunos sobre as Normas de Convivência na sala de aula.			
Não permite que alunos com potenciais problemas de comportamento se sentem perto uns dos outros ou trabalhem juntos.			
Coloca os alunos com problemas próximos ao professor.			
Dá as instruções verbalmente e também por escrito, eliminando a confusão ou frustração que costuma levar a problemas de comportamento.			
Prepara atividades significativas e motivadoras, adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos.			
Prevê tempo suficiente para que a atividade seja completada.			
Ajusta as atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem ou portadores de necessidades especiais.			
Conecta um aluno com dificuldade a um outro que possa apoiá-lo.			
Dá a um aluno potencialmente “bagunceiro” a tarefa de observar um grupo que coopera eficazmente.			
Conversa sempre com os alunos para investigar se existem questões pessoais ou familiares que possam causar outros problemas.			

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Conversa com os pais e familiares de tempos em tempos para saber se existem problemas de saúde ou pessoais.			
Conversa com o pessoal de apoio da escola ou os professores que já trabalharam com a classe para ver se identificaram problemas de comportamento no passado e recolhe sugestões a respeito de abordagens pedagógicas possíveis.			
Usa humor ou uma abordagem criativa para fazer o aluno seguir trilhas diferentes.			

Questionário B: fazer algo a respeito de pequenos problemas antes que aumentem.

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Chega junto. Vai até o aluno e lhe dá atenção, com o olhar ou atitude corporal, assim que o problema começa.			
Permite que o aluno se dê um tempo. Dá uma tarefa a ele, como ir buscar um material fora da sala de aula.			
Mostra que “você sabe que eles sabem que você sabe”: “Lembra-se do nosso ‘Código de Conduta?’” ou “do nosso acordo sobre as normas?”.			
Oferece uma escolha: “Você pode parar com isso agora ou...” (ir falar com a pessoa da equipe gestora encarregada de lidar com os conflitos que ocorrem na escola; ir terminar sua atividade em outro local etc.).			
Depois do acontecido, faz contato com o aluno de novo para que ele não vá embora com raiva.			

Questionário C: lidar na hora com incidentes “menores”.

Ações possíveis: você...	Quando faço isso?		
	Sempre	De vez em quando	Nunca
Fala com o aluno imediatamente na saída, logo depois da aula.			
Pede ao aluno, com jeito, que lhe explique qual é o problema.			
Oferece “mensagens ‘Eu...’” (veja páginas 118 e 119) sobre como o comportamento do aluno está afetando você.			
Tenta chegar ao cerne do problema, fazendo perguntas e escutando.			
Faz ou renova acordos com o aluno, que incluem instruções sobre comportamentos.			
Acompanha comportamentos específicos dos alunos e dá <i>feedback</i> .			
Encoraja o aluno imediatamente, assim que ele demonstra o comportamento adequado.			
Renegocia acordos se necessário.			

b. Depois que os docentes tiverem preenchido os questionários individualmente, peça que se reúnam em pequenos grupos para que possam trocar exemplos práticos do uso dessas estratégias.

Protocolos para lidar com alunos em desequilíbrio

Objetivo

Preparar os professores, por meio de dramatizações, para que possam lidar de forma tranquila e eficaz com situações em que são provocados por alunos ou precisam interromper manifestações de violência por parte deles.

Desenvolvimento

- Distribua as folhas abaixo – (A) (B) e (C) – aos participantes. Peça que eles as leiam, estudando os procedimentos e preparando-se para dramatizações em duplas, sendo que uma pessoa fará o papel de aluno e a outra, de professor, revezando-se.
- Peça que formem duplas e criem situações nas quais possam exercitar as habilidades descritas.
- Cada dupla dramatizará a situação criada.
- As demais duplas comentam.

DESEQUILÍBRIO

(A) Reagindo à provocação de um aluno

- reconhecer que está se desestabilizando;
- dar nome aos seus sentimentos;
- decidir;
- agir.

Exemplo: um aluno grita com você.

- “Ai, meu Deus, vou perder as estribeiras!” – **reconhecer** internamente.
- “Este comportamento me deixa irritado/inseguro/ansioso/cínico” – **nomear** internamente.
- “Não vou me deixar dominar por isso!” – **decidir** internamente e... **agir**.

Agir: mensagens “Eu...”

Objetivo

Modificar o comportamento do estudante.

Padrão

Sem ofender a pessoa, apenas corrigindo o comportamento (os alunos normalmente recebem as correções como ataques pessoais).

Método

Comece com “*Eu...*”, e não com “*Você é...*”. Depois, fale dos seus sentimentos, de como esse comportamento o afeta e o que você quer que o estudante faça.

Assim

- Sentimento: “*Eu fico irritado quando você grita*”.
- Efeito: “*Eu não posso escutar você mais*”.
- Desejo: “*Eu quero que você se acalme...*”.
- Comportamento: “*... e fale normalmente*”.

(B) Lidando com um estudante que está descontrolado

- restaure o contato visual;
- chame o estudante pelo nome;
- reduza a tensão: fale de forma tranquila, sente-se junto ao aluno;
- faça movimentos vagarosos;
- diga ao estudante claramente o que você quer;
- descreva o comportamento indesejado e suas consequências;
- evite discussões;
- utilize “mensagens ‘*Eu...*’”.

Pratique a escuta ativa

- peça ao estudante para falar das suas frustrações/expressar seus sentimentos: “*Me diga o que mais você está sentindo...*”;
- faça perguntas abertas;
- demonstre seu interesse (não verbalmente);
- utilize o silêncio;
- concorde e resuma.

Concluindo

- indique que quer finalizar e chegar a um acordo;
- faça o resumo e conclua;
- não comece com (novos) argumentos ou discussões;
- evite “queimar seu filme” diante do aluno;
- movimente-se (fique em pé, continue a aula, quebre o contato visual);
- finalize o contato ou a situação e faça a transição para a próxima situação.

(C) Falando com o aluno após uma manifestação de violência

Importante: tenha como princípio falar **com** o estudante, e não **a** ele.

Faça contato

Assegure-se de escutar o aluno e fazer um compromisso ser assumido entre vocês.

- chame-o pelo nome;
- conecte-se com o estudante;
- diga por que você queria vê-lo;
- peça uma resposta e assegure-se de que foi ouvido, entendido;
- mencione acordos anteriores;
- faça contato visual, demonstre que você “entendeu”;
- fique atento à distância física, à linguagem corporal;
- continue calmo (por exemplo, falando baixo se o aluno fala alto);
- identifique e afirme as emoções que você observou ou suspeitou;
- fale calmamente, sem alterar o volume da voz;
- ofereça uma cadeira;
- não faça gestos rápidos ou violentos.

Indique claramente o comportamento aceitável

- diga claramente o que quer;
- explique suas intenções e seus argumentos para estabelecer o que quer e o que não quer, mas não entre em discussões;
- descreva o comportamento desejado/indesejado de forma concreta;
- valide problemas e interesses do aluno e coloque estrutura na conversa;
- fale calma e resolutamente;
- preste atenção à respiração (respiração abdominal);
- utilize a maior quantidade possível de “mensagens ‘Eu...’”;
- fale claramente sobre as consequências do comportamento agressivo;
- escute, demonstre compreensão, reconheça a posição da pessoa agressiva sem gritar);
- dê instruções claras e concretas e aguarde respostas.

Faça um novo contrato com o aluno e mantenha-o**Ensinando alunos a interromper violências e mediar conflitos****Objetivo**

Promover a mediação entre pares (alunos de uma mesma faixa etária, de uma mesma classe) como forma de promover a participação ativa dos alunos na escola.

Introdução

Alunos que sabem como conviver harmoniosamente com os demais são eleitos para receber um treinamento intensivo em mediação, oferecido por um mediador profissional. Dois professores também participam do treinamento; eles serão os futuros supervisores/apoiadores dos jovens mediadores e também farão o treinamento dos novos mediadores (depois de um ou dois anos).

O primeiro grupo de mediadores trabalha em duplas para que os indivíduos se apoiem um no outro e aprendam mais e melhor.

A pesquisa mostra que a implantação da mediação entre pares tem um efeito imediato sobre o sentimento de segurança na escola. O número de incidentes violentos e comportamentos agressivos cai bem rapidamente.

A estratégia é bem-sucedida quando todos os participantes – gestores, professores, alunos, famílias – colaboram e respeitam os papéis uns dos outros.

Desenvolvimento

∞ Formação

• Possibilitar aos alunos trabalhar com casos na forma de *roleplay*. Por exemplo, aprendendo como parar uma briga e como conduzir um encontro entre os dois briguentos, seguindo os passos:

- Separar, interromper contato visual entre os dois e dar um tempo para que esfriem a cabeça.
- Perguntar a cada um, sucessivamente, o que aconteceu.
- Ajudar a pensar soluções.
- Ajudar a chegar a um acordo.

∞ Produção de vídeo

Ao final do treinamento, os estudantes dominam habilidades básicas de mediação. Então, os próprios alunos fazem um vídeo curto sobre como resolver conflitos. Podem ser usadas câmeras fotográficas digitais e o programa Windows Movie Maker.⁴³

∞ Divulgação na escola

Esse vídeo será apresentado a cada classe da escola e nas reuniões de pais, com os alunos mediadores conduzindo um breve treinamento.

∞ Certificação

Os mediadores são muito respeitados pelos demais alunos e professores e recebem um certificado da escola.

43. Veja "Projeto do Giz ao Pixel", CECIP, 2009, em <www.cecip.org.br>.

3.3.4 – Promovendo a colaboração e o diálogo na sala de aula

Como engajar cada vez mais os alunos, em seis compassos

Objetivo

Oferecer suporte aos professores na melhoria de suas estratégias em sala de aula, de modo que possam aperfeiçoar seu manejo do tempo, do espaço, dos recursos, dos conteúdos e das interações e tornar suas aulas mais envolventes.

Introdução

Escolas seguras e cidadãs incentivam a participação dos alunos na elaboração do Código de Conduta da Escola, no Grêmio Estudantil, no Conselho da Escola e nos diferentes conselhos da cidade. Além disso, contam com sua criatividade na organização de atividades culturais e artísticas ligadas a manifestações de culturas juvenis. E mais: promovem o engajamento ativo das crianças, dos adolescentes e dos jovens nas atividades em sala de aula.

Estratégias para promover esse engajamento envolvem estabelecer com os alunos e seus familiares expectativas em termos acadêmicos, com apresentação e discussão de objetivos de aprendizagens a serem alcançados. Todos os alunos devem ser convidados a se autoavaliar, esforçando-se, com apoio das famílias, para alcançar os objetivos que traçaram tanto em termos acadêmicos quanto em termos de comportamento.

Os professores podem ser incentivados a produzir, nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), aulas cuidadosamente planejadas a fim de engajar os alunos, usando estratégias efetivas para assegurar que eles participem e compreendam o que está sendo ensinado.

Os professores também devem ser estimulados a apresentar e discutir os objetivos do curso e de cada aula com os alunos, bem como as formas de avaliação e normas de convivência, possibilitando que façam escolhas em relação a essas dimensões.

Desenvolvimento

Realizar com a equipe de professores, em uma série de reuniões, todas as atividades descritas nos “compassos” de 1 a 6 (páginas 123 a 128). Ao término de cada atividade, convide os docentes a expressar como se sentiram durante ela e como poderiam realizá-la na sala de aula, com os alunos.

COMPASSO 1 Promover autoconhecimento e conhecimento do outro

Realizar atividades para que alunos pertencentes a um mesmo grupo/classe possam se conhecer ao mesmo tempo que se tornam mais conscientes de sua própria identidade. Um exemplo (Serrão e Baleeiro, 1999, p. 92):

Trabalhando com sucata⁴⁴

Objetivos

Refletir sobre as próprias características e as dos demais; possibilitar as trocas interpessoais.

Desenvolvimento

- Grupo em círculo, sentado.
- O professor coloca objetos variados no centro do círculo (livros e revistas velhos, brinquedos usados, utensílios domésticos, instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, roupas etc.), solicitando aos participantes que os observem. Tempo.
- Pede a cada um que vá ao centro do grupo – um por vez – e escolha um objeto que possa representá-lo.
- Cada participante apresenta o objeto com o qual se identifica, explicando ao grupo a razão de sua escolha.
- Após a apresentação, o professor pede que olhem para o grupo até encontrar alguém a quem possam oferecer seu objeto. Tempo.
- Solicita que – um de cada vez – entreguem à pessoa escolhida seu objeto, dizendo: “*Eu dou meu objeto a..., porque...*”.
- Plenário – comente sentimentos e percepções:
 - Como se sentiu durante a atividade?
 - Quais as descobertas que fez sobre si e sobre o outro?
 - O que o surpreendeu?
- O professor pontua a riqueza da singularidade de cada pessoa e a importância das trocas interpessoais.

ENGAJAMENTO

COMPASSO 2 Criar atmosfera organizada e cooperativa na sala de aula

- ▶ **Normas de Convivência afixadas na sala e repactuadas constantemente**
- ▶ **Objetivo da aula no quadro**
- ▶ **Protocolos básicos para o/a professor/a**

44. Para as finalidades deste livro, substituímos as palavras “sucata” e “facilitador” por “objetos variados” e “professor”, respectivamente.

- Falar em voz baixa.
- Incentivar todos a participar.
- Combinar: falar um de cada vez.
- Usar o primeiro nome dos alunos.
- Perguntar a três alunos antes de dizer o conceito.
- Não botar ninguém pra baixo.
- Combinar: no trabalho de grupo, ninguém terminou até que **todos** os membros do grupo tenham terminado.

► **Instruções claras para apoiar o trabalho independente**

1. O que o aluno deve fazer?
2. Como o aluno deve fazer?
3. Para quem ele pode pedir ajuda?
4. Qual vai ser o método do grupo (“*Primeiro, faremos...; depois...*”)?
5. Quanto tempo eles têm?
6. O que acontecerá com o resultado?
7. O que devem fazer quando terminarem?

► **Situações de aprendizagem/tarefas que fazem sentido**

- Situações práticas, aplicáveis. Conteúdo faz sentido, é funcional e relevante para o aluno.
- Complexo, e não simplista; aberto, “ideia geral”, mas relacionando à competência do aluno.
- Tarefa requer aplicação do conteúdo e das estratégias aprendidos.
- Aluno controla o processo (dentro de certos limites).
- Aluno dá forma ao produto (dentro de certos limites).

COMPASSO 3 ► Promover cooperação

► **Trabalho de grupo organizado para promover interdependência**

- Objetivo: é comum ao grupo como um todo.
- Tarefa: a tarefa não pode ser feita individualmente, mas deve ser um esforço do grupo todo.
- Recursos: material (papel, tesoura, livros etc.) é comum a todos.
- Papéis: o trabalho de cada membro do grupo complementa o do outro.
- Recompensa: prêmio para esforço cooperativo (pontuação por time, salva de palmas, reconhecimento).

■ **Trabalho em duplas, com estrutura**

Duo de leitores

A e B leem um texto. *A* identifica os três pontos mais importantes de uma parte do texto. *B* acrescenta um outro ponto. *A e B* leem o próximo texto. *B* identifica os três pontos mais importantes dessa parte do texto. *A* acrescenta um outro ponto.

Duo de perguntas

A lê; *B* pergunta; revezam papéis.

Duo de matemática

A resolve um problema de matemática e *B* explica o que *A* está fazendo (o raciocínio, o passo a passo). Ou: *A* faz uma estimativa, e *B* calcula com precisão. Ou: *A* faz a conta de cabeça, e *B* usa uma calculadora.

Duo de respostas

A e B pensam em duas respostas para uma pergunta, ambas verdadeiras, porém diferentes. Ou: *A* dá uma resposta a uma pergunta, e *B* dá outra, também verdadeira.

Duo de fazer

A e B têm que fazer um dever juntos. Ambos têm tarefas diferentes, mas complementares. Por exemplo: *A* pensa nas respostas, *B* escreve as respostas. Ou: *A* faz um desenho, *B* coloca em palavras.

COMPASSO 4 **Saber perguntar provocando aprendizagens**

► **Estabeleça um tempo para o aluno pensar antes de responder**

De acordo com as pesquisas, o tempo médio entre uma pergunta que fazemos e a resposta que recebemos é muito curto: de 0,5 a 1,0 segundo.

Quando conseguimos ampliar o tempo entre uma pergunta que exige reflexão e sua resposta para além de 30 segundos, os resultados são:

- Alunos dão respostas mais longas.
- Alunos dão respostas mais adequadas.
- A quantidade de “*não sei*” diminui.
- O número de formulação de hipóteses aumenta.
- Alunos fazem mais perguntas.

► **Exemplos de perguntas que fazem os alunos pensar**

“Daqui a pouco, eu pedirei a todos os alunos que escrevam uma resposta a uma pergunta que vou fazer. Em seguida, pedirei a alguns alunos que respondam à pergunta em voz alta. Todos poderão comparar as respostas que escreveram com as dadas pelos colegas. A pergunta é...”

“Pense sobre a pergunta que vou fazer em seguida. Darei duas respostas. Se escolher a resposta A, coloque o polegar pra cima. Se escolher B, coloque o polegar pra baixo. Se não souber a resposta, não faça nada. Vou pedir a alguns alunos que expliquem a sua escolha, inclusive àqueles que não sabem. A pergunta é...”

“Farei uma pergunta sobre o dever de casa. Responda-a individualmente. Quando eu der o sinal, compare sua resposta com a do livro. Vou pedir para alguém dar a resposta. A pergunta é...”

COMPASSO 5 Apoiar

A atividade abaixo é um exemplo de como apoiar a aprendizagem do aluno ao mesmo tempo que se reforça a sua responsabilidade.

Círculo de aprendizagem⁴⁵

O ponto central do círculo de aprendizagem é descobrir *o que esse aluno em particular acha que é mais importante aprender tanto na escola como fora dela*. Essa nova estratégia possibilita à escola cooperar com os alunos, suas famílias e a rede de apoio na identificação daquilo que eles desejam aprender.

Alunos, familiares e outras pessoas relacionadas ao estudante reúnem-se com as pessoas da escola que estão mais estreitamente ligadas a ele. O círculo de aprendizagem é sobre uma questão (profunda) trazida por esse estudante – não é a respeito de um problema, mas a respeito do seu desenvolvimento integral. No círculo de aprendizagem, as pessoas se reúnem para produzir um foco e estimular a aprendizagem do aluno. Elas se sentem comprometidas em conectar suas ideias e seus poderes de modo a apoiar o desenvolvimento desse aluno.

A escola hospeda o círculo; um coordenador independente o organiza (o líder do círculo). O líder do círculo não participa, apenas facilita o processo, que tem três fases: preparação, reunião e implementação.

Essa última etapa é de plena responsabilidade do estudante. Segue uma descrição das três etapas:

Preparação: começa com o líder do círculo convidando o aluno e explicando qual será o propósito da sessão. O aluno é convidado a refletir sobre uma questão concreta que valha a pena discutir em termos de aprendizagem. Também se pede a ele que indique alguém que deveria estar presente.

45. Fonte: “Eu encontro o poder de aprender” (relatório de uma pesquisa sobre a introdução de círculos de aprendizagem na Escola Secundária Hofstad, 2006).

Em geral, seis a dez pessoas participam. Fora o aluno, podem ser pessoas da escola, um dos pais ou os dois, irmãos, amigos, avós, um ex-professor ou uma pessoa fora da escola com quem o aluno tenha uma boa relação. Se o aluno fizer objeção à presença de alguma dessas pessoas, ela não participará.

O convite é feito para um horário adequado aos participantes – pode ser fora do horário regular das aulas.

Reunião: o líder do círculo abrirá a sessão explicando de novo o seu propósito e, então, encorajando os participantes a refletir sobre a aprendizagem não apenas na escola, mas também fora dela. Deve ficar claro que aprendizagem não é apenas conhecimento, mas diz respeito a habilidades e atitudes.

Assim que os participantes estiverem prontos, a sessão começa. Levará cerca de uma hora e meia até terminar.

O aluno terá a palavra final, resumindo os resultados e tornando claro como ele vai usá-los de uma forma produtiva.

Implementação: o círculo de aprendizagem consiste em três rodadas de diálogo.

- Na **primeira**, as habilidades que o aluno já demonstra constituirão o tópico a ser explorado.
- Na **segunda**, as questões serão: “*O que esse aluno poderia aprender?*” e “*O que esse aluno quer aprender?*”. Os participantes terão oportunidade de priorizar as ideias colocadas na mesa.
- Na **terceira** – e última – rodada, o tópico será: como o estudante pode aprender aquilo que ele quer e pode aprender (dentro e fora da escola) e de que apoio ele precisa.

A troca durante esses três *rounds* será baseada em questões abertas, preparadas pelo líder do círculo. Cada participante será convidado a apresentar uma resposta.

A cada vez, o aluno será o primeiro a responder. Não haverá debate sobre as respostas, ideias e sugestões; o principal objetivo será fazer um inventário delas.

O líder do círculo produzirá um sumário dessa lista e o enviará a todos os participantes. Com isso, termina sua responsabilidade. O sumário será usado como base para planejamento com o aluno, na próxima etapa.

Portfólio de sucessos⁴⁶

Algumas escolas começaram a procurar formas diferentes de avaliar o desempenho dos alunos. E uma das estratégias mais interessantes é o portfólio.

Um portfólio é uma pasta que contém evidências a respeito das coisas que os alunos conseguem fazer muito bem. Não serve para colecionar fracassos. Os alunos estabelecem os objetivos que desejam atingir. Em seguida, pede-se a eles que pensem formas de demonstrar às outras pessoas como atingiram os objetivos. Podem usar o meio de expressão que preferirem: um ensaio, um poema, um vídeo, uma peça de carpintaria, uma pintura etc. Mas o produto tem que se relacionar aos objetivos. O portfólio é então discutido com um professor ou com um painel de professores, pais e outros alunos.

Portfólio de alunos holandeses: um exemplo

Mieke Thijs, consultor do APS, desenvolveu um manual para alunos do ensino profissionalizante que estão começando a fazer seu primeiro portfólio.

Esse portfólio tem quatro partes, correspondendo a quatro categorias:

1. Atitudes e comportamentos em geral: *“O que eu devo ser capaz de fazer em todo lugar?”*.
2. Competências: *“O que eu devo ser capaz de saber e de demonstrar no meu trabalho?”*.
3. Escolhas: *“Como encontrar um trabalho que seja adequado para mim?”*.
4. Atitudes e comportamentos no local de trabalho.

Para cada categoria, há várias perguntas. Por exemplo, na primeira: *“Como se vestir e se comportar?”*; ou, na quarta, *“Como você mostra às pessoas que é confiável?”*.

Dadas as categorias e as perguntas, os alunos se preparam, conversando com os professores, para quais itens eles coletarão evidências.

De posse das evidências coletadas, os alunos discutem-nas com os professores, e, então, começa um novo ciclo.

Portfólio de processo

Nele, os alunos colecionam exemplos selecionados de trabalhos que demonstram seu progresso em direção aos objetivos que desejam atingir.

46. *Portfólio na escola prática (Portfolio in de Praktijkschool)*, em Van, v. 12, n. 18, jan. 2001.

No Curso de Formação de Facilitadores de Mudanças Educacionais do CECIP, usamos esse tipo de portfólio. É uma pasta na qual os participantes arquivam suas produções no decorrer do curso.

As produções correspondem a atividades realizadas para atingir os objetivos de cada Oficina, relativas ao domínio de competências para conteúdos, interações e sentimentos, estimulando mudanças em modelos mentais e práticas. Elas são datadas, numeradas e arquivadas. A partir de sua análise, os participantes podem autoavaliar-se e identificar novas necessidades de aprendizagem.

3.3.5 – Promovendo a colaboração e o diálogo com as famílias

Aqui vão algumas dicas úteis para trabalhar com as famílias:

- Baseie seu contato com as famílias em pontos positivos, desafios e propostas, nunca em problemas. Geralmente, os pais são chamados à escola apenas quando há algo de errado com os alunos. Ou, então, são convidados a um primeiro encontro, e o tema é pesado – alcoolismo, abuso de drogas, violência. Escolha um ponto de partida positivo. Por exemplo, apresente uma abordagem eficaz de lidar com o conflito na escola e peça aos familiares para apoiarem essa abordagem ao resolver de forma não violenta os conflitos domésticos.
- Respeite as diferentes situações em que os familiares se encontram, incluindo a forma como criam os filhos, e parta da pressuposição de que os pais tentam fazer o melhor pelos filhos. Mas não se comprometa com nenhuma forma de violência e deixe claro o que deseja realizar com os alunos na escola.
- A partir daí, ofereça sugestões concretas de como questionar um comportamento, lidar com o conflito, promover bons hábitos em relação à TV etc.
- Peça a cooperação dos pais e das mães. Explique o Código de Conduta da escola e peça que o apoiem em relação aos filhos (comece por aí quando eles procurarem a escola).



3.4 – Baú de brinquedos

O baú é inesgotável: você sempre pode encontrar imagens, sons, poesia, jogos e danças que ajudarão a construir vínculos e promover a participação, a comunicação e a convivência, tornando a escola mais relevante para todos.

Um filme

Ao assistirem juntos *Nenhum a menos*, de Zhang Yimou (China), os educadores poderão entrar em contato com suas qualidades éticas essenciais, como o amor e o compromisso. Muitos vão se identificar ou se incomodar com a história de uma professora que, ainda que muito inexperiente, não admite perder nenhum aluno. Ela mostra aos alunos que cada um é importante e contagia a escola com sua garra.

Uma música

Essa é básica: “Todos juntos”, de Enriquez, Bardotti e Chico Buarque, fala da força da união, e você pode convidar todo o grupo a cantá-la no encerramento de um encontro:

*“Todos juntos somos fortes
Somos flecha e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
– ao meu lado há um amigo
que é preciso proteger
Todos juntos somos fortes
Não há nada pra temer”*

Um jogo de autodescoberta

Você pode usar os *Círculos de Apreciação* para dar oportunidade aos membros de um grupo que convivem há algum tempo, mas que não costumam demonstrar apreciação ou admiração uns pelos outros. A dinâmica está descrita em: *Autodescoberta* – uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver a confiança em grupos, de David Earl Platts.⁴⁷

Três sites

As artes e as culturas, assim como o amor, são poderosos antídotos contra violências.

Divulgue a arte popular, os folguedos e as danças de nosso país e também a arte de outros países, como a que você vê nos *sites*:

47. Platts, *Autodescoberta* – uma abordagem da Fundação Findhorn para desenvolver a confiança em grupos (São Paulo: Triom, 2001), pp. 83-86.

<www.artyciclopedia.com>. Dados sobre mais de 5 mil artistas plásticos.
 <www.usp.br/Mac>. Acervo do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo.
 <www.jangadabrasil.com.br>. Músicas, folguedos populares, culturas populares de nosso país e mais um interessantíssimo “balaio de *links*”.

3.5 – Refletir para agir



3.5.1 – A utilidade de cada ferramenta

Ferramentas do Capítulo 3	Por que essa atividade ajuda a fortalecer a conexão? Em que ela favorece a participação? Em que ela favorece o diálogo e a colaboração?
Elaboração coletiva da Visão da Escola	
Me conhecendo, conhecendo você	
Código de Conduta da Escola	

Quais dessas atividades você já coordenou (ou gostaria de coordenar) em sua escola?

3.5.2 – O currículo da sua escola tem algo a ver com essa estória?

Leia a estória abaixo e pense em como poderia usá-la para estimular uma nova maneira de pensar o currículo na sua escola.

O currículo do tigre-dentes-de-sabre⁴⁸

Esta é a história do primeiro currículo de que se tem notícia, dos bons tempos pré-históricos. Um pensador da tribo *Skola* observou o trabalho diário dos homens da sua tribo e percebeu que a vida deles se resumia a três tarefas: domar cavalos, pegar peixe com as mãos e espantar com fogo o tigre-dentes-de-sabre (que ganhou o singelo apelido de Tigre Dentuço). Se um jovem soubesse fazer essas três coisas com toda a ciência e a tecnologia já disponíveis, seria um bem-sucedido membro da tribo. O pensador então elaborou um currículo composto dessas três unidades: apanhar peixe com a mão, domar cavalo e espantar Tigre

48. Traduzido e adaptado por Claudia Ceccon a partir de: Benjamin, H. R. W., *Saber-tooth Curriculum, Including Other Lectures in the History of Paleolithic Education* (Nova Iorque: McGraw Hill, 1939).

Dentuço com fogo. Funcionava que era uma beleza e foi replicado por muitos e muitos anos, garantindo o bem-estar e a prosperidade da tribo.

Porém, o clima começou a mudar, derretendo as geleiras, desbarrancando tudo, e a água ficou turva, tornando impossível a atividade de apanhar peixe com a mão. Os cavalos não gostaram dessa água barrenta e migraram para outras terras mais ao sul. Quanto aos Tigres Dentuços, morreram todos de pneumonia.

E o que aconteceu com o currículo? Foi motivo de grandes debates – alguns membros da tribo, mais radicais, achavam que, como se não bastassem todas as mudanças que estavam enfrentando, o currículo devia mudar também! Segue o debate final:

“Mas não é possível”, explodiu um dos radicais, “como pode uma pessoa sensata se interessar por atividades tão inúteis? Qual é o sentido de aprender a pegar peixe com as mãos se não é mais possível fazê-lo? Para que um menino deve aprender a domar cavalos se não há mais cavalos pra domar? E por que motivo as crianças deveriam continuar aprendendo a espantar tigre com fogo se os tigres estão completamente extintos?”

“Não seja tolo”, disse o mais velho dos Bruxos, sorrindo um meigo sorriso, “não ensinamos a apanhar peixe com as mãos para que se apanhe peixe; ensina-se isso para desenvolver a agilidade de forma geral, que não poderia ser desenvolvida de outra forma. Não ensinamos a domar cavalos para domar cavalos, e sim para desenvolver a coordenação motora, a velocidade e a força que não poderiam ser aprendidas – você há de concordar – na caça prosaica a antílopes. E não ensinamos a espantar tigre dentuço com fogo para realmente espantar tigres – que bobagem! –, e sim para desenvolver nobreza de caráter e coragem, que serão úteis em todos os outros aspectos da vida de nossos alunos e que não poderiam nunca ser aprendidas na rotina de caçar ursos.”

Todos os radicais silenciaram diante da força do argumento. Os Bruxos sabiam o que estavam fazendo. Todos balançaram a cabeça em acordo. Todos, menos um, o mais radical deles, que ousou um último protesto: “Mas vocês não de admitir que os tempos mudaram. Não poderiam incluir alguma atividade mais atual? Talvez tenha algum valor educativo!”

Até os outros radicais acharam que ele tinha ido longe demais. Rapaz, que ousadia... falar assim com os Bruxos! Estes ficaram profundamente indignados. Um silêncio sepulcral se estabeleceu. Os doces sorrisos se apagaram. O tom era severo: “Se tivesses alguma educação”, disse finalmente o mais velho dos Bruxos, “saberias que a essência da educação é atemporal. É algo que permanece e sobrevive às mudanças, assim como uma rocha sólida que se mantém firme no meio da correnteza. Você precisa aceitar que existem algumas verdades eternas, e o Currículo do tigre-dentes-de-sabre é uma delas”.





Capítulo 4



Como interromper as violências e como restaurar os danos?

O que diretores ou professores podem fazer frente a escolas ou salas de aula que estão em situação caótica? Como proceder quando, em um ambiente pacífico, eventos ou comportamentos violentos acontecem?

A tendência de restaurar a ordem apenas adotando medidas punitivas – sem tentar dar respostas às situações que causam essas explosões – será um esforço insuficiente e ineficiente. É possível recuperar o equilíbrio perdido e restaurar o que foi danificado ou quebrado com a violência, ao mesmo tempo que se (re)inicia o trabalho preventivo.

4.1 – História da vida real

Entre duas favelas, a ressurreição de uma escola

Uma escola pública localizada entre duas favelas dominadas por traficantes de facções rivais sofria depredações pelo menos uma vez por semana. O espaço físico era deprimente, com banheiros imundos e mobiliário das salas de aula quebrado. Nenhum professor queria trabalhar lá. A diretora colocara grades nas portas de acesso, escadas e janelas, mas as invasões continuavam. Quando essa diretora se aposentou, uma professora da escola assumiu a liderança e mudou de

abordagem. Ela começou por reunir toda a comunidade a fim de discutir o que fazer para mudar aquele ambiente que prejudicava a aprendizagem de crianças e jovens. A princípio reticentes, as famílias, percebendo que eram ouvidas, acabaram por envolver-se intensamente no projeto. Afinal, quem não quer que os filhos recebam uma boa educação?

A nova gestora passou a dividir responsabilidades com famílias, professores, estudantes. Parcerias foram construídas dentro e fora da escola. Uma nova realidade se estabeleceu e teve de ser respeitada. A mensagem chegou aos chefes das facções rivais: a escola é território a ser preservado e protegido de toda violência. Não chegou como recado autoritário: tratava-se de comunicação legitimada pela autoridade da participação de toda a comunidade. O prédio da escola foi pintado, e os equipamentos foram consertados. A manutenção agora é nota dez. Mães e pais são incentivados a voltar à escola e frequentar aulas para adultos. Um professor de caratê passou a dar aulas como voluntário. A escola apresenta, hoje, desempenho acima da média das outras escolas brasileiras. Confiar gera confiança. Saber escutar e dialogar é a base de uma verdadeira autoridade.

Inspirado em matéria do jornal O Estado de S. Paulo de 3 de abril de 2007.

Nesse exato momento, muitos gestores estão assumindo escolas em situação semelhante à descrita e, ao mesmo tempo, firmando o compromisso ético de ajudar a transformá-las.

São escolas nas quais as necessidades básicas dos membros da comunidade escolar vêm sendo desrespeitadas há muito tempo e, por isso, o desequilíbrio se generalizou. As pessoas não se sentem comprometidas, vinculadas umas com as outras. Esse isolamento faz prevalecer uma sensação de impotência – ninguém se sente capaz de mudar a situação. Parece que tudo depende de um poder maior: educadores, alunos, famílias, todos

sentem que não estão mais no controle de sua própria realidade, de suas próprias vidas.

O desequilíbrio causado pela frustração das necessidades básicas de relação, competência e autonomia reforçou a insegurança. Conflitos mal administrados e agressividade não canalizada desembocaram em atos diários de violência, menor ou maior, tornando-se parte da rotina.

O que pode ser feito, então? Como “desligar” essas violências?

O que funciona é ter como foco a restauração do equilíbrio e, portanto, da sensação de segurança perdida. **Primeiro**, interrompem-se as manifestações de violência;

segundo, “emendam-se” os vínculos entre as pessoas, rompidos pelas agressões e, **terceiro**, discutem-se, desenham-se e implementam-se maneiras de lidar com os conflitos que resultem em mais aprendizagem para todos.

Tudo isso pode acontecer se, como fez a diretora da escola da página 135, começarmos tentando restabelecer e construir conexões entre todos os interessados em uma escola e uma comunidade seguras.

4.2 – Contribuições da teoria

A “História da vida real” que você acabou de ler poderia ter se desenrolado de forma diferente. Imagine que a nova diretora e outras lideranças, com a melhor das intenções (colocar *ordem na casa*, para que os alunos possam aprender), tirassem da gaveta o documento contendo as regras do Sistema Disciplinar e, sem nenhuma discussão, passassem a aplicá-las rigorosamente a todos da escola. Advertências, suspensões – para

os professores e funcionários, ponto cortado – envio ao Conselho para “sugerir” transferências.

Além disso, seriam afixados nas paredes parágrafos do Código Penal criminalizando condutas de adultos, adolescentes e jovens que, nas escolas, são tratadas como infrações disciplinares (por exemplo, ameaças, ofensas, agressões físicas). Seguranças ou policiais seriam contratados para vigiar corredores, pátio, portões.

Será que essas medidas, por si só, “desligariam” as violências na escola? O que você pensa a respeito?



Compare suas ideias sobre o pensamento mais recente a respeito, de operadores do Direito,⁴⁹ progressistas e educadores.

O importante não é punir, ...

Está profundamente arraigada em nossa cultura a ideia de que comportamentos agressivos, violentos, podem ser corrigidos pela punição e que o simples *vigiar e controlar* pode dar conta de violências que nascem de conflitos mal administrados, de necessidades desrespeitadas e dos complexos fatores envolvidos nisso.

Os sistemas de justiça, durante séculos, vêm utilizando a punição como forma de retribuir o mal praticado por alguém – esperando, dessa forma, que o mal não se repita. Para cada lei, o Código Penal prevê uma punição correspondente no caso de ela ser violada.

Melo, Ednir e Cury (2009) lembram, no entanto, que a Justiça sempre tratou as infrações *civis* ou *administrativas* de forma diferente das *penais*. Segundo os autores, existe um hiato entre as duas formas de resolução de conflitos: a civil, que reconhece a natureza negocial e participativa dos conflitos, e a penal, de cunho retributivo.

Aos olhos da Justiça tradicional, chamada de retributiva, há conflitos os quais causam danos que podem ser reparados por meio de uma negociação, chegando-se a um acordo, nos termos do Direito Civil. Outros conflitos (chamados de *crimes*), no entanto, causam danos que, na visão da Justiça tradicional, não poderiam ser reparados, e, então, só caberia punir quem os causou nos termos do Direito Penal.

Existem, no entanto, juízes, promotores e outros agentes sociais que defendem e praticam uma nova forma de se fazer Justiça, alternativa ao modelo de Justiça dominante, considerando o Direito Penal mal equipado para construir a paz durável entre as partes. Afinal, a ele é reservada

Código Penal e Sistema Disciplinar das escolas

Os autores do livro *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul* fazem uma interessante reflexão sobre um aspecto que tem passado despercebido ao longo do tempo: o parentesco direto do Código Penal com o Sistema

Disciplinar das escolas. Você já havia reparado nisso?

Veja o que escrevem os autores: “É interessante notar que o Sistema Disciplinar ou Regimento da maioria das escolas adotou historicamente o modelo

49. Juízes, promotores, profissionais da Segurança Pública, da Assistência Social, conselheiros tutelares.

mas restaurar o equilíbrio rompido

apenas a função de absolver ou condenar e, em tal caso, de punir. A própria concepção de sanção jurídica está centrada no exemplo do castigo e da expiação do mal pelo mal.

A alternativa a esse modelo é a **Justiça Restaurativa**, um processo de resolução de conflitos em que não cabe punição. Tem caráter dialógico e inclusivo. Funda-se na autonomia da vontade e na participação de todas as pessoas afetadas direta ou indiretamente pela violência. Conduz ao estabelecimento de um plano de ação para que as necessidades de todos os afetados sejam atendidas, com garantia ampla de seus direitos e reconhecimento voluntário das responsabilidades dos envolvidos (Melo, Ednir e Cury, 2009).

A Justiça Restaurativa vem sendo experimentada no mundo a partir da segunda metade do século XX. A Nova Zelândia, desde 1989, adota a Justiça Restaurativa nos tribunais e também nas escolas, substituindo as punições disciplinares.

Em 2002, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas passou a recomendar a aplicação da Justiça Restaurativa aos Estados-partes das Nações Unidas.

No Brasil, o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos passaram a apoiar projetos de Justiça Restaurativa desde 2003. No estado de São Paulo, eles são realizados pelas Varas da Infância e da Juventude e Varas Especiais da capital, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Esta adotou, em 2008, a Justiça Restaurativa como um programa a ser progressivamente implementado em todo o sistema escolar.

penal, de cunho retributivo, e não o civil.

“Em geral, a cada infração disciplinar corresponde um castigo (pena) – advertência, suspensão, encaminhamento ao Conselho da Escola. Como no sistema penal, as punições na escola existem porque

houve a transgressão e porque se quer dissuadir novas transgressões.

“À medida que as punições previstas no Sistema Disciplinar deixaram de ter qualquer efeito coercitivo sobre os alunos, que não encaram como castigo as advertências e suspensões, algumas escolas

passaram a recorrer ao Sistema de Justiça para garantir a ordem – daí os Boletins de Ocorrência.

“Ou seja, o fato de que as punições disciplinares não mudavam o comportamento dos alunos, foi interpretado não como um sinal de que punições não levam à aprendizagem e não mudam comportamento, mas como um indício de que as punições não estavam funcionando por serem leves demais. Portanto, era preciso recorrer a métodos mais drásticos, como encaminhar alunos adolescentes transgressores às delegacias de polícia.

“Enquanto isso, outras instituições de ensino investem cada vez mais na disciplina enquanto autodisciplina, no desenvolvimento de habilidades de convivência e em práticas de Justiça Restaurativa no espaço escolar.” (Melo, Ednir e Cury, 2009)

Há lideranças que compreendem que a indisciplina e as agressões na escola, as violências praticadas contra os outros e contra os equipamentos escolares, resultam de conflitos mal administrados, e esses conflitos ocorrem porque necessidades básicas não estão sendo atendidas. Elas compreendem que os conflitos terminam em manifestações de violência quando as conexões entre as pessoas estão fracas. Punições enfraquecem ainda mais os vínculos já esgarçados.

O oposto da lógica punitiva não é a anarquia. É a restauração da harmonia e do equilíbrio perdidos, em que, diante de comportamentos que desrespeitam as normas de convivência, busca-se chegar a acordos que **incluam** o *outro*, o diferente, em lugar de puni-lo ou excluí-lo.

Características da escola restaurativa⁵⁰

Uma escola restaurativa, ou seja, aquela na qual os gestores, a equipe docente e os demais trabalhadores da educação colocam em prática os valores do respeito mútuo, do pertencimento, da interconexão, da responsabilidade ativa (fundada na liberdade, não na submissão), possui algumas características básicas:

► *Foco nas pessoas, na interação, na energia*

A preocupação central de uma escola restaurativa não são os equipamentos, as coisas, os processos, as regras. O essencial é mobilizar e conectar esses recursos a serviço do desenvolvimento do potencial de todas as pessoas envolvidas, estando no centro as crianças e os adolescentes e sua aprendizagem (de conhecimentos, valores e atitudes).

50. Esses parágrafos adaptados do livro *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul* refletem a abordagem restaurativa na educação escolar formulada pelo CECIP em cooperação com os parceiros (2005-2008). Veja também: “Diálogo, educação e justiça no estado de São Paulo”, página 178.

► *Interação com a comunidade, seus movimentos e suas organizações*

Uma escola restaurativa é antes de tudo para a e pela comunidade. Os princípios restaurativos dizem respeito ao modo como vivemos e convivemos na comunidade, inclusive em nossas escolas. Uma abordagem restaurativa nas escolas é, portanto, a estrutura que pode guiar desenhos de programas e tomada de decisões.

► *Disciplina como autodisciplina e autodomínio*

Na escola restaurativa, há uma superação da antiga visão da disciplina como sendo a obediência a regras abstratas que, se transgredidas, resultam em punição. Na escola restaurativa, trata-se de autodisciplina, autonomia, aprendizagem da convivência, com mais conhecimento de si mesmo e do outro, respeito mútuo e obrigações mútuas.

Em vez da imposição de regras preestabelecidas, passadas pelo adulto à criança ou ao adolescente, a perspectiva restaurativa se abre à criatividade dos envolvidos rumo à transformação, de perspectivas, de estruturas e de pessoas.

► *Visão do conflito como oportunidade de crescimento e mudança*

Tendo por base a teoria construtivista (Vygotski e Luria), a educação problematizadora, como prática da liberdade, da autonomia e do diálogo (Paulo Freire, Rosa Maria Torres), e as teorias da mudança educacional enquanto mudança sistêmica, envolvendo processos formais e não formais (Peter Senge, Michael Fullan), a abordagem restaurativa na educação toma o conflito como oportunidade para reconhecimento de necessidades e intenções. Assim, abrem-se possibilidades coletivas para a criação de opções respeitosas de convivência e de reflexão sobre as causas internas da eclosão da violência na escola e sobre como modificá-las em articulação com outras organizações, a família e a comunidade. Nesse sentido, toda técnica utilizada – e há uma pluralidade delas à disposição – visa focar no coletivo da escola, no “nós”, mais do que em cada um dos envolvidos. São utilizados meios colaborativos e inclusivos, sobretudo de outros integrantes da comunidade escolar, familiar e da sociedade como um todo, focando mais nas obrigações decorrentes do conflito do que na culpa.

De que forma, então, administrar conflitos rumo a uma escola restaurativa? Vamos considerar quatro situações:

- A escola como um todo está vivendo uma fase de ruptura do equilíbrio, de insegurança.
- Uma escola equilibrada, segura, é atingida por um episódio

de violência que a abala como um todo.

- Uma classe específica, na escola, encontra-se em situação caótica/insegura.
- Pessoas na escola rompem o diálogo, envolvendo-se em conflitos com resultados violentos.

4.2.1 – Restaurando o equilíbrio de uma escola caótica

Você pode ser uma nova liderança chegando a uma escola caótica, na qual os desrespeitos e as agressões estão em toda a parte. Ou pode ser uma antiga liderança que se sentiu fortalecida e motivada a *colocar a casa em ordem*. Se a sua primeira ideia é adotar medidas punitivas e repressivas, cuidado!

Esse é um impulso a ser refreado. A abordagem do “conserto rápido”⁵¹ é sedutora, mas não funciona. Querer acabar com as **manifestações das violências** sem tocar naquilo que as está provocando é, como se diz, “enxugar gelo”. Punições mais drásticas e repressão mais severa não atendem às necessidades básicas dos membros da comunidade escolar, de se sentirem **pertencendo, autônomos e competentes**. Pelo contrário, só aprofundam o sentimento de insatisfação.

A confiança é quebrada, e a aprendizagem, bloqueada. Diante

dos efeitos de conflitos mal administrados, tentar encontrar “culpas” é contraproducente.

É preciso, sim, tentar interromper as violências ou tratar de seus efeitos danosos imediatamente (parar a briga, consertar a porta quebrada, arranjar alguém que substitua as aulas do professor faltoso). Mas ficar só “apagando incêndios” não adianta.

A preocupação maior deve ser dar os primeiros passos (veja *box* a seguir) para criar um ambiente onde exista confiança, graças a uma comunicação aberta, onde todos se sintam responsáveis e procurem entender as causas dos comportamentos de indisciplina, agressão, violência – especialmente aquelas culturais e organizacionais – e o que pode ser feito para prevenir que aconteçam novamente. Só assim o equilíbrio poderá ser restaurado.

51. *Quick fix*, em inglês.

Primeiros passos para restaurar o equilíbrio na escola

Formar um pequeno grupo de interessados em “ir direto ao ponto” e fazer juntos um Plano de Ação inaugural a ser implementado nas próximas quatro a oito semanas pode ser um bom começo. O ideal seria contar com um ou dois representantes de cada segmento da comunidade escolar (professor(es), funcionário(s), pai(s) ou mãe(s), aluno(s), pessoa(s) do entorno da escola).

Esse primeiro *Plano de Ação* terá como objetivo levantar as ações iniciais para criar conexão e segurança na escola. Cada uma delas poderá ser desdobrada em um novo Plano de Ação. Entre ações possíveis, poderão estar, por exemplo, um mutirão de limpeza e/ou embelezamento da escola, ou qualquer outra atividade comunitária que possa mobilizar as pessoas e sinalizar um novo começo.

Sendo a meta começar a tecer vínculos, a providência básica é *ouvir, ouvir e ouvir* (veja “Use Normas de Colaboração para uma comunicação produtiva”, na página 96). Ouvir os professores, os alunos, os familiares, os membros da comunidade. Quais são suas necessidades maiores? Suas aspirações? O que querem da escola? O que podem oferecer a ela? Como diz Steven Covey (2008), é preciso primeiro compreender, se você quer ser compreendido.

Para tanto, o grupo de liderança deverá prever uma série de encontros com os professores para conhecê-los, escutá-los e, depois, *pactuar as primeiras medidas*, começando a criar coerência na forma como os adultos interagirão com os alunos. A proposta da organização da Oficina sobre como Interromper Violências e da Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola, da qual deve surgir o Código de Conduta da escola, pode, então, ser apresentada.

Conectar-se também com os alunos desde o primeiro momento é essencial. Os alunos são, entre todos os participantes da escola, os mais aptos a reequilibrar uma situação caótica. A pesquisa mostra que os mais agressivos, *bagunceiros*, anárquicos são os que têm o desejo mais forte de estar em um ambiente organizado e previsível.

Da mesma forma, é imprescindível *restabelecer as pontes rompidas com as famílias*, ouvindo suas expectativas e apresentando um panorama do que, nessa nova etapa, a direção e os professores querem realizar e que padrões, tarefas e comportamentos se esperam agora dos alunos. Peça apoio dos pais para que se comuniquem com os filhos sobre as melhorias esperadas na situação da escola.

Por meio da *escuta dos representantes das organizações governamentais e não governamentais* do bairro e/ou da cidade, os micro e grandes empresários, os profissionais da rede de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, será possível identificar não apenas suas expectativas, mas o perfil de cada possível parceiro e/ou aliado na melhoria da escola.⁵²



52. Estratégias para recuperar o equilíbrio de uma escola caótica “Direto ao ponto!”, página 149, e “Oficina sobre como Interromper Violências”, página 151.

4.2.2 – Restaurando o equilíbrio da escola rompido por um episódio grave de violência

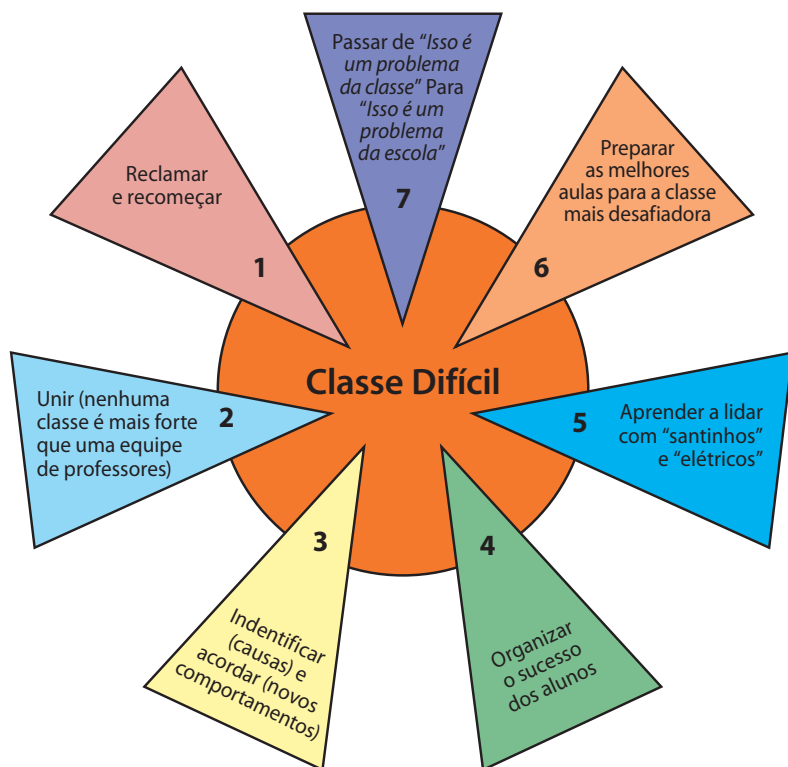
Nenhuma escola, por mais segura e pacífica que seja, está livre de ser atingida por um evento crítico que desestabilize totalmente as pessoas.

Por exemplo, pode acontecer a morte inesperada de um aluno, professor ou outra pessoa da escola, um ato de violência sexual, uma agressão que resulte em ferimentos graves, um incêndio que destrua parte das instalações e outras tragédias semelhantes.

Em um quadro assim, é preciso agir rapidamente, em equipe, para controlar os danos causados e apoiar as pessoas direta e indiretamente prejudicadas, acelerando o processo de recuperação.

Informar as autoridades, comunicar-se com toda a escola, levando às famílias informações precisas sobre o que aconteceu e sobre as providências que estão sendo e serão tomadas, ajuda a criar um mínimo de segurança.⁵³

4.2.3 – Restaurando o equilíbrio em uma classe e recomendando: do “empurrar com a barriga” ao “começar de novo”



53. Estratégia para recuperar o equilíbrio depois de uma crise grave na escola: "Cabeças frias", página 153.

Há escolas nas quais a situação como um todo é equilibrada, nas quais, de forma geral, todos se sentem aceitos, respeitados e aprendendo, mas nas quais *parece que todas as indisciplinas, todos os atos de agressão concentraram-se em apenas uma classe*. Muitas escolas têm, tradicionalmente, uma dessas por período, mencionadas com uma certa entonação de desespero ou ironia na voz: “a famosa 5ª C”, “aquela 7ª D”.

São classes que esgotam a energia dos professores e nas quais eles entram suspirando e saem praticamente rastejando. Mas, em geral, há sempre um professor que se dá bem com essa turma e para o qual os colegas olham torto quando o escutam dizer no café: “Não sei o que vocês tanto reclamam da 7ª C. Comigo eles são uns santos!”.

Acontece, também, de “a classe problemática” virar assunto tabu.

E há o caso da classe que produz bem com todos os professores e que só se torna “classe difícil” com um determinado professor, o qual, então, muitas vezes, não quer deixar que os colegas saibam o que está acontecendo.

Fechar os olhos e fingir que conflitos não existem não os fará desaparecer. Tampouco compensa “empurrar com a barriga” ou cerrar os punhos e enfrentar a classe difícil como quem precisa

atravessar um deserto escaldante, cheio de escorpiões, até ser salvo pela campainha. Toda essa tensão só arruinará a saúde dos docentes, enquanto os alunos continuarão a desperdiçar seu precioso tempo na escola.

A situação pela qual todos estão passando deve ser solucionada firme e sistematicamente. Claro, primeiro será preciso chorar um pouco, mas depois será preciso que os docentes se unam para **começar de novo!** Quais as causas do desequilíbrio? Que necessidades dos alunos não estão sendo atendidas? Por que a conexão com o(s) professor(es) não se estabeleceu? O que estaria faltando para que se sentissem aceitos, importantes, competentes e responsáveis por suas aprendizagens?

A partir dessa reflexão, que deve ser realizada em conjunto, a equipe pode decidir por utilizar uma abordagem diferente com a classe e começar de novo, repactuando as Normas de Convivência e os acordos de aprendizagem com os alunos e suas famílias, alterando os planos de aula para possibilitar aos alunos experiências de sucesso, e desenhando novos padrões de interação grupal. O mais importante será fazer “o problema da classe” deixar de ser da classe e passar a ser “da escola”; todos estarão envolvidos na sua superação.⁵⁴

54. Passo a passo de como equilibrar e tornar segura uma classe difícil: “Para começar de novo com uma classe caótica”, página 155, e “Organizar o sucesso dos alunos”, página 158.

4.2.4 – Restaurando o equilíbrio entre pessoas

Em escolas que vivenciam a fase de desequilíbrio, agressões entre as pessoas tornam-se rotineiras. Mesmo em escolas que estão em situação de equilíbrio, casos isolados de desequilíbrio ocorrem.

Quando pessoas se envolvem em conflitos sem disporem das habilidades de comunicação necessárias, quando desconhecem as Normas de Convivência e põem de lado o Código de Conduta elaborado coletivamente (página 106), violências verbais ou físicas podem acontecer.

Conflitos mal administrados abalam a relação entre as pessoas. Elas não conseguem nem se olhar. A conexão foi rompida. O mal-estar dessa ruptura não é só dos diretamente envolvidos. Na escola caótica, ele reflete o desequilíbrio do contexto e reforça-o. Na escola segura, atinge o grupo mais próximo ao qual cada indivíduo pertence e, por meio dele, o coletivo é afetado negativamente. Assim, um pequeno desequilíbrio, se não é levado em consideração, pode espalhar-se em ondas e levar a consequências cada vez mais graves.

Em todas as escolas, há conflitos entre alunos ou entre eles e professores – os chamados casos de indisciplina –, que, em geral, são encaminhados à direção, ou seja, ao diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico/professor

coordenador. Conflitos entre educadores normalmente são deixados ao *léu*, para que se resolvam sozinhos.

Como você trata os alunos que chegam a sua sala encaminhados por professores ou outros funcionários da escola?

Pede que assinem um livro de advertências? Manda (ou ameaça mandar) chamar os pais? Envia um comunicado à família? Suspende das aulas? Faz um sermão e diz para pedir desculpas a quem foi ofendido?

Nenhuma dessas abordagens contribui para reparar o dano causado às interações.

É importante que, além de possibilitar aos próprios alunos construir habilidades básicas de mediação (veja “Ensinando alunos a interromper violências e mediar conflitos”, na página 120), os profissionais encarregados de lidar com os afetados por conflitos/indisciplinas tenham conhecimentos básicos de **mediação** e de **práticas restaurativas** (como o círculo restaurativo).

Há uma diferença entre **mediação** e **círculo restaurativo**. A mediação costuma considerar o conflito como algo que envolve dois indivíduos, e a situação é resolvida quando quem causou dano ou ofensa oferece uma reparação. Já no círculo outras pessoas se engajam na

resolução do conflito: familiares, colegas, amigos, indivíduos da comunidade – a *rede primária de apoio*. Além disso, são mobilizadas organizações, instituições da comunidade – a *rede secundária de apoio*. É um modo de fortalecer o diálogo comunitário e a construção de redes de competência e de apoio na resolução de problemas (Melo, Ednir e Cury, 2009).

Por isso, em escolas caóticas, o círculo restaurativo pode ser especialmente eficaz. No círculo restaurativo, o foco não está nos indivíduos em conflito, mas no problema que eles trazem à roda e que pertence a todos.

O encontro se dá com o apoio de um facilitador treinado (que pode ser uma das lideranças da escola, um educador, um aluno ou um membro da comunidade).

Mudando relações sociais e atendendo a necessidades

O Círculo Restaurativo gera empoderamento da escola e da comunidade ao envolver pessoas e organizações na resolução de conflitos cujas consequências foram negativas.

As comunidades de cuidado ou de suporte (redes primárias) são redes de obrigação e respeito mútuo entre indivíduos que se relacionam e se preocupam uns com os outros.

Identifica-se a comunidade de suporte a cada envolvido na situação de conflito a partir da indicação deles (são familiares, amigos, colegas de trabalho, vizinhos etc.), de passeios e de tempos de recreação. Esses *apoiadores* podem contribuir no plano de ação que vai restaurar os danos causados pelas violências e oferecer ajuda material/doméstica; suporte emocional ou afetivo; conselhos ou informação; hospitalidade, socialização e diversão.

Da mesma forma, representantes da rede secundária podem disponibilizar acesso aos serviços de saúde, assistência social e outros. Portanto, a partir de um evento crítico – como um ato infracional, ou, na escola, de indisciplina, entre outros que possam afetar crianças, adolescentes ou adultos –, coloca-se no centro das atenções a *mudança na qualidade das relações sociais*. Incentiva-se a criação de uma dinâmica social distinta, com assunção de responsabilidade dos envolvidos direta ou indiretamente na situação de crise.



Estratégia para provocar interesse na aprendizagem de práticas restaurativas: “Dramatizando a chegada a um acordo que restaura o que foi rompido pela manifestação de violência”, página 160.

Em outras palavras, trata-se de criar um ambiente de diálogo, de escuta, favorável à resolução de conflitos de forma concertada.

Círculo Restaurativo, mediação, diálogos restaurativos...

Os procedimentos variam. O princípio é o que mais importa: diante de comportamentos ofensivos e impróprios, o foco é lidar com o conflito e reparar o dano causado às interações, não a descoberta do culpado e seu castigo.

Veja a diferença entre as duas abordagens (Hopkins, 2004):

Perguntas restaurativas no confronto de um problema	Perguntas tradicionais no confronto de um problema
O que aconteceu? Quem está envolvido e como? Como podemos consertar o dano? Qual foi a lição para que isso não aconteça novamente?	O que aconteceu? Quem é o culpado? Qual é o melhor castigo?

Possibilitar reflexão e escuta mútua dos envolvidos de modo que as necessidades de ambos venham à tona é a condição para que exista uma real mudança de atitude, recuperando-se a confiança, o respeito e a tolerância.

Belinda Hopkins (2004) sintetiza as necessidades imediatas de pessoas envolvidas em conflitos, e isso nos parece o mínimo que a escola deve oferecer a seus membros:

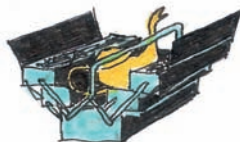
- *Quem recebeu o ato agressivo* quer ser escutado, acalmar-se, perguntar o “porquê”, ouvir desculpas sinceras, esclarecer as coisas, assegurar-se de que não acontecerá de novo.
- *Quem realizou o ato agressivo* precisa de tempo para pensar, de

alguém que o escute, da oportunidade de se desculpar, da possibilidade de consertar aquilo que foi quebrado, assegurar-se de que o assunto foi resolvido e que é possível seguir adiante, esperando que não existam ressentimentos.

- *Quem presenciou o ato agressivo* (isto é, os espectadores) também é participante do conflito e pode passar a ser autor e receptor de violências. Precisam ser escutados, contribuindo no exame das causas e na busca das soluções do problema, bem como participar dos processos restaurativos junto com os diretamente envolvidos e membros da comunidade que foram indiretamente afetados pelo conflito.

4.3 – Caixa de ferramentas

A quarta “Caixa de Ferramentas” é um verdadeiro estojo de pronto-socorro. Ela guarda estratégias e dinâmicas para interromper violências quando se fazem presentes e para restaurar os danos. Ao utilizá-las, recriando-as e adaptando-as a sua realidade, será possível restaurar o equilíbrio em escolas e salas de aula inseguras, caóticas e restaurar o diálogo interrompido entre pessoas. (Atenção: se você iniciou a leitura por este capítulo, é bom saber que na “Caixa de ferramentas” do Capítulo 3 também há alguns instrumentos que podem compor esse “kit de emergência”, como os “Protocolos para lidar com alunos em desequilíbrio”, na página 118.) Mas, lembre-se, para mudar o ambiente de sua escola e torná-la um espaço de paz e aprendizagem, será preciso compreender o que é conflito e o que é violência (Capítulo 1); dominar o modelo explicativo das causas externas e internas das manifestações de violência na escola (Capítulo 2); e colocar em prática estratégias de prevenção da ruptura do equilíbrio, com manejo eficaz de conflitos (Capítulo 3). Além disso, é preciso fortalecer alianças e parcerias (Capítulo 5).



4.3.1 – Para criar equilíbrio a partir do caos em uma escola

Direto ao ponto!

Objetivo

Restabelecer o equilíbrio em uma escola em crise por meio de uma sequência de quatro etapas, as quais restaurarão ou criarão os vínculos entre as pessoas e entre elas e a escola, com análise coletiva e planejamento para a ação pela liderança da escola, pelos professores, alunos e familiares interessados e aliados na comunidade.

Desenvolvimento

Etapa 1 → Reunião da Equipe de Liderança

Preparação e realização da reunião com o grupo de liderança ampliada: gestores, representantes da comunidade escolar e do entorno da escola.

- Reunião do pequeno grupo de interessados em tornar a escola segura, que liderará as demais atividades (passos 2 a 4).
 - 🔧 Rodada de opiniões sobre as possíveis causas do problema do atual estado de insegurança e desequilíbrio.
 - 🔧 Análise FOFA (ver página 67) tendo em vista a superação das condições caóticas da escola (só falar do presente).

DIRETO AO PONTO

- ✎ Compartilhar possíveis soluções/abordagens para as próximas oito semanas. A liderança pode apresentar as propostas de mutirão ou festa, Oficina sobre Interromper Violências (ver página 151), Conferência sobre Segurança e Cidadania na Escola (ver página 106) e Código de Conduta. Se as propostas forem aceitas, sugerir reuniões por setores (professores, alunos, pais, representantes da comunidade para escuta e apresentação das propostas e incorporação de outras).
- ✎ Elaboração de Plano de Ação REMAR, com divisão de tarefas.

Etapa 2 Reunião com os interessados

Preparação e realização de sequência de reuniões com todos os interessados em uma escola segura:

- Reunião com os professores.
- Reunião com os alunos (três ou quatro por classe, os quais tenham aceitado o convite da liderança e se inscrito para participar).
- Reunião com familiares.
- Reunião com representantes da comunidade/cidade (os futuros parceiros e aliados da escola).

O objetivo geral de cada reunião é possibilitar a todos que se conheçam e se escutem em relação ao que consideram as causas da situação atual e às propostas imediatas para tornar a escola mais segura. Serão apresentadas e discutidas a proposta das lideranças, da Oficina sobre como Interromper Violências, da Conferência sobre Segurança e Cidadania e do Código de Conduta da escola. Um Plano de Ação poderá resultar de cada encontro.

As reuniões poderão ocorrer em dias consecutivos, com convites feitos com pelo menos uma semana de antecedência. Os dias e horários dos encontros com familiares e representantes da comunidade deverão ser adequados às disponibilidades dos mesmos.

A sala da reunião deverá estar limpa, bem organizada e, na medida do possível, bonita. As cadeiras devem estar dispostas em círculo. Materiais como *pilot*/pincel atômico, folhas de papel *craft* e fita crepe serão úteis nos momentos de consolidação de propostas. Será ótimo oferecer um suco ou café aos participantes.

Uma lista de presença na entrada, na qual cada um coloca seu nome e telefone ou *e-mail* para contato, ajudará na criação posterior de redes e parcerias ou alianças (Capítulo 5). A estrutura básica das reuniões poderá ser:

1. Apresentação da finalidade do encontro.
2. Dinâmica de apresentação dos participantes. É importante que cada um diga seu nome, o que faz e por que veio à reunião.

3. Estratégia “pense, forme dupla e compartilhe” (página 108) a respeito *do que está causando a situação caótica e o que pode ser feito para superá-la*.
4. Síntese das propostas dos participantes.
5. Apresentação e debate/aperfeiçoamento das propostas de Oficina sobre como Interromper Violências e Conferência sobre Segurança e Cidadania para elaboração do Código de Conduta da escola.
6. Plano de Ação para os próximos passos – quem vai fazer o quê, como e quando.

Etapa 3

Preparação e realização da Oficina sobre como Interromper Violências na escola.

Etapa 4

Preparação e realização da Conferência sobre Segurança e Cidadania na escola para elaboração coletiva do Código de Conduta (página 106).

Oficina sobre como interromper violências

Objetivo

Fazer professores, funcionários e alunos sentirem-se mais confiantes para intervir em situações nas quais uma manifestação violenta de conflito está ocorrendo ou prestes a acontecer, possibilitando que experimentem alguns procedimentos por meio de *role play* (curta dramatização na qual se assume um personagem e se atua de acordo com o papel descrito).

Desenvolvimento

Momento 1 Preparação

- Convidar professores e alunos que tenham habilidades dramáticas a planejar a oficina com você. Professores de Educação Física, Educação Artística e lideranças juvenis, entre outros, podem se interessar.
- Levantar as situações de violência mais comuns e escrevê-las sob a forma de pequenas histórias, em folhas de papel separadas. Exemplos: brigas entre alunos; ameaças verbais; *bullying*; ameaça ou ataque a outro aluno/professor, porte de armas dentro da escola etc.
- Levantar, para cada situação, os possíveis procedimentos, baseados nos princípios e nas ferramentas apresentados no Capítulo 3. Escrever os procedimentos em outra folha.

Exemplo

Procedimento: professor interrompe a agressão recebida de um aluno

- ☛ Respire fundo (pelo menos duas vezes, para oxigenar o cérebro e relaxar a tensão), estabeleça um diálogo interior (por exemplo: “Sou capaz de lidar com essa situação”), mantenha a serenidade, fale com o aluno da melhor maneira possível sobre seu comportamento inadequado: “Quero que você pare com isso/dê um passo para trás/sente-se/vá um pouco para trás/deixe a sala de aula”. Se necessário, peça a outro professor/funcionário que procure pelo colega mais próximo.

Procedimento: alunos ou professores ou outros adultos interrompem agressão entre alunos

- ☛ Diante de uma briga: quem não está brigando será um pacificador. Não haverá espectadores.
- ☛ Não tente acabar com uma briga sozinho.
- ☛ Peça sempre a ajuda de colega(s). (Esse é o procedimento padrão, por razões de cuidado e segurança.)
- ☛ Não toque nos alunos que estão na briga.
- ☛ Aproxime-se deles sempre com o(s) outro(s) colega(s) pacificador(es).
- ☛ Chame os alunos que brigam pelo nome.
- ☛ Tente distraí-los.
- ☛ Os pacificadores literalmente colocam-se entre quem está brigando.
- ☛ Fazer aqueles que brigaram se virarem e ficarem longe um do outro, rompendo, assim, o contato direto.

- Providenciar a cópia de folhas em número suficiente (uma por participante).
- Providenciar cópias de certificados de participação.
- Organizar agenda com estimativa de tempo das atividades.
- Preparar um grupo de alunos para divulgar a Oficina (dia, hora, local, objetivo).

Momento 2 → Execução

- Faça uma breve exposição sobre conflitos, sobre como, quando mal administrados, podem levar a atos de violência (veja o fluxograma da página 59) e sobre os procedimentos para interrompê-las.

- Relembre como serão encaminhados os casos de pessoas que descon sideraram as Normas de Convivência (remeter ao Código de Conduta da escola).
- Divida os participantes em grupos de cinco pessoas – A, B, C, D e E.
- Cada grupo recebe uma história, sendo que a pessoa A faz o papel do que inicia a agressão; a pessoa B, de quem tenta ficar só olhando; a pessoa C, de quem reage; e as pessoas D e E, dos pacificadores.
- Cada grupo recebe também uma folha com a descrição dos procedimentos de como parar a violência em diferentes casos.
- O primeiro grupo dramatiza a história recebida e, em seguida, ouve o *feedback* dos demais grupos sobre como o procedimento de intervenção poderia ser aperfeiçoado. Continuam as apresentações até o último grupo.
- O coordenador comenta e “amarra” a Oficina, distribuindo certificados a todos.

Momento 3 Acompanhamento

Após a Oficina, observe até que ponto os procedimentos estão sendo incorporados às rotinas da escola. Você poderá perceber que cada um está se tornando mais responsável pelo seu próprio comportamento.

4.3.2 – Para voltar aos eixos depois de um trauma coletivo

Cabeças frias

Objetivo

Preparar as lideranças da escola para manter a cabeça fria, organizar-se e tomar as providências necessárias depois de um evento traumático na escola.

Introdução

Se a escola é subitamente atingida por uma violência, as pessoas na liderança precisam manter a cabeça fria e imediatamente formar um grupo de trabalho que se encarregará das ações imediatas, que devem ocorrer nas primeiras 24 horas. É preciso planejar também as ações que deverão ser realizadas na primeira semana e nas semanas seguintes ao trauma, se necessário.

Desenvolvimento

Passo 1

Forme uma equipe de aproximadamente cinco pessoas, incluindo os líderes da escola (*Comitê de Crise*). Realize um encontro breve no qual os passos seguintes serão decididos e registrados em um Plano de Ação.

Passo 2

Controlar os danos: tomar medidas para identificar quais os conflitos que não estão sendo bem administrados e que estão levando alunos a cometer atos de violência. Começar imediatamente pelas classes mais afetadas, com instruções sobre como lidar com o assunto.

Passo 3

Preparar uma assembleia da escola (passo 5). Informar as autoridades. Fazer um relato curto sobre o que aconteceu e o que se espera.

Passo 4

Informar as famílias: fazer uma carta que os alunos levarão para casa. Apresentar o Plano de Ação REMAR, tirado no passo 1 à equipe docente. Pedir suas sugestões e seu compromisso para que todos ajam da mesma forma, como uma equipe.

Passo 5

Ter um encontro preparatório com os professores, para que eles façam, a seguir, microassembleias com suas classes.

Passo 5b

Avaliar os resultados obtidos por essas microassembleias e convocar, se possível, uma assembleia com todos os alunos e professores no pátio.

Passo 6

Pedir ajuda de especialistas de fora – psicólogos, assistentes sociais – que possam estar presentes na escola para oferecer aconselhamento.

Passo 7

Tornar alguém do Comitê de Crise uma pessoa de contato entre, de um lado, os *professores e alunos* e, de outro, os *especialistas*. Essa pessoa contactará os professores para que façam um inventário de perguntas, relatará comportamentos específicos de alunos, pedidos individuais de ajuda e levará tudo ao(s) especialista(s) voluntário(s).

Passo 8

O Comitê de Crise encontra-se ao final de cada dia e planeja as ações do próximo dia.

Passo 9

Depois de uma semana, o passo 5 é repetido. Avaliação da abordagem e inventário dos problemas a serem resolvidos.

Passo 10

Apresentar a todos os envolvidos a pessoa do Comitê de Crise que ficará responsável pelo acompanhamento posterior.

Passo 11

Investigar junto à equipe de professores o efeito do Plano de Ação. Fazer uma caixa de ferramentas específicas a serem usadas ao longo das semanas seguintes, prevenindo novos casos ou sabendo como proceder se eles ocorrerem.

4.3.3 – Para começar de novo com uma classe caótica

Roteiro para fazer, de alunos em desequilíbrio, um grupo harmonioso

Objetivo

Convidar o/a docente da “classe difícil” e seus colegas a iniciar uma caminhada de transformação em sete passos.

Justificativa

Uma classe caótica requer uma nova abordagem. Fazer “mais do mesmo” aumentará o desequilíbrio. O roteiro abaixo contém os passos de um novo caminho para transformar a *classe difícil* em uma classe harmoniosa, no qual todos aprendam. É preciso passar por todos eles – sem pular nenhum – para o caminho nos levar aonde queremos.

Desenvolvimento

Momento 1 → Reclamar e recomeçar

A liderança da escola deve criar um ambiente aberto e descontraído, no qual os professores possam expressar suas frustrações pessoais e profissionais em relação ao grupo de alunos.

Encoraje, motive e apoie os professores para que consigam reunir a energia e o profissionalismo necessários de modo a continuar a trabalhar com essa classe.

Assegure tempo para os professores se prepararem para um “novo começo” com essa classe.

Momento 2 → Unir

Nenhuma classe é mais forte que uma equipe de professores.

A ideia é que a liderança estimule o apoio mútuo na equipe de professores que trabalha com a *classe difícil*, ao mesmo tempo que ofereça apoio diferenciado a ela. Será importante ressaltar as qualidades e habilidades presentes no grupo docente e possibilitar que elas se reforcem no trabalho conjunto.

Apoie o pequeno grupo para que alinhe sua forma de pensar, adotando, em conjunto, a mesma postura e os mesmos procedimentos. Essa coe-rência reforçará a autoridade dos docentes frente aos alunos.

Assegure-se de que esse grupo de professores possa reunir-se frequentemente. A primeira reunião será para preparar o passo seguinte.

Momento 3 Identificar (causas) e acordar (novos comportamentos)

A liderança da escola, o grupo de professores da classe e os alunos (cada um com um representante de sua família) se reunirão, em círculo, para identificar, juntos, as causas dos comportamentos agressivos do grupo. Será uma conversa em uma atmosfera segura, amigável, não ameaçadora, para que as causas do desequilíbrio sejam levantadas e analisadas em conjunto, chegando-se a um novo acordo, pelo qual os alunos serão responsáveis. A estrutura desse diálogo poderá constar de cinco rodadas de intervenções:

Primeira rodada

Liderança abre o encontro. Professores colocam o que está acontecendo do seu ponto de vista, destacando as qualidades e os pontos fortes dos alunos (que terão sido levantados na reunião do passo anterior).

Segunda rodada

Alunos serão convidados a desenhar, em três minutos, usando uma folha de papel em branco e três lápis de cores diferentes, previamente distribuídos a cada um, o que, na opinião deles, pode estar causando esses conflitos e o que pode mudar no comportamento da classe e dos professores para que todos se sintam respeitados e aprendam mais.

Em seguida, cada aluno vai relatar apenas os comportamentos que precisam ser mudados para que todos se sintam respeitados e possam aprender mais.

Terceira rodada

Liderança sumariza e reforça as falas positivas dos alunos, retirando delas uma lista de comportamentos sugeridos pelos próprios alunos e pelos quais eles serão responsáveis.

Quarta rodada

Professores, enquanto equipe, complementam a lista, que é escrita em um cartaz com o título: “*Eu assumo um compromisso com a minha própria aprendizagem*”. Todos os alunos presentes assinam esse compromisso.

Quinta rodada

Familiares dos alunos comentam e se comprometem a apoiar os filhos no cumprimento do compromisso.

Momento 4 ▶ Preparar a melhor aula para a classe mais desafiadora

A liderança apoiará os professores para que possam:

- ✓ Repensar sua metodologia de trabalho com a classe, possibilitando maior conexão entre as aulas e a rotina diária dos alunos. Eles deverão ficar livres para, se preciso, deixar de lado parte da lista de conteúdos, explorando mais e melhor um número menor de temas.
- ✓ Introduzir, nas aulas, tarefas nas quais os alunos possam realmente trabalhar em equipe; em outras palavras, nas quais os alunos possam aprender a fazer o melhor a partir de suas habilidades e qualidades.
- ✓ Redesenhar as aulas do ponto de vista organizacional, dobrando-as, por exemplo, ou possibilitando aos alunos que assumam parte delas.

Momento 5 ▶ Aprender a lidar com os “santinhos” e com os “elétricos”

A liderança deve convidar os professores a, de novo e em conjunto, observar o perfil de cada aluno. Quem são os “bonzinhos” e os “elétricos”? Ajude os docentes a encontrar estratégias diferenciadas para lidar com eles e para lidar tanto com os que *não querem fazer* a tarefa como com os que *não conseguem fazer* a tarefa. Você deve estimular a equipe a:

- ✓ Lembrar e cumprir os acordos e contratos – envolver os pais.
- ✓ Prever oportunidades para que os mais agitados possam fazer algo lá fora (pegar um material, dar um recado, executar alguma tarefa).
- ✓ Em última instância e depois de cuidadosa deliberação, um ou outro aluno poderá ser mudado de classe.
- ✓ Analisar continuamente a interação com os alunos, visando aumentar o impacto de sua abordagem enquanto profissional de ensino. Como dar aos alunos espaço para crescer e, ao mesmo tempo, estabelecer limites? (A liderança pode oferecer uma capacitação a esse respeito).
- ✓ Começar o dia/a aula discutindo com os alunos o que farão. Dar retorno

rápido sobre as atividades diárias do grupo. Utilizar um sistema de registro eficiente das atividades diárias (veja “Portfólio de sucessos”, na página 128).

Momento 6 Organizar o sucesso dos alunos

Incentive os professores a:

- ✓ Planejar oportunidades para que os alunos sejam bem-sucedidos nas atividades e tarefas de qualquer área e se alegrem com o sucesso (veja *box* abaixo).
- ✓ Permitir que os alunos proponham atividades diferentes como recompensa pelo fato de as coisas terem mudado e estarem indo bem nas últimas seis semanas.

Momento 7 Passar de “esse é um problema da classe” a “esse é um problema da escola”

A liderança deve refletir, com a equipe, que aprendizagens retiradas dessa experiência podem servir para a escola como um todo. Quais problemas da classe refletem aspectos da cultura escolar ou da estrutura organizacional? Que medidas poderiam ser tomadas para prevenir o surgimento de situações semelhantes?

COMEÇAR DE NOVO

Reforço positivo urgente!

Como organizar o sucesso de uma classe (ou de um aluno)

Organizar o sucesso é uma medida necessária quando um grupo de alunos ou um aluno está se sentindo desconfortável e não apresenta bom desempenho, quer em resultados, comportamento ou motivação. O efeito mais danoso dessa situação é a perda da autoestima e da perspectiva de realização.

Todas as recomendações que faremos abaixo em relação a uma classe difícil são aplicáveis a um aluno ou grupo de alunos que, em uma classe na qual a maioria vai bem, não consegue avançar.

Para o professor ou a equipe envolvida, será preciso realizar um deslocamento conceitual: em vez de se preocupar com os *objetivos que deveriam ser alcançados*, é essencial identificar *objetivos específicos que possam ser alcançados* pelos alunos. A grande questão será: em vez de nos fixarmos em ensinar a eles novos conteúdos, pensaremos no que podemos fazer de forma a contribuir para o seu crescimento pessoal e o seu bom desempenho.

O que essas crianças e esses jovens precisam – inconscientemente – é de reforço positivo.

Mas o julgamento e o *feedback* positivos que o professor fará sobre uma tarefa ou realização devem ser baseados em fatos. Caso contrário, os alunos se sentirão enganados, acharão que não estão sendo levados a sério.

Então, o que o(s) professor(es) deve(m) fazer? Simples: organizar um sucesso de verdade para os alunos. Isso significa selecionar objetivos, trabalhos e tarefas que eles possam realizar com sucesso, sozinhos ou com outros.

Recomendações para oferecer aos alunos a experiência do sucesso

- Selecione um ou mais temas nos quais você sabe que os alunos são bons. Pode ser futebol, *funk*, *rap*, fazer pipas, cozinhar, nomes de programas de TV, vidas de cantores ou atores, automóveis, motos etc. Escolha conteúdos os quais você tem certeza de que o aluno ou grupo de alunos conhece e nos quais está interessado. Faça um teste de múltipla escolha sobre esse(s) assunto(s). Conclua: “*Vocês foram ótimos!*”.
- Defina com os alunos alguns objetivos de aprendizagem que estejam ao alcance deles realizar em um tempo curto – não mais que seis semanas. Prometa uma recompensa – uma ida ao cinema ou outra coisa que a classe goste de fazer e que esteja dentro das possibilidades de oferecimento da escola.
- Coloque os alunos do grupo em uma situação na qual eles se sintam bem e a qual possam desempenhar bem – um evento esportivo, uma tarefa de cunho social/voluntário, uma excursão, uma exposição – e avalie com eles e outros o resultado/efeito. Isso os ajuda a enxergar suas possibilidades de um modo positivo, algo que por muito tempo eles não eram capazes de fazer.
- Dedique atenção e tempo extras a uma tarefa/assunto em que os alunos não são muito bons, mas que poderiam dominar em curto prazo. Comente brevemente – mas quase diariamente – os resultados positivos.
- Maximize os pontos positivos em vez das coisas que ainda precisam melhorar. Destaque sistematicamente os bons momentos dos alunos e ignore por algum tempo os maus. O *feedback* positivo do professor, afirmando que as coisas estão sempre melhorando, é uma profecia que se autorrealiza. Termine o dia/a aula com uma avaliação de dois minutos. O que foi bom? O que pode melhorar amanhã? Faça uma avaliação mais longa na última aula da semana.

- Possibilite aos alunos receber *feedback* positivo dos colegas. Exemplo: eles formam grupos de três. Cada aluno do trio faz uma descrição pessoal de si mesmo, apontando pelo menos três pontos positivos (por exemplo: ser bom em esportes, ser amigável, ter um bom senso de humor). À medida que um aluno do trio termina de falar seus três pontos, os outros dois ou acrescentam um novo ponto positivo ou confirmam um ponto positivo, dando um exemplo prático.
- Atingidos os objetivos propostos para as quatro ou seis semanas, comemore com a classe e todos os professores. Comecem a organizar novos sucessos.

4.3.4 – Para motivar a aprendizagem de práticas restaurativas

Dramatizando a chegada a um acordo que restaura o que foi rompido pela manifestação de violência

Objetivo

Apresentar às pessoas da escola uma técnica restaurativa e motivá-las a iniciar uma formação em práticas restaurativas.

Introdução

É importante que pessoas da escola recebam treinamento como mediadores e facilitadores de práticas restaurativas. Há livros e publicações com orientações sobre como realizar essa capacitação.⁵⁵ Melhor do que falar sobre a importância desse procedimento é tentar vivenciá-lo por meio de uma dramatização.

Desenvolvimento

- Distribua aos participantes folhas com os passos básicos de um encontro restaurativo entre pessoas envolvidas em um conflito que resultou em violência, baseados nos procedimentos do círculo restaurativo – modelo de “Comunicação Não Violenta” de Dominic Barter (veja *box*).
- Peça que, em duplas, leiam as diferentes etapas do encontro restaurativo.
- Em seguida, peça às duplas que se juntem em grupos de quatro. Cada grupo deve se lembrar de um conflito cujas consequências foram danosas. Uma pessoa representará “A” (quem recebeu o dano); a outra representará “B” (aquele que praticou o ato de agressão); os

55. Como os de Souza (2007) e de Melo, Ednir e Cury (2009), que constam nas Referências bibliográficas.

outros dois serão os facilitadores do círculo, encarregados de garantir que as etapas se realizem e ajudar a redigir o acordo.

- Depois dos comentários sobre essa vivência, checar com os participantes o interesse em participar de um curso de formação de mediadores ou de facilitadores de práticas restaurativas.

O encontro deve ser realizado em local reservado e tranquilo, sem possibilidade de interrupções.

Os participantes devem concordar em participar do encontro, o qual tem o objetivo de possibilitar que os principais envolvidos se escutem e que os demais possam participar da elaboração e implementação do acordo.

Passos básicos de encontro restaurativo

Momento 1: compreensão mútua

Foco em A, a pessoa que se sente mais prejudicada ou ofendida.

- ✓ A fala, no tempo presente, como se sente diante do acontecido.
- ✓ B demonstra para A o que compreendeu do que A quis dizer, *parafra-seando* (ver página 96).
- ✓ Depois que B parafraseia, ou seja, expressa a sua compreensão a respeito daquilo que A falou, o facilitador checa com A: “*Foi isso que você quis dizer? Você considera que B te compreendeu?*”. Em caso afirmativo, passa-se ao momento 2.
- ✓ Em caso negativo, o facilitador vai “traduzir” o sentido das palavras de A para B de uma forma que B compreenda. Quando A diz que foi compreendido, passa-se ao momento 2.

Momento 2: compreensão mútua

Foco em B, a pessoa que assumiu ter praticado a ação ofensiva/agressiva.

- ✓ B fala. B expressa, no tempo presente, como se sente diante do ocorrido.
- ✓ Depois que A tentou fazer a paráfrase, ou seja, expressar a sua compreensão a respeito daquilo que B falou, o facilitador checa com B: “*Foi isso que você quis dizer? Você considera que A te compreendeu?*”. Em caso negativo, o facilitador pode tentar “traduzir” B para A. Em caso afirmativo, passa-se ao momento 3.
- ✓ Quando B diz que foi compreendido, passa-se ao momento 3.
- ✓ Quando A e B conseguiram se ouvir e se compreender, os membros da comunidade presentes, como suporte ou não, podem querer se manifestar. Às vezes, procuram esclarecer como a pessoa que está lá para apoiar se sente, ou querem que a outra parte compreenda algum aspecto específico da questão.

Momento 3: transformação

Foco na ação que gerou o dano.

- ✓ A e B agora podem “voltar” ao momento da agressão, enxergando-se como seres humanos.
- ✓ A diz como se sentiu no momento da agressão. B faz o mesmo.
- ✓ Esse momento pode ser propício para engajar os membros da comunidade que desejem se expressar.

Momento 4: ponto de chegada – acordo/plano de ação

- ✓ A, B e membros da comunidade propõem uma ação ou um conjunto de ações que possam ser realizadas, principalmente, por quem causou o dano, de forma a reparar esse dano e restaurar a relação desequilibrada pelo conflito. As ações sugeridas devem ser concretas, específicas, exequíveis, não genéricas e relevantes em relação aos danos causados. Para que possam ser avaliadas, devem prever o prazo de cumprimento, o qual pode variar de acordo com as circunstâncias, mas deve sempre resultar de um acordo que deve ser rigorosamente cumprido.
- ✓ Ao redigir o acordo, o facilitador deve ficar atento para evitar palavras e frases genéricas como “sempre”, “nunca”, “cada vez que”, “parar de...”, “prometo que...”, além de vagas declarações de intenção, que usam palavras como “respeitar” para descrever ações. O acordo é entregue aos envolvidos.

Acompanhamento: em uma situação real, representantes das redes de apoio são envolvidos (página 147)

- Será preciso acompanhar o cumprimento do acordo e verificar o nível de satisfação dos participantes com o processo e seu resultado. Isso envolve também verificar se o atendimento nos serviços de apoio foi realizado e tomar providências no caso contrário.

4.4 – Baú de brinquedos

Com imagens, sons, poesia, jogos e danças, você verá que fica mais fácil restaurar o equilíbrio em uma escola caótica ou em uma classe “difícil”.

Um filme

Ver *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet, pode ser uma experiência fascinante para um grupo que deseja restaurar o equilíbrio perdido. Inspirado no livro homônimo de François Bégaudeau, um professor que é também o ator principal, o filme se passa em uma escola real e mostra as relações entre uma turma de oitavo ano do ensino fundamental e seu



professor. Ao final, temos um arremedo de círculo restaurativo que não cumpre seu papel, pois o aluno envolvido recusa-se a falar, e a mãe não sabe falar francês.

Duas músicas

“Mansamente pastam as ovelhas”. Impossível continuar agitado ou agressivo ouvindo esse lindo Coral de J. S. Bach. Experimente utilizar essa e outras músicas clássicas suaves para acalmar ânimos exaltados.

“Valsinha”, de Chico Buarque e Vinícius de Moraes: pode inspirar seu grupo a compreender que é possível fazer diferente e que esse movimento novo tem o potencial de contagiar a pessoa que está perto de você, depois os seus vizinhos e, finalmente, toda uma comunidade.

*“Um dia, ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar
E não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar
E nem deixou-a só num canto, pra seu grande espanto, convidou-a pra rodar
...
E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou
E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos como não se ouvia mais
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu
Em paz”*

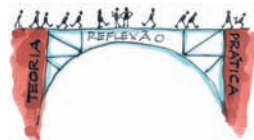
Uns vídeos

TV Escola: se você entrar no *site* da TV Escola, vai encontrar vídeos maravilhosos também sobre ética e violência nas escolas. A série “Sua Escola, Nossa Escola” mostra experiências inovadoras de escolas públicas nas cinco regiões do país que podem inspirar a equipe a investir em um ensino mais significativo: <<http://tvescola.mec.gov.br>>.

4.5 – Refletir para agir

4.5.1 – Observe a situação descrita abaixo. Quais as consequências da punição?

Em uma escola, durante o intervalo, quando o tempo é pouco para tudo aquilo que os adolescentes querem se dizer, havia muito barulho, e o pátio era uma loucura. Marina, uma estudante de 6ª série, estava



muito agitada porque tinham visto Irene beijando seu namorado. Marina chama Irene de “vaca”. Irene dá uma soco no rosto da Marina. Começa a briga no meio de um círculo de adolescentes simpatizantes.

Suponha que Marina e Irene foram suspensas por três dias cada. Quais as consequências dessa medida à luz do que você apreendeu neste capítulo? Ela contribuirá para melhorar as relações entre as duas alunas e entre elas e a escola? Por quê?

4.5.2 – Observe a situação descrita abaixo. Como agir?

O professor João está tentando estabelecer um relacionamento positivo com a classe. Normas de convivência foram estabelecidas de uma forma colaborativa. Apesar disso, em uma aula, André, de 17 anos, começa a gritar tentando chamar a atenção de um colega. O professor João lembra-lhe da regra. “Que se f... as regras”, diz André. “Certo”, responde o mestre, “você sabe as regras contra palavrões. Agora quero que você saia da classe e vá para a sala do diretor”. “Ah, é?”, fala André, levantando na mão o apagador da lousa, “E quem vai me obrigar a ir?”.

Adaptado de: Lee Canter e Ron Garrison, Scared or Prepared – Preventing Conflict and Violence in Your Classroom (Santa Monica: Lee Canter Associates, 1994).

Seguindo a sugestões do Capítulo 4 sobre como atuar diante do descontrole de um aluno, de que maneira você acha que João deveria agir?

4.5.3 – O que você pode fazer, em sua escola, para apoiar o trânsito de uma cultura da punição para uma cultura da restauração de conexões e construção de interações positivas?

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-





Por que alianças e parcerias aumentam o poder da escola de aprender e crescer com os conflitos?

Se poder é “a habilidade de fazer as coisas acontecerem” (Bolman e Deal, 2003, p. 188), quebrar o isolamento da escola é o caminho para aumentar o poder de prevenir e dar um basta às violências. Por isso, este capítulo apresentará exemplos de redes, parcerias e alianças bem-sucedidas entre escolas, ONGs, OGs, mundo empresarial e Universidades.

5.1 – História da vida real

Parceria entre Arte , Cultura e Educação

Em 1998, Maiko, um jovem representante de um grupo de ex-droga-dictos e crianças de rua, foi até a Escola Professor João Chrysóstomo de Oliveira, em Manaus (AM), e solicitou um espaço para praticar trabalho voluntário com esse grupo.

A liderança da escola confiou nele, e um projeto visando aumentar a autoestima do grupo e manter seus integrantes longe das drogas foi iniciado. Atualmente, a escola é parceira do projeto Dança & Grafitti, chamado de MHM (Movimento Manaus Hip Hop). O espaço escolar é usado aos sábados e domingos. A solidariedade substituiu a violência.

Adaptado de: Antônio Carlos Gomes da Costa, Casos e contos – Viagens por um Brasil solidário (São Paulo: Instituto Brasil Voluntário, 2004).

Essa história retrata a escola em um *momento restaurativo*. Ela escuta uma demanda de um representante da comunidade, entra em diálogo e abre a ele seu espaço.

A liderança compreende que a escola é parte integrante do bairro e da cidade, cujos problemas e realizações lhes dizem respeito, tanto quanto os problemas e as realizações da escola dizem respeito às organizações do bairro e da cidade.

Ao mostrar que está disposta a estabelecer conexões com o entorno, essa escola dá um passo importante para prevenir que conflitos venham a se manifestar de forma violenta ou para barrar as violências se elas já estão presentes no cotidiano escolar.



- No **Capítulo 1**, mostramos que um grupo ou uma organização está em equilíbrio quando as necessidades básicas de seus membros – de sentirem-se em segurança, com autonomia e competência para enfrentar desafios – estão sendo pelo menos satisfatoriamente atendidas e os conflitos existentes não interrompem o diálogo.

- Vimos, no **Capítulo 2**, que, quando o equilíbrio é rompido por causas externas e/ou internas à escola, certas consequências poderão ocorrer. E, se essas consequências não forem bem trabalhadas, conflitos que poderiam

representar aprendizagem e crescimento poderão resultar em diferentes tipos de violência.

- No **Capítulo 3**, defendemos que criar ou fortalecer vínculos, conexões, é a forma mais eficaz de prevenir que conflitos venham a se manifestar de forma violenta.

- E, no **Capítulo 4**, tratamos de como lidar com os possíveis efeitos do desequilíbrio – as manifestações de violência.

- Neste **último capítulo**, queremos tratar de uma dimensão da liderança escolar que muito influencia tanto a **prevenção** das violências (atacando suas causas) como a **restauração** de danos por elas eventualmente causados: a habilidade de tecer redes, de realizar parcerias e de consolidar alianças na construção de uma escola segura, na qual todos aprendam.

Para fazer as coisas acontecerem, a liderança escolar deve não apenas fortalecer as conexões internas à escola, mas também articular-se a outras lideranças, de fora da escola, interessadas em fazer que todos aprendam, inclusive, a conviver.

5.2 – Contribuição da teoria

Lideranças escolares decididas a manter ou criar escolas seguras podem tecer **redes** (por exemplo, de comunicação com outras escolas e outras organizações voltadas aos direitos das crianças e dos adolescentes); realizar **parcerias** (por exemplo, entre uma escola e uma ONG que desenvolve atividades de preparação para o mundo do trabalho); firmar **alianças** – parcerias

mais duradouras e formalizadas (por exemplo, com uma empresa ou universidade que deseja investir na melhoria da qualidade da educação).

Tudo indica que a articulação entre a escola e “o mundo lá fora” é essencial tanto para manter uma escola em equilíbrio, segura, como para transformar uma escola que vive uma fase de desequilíbrio e insegurança.

Em sua opinião, redes, parcerias e alianças são mais úteis na prevenção das violências ou na restauração dos danos causados por violências?



Observe alguns exemplos

Dimensões de uma escola segura e cidadã	Redes, parcerias e alianças para manter o equilíbrio (ações preventivas)	Redes, parcerias e alianças para restaurar o equilíbrio (ações restaurativas)
<p>1 - Conexão</p> <p>2 - Participação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências com outras escolas sobre como utilizar melhor as horas de trabalho coletivo, tornar as reuniões de pais atraentes e envolver os alunos nas decisões sobre a vida da escola. • ONG oferece atividades esportivas para os alunos. • Empresa desenvolve projeto de integração de jovens às suas atividades. • Empresa oferece prêmio a professores e alunos que se superam. • Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente convida alunos a participar das sessões. • Escola de idiomas oferece bolsas a alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade desenvolve curso sobre como interromper violências. • ONG oferece formação em identificação e prevenção de violência doméstica para familiares de alunos. • Empresa financia pintura da escola e conserto de vidros quebrados. • Posto de saúde disponibiliza psicólogos para atender vítimas e autores de violências. • Secretaria de Assistência Social visita famílias de alunos pobres que não estão recebendo bolsa.
<p>3 - Manejo de conflitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências com outras escolas sobre manejo de conflitos. • ONG oferece formação em mediação de conflitos. • Instituição forma “agentes da paz”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidade assessora pesquisa sobre causas externas e internas das violências. • Vara da Infância e Adolescência dissemina práticas restaurativas.
<p>4 - Currículo significativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências com outras escolas sobre novas metodologias. • Empresa oferece treinamento em computação para professores e alunos. • Movimentos e organizações populares oferecem exemplos de conexão entre atividades curriculares e atividades em segurança alimentar e nutricional, economia solidária, meio ambiente e outras. • Movimentos de jovens contribuem na organização de festivais de música e arte. • Cinemas e teatros oferecem sessões gratuitas a professores e alunos. • Uma fundação disponibiliza vídeos a serem utilizados pelos professores e alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresa oferece prêmios para os professores que não faltam. • Universidade ajuda lideranças a organizar curso de formação em serviço para professores das “classes difíceis”.

Trabalhar construindo e fortalecendo redes, parcerias e alianças é compreender a natureza sistêmica – interdependente – da realidade. Pensar a realidade da educação de uma forma sistêmica é compreender que todos os aspectos estão conectados e que os seus múltiplos

componentes se influenciam de forma dinâmica em uma rede complexa de interações. É por isso que, quando se “mexe” em uma sala de aula, isso repercute na escola inteira; quando uma escola é segura, isso influencia o bairro, e assim por diante.

Reconhecer a interdependência entre todos os agentes educacionais, dentro e fora da escola, é importante. Mais importante ainda é compreender que, para sermos interdependentes, precisamos, primeiro, nos libertar da dependência.

A autonomia, o sentimento de que somos competentes e responsáveis pela nossa própria vida, é o que nos permite, enquanto pessoas, consolidar parcerias e alianças de longo prazo. Sermos independentes é a condição para que possamos ser interdependentes (Covey, 2008). Com organizações, inclusive

escolas, acontece o mesmo. Uma organização dependente não pode ser parceira de outra, mas apenas uma seguidora ou receptora.

Peter Senge (2005) afirma que a capacidade para vencer a dependência e construir a independência através do pensamento sistêmico é uma disciplina essencial para que os indivíduos e as organizações possam mudar e melhorar constantemente.

Nos itens seguintes, discutiremos as diferentes estratégias por meio das quais uma escola pode romper o seu isolamento.

5.2.1 – Redes que não prendem, vinculam

Pense nos familiares, amigos e colegas de trabalho com os quais você mantém um contato constante, seja por meio de encontros, telefonemas, cartas ou mensagens via Internet. Essas pessoas formam a sua rede de relacionamentos (veja página 147). O Orkut é uma das ferramentas usadas (em especial pelos mais jovens) para tentar ampliar e fortalecer tal rede.

Em maio de 2008, duas adolescentes que fugiram de casa (elas eram de São Paulo) foram localizadas em um hotel do Rio Grande do Sul três dias depois graças à rede de relacionamentos, acionada pelos pais das meninas. Em momentos de crise (mudança de emprego, perda de um ente querido, doença), muitos de nós só

sobrevivemos por causa de nossa rede de apoio.

Escolas também constroem redes ao se conectar com outras escolas. Isso pode ser feito via Internet ou por visitas presenciais da liderança de uma escola a outra(s) escola(s), com um objetivo específico, como, por exemplo, aprender sobre a implementação eficaz de um projeto. Pode ser feito também por simples telefonemas entre lideranças de escolas as quais acham que podem aprender uma com a outra.

Importantíssimas são as redes construídas entre as escolas e demais instituições da cidade que atendem aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em São Caetano do Sul, São Paulo (Heliópolis) e



Guarulhos, por exemplo, representantes das escolas se reúnem mensalmente com representantes dos Sistemas Justiça, da Segurança

Pública, Saúde e Assistência Social para discutir ações integradas e fluxos de atendimento às crianças e jovens.⁵⁶

5.2.2 – Parcerias: somando forças

O educador Antonio Carlos Gomes da Costa define parceria como: “*relação de interdependência e complementaridade operacional, técnica ou financeira, na qual, muitas vezes, cada parceiro cuida de uma parte do processo em curso*” (2000).

Para que uma escola possa desenvolver parcerias, antes de mais nada deve saber o que é, quais são seus valores e para onde quer ir. Daí a importância de se criar

coletivamente uma Visão e uma Missão (ver Capítulo 3).

A escola que tem uma clara consciência de sua identidade consegue propor ou aceitar parcerias com organizações e instituições que acreditem ou tenham valores e objetivos similares, como, por exemplo, a construção de uma sociedade sem violência, na qual as crianças e os adolescentes sejam capazes de crescer e desenvolver seus potenciais.

Algumas organizações e instituições que vêm estabelecendo parcerias com escolas no Brasil

- Empresas, indústrias e fundações que financiam projetos em escolas.
- ONGs que oferecem atividades artísticas, esportes, ICT etc. para crianças e jovens antes e após a escola.
- OGs que oferecem serviços públicos na área da Saúde, da Cultura e do Lazer.
- Instituições e conselhos de educação, justiça, entre outros.



56. Estratégia para criar redes: “Enredando”, página 185.

Parceiros eficazes se fortalecem mutuamente, gerando aprendizado para todos os envolvidos.

Um exemplo de parceria em que o protagonista não é uma

escola, e sim um sistema educacional, é retratado em “Diálogo Justiça versus Educação no estado de São Paulo: transformando conflitos em aprendizagem nas escolas” (página 178).

Estrutura da parceria entre o Sistema de Justiça e o Sistema de Educação no Estado de São Paulo⁵⁷

Propósito comum

Construir escolas e comunidades seguras, nas quais a violência seja substituída pelo diálogo e pela aprendizagem da colaboração e do trabalho em rede.

Valores compartilhados

Não violência; participação comunitária; protagonismo juvenil.



57. Ferramenta para criação de parcerias: “Para realizar as etapas de uma parceria ou aliança”, página 185.

	Educação	Justiça
Problema compartilhado: diminuir a violência envolvendo crianças e jovens na escola e na comunidade	A violência na escola conduz à diminuição da aprendizagem e ao abandono dos estudos, principalmente por parte dos jovens	A saída da escola é o primeiro passo para o jovem tornar-se infrator, e a volta para a escola é o primeiro passo no caminho da recuperação de um ex-infrator; quanto menos violentas forem as escolas e comunidades, menos jovens serão autores e receptores de atos violentos.
O que cada parceiro pode oferecer para resolver o problema		
Do ponto de vista técnico	Conhecimentos e experiências em programas de abertura da escola à comunidade, na construção de uma cultura de paz, com reflexos na diminuição dos índices de violência.	Conhecimentos e experiências sobre abordagens restaurativas de resolução de conflitos (o círculo restaurativo) e sua aplicação bem-sucedida em sistemas educacionais. Condições para fortalecer a rede de atendimento aos direitos das crianças, dos jovens e de suas famílias, direitos esses que, quando violados, diminuem sua possibilidade de permanecer e aprender na escola.
Do ponto de vista operacional	Disponibilização de tempo para profissionais da rede participarem de atividades formativas; de espaço para a realização de atividades comunitárias.	Disponibilização de tempo de profissionais da Vara da Infância e Adolescência para que ofereçam atividades formativas em Justiça Restaurativa e para que fortaleçam a rede de atendimento às crianças e aos adolescentes, em apoio às escolas.
Do ponto de vista financeiro	Disponibilização de verba para operacionalização das capacitações em abordagens restaurativas, por técnicos em Comunicação Não Violenta, Mediação e Facilitação de Mudanças Educacionais indicados pelos Juízes.	Disponibilização de tempo (\$) para que os juízes possam realizar atividades junto às escolas.

5.2.3 – O poder das alianças e parcerias

Aliança: o que é e como forjá-la?⁵⁸

Por B. A. M. van Velzen*

A aliança é um formato de cooperação entre parceiros do setor comercial com os de outros setores, como educação e saúde, e como tal tem sido experimentada em vários lugares, em um esforço para implementar responsabilidade social corporativa.

Na *Revista Holandesa sobre o Direito à Educação e Política Educacional*,⁵⁹ Frans de Vijlder declara que a responsabilidade social corporativa nunca pode ser um processo de apenas um lado. Escolas e instituições escolares (conselhos, autoridades) devem estudá-las cuidadosamente para serem capazes de fazer a ponte com a comunidade mais ampla e, principalmente, com o setor empresarial. Ele cita Peter Drucker, que afirma que nós teremos de aprender de novo como continuamente **reorganizar**, um processo que levará a uma ampla variedade de modelos entre os quais escolher. Drucker diz: “Empresas – incluindo muitas não comerciais – deveriam começar experimentando novas formas corporativas e conduzindo alguns poucos estudos-piloto, especialmente em trabalhar com alianças, parcerias e

em definir novas estruturas e novas tarefas para os gestores no topo”.

Peter Senge (2005) deixa claro que as coisas na educação não irão melhorar só porque as companhias e as indústrias começam a ter participação nas escolas. As empresas têm fins lucrativos, enquanto as escolas públicas são orientadas por outros valores, de natureza e finalidade não lucrativas. Senge advoga que escolas e empresas comerciais estabeleçam alianças estratégicas para aprender, isto é, que tenham projetos e programas conjuntos, com objetivos compartilhados, nos quais os dois lados se complementam, contribuindo com seu saber específico. Uma aliança como essa, se estabelecida sem muita ponderação, apresenta muitos riscos e pode fracassar. Por outro lado, se for bem-sucedida, ambas as partes sairão ganhando.

Estabelecer uma aliança requer confiança mútua, e é por essa razão que ele a chama de uma aliança para a aprendizagem. Os procedimentos básicos em uma aliança devem ser apoiados por outros, de comprovada eficácia, que apontam continuamente para o aumento dessa mútua confiança e para o empenho em entender como funcionam os grupos participativos.

58. Palestra proferida no Seminário Internacional de Justiça e Educação, em outubro de 2006.

59. F. J. de Vijlder, “School en ondernemerschap” “Escola e empreendedorismo”, em *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, n. 3, jan. 2003.

Senge continua: “Ambas as partes desta aliança estão preparadas para discutir hipóteses e pressuposições uma com a outra, ambas estão preparadas para revelar suas ambições e seus planos. Ambas devem querer investir no sucesso uma da outra. Elas assumem riscos porque querem construir um futuro comum”.

Essa descrição de uma cooperação real entre uma escola, que é uma instituição do setor público, e uma empresa do setor privado indica que não basta patrocinar uma escola, nem providenciar estágios, nem enviar profissionais para darem cursos nas escolas; outras condições devem estar presentes.

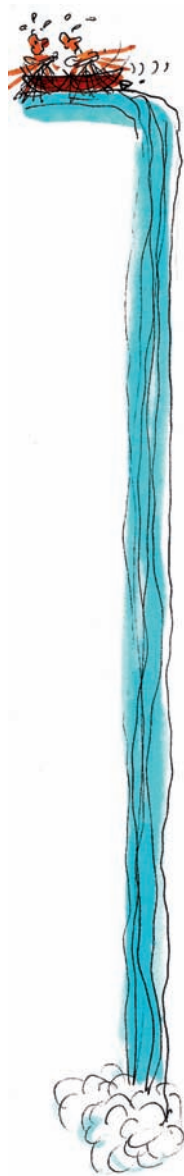
A cooperação vem da vontade de desenvolver uma visão compartilhada (um propósito moral compartilhado, para citar Michael Fullan),⁶⁰ ser aberto ao que se tem a oferecer para o sucesso da aliança, gastar tempo juntos em reflexão e pesquisa e estar bem preparado para o esforço de construir pontes que possam suplantam o abismo cultural que muitas vezes separa escolas e empresas.

Trata-se de um esforço a longo prazo, trata-se de dirigentes no topo das empresas e das escolas dedicando-se a fazer, juntos, um plano de ação, de comunicações acessíveis e abertas de ambas as partes e de uma avaliação justa do impacto da aliança em todas as partes envolvidas. Trata-se, portanto, de um

duradouro e intenso processo de aprendizagem.

Alianças são difíceis de se realizar, mas, se bem-sucedidas, extremamente produtivas. Em nossa vida diária, temos nos confrontado com os resultados de alianças de companhias que tiveram a coragem de fazer parcerias com parceiros inesperados: o CD, por exemplo, foi o resultado da cooperação entre duas indústrias eletrônicas que até ali haviam competido entre si; o problema de uma empresa que lidava com café foi resolvido por uma indústria eletrônica, que inventou uma bem-sucedida máquina de expresso.

Também na educação vemos exemplos de alianças que funcionam: em Leeds (Reino Unido) uma aliança entre a cidade, o sistema escolar e o clube de futebol Leeds United oferece anualmente a 2 mil alunos seis semanas de treinamento na própria sede do clube. Em Pittsburgh (EUA), nos anos 1980, houve um aumento expressivo da qualidade da educação graças a um programa decenal levado adiante por uma parceria entre o governo da cidade, o conselho de educação e os sindicatos. Em Doordrecht (Holanda), uma aliança entre a prefeitura, a câmara do comércio e institutos de educação vem desenvolvendo gradualmente um novo *campus* o qual vem tendo sucesso em reter os alunos, que até então vinham se evadindo em grande número.



60. *As coisas pelas quais vale a pena lutar (What's Worth Fighting For Out There)* (Nova Iorque: Teachers College Press, 1998).

Ao explorar a literatura sobre alianças, vê-se que uma condição fundamental para que uma cooperação seja bem-sucedida é que cada parceiro tenha um senso de identidade profundamente desenvolvido. Você sabe quem é, sabe o que faz e tem uma visão do que quer alcançar no futuro.

Esse é um requisito básico quando se entra em aliança com um parceiro mais forte, que, por essa razão, pensa poder tomar as decisões a respeito da cooperação.

As escolas muitas vezes não expressam realmente sua especificidade em contato com o mundo exterior. E pode ser por isso que vemos as escolas em posição mais dependente do que seria desejável quando estabelecem parcerias com empresas.

Uma aliança estratégica entre uma escola e uma empresa (ou uma instituição fora do setor educacional) é um longo processo de aprendizagem que não é desprovido de riscos.

Suas etapas básicas são:

- 1 - Definir a própria estratégia e conhecer a dos possíveis aliados.
- 2 - Planejar as estratégias que desejamos implementar por meio da aliança.
- 3 - Selecionar o aliado e desenvolver um Plano de Negócios (estabelecer confiança e credibilidade).

- 4 - Desenhar e implementar o Plano de Ação da Aliança.
- 5 - Gerenciar o Plano de Ação.
- 6 - Monitorar e avaliar continuamente processos e produtos.

Será também um processo no qual precisaremos ponderar “*Continuamos ou vamos parar por aqui?*” (veja páginas 185 e 186) quando, em momentos específicos, essa aliança passar a buscar um novo resultado que não pode ser atingido apenas por um dos parceiros e não está nos planos do outro.

Os estágios no processo de efetivação de uma parceria devem ser continuamente avaliados pelos envolvidos.

Lições aprendidas

As experiências de desenvolvimento sistêmico de alianças, especialmente aquelas entre os setores empresariais e o setor público, revelam algumas lições práticas:

- Procure forças complementares; é melhor não fazer aliança com parceiros cujas forças são semelhantes.
- Comece pequeno e flexível e esteja preparado para crescer.
- Um ajuste pessoal com colegas em todos os níveis é necessário; portanto, invista tempo para se encontrar com eles.
- Cooperação é trabalho.



- Cooperação é um processo sem-fim.
- Cooperação é um ato voluntário e não pode ser forçada.
- A perspectiva “todo mundo ganha” é básica para a cooperação.
- Cooperação requer mudança de mentalidade dos envolvidos.
- Cooperação significa compartilhar lucros e perdas.
- Cooperação é mais do que um bom contrato.
- Cooperação é mais do que um bom contato.
- Confie no outro e não deixe de expressar essa confiança com frequência.
- Celebre sucessos.

Todas as lições aprendidas no desenvolvimento de alianças têm raízes nas habilidades e na vontade de todos os atores da aliança de trabalhar juntos.

Vale a pena investir em treinamento de *habilidades para fazer alianças* nas primeiras etapas do processo.

Essas habilidades relacionam-se à comunicação aberta, ao trabalho em equipe e ao pensamento criativo. As pessoas das organizações parceiras deveriam dominar tais habilidades para serem capazes de

continuar a trabalhar no novo contexto que será criado pela aliança. Pesquisas mostram que companhias que adquiriram essas habilidades conscientemente tiveram taxas mais altas de sucesso e, com essas habilidades, foram capazes de construir novas alianças em cima de outros tópicos.

Nas escolas, isso abre novas perspectivas para o futuro. Uma vez que uma escola tenha implementado, por exemplo, uma aliança para coibir a violência dentro e fora dela, terá desenvolvido habilidades e procedimentos para entrar em outras alianças (a respeito de orientação para o mundo do trabalho, desenvolvimento comunitário ou educação matemática).

Alianças: nova esperança para as escolas

Não existe aliança sem riscos. Mas uma aliança deve ser um vínculo forte, quase inquebrantável.

A nosso ver, cultivar escolas seguras garante esse vínculo mais do que qualquer coisa.

** Diretor do Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas – APS International, Utrecht, Holanda*



Diálogo Educação e Justiça no Estado de São Paulo: transformando conflitos em aprendizagem nas escolas

Por Monica Mumme*

Conflito: uma palavra proibida em nosso vocabulário ou uma oportunidade para compreender melhor sentimentos e necessidades?

Sabemos que as formas de resolver conflitos *que resultam em ruptura do diálogo e do equilíbrio* não respondem às questões colocadas quando relações são rompidas e danos, provocados. Sabemos, também, que não se trata de culpabilizar alunos, professores, família, poder público ou sociedade pelo que ocorre no dia a dia da escola, buscando resolver a situação de maneira reducionista e sem se comprometer com a reflexão a respeito do que causa a falta de diálogo e de entendimento.

Avançar nessa questão significa propor ações que criem condições para se estabelecer novas estruturas, outras formas de se relacionar, mas, principalmente, unir esforços, pensar juntos e, assim, começar a fazer parcerias que possam ser estabelecidas de forma horizontal.

O encontro

Com o objetivo de experimentar e exercitar a arte de estabelecer parcerias, aproximando instituições e pessoas interessadas e comprometidas em propor novas ações para antigos problemas, nasce o projeto

Justiça e Educação: parceria para a cidadania.

Para esse encontro, a **Justiça** trouxe os princípios e valores da Justiça Restaurativa, que convida as pessoas: a se conectar consigo e com o outro; a ser honestas com seus sentimentos e necessidades; a reconhecer que o outro também tem sentimentos e necessidades e que estes podem ser diferentes; a se responsabilizar pelo que foi feito; a se perceber como seres humanos, com suas virtudes e limitações; a ser propositivas, realizando ações que demonstrem que é possível estabelecer outra dinâmica para a relação rompida. Por sua vez, a **Educação** trouxe a escola e o desafio de torná-la um lugar de todos e para todos, que incentive a livre expressão, e de diálogo entre os diferentes; um espaço de convivência e de respeito à diversidade, que considera as pessoas e suas necessidades como o ponto de partida para o desenvolvimento da prática educativa.

Os dois sistemas trouxeram, uma trajetória comprometida com o ser humano, muita vontade de mudar uma dinâmica social a qual, muitas vezes, é injusta, e também trouxeram muitas perguntas.

Razões para se unir

No entanto, o mais importante é saber: por que permaneceram juntos?



Justiça e Educação
Parceria pela Cidadania

Quando a Justiça Restaurativa e a Educação se unem para pensar formas de se lidar com conflitos na escola, para contemplar os princípios e valores orientadores de uma prática restaurativa, diversas questões surgem, e abre-se um espaço muito importante de reflexão.

Algumas perguntas começam a ser feitas:

- Como se estabelecem a disciplina e o diálogo na relação com o aluno?
- Quais são as normas de convivência e seu significado para cada ator da comunidade escolar?
- Como o “aprender a conviver” está presente no conteúdo programático e no projeto político-pedagógico da unidade escolar?
- E, fundamentalmente, como *se manejam* e se resolvem conflitos na escola?

Não é mais possível apenas falar sobre a importância de se criar um ambiente mais seguro e acolhedor sem que se apoie a escola para que amplie seu repertório de possibilidades de resolver conflitos quando esses resultam em ruptura da harmonia e do equilíbrio na escola. Para tanto, é preciso voltar à questão da parceria.

Assim, o projeto foi desenhado pelos representantes da Justiça e da Educação com ações que giraram em torno dos seguintes eixos:

- A aprendizagem dos procedimentos restaurativos por parte de facilitadores voluntários, para que pudessem operar os Círculos Restaurativos (veja páginas 146 e 147; 160 a 162) nas escolas, no Fórum e na comunidade.
- A implementação de mudanças institucionais e educacionais nas escolas e nas Varas da Infância e da Juventude, possibilitando as condições físicas e organizacionais de implementação dos Círculos e criando as condições subjetivas para que seus membros atuassem como agentes de reflexão sobre a prática educativa e propositores de ações que possibilitassem uma transformação efetiva nas relações e na convivência institucional.
- A criação e o fortalecimento da *rede de apoio*, ou seja, da articulação entre as entidades de atendimento aos direitos das crianças e dos adolescentes, para as quais serão encaminhados os casos dos Círculos Restaurativos sempre que o conflito tiver sido causado por falta de atendimento a direitos e necessidades básicas do cidadão e da cidadã.



Justiça e Educação
Parceria pela Cidadania



Primeiros passos

Não é usual estarem em uma mesma sala juízes, dirigentes de ensino, promotores, diretores de escola, conselheiros tutelares, professores, representantes de ONGs e do poder público, familiares, entre outros, falando sobre o mesmo assunto: como implementar uma outra forma de resolução de conflito onde há ruptura de equilíbrio, que estabeleça um diálogo horizontal, a responsabilização dos envolvidos direta e indiretamente em um conflito.

O primeiro desafio foi saber qual era o significado de conflito para cada um e para a instituição a que pertenciam e de que maneira as situações decorrentes de um ato conflituoso eram resolvidas. Essa etapa foi fundamental para que as diversas opiniões fossem acolhidas, compreendidas e decodificadas, possibilitando a todos um melhor entendimento sobre como o tema tratado era polêmico e cheio de nuances. Foi o primeiro passo para se começar a estabelecer, de fato, a parceria entre os vários atores envolvidos no projeto. Portanto, é legítimo dizer que criar novas dinâmicas e buscar contribuir na mudança do paradigma sobre resolução de conflitos cujos resultados foram negativos necessariamente tem seu ponto de partida nas pessoas, na forma como pensam e agem e na aceitação de sua história e de suas inquietações.

Transformações

Todo projeto – e este não foi diferente – tem metas, objetivos, metodologia e atividades a serem desenvolvidas. Mas qualquer projeto só acontece se incorpora em seu escopo a fala e a realidade de seus participantes e os desafios da implementação e, de forma conjunta, reflete e propõe ações para torná-lo efetivo. Aceitar o ponto de vista de todos os participantes enriqueceu o conteúdo a ser trabalhado nos cursos de formação.

O segundo desafio foi transformar as ideias, as inquietações e as preocupações compartilhadas no momento inicial em conteúdo de trabalho e, a partir disso, apoiar os participantes a produzir conhecimento acerca do tema e incentivá-los a implementar as práticas restaurativas.

Naquele momento, o mais importante foi apoiar as pessoas a que desconstruíssem a ideia de que conflito é horrível, de que não pode existir e de que o resultado de um projeto como esse é terminar com as situações conflitantes na escola.

É importante considerar que a escola tem como função social a formação integral de seus alunos e precisa estar sistematicamente refletindo sobre sua forma de dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Para isso, convidar gestores, professores, alunos e familiares a repensar sua maneira de resolver

os conflitos que resultam em situações negativas, incluindo de violência, é decisivo para que outras atitudes sejam assumidas no âmbito da escola – e até fora dela.

O ponto crucial é que o conflito faz parte da condição humana. São muitos os momentos em que vivemos conflitos internos, além de experimentarmos situações em que nossos sentimentos e necessidades não são respeitados. Com isso, muitas vezes expressamos nosso desconforto de forma a não favorecer o diálogo, o entendimento. Ninguém gosta de viver situações de briga, desavença, desrespeito e outras tantas que ocorrem quando o diálogo se rompe. Mas elas acontecem, e, às vezes, perguntamo-nos qual o motivo de tanta violência. Está na hora de nos perguntarmos o que cada um de nós tem a ver com isso.

Segundo o Dr. Egberto de Almeida Penido, juiz responsável pela implementação do projeto na cidade de São Paulo: “Nas práticas restaurativas, seja em relação àquele que provocou a ofensa, seja em relação àqueles que sofreram dano, o desafio de se fazer a paz por meio de processos conscientes de autoconhecimento se impõe. Trata-se de um difícil desafio, pois quase que invariavelmente se recai na velha armadilha: fala-se de violência como se ela fosse algo que só ocorre fora de nossas mentes e corações; como uma conflagração

que só se conhece pela televisão ou pelos jornais; como se ela estivesse apenas no exterior, bem distante do espaço cotidiano; ou como se ela estivesse só no outro”.

Se é função da escola formar pessoas responsáveis e conscientes de seus atos e atitudes, aprender a se responsabilizar, a decidir, a refletir sobre suas escolhas é conteúdo de sala de aula e é algo que se ensina na prática. Se é função da escola respeitar as diferenças, é por meio da escuta e da livre expressão que se forma uma pessoa que sabe dizer o que pensa e que consegue ouvir pessoas que pensam de outra forma. Se é função da escola o exercício da convivência, é fundamental que as pessoas revisitem suas crenças e seus valores com foco em aperfeiçoar sua forma de estar consigo próprio e também com o outro.

Começando a construir uma nova lógica

Depois que conseguimos ultrapassar os desafios iniciais, inerentes ao estabelecimento de uma parceria, que, neste caso, já tinha sido ampliada, incluindo os vários níveis que são necessários para que um projeto dessa natureza aconteça (veja “Estrutura da parceria entre o Sistema de Justiça e o Sistema de Educação no estado de São Paulo”, na página 173), as lideranças educacionais identificaram que a Justiça Restaurativa tem

elementos muito próximos aos da prática pedagógica.

Para começar a implementar algumas ações inovadoras, é necessário falar sobre conflitos, enfatizando que é possível lidar com *suas consequências negativas* de formas não punitivas e que essas formas podem ser aprendidas por todos – crianças, jovens e adultos. O que se quer é uma mudança de paradigma.

Para tanto, é fundamental ensinar outra lógica a alunos, professores e familiares, na qual ninguém seja punido por pensar e agir diferente e na qual se aceite que não há uma única forma de se ver o que está ao redor.

E ensinar, nesse caso, é possibilitar o exercício sistemático de *manejo* de conflito e resolução de conflitos *cujas consequências foram negativas* através de práticas que promovam um fazer diverso daquele impregnado, muitas vezes, em nosso comportamento. É trazer para o dia a dia da escola os princípios que norteiam o procedimento restaurativo e deixá-los interferir na maneira de ensinar e aprender.

Em nossas oficinas, “passeamos” por assuntos como diálogo, normas de convivência, participação e projeto político-pedagógico e, por meio de dinâmicas e diálogo sobre formações, revisitamos a prática educativa. Os participantes puderam criar estratégias pedagógicas condizentes com suas realidades.

Quando o fazer na escola começa a se tornar restaurativo

Algumas decisões foram tomadas pelos gestores e pelas equipes das escolas que implementaram de fato o projeto Justiça e Educação. Eles resolveram mudar a maneira de entender atitudes e comportamentos, começaram a questionar o que é disciplina, percebendo que não é sinônimo de *regras* de comportamentos predeterminadas, questionaram se a forma com que estabeleciam uma conversa não estava mais próxima de um monólogo do que um diálogo, concordaram que obediência não é a melhor estratégia para garantir a atenção dos alunos, constataram que a punição não convida ninguém a se responsabilizar pelo ato cometido.

Um fato que antes passava despercebido, como um aluno humilhar outro, passou a ser visto de outra maneira. Dar uma advertência deixou de ser a única opção em caso de brigas. O mais importante agora era saber como os envolvidos estavam se sentindo, como cada um podia usar a situação para refletir e realizar ações reparadoras e como o conflito, mesmo tendo resultado em danos, poderia contribuir na formação de sujeitos autônomos, responsáveis e, principalmente, protagonistas de suas vidas.

Perceberam que um dos maiores ganhos do projeto foi que o educador não estava mais sozinho na

resolução de todos os problemas. Descobriram que podiam contar com a rede de apoio de garantia de direitos de crianças e adolescentes, estabelecendo vínculos que contribuíssem na solução de situações difíceis. Começaram a (re)significar relações e buscaram meios de viabilizar encontros sistemáticos para fortalecer as redes locais, aproximando ainda mais a escola de outros atores que também são responsáveis pela formação de crianças e adolescentes.

Educar com ética e justiça

O ato de educar não está apenas nos livros, nos quadros, nos conteúdos e nas matérias. Está presente na forma de dialogar com o aluno, no modo de reconhecer o desafio de um pai em ajudar seu filho a aprender uma equação matemática, na maneira como se encara um erro ou uma indisciplina, no esforço do professor de buscar estratégias diferentes para estimular 42 adolescentes a aprender Português, na

possibilidade de compreender uma explosão de raiva de um diretor.

Educar tem a ver com encontro. Tem a ver com estar com as pessoas, que, por alguma razão, podem estar em conflito. Para aqueles que realmente vivenciaram a intensa experiência de implementar o projeto Justiça e Educação, conflito é uma excelente oportunidade não só para compreender melhor sentimentos e necessidades, mas para aprender a ter mais consciência sobre si, o outro e o mundo que o cerca.

Esse é apenas o começo de um caminho que não tem mais volta. Sabendo disso, a Secretaria de Educação Estadual de São Paulo decidiu ampliar essa experiência de tantas escolas, em tantas regiões, para outras tantas regiões do estado e criou um programa com esse objetivo.

** Coordenadora de Projetos do CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular) e responsável pela formação de lideranças educacionais no projeto Justiça e Educação em São Paulo (2007-2008).*



5.2.4 – Você, líder da escola

“Se não agora, então quando? Se não você, então quem?”

Conservar o equilíbrio dinâmico em uma escola segura, ou cultivar a segurança em uma escola insegura, exige preparar a comunidade escolar para aperfeiçoar ou superar as práticas atuais. É essencial que todos reconheçam que

medidas repressivas não promovem segurança.

Oferecer a todos os participantes da escola uma nova ótica do conflito e da violência, como apresentamos aqui, pode ajudá-los a reprogramar a realidade.

Como diz o *rap* criado por alguns alunos da Universidade Vanderbilt (EUA) para sua festa de graduação (Bolman e Deal, 2003):

*“Reenquadrar, reenquadrar
Dê uma nova torção na sua confusão
Reenquadrar, reenquadrar,
Tente um jogo diferente jogar
Reenquadrar, reenquadrar
Quando você está encrencado
Veja as coisas por um outro lado”*

Os bons líderes escolares são chamados frequentemente de “a alma da escola”. No entanto, essa “alma” são todas aquelas pessoas que trabalham e estudam na escola. Quando os líderes escolares – diretores ou outros membros da equipe gestora – são capazes de estimular a capacidade das pessoas de ver a realidade da escola “por um outro lado”, reforçando

a cooperação e as sinergias, estão alimentando a “alma” da escola.

Escolas com alma – animadas – têm a coragem necessária para enfrentar desafios sem perder o equilíbrio: são escolas seguras.

Para alimentar a alma da escola, as lideranças devem melhorar continuamente suas competências, inclusive aquelas relacionadas ao domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para lidar com o conflito e evitar violências.

Este livro é uma provocação para que você continue a desenvolver:

- conhecimentos;
- habilidades; e
- atitudes para criar escolas *aprendentes* e seguras.

Você pode fazer isso investindo cada vez mais em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, como exemplifica o quadro abaixo.

Conhecimento	Habilidades	Atitude
<ul style="list-style-type: none">• livros;• seminários;• cursos;• boas práticas.	<ul style="list-style-type: none">• cursos;• treinamentos;• <i>coaching</i> (consultoria).	<ul style="list-style-type: none">• <i>coaching</i> no trabalho;• reflexão;• observação de “modelos”.

Conte conosco nessa caminhada!

5.3 – Caixa de ferramentas

Para completar sua coleção de ferramentas, apresentamos três, as quais, sendo bem usadas, tornarão sua escola cada vez mais capaz de promover mudanças com segurança e cidadania.



5.3.1 – Para aumentar a rede de contatos da escola

“Enredando”

Dicas úteis

- Toda rede começa com a troca de endereços, telefones e *e-mails*.
- A construção de um *site* da escola facilita manter a rede.
- Alunos e professores de escolas fazem comunidades de trocas de experiências escolares em *sites* de relacionamento.

Mapeamento dos aliados

Objetivo

Identificar as organizações e instituições na comunidade e na cidade que possam colaborar com a escola na construção de uma escola segura e cidadã.

Desenvolvimento

Faça um mapeamento dos possíveis aliados: um mapa social da vizinhança, indicando onde estão as possíveis organizações parceiras, lembrando de colocar universidades, ONGs, empresas, centros de arte, esportes e cultura, a polícia, os bombeiros, os hospitais, os postos de atendimento e outros. Uma boa ideia é convidar seus representantes a conhecer a escola e a se apresentar para professores e alunos, contando o que fazem. Depois, organize visitas dos alunos a essas instituições.

5.3.2 – Para realizar as etapas de uma parceria ou aliança

Namoro e união estável com parceiro externo

Objetivos

- Preparar a aliança com um parceiro externo à escola.
- Compreender as etapas da constituição e do fortalecimento da aliança.
- Elaborar e monitorar, em conjunto com o aliado, um Plano de Ação.

Desenvolvimento

- Em reunião com a equipe de gestão da escola, analise as etapas 1 e 2 do quadro a seguir, tentando encontrar, de forma cooperativa, respostas para as perguntas do campo “Foco”.
- Selecionar o aliado.
- Responder, com a equipe de gestão da escola, às perguntas relativas à etapa 3.
- Responder, com o aliado, às perguntas relativas às etapas 4, 5 e 6.

Etapas de uma aliança

Etapa	Ações	Foco
1	Qual é nossa estratégia e qual é a estratégia de nosso parceiro potencial?	<ul style="list-style-type: none"> • O que queremos realizar e quando? • O que fazer? • Por que e para que precisamos de alguém mais? • O que podemos simplesmente procurar em outra parte?
2	Que estratégia planejamos implementar com a aliança?	<ul style="list-style-type: none"> • Do que precisamos? • Que parceiros potenciais poderiam se interessar?
3	<p>Que parceiro selecionamos e como desenvolvemos um plano de negócios?</p> <p><i>Confiança e credibilidade precisam ser adquiridas nesta etapa. Do contrário, retornar às etapas 1 e 2.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo as culturas se encaixam? • Como aprender a compreender um ao outro? • Como podemos aprender um com o outro? • Quão entusiastas e comprometidas são as lideranças? • Estão prontos a se sentir donos da aliança? • Como o seu pessoal se encaixa? Conviverá bem? • Como lidaremos com as perdas e os ganhos? • Como implementar o plano de negócios? • Como evitar que ele permaneça um plano? • Como garantimos estar juntos e manter contato presencial? Como e quando vamos nos encontrar?
4	Desenho e implementação de um plano de ação para a aliança.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem faz o quê, quando e por quanto tempo? • Quem tem o conhecimento e a experiência de que precisamos? • Que meios, instrumentos, funções e processos usaremos? • Onde estão as qualidades de que precisamos e como torná-las complementares e enriquecedoras? • O que está faltando e deveria ser desenvolvido ou buscado fora? • Checar: cultura, estratégia, confiança, compreensão. • Como prepararemos nossa própria organização? • Como aprender de forma continuada? • Como manter linhas de comunicação rápidas e simples? • Como produzir qualidade acima da média? • Como celebraremos sucessos (intermediários)? • Como administraremos os conflitos? • Se sentirmos desconfiança, como a expressaremos de forma aberta?
5	<p>Gerenciando o plano de ação para a aliança.</p> <p><i>Confiança e credibilidade demonstradas. Do contrário, voltamos aos estágios 1 ou 2.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como controlar os custos? • Qual é a qualidade da direção (<i>steering</i>), orientação e comunicação? • Quais são os indicadores de sucesso (intermediários)? • Como faremos o <i>marketing</i> de nossos sucessos e produtos? • Como estimularemos o crescimento de nossa organização? • Que instrumentos de monitoramento e controle implementamos? Quando? • Como desenvolvemos “habilidades em fazer alianças” com nossa equipe?
6	Monitoramento e avaliação de processos e produtos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o <i>status</i> do consenso, da harmonia, da produtividade, da adaptabilidade e da inovação? • Vamos parar, continuar, começar de novo?

5.4 – Baú de brinquedos

Com imagens, sons, poesia, jogos e danças, você verá que fica mais fácil restaurar o equilíbrio em uma escola caótica ou em uma classe “difícil”.



Dois filmes

Corrente do bem, dirigido por Mimi Leder (EUA, 2000), é um filme que volta e meia é reprisado na televisão e conta a história de um professor de Estudos Sociais que desafia seus alunos a criar algo que pudesse mudar o mundo. Um deles cria, então, um novo jogo: a cada favor ou benefício que uma pessoa receber, ela deve se comprometer a retribuir fazendo algo para beneficiar três outras pessoas. É um exemplo muito lindo de como um encadear de pequenos gestos pode causar efeitos surpreendentemente fortes.

Falcão: meninos do tráfico, documentário do rapeiro MV Bill, em parceria com Celso Athayde, (Brasil, 2004), é maravilhoso para deflagrar um debate a respeito do papel das escolas em comunidades como as retratadas no filme. A CUFA (Central Única de Favelas), criada por iniciativa do rapeiro, baseia-se no princípio das parceiras e alianças para mudar a realidade mostrada no filme.

Uma música

Experimente usar um *rap* de MV Bill, o “rapeiro” mais famoso do Brasil, morador da Cidade de Deus, no Rio e ganhador da medalha “Cidadão do Mundo” do Unicef, para deflagrar um debate sobre as ações da escola e da comunidade para tornar possíveis milhares de MV Bills...

No Caminho do Bem

“O caminho do bem (leia logo, saiba logo)

O caminho do bem (está na hora, é agora)

O caminho do bem (acredite, não duvide)

O caminho do bem

Sei que já fiz muita coisa errada na minha vida

Mas no rap na arte encontrei uma saída

Um jeito de manter a mente sã e ocupada

E ficar distante da parada errada

Já me senti varias vezes deprimido e muito sozinho

Mas em busca do bem eu encontrei meu caminho

Nossa passagem é tão curta por este planeta

Pra pensar em maldade viver no escuro arrumando treta

...”

Alguns sites

Para sua escola fazer parcerias e alianças:

<www.cufa.org.br>

<<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>>

<www.palathena.org.br>

5.5 – Refletir e agir



Este é o seu último registro no Diário de Bordo, e, por isso, proporemos que, entre outras coisas, você avalie sua própria aprendizagem profissional sobre como manejar conflitos e tornar a escola segura e aprendiz.

5.5.1 – Como você faria?

Uma empresa oferece à escola o projeto de *street dance* para adolescentes e adultos. A escola aceita o projeto. Quais serão as condições a desenvolver para que uma aliança real possa ser estabelecida entre essa empresa e a escola?

5.5.2 – Reflita sobre a sua capacidade e a de sua equipe na criação de uma escola segura e cidadã

Segundo Owens (2004), analisando uma pesquisa sobre escolas eficazes, existem cinco princípios e 13 características que podem ser encontradas em escolas eficazes quando comparadas a escolas menos eficazes. A pesquisa sugere, então, que as escolas eficazes, ou as escolas com melhor desempenho, estão organizadas e são operadas por meio de cinco princípios básicos. Pense nos cinco princípios descritos abaixo e situe, em uma escala de 0 a 5, o ponto em que você acha que a sua escola parece estar.

1. *O objetivo principal é o ensino, e o sucesso se mede avaliando o progresso realizado pelos estudantes no domínio de competências, habilidades e atitudes.*

0 5

2. *A escola assume a responsabilidade de oferecer um ambiente seguro no qual o aprendizado e o ensino sejam possíveis.*

0 5

3. *A escola acredita que esforços de melhoria que beneficiam apenas poucos alunos e quebram a unidade do programa institucional estão destinados ao fracasso.*

0 5

4. *O comportamento e a atitude da equipe escolar são mais importantes que aspectos materiais.*

0 5

5. *A escola assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho acadêmico dos alunos. Os estudantes são vistos como capazes de aprender, independente do gênero, do lar, das bases culturais ou da renda familiar. A escola acredita no fato de que seus alunos poderão ser bem-sucedidos, não importa de onde eles venham.*

0 5

5.5.3 – Lista para checar os aspectos presentes em uma escola segura

Owens (2004) faz uma listagem de aspectos importantes na criação de uma escola em que todos aprendem. Marque aqueles que estão presentes na sua escola e escreva, abaixo, o que está sendo feito para construir o que falta.

Aspectos essenciais para uma escola segura e cidadã

- Forte liderança – seja o diretor ou uma equipe de liderança que inclua os professores.
- Planejamento colaborativo na solução de problemas, promovendo o sentimento de unidade, compartilhando ideias e conhecimento, e o consenso, para a construção de soluções.
- Sentimento de comunidade, reduzindo a alienação e aumentando o intercâmbio.
- Metas compartilhadas claras, expectativas ambiciosas.
- Um currículo planejado e coordenado que trate as necessidades dos estudantes holisticamente, incrementando o tempo utilizado no aprendizado acadêmico.
- Treinamento para professores, visando gerar conexões entre as necessidades organizacionais e educativas e as necessidades as quais os professores acharem que devem ser atendidas.

- Organização e disciplina baseadas em acordos e metas compartilhados, colaboração e consenso, traduzindo a seriedade e os propósitos da escola como uma comunidade de pessoas, estudantes, professores, administradores e outros adultos.
- Estabilidade da equipe – muito importante no estabelecimento de uma cultura estável.
- Famílias envolvidas com as tarefas escolares e a disciplina.
- Reconhecimento do sucesso escolar: celebração do desempenho “muito melhorado” e “excelente”.
- Ênfase ao tempo dedicado ao aprendizado (reduzindo as interrupções).
- Suporte da Secretaria de Educação, inclusive oferecendo treinamentos necessários, para aumentar as habilidades escolares e lidar com os problemas de avaliação pedagógica (as secretarias precisam ter um papel menos controlador e mais incentivador e de suporte).

O que estamos fazendo para construir o que falta:

-
-

5.5.4 – Autoavaliação

Apresentamos aqui um exemplo de como se autoavaliar em relação ao conceito de *conflito*. Você pode fazer o mesmo com relação a outros temas relevantes sobre os quais deseja aprender mais.

A

Conhecimentos, experiências, rotinas, opiniões, necessidades, emoções, identidade

- **Conhecimentos**
 - O que eu sei sobre conflito (teoria, literatura, dados, fatos)?
 - Que posso aprender mais sobre isso?
- **Experiências**
 - Quais são as minhas experiências com conflitos?
 - Experiências positivas e negativas?
 - Bons exemplos...
 - Exemplos ruins....
- **Rotinas**
 - Como as utilizo para lidar com conflito?
 - Com quais rotinas me sinto mais confortável?

- **Opiniões**
 - De que estou convencido?
 - Como avalio, à primeira vista, um conflito?
- **Necessidades**
 - Do que preciso, para lidar com o conflito de forma construtiva?
- **Emoções**
 - Como me sinto com o conflito?
 - Que emoções estou sentindo agora?
- **Identidade**
 - Quais são minhas normas e valores perante um conflito?
 - Que papel o conflito desempenha na minha vida?

B

Habilidades

- **Referentes ao conteúdo**
 - Consigo lidar com o conteúdo, selecionando itens, criando novas estratégias a partir dele?
 - Consigo transmitir o conteúdo de forma atraente e participativa?
- **Referentes às pessoas envolvidas**
 - Sei fazer com que as pessoas se envolvam?
 - Sei confrontá-las sem ser agressivo?
 - Sei motivá-las?
 - Ajo consciente de que estou sendo um modelo?
- **Referentes a organização**
 - Estruturo/implemento os sistemas e processos que conduzem a aprendizagens?
 - Conecto a organização com o mundo exterior?
 - Como represento a organização?
- **Referentes à comunicação**
 - Faço perguntas “reais”, abertas?
 - Traduzo visões em realidades tangíveis, em comportamentos práticos?

C

Atitudes

- Demonstro interesse e curiosidade pelas pessoas com quem interajo?
- Estou consciente de preconceitos e os elimino?
- Observo em vez de julgar?



Conclusão

No início do livro, citamos Paulo Freire, que disse ser a educação um ato de amor e, por isso, um ato de coragem.

Este livro surgiu de um ato de amor e coragem cometido por um grupo de educadores brasileiros e holandeses que, por meio de um diálogo ininterrupto ao longo de quatro anos, conseguiu transformar os conflitos de suas diferentes experiências e culturas em um instrumento de mudança, o qual é agora oferecido a você.

Esperamos que estas páginas tenham lhe inspirado a continuar assumindo o risco de confiar, amar (vincular-se), experimentar e se transformar, transformando escolas e tocando vidas.

Afinal, “mesmo que não seja possível mudar tudo, sempre dá para mudar pequenas coisas, que fazem muita diferença”.

Autoras e autores

Rio, São Paulo e Utrecht, 21 de fevereiro de 2009

Referências bibliográficas

- ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira** – Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2004.
- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.
- ALLPORT, G. **The Nature of Prejudice**. Cambridge: Addison-Wesley Publisher, 1954.
- ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Verus, 2005.
- _____. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2003.
- _____. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- BARTER, D. “As etapas do processo restaurativo e o sentido da participação. O Círculo Restaurativo”. Em: SOUZA, A. P. *et al.* **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria pela cidadania**. São Paulo: CECIP; FDE, 2007.
- BLUM, R. “A Case for School Connectedness”. **Educational Leadership**, v. 62, n. 7, abr. 2005.
- BOHM, D. **Comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 1996.
- BOLMAN, L. G. e DEAL, T. **Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2003.
- CABEZUDO, A. “Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais”. Em: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R. e CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004.
- CALABRESE, R. L. **The Leadership Assignment: Creating Change**. Boston: Allyn and Bacon, 2002.
- CECCON, C. e EISENSTEIN, E. **Saúde, vida e alegria** – Manual para educação em saúde de adolescentes. Rio de Janeiro: CECIP; Artmed; Fundação Kellogg, 2000.
- CECCON, J. *et al.* **O castelo das crianças cidadãs**. Rio de Janeiro: CECIP; Fundação Van Leer, 2009.
- CECIP e APS INTERNATIONAL. **Mestres da mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CENPEC. **Qualidade para todos: o caminho de cada escola**. São Paulo: CENPEC, 1996. Projeto Raízes e Asas.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil, adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- COSTA, A. C. G.; COSTA, A. C. G. e PIMENTEL, A. P. G. **Educação e vida** – Um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.
- CHRISPINO, A. e CHRISPINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.
- COVEY, S. **Os sete hábitos das pessoas altamente eficazes**. São Paulo: Best Seller, 2008.

- DIJKSTRA, R. “Adaptive Learning”. Em: APS INTERNATIONAL. **Twenty Two Theories**. Utrecht: APS, 2005.
- DE DREU, C. K. W. “Conflicten en Conflicthantering”. Em: KARSTEN, S. (Org.). **Conflicten en Mediation in Schoolorganisaties**. Dordrecht: Kluwer, 2007.
- EDNIR, M. “A aprendizagem da cooperação: desenvolvendo o potencial de escolas, comunidades e jovens”. Em: **Sistematização** – Jovens escolhas em rede com o futuro, v. 2. São Paulo: Instituto Credicard, 2007. Alianças e Parcerias com Escolas Públicas.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FULLAN, M. **Change Forces** – Probing the Depths of Educational Reform. London: The Falmer Press, 1993.
- GARSTON, R. e WELLMAN, B. **The Adaptive School: a Sourcebook for Developing Collaborative Groups**. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, 1999.
- GHANEN, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa; FAPESP; Autêntica, 2004.
- GROTBERG, E. **La resiliencia en el mundo de hoy: como superar la adversidad**. Barcelona: Gediza, 2006.
- HARDIMAN, P. S. *et al.* “Les jeunes et l’exclusion dans les quartiers défavorisés: s’attaquer aux racines de la violence”. **Tendances de la cohésion sociale**, n. 8, 2004.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOPKINS, B. **Just Schools: a Whole School to Approach Restorative Justice**. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2004.
- MCLAUGHLIN, M. W. “Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation”. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 9, n. 2, pp. 171-178, 1987.
- MELO, E.; EDNIR, M. e CURY, V. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano**. Rio de Janeiro: CECIP; SNDH, 2009.
- MELILLO, A. *et al.* **Resiliência** – Descobrimo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Aprova Brasil, o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: INEP; Unicef, 2007.
- MOLL, J. “A Cidade Educadora como possibilidade: apontamentos”. Em: TOLEDO, L.; FLORES, M. e CONZATTI, M. (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Cidades Educadoras (AL), 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA (MST). **Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990–2001**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MULLER, J. M. **Não violência na Educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- NEUBAUER, R. *et al.* **A escola que faz diferença**. São Paulo: SEE-SP; CECIP, 1999.

- NJAINÉ, K. e MINAYO, M. C. S. “Comunicação, saúde e educação”. **Revista Interface**, v. 7, n. 13, pp. 119-134, 2003.
- OSTROWER, N. *et al.* **Botando a mão na mídia: um curso teórico-prático para educadores interessados em comunicação**. Rio de Janeiro: CECIP; Novib, 2006.
- OWENS, R. G. **Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform**. 8. ed. Boston: Pearson, Allyn and Bacon, 2004.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar – Convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PONDY, L. R. “Organizational Conflict: Concepts and Models”. **Administrative Science Quarterly**, v. 12, pp. 296-320, set. 1967.
- PRENSKY, M. “Engage me or Enrage me: What Today’s Learners Demand”. **Educause Review**, set./out. 2005. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0553.pdf>>.
- RESNIK, M. D. *et al.* “Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health”. **JAMA**, v. 278, n. 10, pp. 823-833, 1997.
- ROSEMBERG, M. **Comunicação Não Violenta – Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Agora, 2006.
- RUOTTI, C.; ALVES, R. e CUBAS, V. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.
- SENGE, P. **Escolas que aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SERRÃO, M. e BALEIRO, M. C. **Aprender a ser e conviver**. Salvador: FDT; Fundação Odebrecht, 1999.
- SOUZA, A. P. *et al.* (Orgs.). **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania**. São Paulo: CECIP; FDE, 2007.
- SPOSITO, M. (Org.). **Espaços públicos e tempos juvenis – Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Ação Educativa; FAPESP, 2007.
- TOMMASI, L. *et al.* **Síntonia Jovem – O que pensam e desejam os jovens brasileiros**. São Paulo: Cultura Data; Fundação Padre Anchieta, 2008.
- TORRES, R. M. **Educação, a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VAN VELZEN, B. A. M. “Organizações escolares: cultura, missão, estratégia, equipe e liderança”. Em: VAN VELZEN, B. A. M.; VAN VELDJUYZEN, L. e MIOCH, R. **Facilitando mudanças educacionais: pequenos passos rumo ao êxito para todos**. São Paulo: SEE-SP; APS, 1997.
- _____. “Comunicação e reforma educativa: quem está ouvindo?”. **Revista Contato**, ano 1, São Paulo, 1999.
- _____. “Entrevista”. **Revista Educação**, n. 10, São Paulo, 2006.
- VAN VELZEN, B. A. M.; VAN VELDJUYZEN, L. e MIOCH, R. **Facilitando mudanças educacionais: pequenos passos rumo ao êxito para todos**. São Paulo: SEE-SP; APS, 1997.

Agradecimentos

A Iolanda Toledo.

A Marcia Gamboa e Daniel Pottier, pelo apoio.

Ao generoso grupo cujos comentários e sugestões aperfeiçoaram a estrutura inicial deste livro:

Agnes Karol F. Castro – estudante do Ensino Médio

Ana M. Paixão – educadora social e artista

Alana Andrade Estephan – estudante de Pedagogia

Chu Yu Gi – psicólogo

Eny Marisa Maia – educadora e editora

Fabiano Ramos Torres – professor de Filosofia

Lívia di Tommasi – socióloga

Luciana Rizzi – professora de Português

Maria Estela Bergamin – educadora/especialista em Educação

Neide Cruz – supervisora de ensino/especialista em Educação

Nyvi Andrade Estephan – estudante do Ensino Médio

Sonia Madi – educadora/especialista em Educação

Às facilitadoras de mudanças educacionais que nos ajudaram a recheiar de brinquedos os “Baús” do livro:

Ana Jurkiewicz

Elisabete Eugenio França Silva

Ivany Jucá Huhn

Maria Dulce Andrade

Maria Antonietta (Nina) Prado

Sobre a equipe que criou este livro

Madza Ednir



Pedagoga pela Universidade de São Paulo e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,

Madza trabalhou como professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica e diretora de escola, sempre na rede pública. A partir da década de 1980, atuou como assistente técnica e consultora na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (gestões de Guiomar de Mello e Paulo Freire – M. S. Cortella) e na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (gestões Fernando Morais e Rose Neubauer), colaborando, como educadora e comunicadora, na implementação de reformas educacionais visando melhorar a qualidade da educação pública no município e no estado de São Paulo. Desde 1992, pertence às equipes de edição, coordenação pedagógica e facilitação de mudanças educacionais do CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular), cooperando na realização de inúmeras publicações e projetos, como “Todos pela Educação, um Desafio para Cidadãos, Dirigentes e Lideranças Comunitárias”, “Estatuto do Futuro”, “Justiça e Educação – Parceria pela Cidadania”.

Claudia Ceccon



Tem trabalhado no CECIP desde 1989, primeiro como programadora visual e animadora e, depois de seu mestrado em

Educação pela University of North Carolina (EUA), na coordenação de projetos e na facilitação de mudanças educacionais. Esse mesmo interesse em compreender/facilitar processos de mudança levou-a novamente aos EUA, dessa vez para um doutorado em Liderança Educacional e Análise Organizacional, na Universidade de Western Michigan. Atualmente, Claudia se dedica a uma pesquisa com crianças de uma comunidade de baixo IDH, no Complexo do Morro dos Macacos, no Rio de Janeiro. A pesquisa, financiada pela Fundação Bernard van Leer, busca identificar a influência de experiências em protagonismo infantil nas transições que a criança realiza no seu processo de crescimento, na família, na escola e na comunidade e acontece dentro do Centro Cultural da Criança, um projeto do CECIP em parceria com o Ceaca Vila. Atualmente, coordena o Curso de Formação de Facilitadores de Mudanças Educacionais do CECIP, com a colaboração de Madza Ednir.

Claudius Ceccon



Claudius e um grupo de amigos que se destacam em diversas áreas de conhecimento criaram o CECIP para ser um instrumento no resgate e na conquista da cidadania em nosso país. Como diretor do CECIP, Claudius investiu sua experiência como artista gráfico, comunicador visual e chargista político e sua formação como *designer* e arquiteto, com estudos de pós-graduação em planejamento urbano. Mas tem sido também o grande aprendiz dos muitos saberes das equipes que têm trabalhado no CECIP, em produção de conteúdos, realização de materiais educativos, formação de educadores e implementação de mudanças educacionais.

Boudewijn van Velzen



Estudou nas Universidades de Utrecht e Leiden e graduou-se em Sociologia da Educação. Começou a trabalhar em projetos de reforma educacional em larga escala nas cidades de Roterdã e Amsterdã e continuou mais tarde esse trabalho em nível nacional. A força que o impulsiona vem do desejo de aperfeiçoar sistemas educacionais de modo a criar melhores oportunidades para que alunos de qualquer idade aprendam mais. Tem atuado como capacitador, consultor, conselheiro, conferencista e autor, nacional e internacionalmente. Publicou livros e artigos sobre mudança educacional e é membro de várias associações profissionais. Atualmente, é diretor do APS International.

Dolf Hautvast



É formado em Pedagogia, Estudos Sociais e Mediação de Conflitos. Membro do APS Internacional desde 1992, atua como consultor sênior

em Educação junto a governos locais na Holanda e em outros países da Europa, escolas e instituições de reabilitação de jovens. Já atuou em formação de educadores em regiões de conflito, como os Bálcãs, a Armênia, as Filipinas, o Timor Leste e a África do Sul. Sua atuação na prevenção de conflitos em escolas e na construção de programas de apoio e recuperação de jovens infratores tem causado repercussão nacional, despertando o interesse da mídia e do governo na Holanda. Vem conduzindo, há mais de uma década, treinamento para professores-mentores. Confrontado nas escolas com situações extremas de violência, desenvolveu, em equipe, um “Plano de controle de danos” e uma abordagem para trazer a sensação de segurança de volta às escolas traumatizadas por essas violências. Dolf elaborou programas especiais para jovens em risco, para as prefeituras de cidades com áreas problemáticas, como Amsterdã, Utrecht e Arnhem.

Frank van Hout



Começou como professor. Foi diretor de uma escola de Ensino Médio antes de começar a atuar como consultor na área da Edu-

cação. Com experiência em educação Básica e Vocacional, trabalhou com professores e gestores em diferentes áreas, sempre enfocando meios de melhorar os resultados de aprendizagem. Frank tem um dom especial para dar centralidade a estudantes que de alguma forma vivenciam situações de privação. Depois de muitos anos trabalhando sobre as condições de ensino nas escolas, dedicou-se aos gestores educacionais no nível de escolas e sistemas escolares para melhorar o contexto organizacional das escolas, a fim de que os professores sintam-se apoiados e possam concentrar-se em seu foco primário: fazer os estudantes aprenderem. Atua na Holanda e no exterior e é membro do Conselho Executivo de uma das Faculdades Comunitárias da Holanda.

Monica Maria Ribeiro Mumme



Psicóloga e Educadora. Professora, com vinte anos de experiência em coordenação de instituições de Educação infantil, em formação de jovens e adultos, com especial enfoque na metodologia de Facilitação de Mudanças Educacionais. Facilitadora formada no Curso CECIP – APS de Formação de Facilitadores de Mudanças Educacionais, atua em diversos processos de capacitação de profissionais, auxiliando-os nas mudanças de comportamento e paradigmas e na implementação de novas práticas. Consultora de Justiça Restaurativa na área de Educação. Participou da implementação do Projeto Piloto Justiça e Educação – uma parceria para a cidadania em São Caetano do Sul, Heliópolis e Guarulhos, São Paulo, entre 2006 e 2009.

Se você gostou deste livro, leia também outros títulos sobre como aprender a conviver e a transformar conflitos:

Educar para a Paz em Tempos Difíceis, de Jesus R. Jares, 2007, Palas Athena Editora.

Discute o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito e apresenta propostas para a formação de educadores que desejem ensinar os fundamentos e a prática da convivência e do enfrentamento de conflitos de maneira construtiva.

Pedagogia da Convivência, de Jesus R. Jares, 2006, Palas Athena Editora.

Partindo dos marcos da pedagogia da convivência, o educador espanhol apresenta os resultados da pesquisa “Conflito e Convivência nos Centros Educacionais de Ensino Médio” e analisa o caso do serviço de mediação em uma escola de Ensino Médio.

Mestres da Mudança: liderar escolas com a cabeça e o coração, de CECIP e APS International, 2006, Artmed Editora.

Um livro com ideias, modelos, estratégias e dicas sobre como melhor liderar pessoas em uma organização educacional, comunicando-se direta e constantemente com a equipe escolar e a comunidade.

Vamos Ubuntu, de Lia Diskin, 2009, Palas Athena Editora.

A diretora da Fundação Palas Athena compartilha experiências de construção de cultura de paz em milhares de escolas brasileiras, e se começa a reconhecer a existência de “um vínculo universal de compartilhamento que conecta toda a humanidade, no sentido de sermos pessoas através de outras pessoas”. Daí o título, já que *Ubuntu* é uma palavra-conceito que, nas línguas africanas zulu e xhosa, significa “Sou quem sou por aquilo que todos somos”.



CECIP

CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR

Supervisão Geral	Claudius Ceccon
Organização	CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular
Coordenação Editorial	Dinah Frotté e Madza Ednir
Edição do Texto final	Madza Ednir
Autores	Claudia P. Ceccon, Claudius Ceccon e Madza Ednir (CECIP) Boudewijn van Velzen e Dolf Hautvast (APS International)
Colaboração	Frank van Hout e Monica Mumme
Apresentação	Rubem Alves
Revisão	Augusto Iriarte
Projeto gráfico, Capa e Ilustrações	Claudius Ceccon
Edição de Arte	Vera Rosenthal
Diagramação e Editoração	Tony Rodrigues

imprensaoficial

Assistência Editorial	Berenice Abramo
Assistência à Editoração	Vanessa Merizzi Marilena Camargo Villavoy
Revisão	Wilson Ryoji Imoto
CTP, Impressão e Acabamento	Imprensa Oficial do Estado de São Paulo

Apoio



CENTRO INTERNACIONAL
DE APERFEIÇOAMENTO DE ESCOLAS

A Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, em parceria com o terceiro setor, criou o selo Imprensa Social, com o objetivo de ampliar o acesso à informação de interesse público.

Outra expectativa, é dar oportunidade para que o trabalho das ONGs seja divulgado e valorizado como referência para outras instituições e mesmo como subsídio para a definição de políticas públicas.

As publicações abrangem as áreas de educação, cultura, saúde, meio ambiente, comportamento, direitos humanos, entre outras iniciativas de cunho social.

| 2009

Conflitos na Escola – Modos de Transformar Dicas para refletir e exemplos de como lidar

Claudia Cecon e outros autores

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular / APS Internacional – Centro Internacional de Aperfeiçoamento de Escolas / Imprensa Oficial/SP

CCCria – Centro Cultural da Criança O Castelo das Crianças Cidadãs

Jovelina Protásio Cecon e outros autores

CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular / Imprensa Oficial/SP

Coleção Consumo Sustentável e Ação – 6 vols.

Consumo Sustentável (manual de atividades para o professor), Metal, Orgânico, Papel, Plástico e Vidro

Mônica Pilz Borba e Patrícia Otero

5 Elementos - Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental / Instituto HSBC Solidariedade / Imprensa Oficial / SP

| 2008

Psique & Negritude

Os efeitos psicossociais do racismo

Maria Lúcia da Silva, Jussara Dias e Fernanda Pompeu

Instituto AMMA Psique e Negritude/ Imprensa Oficial/SP

| 2007

A Escola Sustentável 2ª edição

Ecoalfabetizando pelo ambiente

Lucia Legan

Ecoentro IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado/ Imprensa Oficial/SP

Cenpec

Uma história e suas histórias

Maria do Carmo Brant de Carvalho

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária / Imprensa Oficial/SP

Essa Turma Ninguém Passa para Trás

Guia do consumidor para crianças e adolescentes

Vários autores

Criança Segura Brasil/ Fundação Abrinq / IDEC – Parceiro do Consumidor / Imprensa Oficial/SP

Eu sou Atlântica

Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento

Alex Ratts

Instituto Kuanza – Formação, intervenção e pesquisa em educação, raça, gênero e juventude / Imprensa Oficial/SP

Influir em Políticas Públicas e Provocar Mudanças Sociais

Experiências a partir da sociedade civil brasileira

Elie Ghanem

Ashoka – Empreendedores(as) Sociais / Fundação Avina / Imprensa Oficial/SP

O Caminho das Matriarcas

Maria do Rosário Carvalho Santos

Geledés – Instituto da Mulher Negra / Imprensa Oficial/SP

| 2006

Álbum de Histórias

Araçuaí – de U.T.I educacional a cidade educativa

Tião Rocha

CPCD – Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento / Imprensa Oficial/SP

Brincar para Todos

Mara O. Campos Sialy

Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual / Imprensa Oficial/SP

História Falada

Memória, rede e mudança social

Vários autores

Museu da Pessoa / SESC SP – Serviço Social do Comércio / Imprensa Oficial/SP

Orientação para Educação Ambiental

Nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo

Cyntia Helena Ravena Pinheiro, Mônica Pilz Borba

e Patrícia Bastos Godoy Otero

5 Elementos – Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental / Imprensa Oficial / SP

Vozes da Democracia

Vários autores

Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação Social / Imprensa Oficial/SP

Violência na Escola

Um guia para pais e professores

Caren Ruotti, Renato Alves e Viviane de Oliveira Cubas
Andhep – Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-graduação / Imprensa Oficial/SP

| 2005

Alianças e Parcerias

Mapeamento das publicações brasileiras sobre alianças e parcerias entre organizações da sociedade civil e empresas

Aliança Capoaava (Ashoka, Avina, Ethos e Gife) / Imprensa Oficial/SP

Educação Inclusiva:

O que o professor tem a ver com isso?

Marta Gil

Ashoka – Empreendedores (as) Sociais / Imprensa Oficial/SP

Gogó de Emas

A participação das mulheres na história do Estado de Alagoas

Schuma Schumacher

REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano / Imprensa Oficial/SP

Kootira Ya Me'ne Buehina

Wa'ikina Khiti Kootiria Yame'ne

Vários organizadores

FOIRN – Fundação das Organizações Indígenas do Rio Negro / ISA – Instituto Socioambiental / Imprensa Oficial/SP

Vivências Caipiras

Pluralidade cultural e diferentes temporalidades na terra paulista

Maria Alice Setúbal

Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária / Imprensa Oficial/SP

| 2004

Aprendendo português nas escolas do Xingu

Parque indígena do Xingu, Terra indígena Panará e Terra indígena Capoto-Jarina

Livro inicial

Vários autores

ATIX – Associação Terra Indígena Xingu / ISA - Instituto Socioambiental / Imprensa Oficial/SP

A Violência Silenciosa do Incesto

Gabriella Ferrarese Barbosa e Graça Pizá

Clipsi – Clínica Psicanalítica da Violência / Imprensa Oficial/SP

A Escola Sustentável 1ª edição

Ecoalfabetizando pelo ambiente

Lucia Legan

Ecocentro IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado / Imprensa Oficial/SP

Em Questão 2

Políticas e práticas de leitura no Brasil

Vários organizadores

Observatório da Educação / Ação Educativa / Imprensa Oficial/SP

Espelho Infiel

O negro no jornalismo brasileiro

Flávio Carranca e Rosane da Silva Borges

Geledés – Instituto da Mulher Negra / Imprensa Oficial/SP

Jovens Lideranças Comunitárias e Direitos Humanos

CDH – Centro de Direitos Humanos / Conectas – Conectas Direitos Humanos / Imprensa Oficial/SP

Pela Lente do Amor

Fotografias e desenhos de mães e filhos

Carlos Signorini

Associação Lua Nova / Imprensa Oficial/SP

Saúde, Nutrição e Cultura no Xingu

Vários autores

ATIX – Associação Terra Indígena Xingu / ISA - Instituto Socioambiental / Imprensa Oficial/SP