

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL - MESTRADO PROFISSIONAL**

Fátima Aparecida Militz de Oliveira

**ELEMENTOS [RE]CONSTRUTIVOS DO CÍRCULO DA PAZ EM
CONTEXTO ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2018

Fatima Aparecida Militz de Oliveira

ELEMENTOS [RE]CONSTRUTIVOS DO CÍRCULO DA PAZ EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lorena Inês Peterini Marquezan

Santa Maria, RS

2018

Oliveira, Fátima Aparecida Militz de
Elementos Reconstitutivos do Círculo da Paz em Contexto
Escolar / Fátima Aparecida Militz de Oliveira.- 2018.
76 p.; 30 cm

Orientadora: Lorena Inês Peterini Marquezan
Coorientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2018

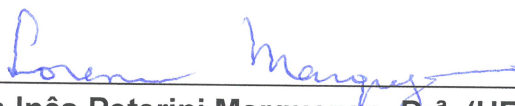
1. Círculos da Paz 2. Trajetória Autobiográfica 3.
Cultura da Paz I. Peterini Marquezan, Lorena Inês II.
Moreira da Rocha Veiga, Adriana III. Título.

Fatima Aparecida Militz de Oliveira

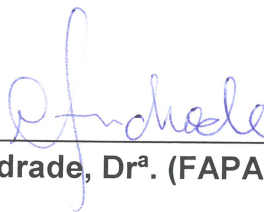
ELEMENTOS [RE]CONSTRUTIVOS DO CÍRCULO DA PAZ EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)

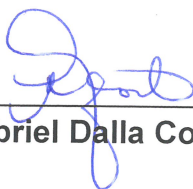
Aprovado em: 18 de dezembro de 2018



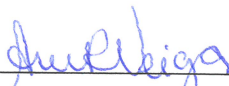
Lorena Inês Peterini Marquezan, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Carmen Maria Andrade, Dr^a. (FAPAS/UNTREF)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr^a. (UFSM)



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dr^a. (UFSM)
(Co-Orientadora)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria

ELEMENTOS [RE]CONSTRUTIVOS DO CÍRCULO DA PAZ EM CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: Fátima Aparecida Militz de Oliveira
ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Lorena Inês Peterini Marquezan

Esta dissertação de mestrado insere-se no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, linha de pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Ao longo da trajetória profissional, desenvolvi minhas atividades de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, integrando saúde, educação e assistência do educando e seus familiares. Apresenta-se como questão de pesquisa: é possível ressignificar o Círculo da Paz a partir da trajetória pessoal e profissional, nos diferentes contextos educativos? Em consonância com essa problematização buscando elucidá-la através do objetivo geral “ressignificar o Círculo de Construção de Paz a partir dos saberes e fazeres de intervenções nos diferentes contextos educativos” e como objetivos específicos: promover a construção e a reconstrução de vínculos nos círculos de paz; reconhecer atividades que desenvolvam a auto, hetero e inter conhecimento numa vivência e promoção à sensibilidade, a harmonia e a aprendizagem de valores humanos; pontuar os elementos reconstitutos do Círculo de Paz em contextos educativos. Estes objetivos direcionam o trabalho desenvolvido em Círculos de Paz para propor novas possibilidades de ressignificação no contexto escolar, de onde demanda e converge a integração escola-família. O aporte teórico que sustenta a argumentação é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1992,1995,1999). O aporte metodológico decorre da narrativa autobiográfica, a partir de Marinas (2004,2007,2014) Abrahão (2014) e Marquezan (2015), em que a pesquisadora dá novos significados ao vivido como mediadora em Círculos de Construção da Paz, colocando em evidência a interação em um contexto de aproximação entre escola e família. O pensamento em circularidade, proposto por Morin (2011) permitiu pontuar elementos reconstitutos do Círculo da Paz, como materialidade do processo investigativo e desta dissertação de mestrado. O Círculo de Paz ressignificado, resgata “olhar atento e a escuta sensível” do ser em várias dimensões e aponta para novas aprendizagens, de como lidar com as emoções e reconstruir vínculos como possíveis caminhos para o equilíbrio do ser.

Palavras Chaves: Círculo de Paz. Autobiografia. Contextos Educativos. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

RECONSTRUCTIVE ELEMENTS OF THE CIRCLE PEARCE IN A SCHOOL CONTEXT

AUTHOR: Fátima Aparecida Militz de Oliveira
SUPERVISOR: Prof. Dr. Lorena Inês Peterini Marquezan

This dissertation is part of the Master's Degree in Public Policies and Educational Management, research line 2 - Pedagogical Management and Educational Contexts, Federal University of Santa Maria (UFSM-RS). Throughout the professional trajectory, I developed my activities in an interdisciplinary and transdisciplinary way, integrating health, education and assistance of the student and their families. It is presented as a research question: Is it possible to resign the Circle of Peace from the personal and professional trajectory, in the different educational contexts? Consistent with this problematization, it seeks to elucidate it through the general objective of 'remeaning the Circle of Peacebuilding from the knowledge and actions of interventions in the different educational contexts' and as specific objectives: to promote the construction and reconstruction of links in the circles of peace; to provide activities that develop self, hetero and interknowledge in an experience, promoting sensitivity, harmony and learning of human values; These objectives guide the work developed in Peace building Circles to propose new possibilities for resignification in the school context, from where school-family integration demands and converges. The theoretical support that supports the argument is Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (1992,1995,1999). The methodological contribution stems from the autobiographical narrative, from Marinas (2004,2007,2014) Abrahão (2014) and Marquezan (2015), in which the researcher gives new meanings to the lived as mediator in Circles of Peace Building, putting in evidence the interaction in a context of approach between school and family. Circularity thinking, proposed by Morin (2011), allowed the punctuation of reconstitutive elements of the Peace Building Circle as a materiality of the investigative process and of this master's thesis. The Reframed Peacebuilding Circle rescues the "attentive look and sensitive listening" of being in various dimensions and points to a new learning, how to deal with emotions and rebuilding bonds as possible paths to the balance of being.

Key words: Circle of peace. Autobiography. Educational contexts. Bioecology of human development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AJURIS - Associação de Juizes do Rio Grande do Sul
CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
CEJUSC - Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREA 8ª - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
COMEN - Conselho Municipal de Entorpecentes
FORPROF - Centro de Formação de Professores
HCAA - Hospital De Caridade Dr. Astrogildo De Azevedo
ITPOH - Instituto de Psicanálise Humanista
PSE – Programa Saúde na Escola
PRAEM - Programa de Atendimento Especializado Municipal
PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
SMED - Secretaria de Município da Educação
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFRA/UFN - Universidade Franciscana

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Imagem representativa da Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner	32
Figura 02 - Modelo da compreensão cênica segundo Marinas	41
Figura 03 - Compreensão cênica segundo nossa interpretação do construto de Marinas (2007, p. 118), reproduzido neste texto como figura	45
Figura 04 - A compreensão cênica, revisitada pela autora Marquezan, a partir dos autores Marinas (2007, p. 118) - Figura 1 e Abrahão (2014, p.69) figura 2	46

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	REVISITANDO A TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA	12
3	APORTE TEÓRICO	17
3.1	A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER	28
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
4.1	RESSIGNIFICANDO OS CÍRCULOS DE PAZ A PARTIR DA TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA	49
5	DEIXE SEU “CORAÇÃO FALAR”: UM ESTUDO DE CASO	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
7	PRODUTO DA DISSERTAÇÃO.....	69
8	REFERÊNCIAS	72

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado insere-se no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Linha de Pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS). Emerge de minhas trajetórias pessoais e profissionais, atuando em diferentes contextos, como gestora educacional, professora, especialista em educação, psicanalista, diretora de escola, coordenadora do PEMSEMA (Programa Municipal de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto) e nos diferentes programas e projetos relacionados às crianças e adolescentes do Sistema Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Ao longo dessa trajetória, participei ativamente de diversas atividades relacionadas à Cultura da Paz e executei as minhas atividades de maneira inter e transdisciplinar, integrando saúde, educação e assistência ao educando e aos seus familiares.

Diante das realidades existentes e dos diagnósticos compilados naqueles diferentes contextos, percebo que há um número crescente de problemas que acometem esses ambientes vivenciados. Posso destacar o uso de álcool e outras drogas, a violência, as relações interpessoais conflituosas, a dificuldade de aprendizagem e os problemas de saúde.

A partir deste contexto existente, é importante buscar caminhos, conduzindo novas vidas projetadas para a construção de um futuro saudável e feliz. Torna-se essencial um “olhar atento e escuta sensível” (MARINAS, 2004, 2007, 2014) para esses espaços, buscando estratégias que contemplem esta realidade, para que tanto a escola quanto outros ambientes cumpram seus papéis de acolhimento, inclusão, socialização e de promoção de vidas, em que as diferenças possam ser respeitadas e compreendidas.

Cada ambiente é único em sua singularidade e sua existência. Bronfenbrenner (1992) compreende a relação homem e ambiente em um paradigma bioecológico, em que o microssistema humano é construído no ser e estar no mundo:

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciado pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face-a-face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças (BRONFENBRENNER, 1992, p. 227).

Assim, trago em minha trajetória vivências que me constituíram na vida pessoal e profissional, como filha, como aluna, como esposa, como mãe e como profissional. O dia a dia vivenciado nesses diferentes contextos foram constituindo o meu desenvolvimento que ao longo de minha trajetória, convivi em diferentes ambientes inter e transdisciplinares. A rotina diária vivenciada nesses contextos foi construindo maneiras de ser e de viver, construindo, reconstruindo, fazeres, inovando, desafiando e ressignificando. Posso destacar, nesta trajetória, ambientes educacionais, sociais, jurídicos, culturais, de saúde, de segurança, Conselhos, Programas, entre outros.

Bronfenbrenner, descreve o desenvolvimento humano como um conjunto de sistemas interdependentes: microssistema, mesossistema, ecossistema, macrossistema e, por último, o cronossistema. Trazemos para o presente estudo o microssistema familiar e, com ele, as relações com os demais sistemas. O microssistema indica o contexto em que a pessoa está inserida, em que ocorrem as interações diretas. O autor destacou os três principais elementos do microssistema: as atividades, as relações interpessoais e os papéis.

Na Monografia de Especialização “Resgatando Raízes” (1996) resgatei as marcas que ficaram, ao longo do tempo, nos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonçalves do Amaral, localizada no Bairro Camobi, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. A análise das informações decorrentes da pesquisa se deu à luz da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano. Nos relatos sobre a educação daquela época, no período de 1950 a 1962, foi percebido o quanto as relações que se estabelecem nos diferentes contextos educativos e, principalmente, no ambiente educacional, marcam a vida das pessoas.

A afetividade é marcante para todos os envolvidos naquele contexto educativo. As relações afetivas perduram ao longo dos anos, tanto para os alunos quanto para seus familiares. Trazer novamente Bronfenbrenner é a proposta teórica para ressignificar olhares e refletir juntos, aprofundando os conhecimentos, com vistas a se articular a teoria à prática em um processo de formação permanente. Apresento, agora, nesse novo momento de pesquisa, um novo olhar com base na Teoria Ecológica, em uma nova dimensão, olhando para a perspectiva preventiva.

O mestrado profissional vem ao encontro dessa trajetória vivida e desafia, autora e a orientadora, a revisitarem cientificamente algumas questões vivenciadas nessa trajetória, rever olhares, vivências e desafios. É necessário educar para a paz, para a harmonização, para a sensibilização do ser, para a percepção, desde a

Educação Infantil. Também, se faz necessário educar o ouvir e o sentir, a fim de fluir uma geração harmoniosa que promova a paz consigo mesmo, com os outros, como seres saudáveis, livres de aprisionamentos e/ou dependências.

Nesta perspectiva, este trabalho se insere com foco no ser, por meio de ações que promovam o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes para que reflexos positivos possam existir ao longo de suas vidas. Corrobora-se com Morin (2011), o qual afirma a importância de criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social.

Ao longo de minha rotina de trabalho, bem como o dia a dia de minha vida pessoal, fui me identificando com algumas questões que foram permeando o meu modo de ser e de conviver. Em diferentes contextos, onde estive presente, havia algo que conduzia e caracterizava meu modo de ser e, principalmente, de agir - o "acolhimento com uma escuta sensível".

As (auto) biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Para Abrahão (2004), esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si àquele que narra sua trajetória.

Assim este estudo bioecológico se justifica, pois Bronfenbrenner (1987, p. 40) refere que:

A ecologia do desenvolvimento humano compreende o estudo científico do ser humano ativo, em desenvolvimento e as propriedades que alteram os ambientes em que a pessoa em desenvolvimento vive. Esse processo é afetado pelas relações que se estabelecem entre esses ambientes e pelos contextos mais grandes em que estão os ambientes.

Diante da realidade vivida, o diagnóstico que se verifica é que os problemas já advêm de longo tempo e com eles o sofrimento psicoemocional. Surge, então, o desejo de deslocar a ação da consequência, dos desafios que chegavam, realizando ação preventiva desde a educação infantil e promovendo momentos educativos às crianças e suas famílias, como também aos profissionais que fazem parte da vida dessas crianças. O artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente preconiza que é dever da família, da sociedade em geral e do poder público o olhar integrado para estabelecer proteção às crianças e adolescentes:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Olhar essa integralidade consiste em cuidar carinhosamente, educar preventivamente o ser, construindo momentos que promovam a vida, projetando um futuro saudável e harmônico. Assim, a partir das reflexões dessa trajetória, apresento o problema de pesquisa: é possível ressignificar o Círculo da Paz a partir da trajetória pessoal e profissional em diferentes contextos educativos?

Em consonância a isso e buscando elucidar esse problema de pesquisa, o objetivo geral dessa dissertação consiste em ressignificar o Círculo de Construção da Paz a partir de saberes e fazeres de intervenções em diferentes contextos educativos, apresentando, ainda, como objetivos específicos: reconhecer atividades que desenvolvam o auto, hetero e inter conhecimento numa vivência e promoção da sensibilidade, harmonia e aprendizagem de valores humanos; pontuar os elementos reconstitutos do Círculo de Construção de Paz em contextos educativos.

Esta dissertação apresenta os aportes teóricos que são os dispositivos que são a fundamentação para articulação das vivências dos Círculos de Construção de Paz. Após, elucidamos as escolhas metodológicas a partir de Marinas (2004, 2007, 2014), a ressignificação do Círculos de Construção de Paz, apresentamos um recorte através de um dos círculos da paz vivenciado nos diferentes contextos institucionais: familiar, escolar e Serviço da Rede de Atendimento. A seguir, vem as considerações finais e as referências citadas.

2. REVISISTANDO A TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

Revisitando a minha trajetória autobiográfica, destaco alguns aspectos mais significativos que marcam a constituição da minha subjetividade pessoal e profissional, bem como recorro algumas vivências que estão presentes na minha memória, percebendo que a minha vida pessoal e profissional estão imbricadas, corroborando com Novoa (1992), a qual afirma ser impossível separar a vida pessoal da profissional, pois constituímos uma subjetividade por inteiro.

Início afirmando que desde o início da minha escolaridade amo estudar, ler, escrever, desenvolver, mobilizar, refletir, incentivar a mim mesma e aos outros para que possam desenvolver-se por inteiro. Assim, a trajetória escolar foi bastante tranquila e com a participação ativa dos meus pais nas diferentes atividades escolares.

Lembro que no terceiro ano do Ensino Fundamental dava aulas para meus colegas que tinham dificuldades de aprendizagem. Eles iam em minha casa e eu estudava com eles. Eu tinha um quadro verde e escrevia nele para ensiná-los. Após a formação acadêmica, continuava dando aula particular para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Com o passar do tempo, fiz concurso, comecei a trabalhar, casei e tornei-me mãe, momento de muito significado em minha vida. Nesse momento aprendi, reaprendi, confiei, me transformei. Essas aprendizagens foram levadas para minha vida, me solidificando. Sempre trabalhei com gestantes e me identifiquei com elas tanto em minha vida pessoal quanto profissional. O olhar para elas sempre foi muito atento, pois acreditava que existia alguém que precisava ser educado juntamente com a mãe. Sempre desenvolvi essa educação desde quando estava ministrando aulas, no contexto escolar, quando me deparei com alunas gestantes, como também nos diferentes contextos em que estive atuando. É um processo de educação diferente, mas que faz parte da trajetória de vida educativa.

O primeiro contato como profissional na educação foi como monitora de Pré-Escola, a partir da realização de um curso específico que realizei. A atuação foi na mesma escola onde sempre trabalhei e que, até hoje, convivi com alunos que lembram daquela época. Lembro com carinho desses momentos de muita sensibilidade, escuta, de proximidade, de acolhimento e muitos desafios.

Parei de conviver com a pré-escola, pois passei no vestibular na UFSM em Letras Português-Francês em 1982 e, após, realizei o curso em Licenciatura Plena Português também na UFSM. Em 1989, fui chamada no Concurso Municipal para Professora de Português quando atuei em diferentes séries. A minha trajetória nessa escola foi com atividades focadas no desenvolvimento do ser, em sua integralidade, com momentos lúdicos, de relaxamento, com passeios a Instituições Sociais, festividades, espiritualidade, construções de espaços físicos humanizados, pedagógicos, integração com as famílias, com a comunidade.

Em 1994, fui Vice-diretora e em 1997 Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonçalves do Amaral, do Município de Santa Maria/RS, Brasil. Em 1997, concluí minha Especialização em Educação - Orientação Educacional e, em 1999, concluí a Formação em Psicanálise Clínica.

Em 1999, fui cedida pela SMED para atuar em um Programa (atualmente, chamado PEMSEMA) que trabalhava com medidas socioeducativas em meio aberto, junto ao JIJ (Juizado da Infância e Juventude), atuando no acolhimento, encaminhamento e acompanhamento aos jovens infratores e suas famílias. Esse serviço encontra-se, atualmente, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em que atuava com um trabalho que envolvia a educação escolar e as famílias, como também a rede de atendimento, em que participei de várias atividades e funções.

Quando esses adolescentes chegavam ali, já haviam percorrido vários ambientes escolares; eram usuários de álcool e outras drogas, com defasagem na idade – série, excluídos pela família e pela sociedade. Essa realidade demandava um olhar atento e escuta sensível a fim de contribuir com esta realidade. Aprendi e ensinei com cada família, cada criança e cada jovem, como também com diferentes serviços e profissionais e com a Rede de Atendimento pública e privada.

Em 2001, meu esposo teve traumatismo craniano no qual perdeu todas as funções neurológicas e fez com que ele ficasse um período no ambiente hospitalar. Ele retornou para casa, movimentando somente os olhos, sendo que esse movimento do abrir os olhos havia sido estimulado por mim ainda no hospital. Foi reaprendendo com muito estímulo, tanto com os profissionais como também da família. Era um desafio muito grande o reaprender a cada dia. Saiu vencedor diante de todos os diagnósticos e do quadro que se apresentava. Então, foi-se convivendo com ensinamentos diários e, com eles, vieram os primeiros desenhos, as primeiras letras,

as primeiras palavras, primeiras frases e, enfim, um texto, as primeiras palavras sendo verbalizadas, os primeiros passos. Um ressignificar diário com cada um que fez e continuava a fazer parte desse contexto em que se estava vivenciando.

Mesmo faltando aprender alguns movimentos para fluir, ele começou a escrever um livro: “Renascendo para a Vida”. Para que houvesse melhor compreensão na narrativa de sua história, eu decidi participar da construção da obra. O período em que ele estava inconsciente era importante, pois, desde aquele momento, a aprendizagem começou a acontecer, ensinando-o a cada dia. Foram convidados, e escreveram para o livro, quem participou desde os primeiros momentos em que tudo começou e ao longo do tempo de sua recuperação. Fui descrevendo e eles iam narrando suas vivências e, assim, a história foi sendo construída, pois as pessoas que escreveram compartilharam seus desafios, suas percepções, suas ações, suas conquistas, suas dúvidas, certezas, medos, surpresas, entre tantos sentimentos. Cita-se quem compartilhou deste momento: a UNIMED, HCAA, Clínica de Anestesia Santa Maria, LABIMED, Prefeitura de Santa Maria, UNIFRA, UFSM, ITPOH, Colégio Centenário, religiosos, profissionais de todas as áreas e pessoas da comunidade em que moramos. Todos os envolvidos foram narrando e construindo a história de desafios e de superações diárias. Cada um deles foi fundamental em suas narrativas: médicos, enfermeiros, nutricionistas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, farmacêuticos, técnicos em enfermagem, radiologistas, terapeutas, assistentes sociais, psicanalistas, educadores, copeiras, porteiros do hospital, entre outros. Todos relataram o seu momento vivido. Os filhos fizeram os pequenos prefácios do livro. Eles tinham dez anos quando o pai teve o traumatismo. Estavam no quarto ano do Ensino Fundamental. Hoje, eles estão formados e atuando em suas áreas. Ela, fisioterapeuta. Ele, arquiteto. Eles foram grandes mestres!

Também, descrevo minhas produções artísticas: “CD Voando com a Imaginações e Sentindo as Emoções”, com técnicas de relaxamento e o CD “O Encontro Consigo Mesmo”, uma mini terapia em CD. Os livros, “Renascendo para a Vida” (2004), citado anteriormente, “Memórias que Definem Vidas”(2014) sobre a trajetória profissional e “Escolas da Paz - Educação e Prática de Professores da Educação Básica”, (2015) escrito junto com professores da UFRGS no Curso a Distância - Educação Integral - Escolas da Paz, de onde surge a participação de um e-book que após tornou-se um livro.

Desenvolvi trabalho educativo em diferentes contextos. Conheci uma nova realidade educacional, sendo desafiada a lidar com diferentes ambientes educativos ao longo dos anos.

Retornei para a SMED (Secretaria de Município da Educação) em 2014, quando desenvolvi atividades diversas como Coordenação do Projeto Construindo Redes Humanas por Uma Cultura de Paz, atividades de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, como também de comportamento, ações com famílias e a rede de atendimento.

Em março de 2015, recebi o “Troféu Mulher Cidadã” da Câmara de Vereadores de Santa Maria, consolidado pela Lei Municipal 5.622/2012. Este troféu é destinado a mulheres que desempenham trabalhos relevantes para a comunidade santamariense em diversas áreas, como Educação, Assistência Social e Defesa dos Direitos.

Particpei de vários Conselhos: saúde, assistência, da criança e do adolescente, do álcool e outras drogas. Também, particpei como Vice-Presidente no Conselho da Assistência e no Conselho Municipal de Entorpecentes. Nesses Conselhos, a participação com diferentes Serviços e ou Instituições eram efetivos. A presença em programas e projetos sobre crianças e adolescentes eram o fio condutor que moviam as atividades, cursos e ou capacitações. Desde 2008, realizei, junto a AJURIS e o CEJUSC, MP Cursos de Justiça Restaurativa, Comunicação não-violenta, Círculo de Construção de Paz. Fui oficinaira, participando, junto com o Ministério Público, em alguns Municípios, com o Movimento pela Paz Sepé Tiaraju. Particpei como membro da comissão de organização do Concurso Cultural e diferentes ações do "Curto a Vida, não Curto o Álcool" - Campanha desenvolvida para crianças e adolescentes - desde 2010.

Tive participação em atividades de prevenção de crianças e adolescentes com os CAPS, CRAS, CREAS, PSE, Polícia Civil, Polícia Federal, Brigada Militar, PROERD, Conselhos Tutelares, Guarda Municipal e diferentes Secretarias Municipais. Também particpei, representando a SMED, na construção dos Planos Municipais (Plano Municipal Socioeducativo e Plano Municipal Álcool e outras Drogas) e da Coordenação de ações desenvolvidas com pichadores que cumpriam medidas de reparação de danos com o apoio da Secretaria de Segurança e Guarda Municipal, Ministério Público e Juizado da Infância e Juventude.

Desenvolvo, desde 2017, atividades junto ao PRAEM (Programa de Atendimento Especializado Municipal), que consta no Plano Municipal de Educação

de Santa Maria sobre a importância de se trabalhar ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Este serviço trabalha integrado com a Rede de Atendimento, entre outros Serviços e Instituições Educacionais.

Assim, o mestrado profissional surgiu como um momento de refletir, congregando, definir e compilar uma compreensão mais complexa, mais aberta de entendimentos e significações, compartilhar vivências, saberes, aprendizagens - reaprendizagens. Ao longo de minha vida profissional, percebi que o dia a dia de trabalho era repleto de desafios. A cada dia, cada criança e cada jovem que chegava para ser acolhido, juntamente com sua família, demandavam uma escuta sensível e um olhar atento. Tanto a família como também as crianças são fundamentais nesse acolhimento. Eles trazem consigo registros de exclusão, defasagem escolar, problemas neurológicos, psíquicos, comportamentais, entre outros. Em razão disso, o objetivo consiste em olhar para essa trajetória pessoal e profissional e, a partir dela, encontrar caminhos através dos quais a prevenção ocorra, a fim de que possamos educar, preventivamente, promovendo caminhos de conquistas e vitórias ao longo da vida.

3. EDUCAR PELA CULTURA DA PAZ

Nas últimas décadas, observa-se a preocupação humana com as questões dos conflitos e violências na civilização chegando, muitas vezes, à drogadição, à criminalidade, necessitando de “um olhar atento e uma escuta sensível” (MARINAS, 2004, 2007, 2014; JOSSO, 2011). Assim, os pesquisadores comprovam que educar consiste em ir além das aparências e da superficialidade, é acreditar, é estar com o ser; é entrar no âmago desse ser, educando para o despertar em todas as dimensões e em qualquer momento da vida. O acolhimento e a afetividade são fundamentais: educar para o amar-se, amar, relaxar, projetar, visualizar possibilidades saudáveis educador, educando e família, construindo uma sintonia e uma intenção para o despertar na educação, na vida e no convívio humano. Trevisol (2013, p. 50) descreve a amorosidade e a criança:

Quando a criança se experimenta desde cedo envolvida pelo manto da amorosidade ela vai criando no seu íntimo mais profundo a certeza de que a vida é bela, que o mundo é maravilhoso.... Se for amor o que ela vai introjetando desde cedo, será mais facilmente amor o que ela vai encontrar nas pessoas, nas coisas, nos fatos e no Universo em geral.

Construir esses "momentos pedagógicos" significa inserir na educação um "movimento propulsor no desenvolvimento humano". Na Estratégia 7.8 do Plano Municipal de Educação de Santa Maria verifica-se a importância de se trabalhar diferentes ações:

Garantir, junto aos Órgãos responsáveis pelas áreas da saúde, assistência social e da educação, bem como em parceria com a IES pública e /ou privada o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de Educação Básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. (SANTA MARIA, 2015)

Sei que a educação passa por um momento de grandes desafios. Que caminhos se irá percorrer? Quem faz parte desses caminhos? Como percorrer? Com quem se estará nessa caminhada? É necessário que se esteja atento. É necessário que se permita o olhar. É necessário um novo olhar. O olhar passa por várias dimensões, ele vai além, ele perpassa os limites do que se vê. Desde o nascimento se está envolvido pelo olhar; aquele que se manifesta com a vida. Que olhares transitam no ambiente escolar? Como esses alunos estão sendo vistos? Como eles estão se vendo? Trevisol (2013, p.116) destaca a importância de se estar atento.

A atenção plena é um dos meios mais eficazes na construção consciente do nosso ser unitivo porque ela nos mantém em contínua atitude de conexão. É a atitude atenta ao contexto inteiro do acontecer da vida neste exato momento em que a vida está acontecendo. Tudo é trazido para bem perto e para o agora.

Crianças, adolescentes encontram-se sob o olhar de muitos. Quem é essa criança, esse jovem que chega diante do educador? Que olhar ele tem sobre si mesmo? Como ele está se vendo diante da vida? Do viver? Novos olhares são fundamentais nesse contexto educativo. Essas crianças e jovens trazem consigo sua marca pessoal que se expressa de diferentes formas. Como se olha esse ser com suas dimensões únicas, seus contextos, suas histórias, seus medos, suas aprendizagens, seus desafios, seus sonhos? Segundo Zehr (2008), é necessário trocar as lentes, pois a lente através da qual se enxerga determina o modo como se configuram o problema e a solução.

Educar é conectar-se, é interagir, é participar, é conviver com saberes e fazeres. Educar é ter crianças e jovens saudáveis, com qualidade na aprendizagem, em paz consigo mesmo e com os outros. Tornam-se primordiais diferentes olhares, cada um com a sua importância, olhando para eles e com eles, na promoção da vida desses estudantes no seu desenvolvimento humano.

Inovar o olhar, eis um grande desafio que emerge nos contextos educativos, no microsistema escolar. O olhar em que a família seja um elo para a promoção pedagógica, um olhar pedagógico que se constrói com a família, partilhando construções únicas para cada criança, cada adolescente.

Segundo Bronfenbrenner (1987), as atividades molares influenciam no desenvolvimento humano, pois são atividades que mantêm uma persistência temporal e uma significância para a pessoa envolvida nesse ambiente. O autor afirma que nem todas as atividades são molares, pois podem ser passageiras e de pequeno significado: as chamadas atividades moleculares, que não deixam marcas para o desenvolvimento da pessoa. A atividade molar é significativa: "uma atividade molar é uma conduta progressiva que possui um momento próprio e que tem um significado ou uma intenção para os que participam no ambiente" (BRONFENBRENNER, 1987, p. 66).

A escuta sensível em cada caso que chegava encaminhado pelas escolas e outros contextos foi o dispositivo que gerou a mediação pedagógica ao longo do tempo de minhas atividades. O desafio de cada criança e ou adolescente para ser conduzido

sob vários aspectos, juntamente, com a família fez com que as necessidades advindas gerassem influências no processo pedagógico e social. Paulo Freire (1997) oferece uma reflexão sobre como dialogar com o aluno sem que a sua liberdade seja podada, permitindo que ele fale sobre sua realidade. Segundo o autor, na obra citada, “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala” (FREIRE, 1997, p. 132).

A proposta que se busca nesta nova pesquisa é de que sejam realizadas ações pedagógicas com crianças, suas famílias e/ou cuidadores, desde a educação infantil, para que possam ter um desenvolvimento humano próspero e feliz. Edgar Morin (2007) destaca a importância da construção de uma sociedade melhor. A missão da educação para a denominada "Era Planetária" consiste em fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

Por outro lado, Sena e Mortensen (2014) referem-se à falta de modelos culturais que possam incentivar, apoiar e valorizar a educação Infantil baseada na disciplina positiva. As autoras descrevem a importância de saber lidar com as emoções.

Pais, mães e cuidadores precisam ser capazes de entender suas próprias emoções e lidar com elas, para somente então fazer o mesmo com as crianças. Quando a inteligência emocional do pai, da mãe ou do cuidador não foi estimulada na infância, torna-se conseqüentemente mais difícil a transmissão de tais ensinamentos aos filhos (SENA; MORTENSEN, 2014, p. 83).

Existem diferentes necessidades em cada ser; por isso, a importância de termos como dispositivo uma escuta sensível. O diálogo é o caminho que converge à harmonia, à paz interior e com os outros. O diálogo é o caminho da expressão, da sintonia, da educação, da amorosidade, o caminho do coração, da emoção, da aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, demarca que a interdisciplinaridade exige compartilhamento, cooperação, humildade, igualdade, mentalidade aberta, flexível, aceitação de diferentes olhares, pois é muito mais que uma simples integração de

conteúdo. Implica na tentativa de se buscar uma compreensão mais complexa, mais aberta de entendimentos e significações. Em Lück (1994, p. 64):

A interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração, engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de um mundo e serem capazes de enfrentar os problemas, amplos e globais da realidade atual.

Edgar Morin (2000) argumenta que a educação deve romper com as fragmentações, integrando os saberes, a complexidade da vida e os problemas que abrangem todo o ciclo vital, através da transdisciplinaridade. A educação deve proporcionar um desenvolvimento humano para que crianças e adolescentes, junto com as suas famílias, tornem-se os aprendizes da vida e do bem viver, do conviver amorosamente, através dos “Sete Saberes Necessários à Educação”.

Corroboramos com as ideias de Edgar Morin sobre o ser humano e a era planetária e com ela a civilização do novo milênio. Destacamos a seguir alguns pontos a serem evidenciados no contexto educacional e a contextualização dele no contexto da existência, do ser, do conviver.

Um dos maiores desafios para a educação será a problematização da informação e da comunicação adaptadas à civilização cognitiva, afetiva, ética, estética, ecológica, pois essas são as bases das competências do futuro.

O séc. XXI gerou a complexidade desse ser, pois ele se amplia tornando-se um ser com uma dualidade vital. Essa dualidade é que o torna humano, pois a rigidez abre espaço para ele ir construindo o seu ser, a sua existência, percebendo-se que o homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o do lazer. O homem empírico é também o imaginário. A força torna-se em leveza, a tristeza em alegria e é nessa dimensão que surge a magia do existir, dessa complexidade de viver.

A ciência se faz a partir do próprio fazer e é, nessa perspectiva, que vamos construindo o saber. Há uma necessidade de percepção da totalidade no contexto educativo, olhar para o todo no conjunto e em sua complexidade. O local está inserido no global e olhar para o conhecimento nessa perspectiva é ser resiliente, pois passamos a olhar com outra abrangência.

Morin destaca que a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. Ensinar essa condição humana vai remeter à percepção da totalidade do ser humano que é um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Cada um de nós, onde quer que nos encontremos, temos que olhar para essa identidade complexa como também comum a todos os seres, pois estamos conectados nessa dimensão humana.

Surge a necessidade de unidade das diferentes ciências humanas congregando conhecimentos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, evidenciando o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade, tornando esses elos o verdadeiro viver humano. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária deve ser um dos principais objetos da educação, pois a partir disso estaremos desenvolvendo pessoas resilientes. A compreensão de cada um e de todos desse complexo existencial faz com que estejamos promovendo seres para uma nova era existencial.

Emerge que tenhamos novas descobertas, que façamos da ciência um novo modo de realizá-la, de verificá-la. Em meio às incertezas da ciência, foi permitido que adquiríssemos muitas certezas e inúmeras zonas de incertezas nas diferentes ciências físicas, biológicas e históricas. Surge claramente a necessidade de pessoas resilientes ensinando princípios de estratégia, enfrentando os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificando seu desenvolvimento em virtude das informações que foram sendo aqui adquiridas ao longo do tempo.

A obra da educação para o futuro é a compreensão mútua em todos os níveis educativos e em todas as idades. O planeta necessita em todos os sentidos dessa compreensão mútua, levando a todos a uma renovação das mentalidades refletindo na harmonia planetária e em uma cultura de paz. A importância da compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer sejam estranhos, é vital para as relações humanas. A importância de revisitarmos o desenvolvimento de pessoas resilientes, através de suas raízes é fundamental, evidenciando assim a causa de muitos sintomas da humanidade, como o racismo, desprezo, bullying e preconceito. Essa compreensão constituiria uma das bases mais seguras da educação para a paz, para a tolerância das diferentes ideologias, credos, raças e nações à qual estamos ligados por essência à humanidade.

A educação deve estar atrelada ao senso de viver Terra-Pátria, à uma comunidade planetária tendo consciência de uma cidadania terrena. Todos nós nos

engajamos como fazendo parte desse contexto planetário, contribuindo e inserindo-se nele, interagindo, vivendo essa consciência existencial. Uma sociedade é mais que um contexto, é o todo organizador do qual fazemos parte. O global é o conjunto das diversas parte que estão interligadas de modo inter-retroativo ou organizacional. Uma sociedade é esse conjunto planetário em que estamos inseridos e fazendo parte dele. Ela existe a partir desse todo educativo, propiciando relações circulares, criando circuitos interdisciplinares e transdisciplinares, propiciando uma cultura de paz entre povos e nações.

É fundamental recompor o todo para conhecer as partes, pois o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes se estas estiveram isoladas umas das outras e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Por isso, é fundamental essa recomposição do todo para conhecer as partes. Segundo Morin, o autoconhecimento é fundamental, pois saber quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos previne e talvez possa nos salvar. Esse conhecimento faz com que nos tornemos resilientes diante da vida e do viver.

Conforme Morin (2003), configura-se a emergência de uma infraestrutura de sociedade-mundo que não chegou ainda a nascer. Na perspectiva complexa, a teoria é composta de traços permanentes e o método para ser posto em funcionamento precisa de estratégia, iniciativa, invenção e arte. O método gerado pela teoria regenera a própria teoria. No livro “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro”. Desde o início enfatiza-se a importância deste problema para a educação, sendo que o maior erro será subestimar o problema do erro, pois a descoberta de que a verdade não é inalterável, mas frágil, constituindo uma das maiores e mais belas, das mais emocionantes do espírito humano, sendo possível pôr em dúvida todas as verdades estabelecidas.

Jacques Delors (2003) descreve a importância de aprender ao longo da vida. Para isso, a educação deve organizar-se em torno de aprendizagens fundamentais, ou sejam, os pilares do conhecimento:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humana; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes (DELORS, 2003, p. 89-90).

As técnicas de relaxamento, meditação e imaginação positiva podem promover uma harmonização intra e interpessoal. Por meio da harmonização pessoal é que o ser humano poderá sentir a nobreza do grande sentimento que é o amor. A partir dessa harmonização intrapessoal, chega-se a uma harmonia de relações, ou melhor, uma harmonia consigo mesmo e nas relações interpessoais, ou seja, com o outro. Relaxar é realizar condições para que ocorra a harmonia do corpo, da mente, do espírito.

A educação-saúde é o ponto-chave, pois o equilíbrio de emoções promovido pela harmonização coloca o nosso corpo e mente em equilíbrio. Educar é ultrapassar limites, é olhar o ser em sua integralidade, é promover o ser em todas suas dimensões. O equilíbrio da mente é não só a saúde do corpo como também o caminho para a aprendizagem com clareza, com segurança e atenção.

Sabemos que o cérebro se move com os estímulos e com eles desenvolve respostas. Podemos destacar a plasticidade cerebral e a afetividade que vem ao encontro do despertar humano, do ressignificar, do reaprender, do aprender. Conhecer a plasticidade cerebral pode contribuir na educação dos filhos e dos estudantes, além dos profissionais em geral. As famílias que ficam cientes dessas possibilidades e aprendem sobre isso podem entender que seus filhos são capazes de aprender, sendo estimulados, buscando caminhos para educá-los, estimulando-os diante das dificuldades emergentes. Crianças que não aprendem na escola podem ter grandes evoluções se estimuladas. O estímulo vai desbloqueando os caminhos cerebrais, tornando a aprendizagem positiva, plena. Gómez (2015) descreve sobre a plasticidade ilimitada do cérebro e da mente humana.

O desconhecimento do funcionamento do cérebro faz com que esses estímulos não sejam percebidos como vitais na criança, no jovem, nos seres humanos em geral. A Neurociência dá suporte à educação. Sabe-se que as sinapses podem ser estimuladas e podem se modificar durante toda a vida. A escuta sensível e a percepção do ser em qualquer situação pode promover o despertar de potencialidades, desbloqueando, educando E despertando saberes.

Ainda, sobre estímulos, Diskin e Roizman (2002, p 12) trazem a natureza amorosa no movimento interno pela vida.

O que seria do cérebro sem os pulmões? Os rins sobreviveriam sem seu companheiro coração? Em nosso organismo, podemos afirmar sem pestanejar, existe respeito e ajuda mútua desde a pequena célula até os nossos órgãos mais sofisticados. Todas as pequenas partes trabalham

juntas, operando o milagre. Esse é apenas um exemplo de associação, cooperação. Fenômenos de natureza amorosa que sustentam o princípio da vida.

A educação para a paz trabalha nessa direção amorosa, tentando resgatar, ressignificar o organismo como um todo, buscando o bem-estar de maneira interdisciplinar e transdisciplinar, unindo o biológico, o psicológico, a espiritualidade, a ética, melhorando as relações interpessoais a partir do autoconhecimento e hetero conhecimento. Ainda Diskin e Roizman (2002, p.11):

Educação para a Paz é um processo que dura toda nossa vida, permeia todas as idades, seu campo de atuação é por essência complexo e multifacetado. Além de acontecer nas escolas, tem que estar presente em nosso cotidiano: nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família.

Freire (2006, p. 391) retoma o discurso de Paulo Freire, argumentando porque precisamos da Paz:

Precisamos da Paz por que ela nos abriga no conforto da Mãe-Terra, no útero aquecido do cuidado, da tranquilidade, da VIDA. Precisamos da Paz por que ela garante a preservação do Planeta na sua multicultural idade e diversidades de todas as naturezas e níveis.

Assim, o patrono da Educação Brasileira, citado por Ana Freire (2006), contribui com nosso estudo afirmando que necessitamos de paz desde o início na vida intrauterina, incluindo todo o ciclo vital e a tomada de consciência de que influenciados e somos influenciados pela Mãe Terra – planeta numa sinergia cósmica.

Sabe-se da importância da linguagem, em especial do uso e poder da palavra, produzindo inúmeras potencialidades em todos os seres humanos, na autoimagem, na autoestima e no autoconceito. A palavra dita com uma intenção traz consigo uma gama de significados que podem conduzir e transformar vidas. A palavra cria uma imagem e, no momento em que se cria essa imagem, ela passa a ter um significado concreto para emissor e receptor. Ela concretiza-se pela associação palavra-imagem. O cérebro envia imagens significativas e o corpo reage.

Deepak Chopra (1997) refere-se ao sistema mente-corpo e destaca a palavra como efeito significativo para o ser humano. Segundo ele, o sistema mente-corpo na verdade se organiza em torno de experiências verbais e as feridas causadas pelas palavras podem criar efeitos muito mais duradouros do que traumas físicos, pois nós literalmente nos criamos a partir da palavra. A palavra traz um significado para quem

a diz e para quem a ouve. Essa significação é que a torna única, essencial dentro do contexto, do momento e da situação em que ela for expressa. A palavra é capaz de fornecer um significado tão grande que pode transformar-se em um momento pedagógico de grande significado para a vida.

Cultura e paz são conceitos que emergem do ser, do viver, do conviver. A cultura significa todo complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro.

O que representa a paz para você? O que é paz para você? O que é estar em paz? O que lhe tira a paz? O que lhe traz paz? Para a UNESCO (MANSELL, 2015) “a paz não é simplesmente a ausência de guerra, mas uma condição de vida na qual todos podem desfrutar da tolerância e do respeito. Ter consciência uns dos outros não é garantia de paz. Porém, aprender sobre a cultura e a história de outras pessoas, entender como se comportam e o porquê é o primeiro passo para o respeito e até mesmo admiração e amor”. Segundo Diskin (2008), “educar para a paz é uma aventura que vai além da simples transferência de conhecimentos, pois significa empreender uma linda jornada pelo mundo exterior e interior. É uma viagem repleta de desafios e muitas belas paisagens”. Por onde iniciar esta jornada? Dando continuidade aos relatos de Diskin sobre a paz trazemos:

A educação para a paz é um “processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos a prevenir a violência (tanto em sua manifestação direta como em sua forma estrutural); resolver conflitos de forma pacífica e criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal; interpessoal; ambiental; intergrupar; nacional e/ou internacional).

A educação permeia todos os espaços e tudo que nos cerca as palavras, os olhares os gestos, as posturas que desenvolvemos, transmitindo valores e percepções do ser que se manifesta. Para Diskin e Roizman (2008), “educar para a paz envolve a geração de oportunidades para comunhão de significados e afeto... o Amor está à beira da extinção”. Os locais de aprendizagem devem transformar-se em lugares de sensibilidade, humanização, prazerosos. A importância de ter significado no processo educativo promove um movimento de acolhimento no processo educativo e na cultura de paz.

Desenvolver estratégias e ações que contemplem a cultura da paz é de fundamental importância e vem contemplar o momento emergente que vivemos diante dos desafios diários que percebemos diante da vida e do viver, do conviver. A educação de crianças e adolescentes recai na família e na escola, mas sabemos que a educação abrange os processos formativos amplos que se desenvolvem na convivência humana ao longo da vida. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a educação escolar tem como objetivo, no ensino fundamental, “a formação básica do cidadão” compreendida como:

*O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; *A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; *O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; *O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2016)

Sabemos da importância de desenvolver a temática da cultura da paz, pois para a educação promover essa cultura é fundamental em todos os espaços educativos. A estratégia 7.23 do Plano Nacional de Educação – PNE – vem garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade. (BRASIL, 2014)

A seguir, destacamos algumas reflexões a partir da Conferência Mundial sobre Ciência para o Século XXI: um Novo Compromisso, reunidos em Budapeste, Hungria, de 26 de junho a 1º de julho de 1999, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A globalização conecta de forma inseparável os destinos de todos os seres humanos do planeta trazendo com ela a necessidade do olhar humanizado em várias dimensões, com o apoio de todos os atores sociais. Estamos conectados e essa conexão nos move a convergirmos e a buscarmos juntos uma cooperação mundial, movidos por uma cultura que venha convergir saberes e fazeres pela paz mundial.

É fundamental a união dos diferentes campos da ciência direcionadas a um desenvolvimento humano autossustentável, através de um pacto de pesquisa interdisciplinar. Segundo a Declaração dos Estados-membros da UNESCO, “uma vez

que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. Sabemos da importância desse equilíbrio emocional e da paz que habita em cada ser. A construção dessa paz depende de cada um e de todos e da paz que habita em cada um de nós, conforme evidenciamos a seguir: “para que possamos construir essa cultura de paz, primeiramente, temos que buscar a nossa paz interior, estar conectados conosco, vivenciando o nosso equilíbrio e do entendimento de que para termos paz, precisamos vivenciá-la em todas as nossas atitudes cotidianas (OLIVEIRA et al. apud CUERVO; PORTO, 2015, p. 93).

Esse movimento da paz percorre uma dimensão planetária e emerge entre nações. Destacamos aqui a Declaração de Budapeste:

A Declaração de Budapeste demonstrou uma sensibilidade considerável quanto à dimensão ética da ciência e da tecnologia, ao relatar que a ciência deve ser entendida como um bem comum da humanidade e suas aplicações devem servir a propósitos humanitários. A Declaração enfatiza que ter acesso contínuo à educação, desde a infância, é um direito humano, e que a educação científica é essencial ao desenvolvimento humano (UNESCO, 2003, p. 8).

Emergem políticas públicas que venham convergir com esse movimento pela paz, políticas que venham promover a vida e o desenvolvimento humano em sua integralidade com ações trans e interdisciplinares, contemplando a vida, o bem viver, o conviver. Segundo a UNESCO (2003, p 22):

O estudo dos processos sociais que influenciam a possibilidade de construção dessas capacidades constitui um terreno fértil para a cooperação transdisciplinar entre as ciências sociais e humanas e as ciências exatas e naturais. “Dando ênfase a pesquisas socialmente úteis e culturalmente relevantes. Nesse sentido é trazido pela UNESCO a necessidade de se promover a vida cotidiana a partir do ensino primário.

4. A PERSPECTIVA BIOECOLÓGICA DE URIE BRONFENBRENNER

Urie Bronfenbrenner nasceu em abril de 1917, em Moscou, num momento de profundas transformações sociais e políticas. Migrou ainda criança para os Estados Unidos, sendo criado dentro da tradição judaica, convivendo em um ambiente multicultural, realizando contatos com diferentes grupos étnicos e culturais durante sua escolarização (KREBS, 1995). Compartilhando com diferentes modos de viver e pensar, Bronfenbrenner morava com seus pais em uma instituição rural para o tratamento de pessoas com retardo mental, com idade variando entre três e oitenta anos. Teve sua formação em Psicologia e Música pela Universidade de Cornell, durante os cursos de graduação e, em sua vida acadêmica, estiveram presentes autores como Kurt Lewin, Ted Newcomb e David Levy, entre outros. Sofreu influências e colaborações na formulação e desenvolvimento dos pressupostos da Abordagem Ecológica, que tem seu início na década de setenta (ALVES, 1997).

A Teoria Bioecológica vem ao encontro dessa dissertação, pois ela traz em sua essência o desenvolvimento humano em diferentes contextos educativos. Trago a importância de olharmos para o ser no ambiente familiar, escolar e a relação com os demais ambientes/contextos conforme o referido autor nos fala que todos os contextos sejam micro, meso, exo ou macro estão imbricados durante todo o ciclo vital. O estudo do ser humano em desenvolvimento e as relações que se estabelecem com esse ser é fundamental em nossa pesquisa.

Bronfenbrenner construiu sua teoria de desenvolvimento humano, publicada no final da década de 70, impactando no campo científico importantes premissas para o planejamento e desenvolvimento de pesquisas em ambientes naturais. Trazia em seus escritos a rejeição da dimensão tradicional de abordar o desenvolvimento humano, referindo-se, entre outras coisas, à grande quantidade de pesquisas concluídas sobre desenvolvimento fora do contexto. Segundo ele, essas investigações focalizam a pessoa em desenvolvimento dentro de ambiente restrito e estático, rígido, sem a devida consideração das múltiplas influências dos contextos em que os sujeitos viviam.

Esse conjunto de estruturas, que no dizer do autor parecem revisitar um jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, interferem mutuamente entre si, afetando, conjuntamente, o desenvolvimento da pessoa. Este autor estabeleceu uma crítica aos modelos de pesquisa em que o ambiente é concebido como uma estrutura

estática, ficando circunscrito apenas o local onde o indivíduo está inserido, não levando em conta os diferentes contextos locais e globais em imersão permanentemente.

Ambientes e/ou contextos, tais como a casa, a creche ou a escola em que a pessoa é envolvida em interações face-a-face são formadores de padrões de interação e, ao persistirem ao longo do tempo, constituem os veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal. Igual importância é atribuída às conexões entre as pessoas presentes no ambiente, à natureza desses vínculos e à sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento (ALVES; SZYMANSKY, 2004).

Bronfenbrenner inovou e contribuiu significativamente criando a abordagem ecológica de desenvolvimento, trazendo aspectos diferentes dos da psicologia clínica científica. A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento privilegia e tenta destacar os aspectos saudáveis do desenvolvimento humano. Esta forma de pensar o sujeito se centra nos estudos realizados em ambientes naturais e na análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e/ou contextos e em contato com diferentes pessoas - díades, tríades, grupos.

A abordagem ecológica valoriza os processos psicológicos e sua relação com os diferentes ambientes, enfatizando a importância dos fatores biológicos/antropológicos/ políticos/religiosos/ideológicos do desenvolvimento. Bronfenbrenner e Morris, no final da década de 90, expuseram que tem havido um grande desenvolvimento científico nesta área e estudos realizados com crianças e adultos em situação de vida real têm, agora, lugar comum na literatura de pesquisa em desenvolvimento humano, tanto nos Estados Unidos como na Europa (ALVES; SZYMANSKY, 2004).

O autor tem inovado na reformulação de sua abordagem, trazendo como modificação para o novo modelo de pesquisa a dimensão da bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua. As crianças exercem influência nos próprios ambientes em que se encontram quando iniciam uma atividade nova ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e, logo, são influenciadas ao mesmo tempo pelos que estão ao seu redor; daí advém, o compartilhamento de saberes e fazeres coletivos, socioculturais, propiciando a resiliência das mesmas. Esse novo modelo apresenta uma maior ênfase não só na

interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, mas com objetos e símbolos de diferentes culturas.

Bronfenbrenner propôs o conceito de Ecologia do Desenvolvimento Humano e elaborou um modelo que concebe os contextos sociais como sistemas de estruturas aninhadas, interdependentes e em recíproca interação. A perspectiva ecológica refere que:

[...] é o estudo da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; bem como esse processo é afetado por relações entre esses ambientes; e pelos contextos maiores, nos quais os ambientes estão incluídos. (BRONFENBRENNER, 1992, p. 188).

Revisitando sua teoria, percebo que a maior preocupação dele era o esboço de um modelo que permitisse que os estudiosos do desenvolvimento humano pudessem investigar não apenas as características da pessoa, mas também as dos ambientes/contextos em que essa pessoa está inserida. Ao definirmos a referida perspectiva, torna-se relevante conceituar o desenvolvimento que consiste em um processo que envolve estabilizações e mudanças no que tange as características biopsicológicas do ser humano, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas por meio das gerações (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1995).

Para Bronfenbrenner, o processo é o constructo central do paradigma bioecológico, que envolve questões particulares de interação complexas entre o organismo e contextos, denominadas processos proximais que operam num tempo e são contemplados como mecanismos primários produtores do desenvolvimento humano, constituindo variáveis em função das características da pessoa em desenvolvimento. "Nós usamos o termo desenvolvimento para referir-nos à estabilidade e mudança nas características biopsicossociais dos seres humanos, durante o curso de vida e através de gerações" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995). Aqui, percebemos que ele se inspira em Vigostky quando se refere aos processos proximais.

Em 1979, na obra "*The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*" – Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e por delineamento, Bronfenbrenner enfatizou a relação entre os atributos da pessoa em desenvolvimento e os parâmetros dos contextos nos quais esta está inserida. Para

isso, Bronfenbrenner definiu os quatro níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (MEURER, 2005).

Esta perspectiva vem contribuir com uma visão mais sistêmica, integrando os vários contextos em que o ser humano está inserido, olhando-o como parte de um contexto de inter-relações, favorecendo uma educação integral e globalizada.

O microsistema demonstra o contexto em que a pessoa está inserida, onde ocorrem as interações diretas. Bronfenbrenner destacou os três elementos principais do microsistema: as atividades, as relações interpessoais e os papéis.

Ao falar das atividades, trago a importância das atividades que a criança e o jovem realizam ao longo do seu viver. Sei da importância de realizarmos atividades que tenham significado para a vida e seu desenvolvimento humano. Assim, ele classificou as atividades em dois tipos: molares, que instigam o desenvolvimento, e as moleculares. Para ser classificada como molar, a atividade necessita ter relevância e fazer com que essa pessoa persista nesse envolvimento. Para destacar as atividades molares, Bronfenbrenner criou o termo desenvolvimentalmente instigadoras, nas quais mobilizam a pessoa em todo o ciclo vital, concebendo o ambiente ecológico como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, como as camadas de uma cebola, sobrepostas uma sobre as outras. No nível mais interno, ou seja, na primeira camada, encontra-se o ambiente imediato, contendo o indivíduo em pleno desenvolvimento em seu lar, na escola, no clube, o qual denominou de microsistema.

O Mesossistema são as relações entre os microsistemas ou conexões entre os sistemas como a família, a escola ou a igreja. Bronfenbrenner sugere a criação de uma rede social, na qual a pessoa é o foco principal.

Já o Exossistema caracteriza-se pelos contextos em que a pessoa em desenvolvimento não participa, mas os eventos que lá ocorrem afetam os envolvidos. Estabelece a ligação e os processos que possuem lugar entre dois ambientes ou mais, e, no mínimo, algum deles não contenha a pessoa em desenvolvimento, mas ocorrem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente em que a pessoa está inserida.

Por fim, o Macrosistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma cultura particular, sub-cultura ou outro contexto social maior. Refere-se aos padrões institucionais, como o sistema educacional, o político, o social ou por mediação dos outros três sistemas. Consiste em um padrão externo de microsistemas,

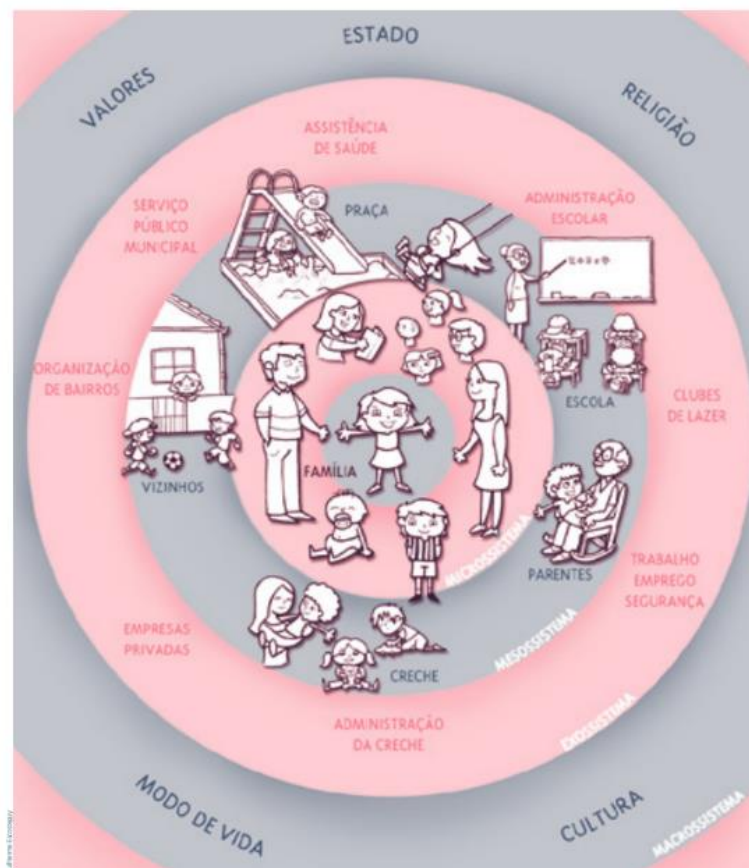
mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, sub-cultura ou outro contexto social maior.

O macrosistema, assim entendido, compreende o sistema maior, que engloba os valores, ideologias, estilo de vida e organização dos sistemas sociais e legislativos de uma determinada cultura. Enfim, a abordagem ecológica consiste em um modelo de interconexões ambientais que causam impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico do ser humano (SANTOS, 2009).

Os parâmetros acima descritos mostram as dimensões do ambiente no qual o desenvolvimento ocorre, desde o microsistema até o macrosistema.

Apresentamos a seguir uma representação dos diferentes contextos segundo Bronfenbrenner:

Figura 1 - Imagem representativa da Teoria dos Sistemas Ecológicos de Urie Bronfenbrenner



Fonte: Meurer (2005, p. 57).

Em 1992, esse modelo fica mais complexo, contemplando os aspectos do desenvolvimento vinculados à pessoa, e ganha a denominação “Abordagem dos Sistemas Ecológicos”, evoluindo no entendimento do desenvolvimento humano

passando a contemplar um esquema mais amplo, incluindo quatro aspectos inter-relacionados nomeados de o processo, a pessoa, o contexto e o tempo modelo (PPCT). No processo das pesquisas, houve uma evolução teórica focalizando mais o indivíduo e suas disposições, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e os contextos. Estas descobertas ganharam novas denominações: “Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano” e, atualmente, “Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (COLLODEL; BENNETTI et al., 2013).

Sua abordagem afirma que quando há mudança de comportamento de um membro de um grupo todos são afetados. O reconhecimento dessa relação mobiliza uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários – mães, pais, avós, professores e assim por diante. Esta compreensão/entendimento nos proporciona uma estratégia, na qual não precisamos atingir a cada um dos participantes dos sistemas, mas se apenas um dos membros do grupo sofrer uma mudança essa nova condição irá atingir todo o grupo e, de certa forma, atingirá a todos (direta ou indiretamente).

Bronfenbrenner, a partir de 1999, desenvolveu uma abordagem teórico-metodológica chamada de Abordagem bioecológica com o objetivo de investigar o desenvolvimento do indivíduo mediante a relação entre este e o ambiente. No âmbito educacional e escolar, temos a escola como um dos contextos essenciais, capazes de mobilizar valores, autoimagem, autoestima e autoconceito das pessoas em desenvolvimento. As características dessas instituições, das pessoas nelas inseridas e as relações estabelecidas são aspectos de grande relevância para o estudo e pesquisa do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para a aprendizagem da pessoa.

O modelo PPCT (Processo, pessoa, contexto, tempo), proposto por Bronfenbrenner, é uma forma de pesquisa que permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fator determinante do desenvolvimento do indivíduo. Contempla as características da pessoa que aparecem duas vezes: na primeira como um dos quatro elementos, e, depois, como resultado do desenvolvimento, podendo ser observadas posteriormente no tempo, sendo resultado da interação cumulativa dos quatro componentes do modelo. No modelo bioecológico, podemos considerar que a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento. A imbricação entre os contextos, características da pessoa e

processos proximais, nos é pertinente na medida em que os contextos preparados para as crianças são vitais e as interações aí estabelecidas são determinantes para o seu desenvolvimento (BHERING; SARKIS, 2009).

Suas pesquisas mobilizaram a criação de uma teoria que explicasse as interações entre sistemas que interagem com o ambiente/contextos, modificando-se, e as construções pessoais em permanente desenvolvimento, apontando que, sob essa perspectiva ecológica, as propriedades abordam tanto o aspecto da cognição quanto os socioeconômicos e motivacionais. Foi utilizado o termo competência para classificar as propriedades da pessoa em três níveis. No primeiro nível, a competência é avaliada em função do status com o ambiente em que está inserida. No segundo nível, por duas características: a competência cognitiva geral e a capacidade de funcionar em níveis específicos de tarefas e atividades em um determinado ambiente. O terceiro nível é caracterizado por uma competência relativa a uma habilidade culturalmente definida nos contextos do desenvolvimento da pessoa (MEURER, 2005).

O processo de desenvolvimento da pessoa implica em participar ativamente de interações recíprocas de complexidade crescente com pessoas com as quais desenvolve apego intenso e mútuo e que, com o tempo, se comprometa com o bem-estar e desenvolvimento dos outros, durante todo o ciclo vital, necessitando que as políticas públicas e ações funcionem como suporte às atividades de educar crianças abrangendo uma gestão participativa, incluindo pais, cuidadores, professores, parentes, amigos, vizinhos, parceiros de trabalho e também as instituições políticas, econômicas e sociais da sociedade como um todo, em forma de gestão participativa/democrática, para que haja o funcionamento efetivo de educar na família e em outros contextos seja pertinente, ético, de cidadania plena.

Os quatro componentes do modelo bioecológico, ou seja, Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), construídos por Bronfenbrenner e aqui resumidos por Bhering e Sarkis (2009), nos indicam partes importantes do processo do desenvolvimento humano.

O componente denominado processo ocorre para mobilizar o desenvolvimento; de fato, a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo. Essas interações contínuas são chamadas de processos proximais. Os processos proximais podem levar a dois principais resultados de desenvolvimento: a competência e a disfunção. A competência remete à aquisição e posterior

desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que dirigem o comportamento da pessoa em direção a situações e domínios avançados de desenvolvimento. A disfunção diz respeito à dificuldade da pessoa em manter o comportamento e a integração do comportamento nas diferentes situações e domínios de desenvolvimento. Os processos proximais são peculiares em função do conteúdo e das características das pessoas. Os intervalos entre períodos de atividade cada vez mais complexa tendem a tornarem-se mais longos, ocorrendo de modo regular para que o desenvolvimento continue a avançar. Existe também uma tendência de que, conforme a criança cresce, o número de pessoas com as quais ela interage aumente de forma regular em períodos extensos de tempo. Essas pessoas são chamadas de “outros significativos” e não há limite para quantas podem ocupar nesse papel. Os processos proximais se constituem no elemento mais importante no modelo PPCT. Os processos proximais são tidos como os mecanismos primários produtores de desenvolvimento humano. O poder que influenciam varia conforme a função dos papéis sociais e características da Pessoa, dos Contextos imediatos ou remotos e dos períodos de Tempo nos quais ocorrem.

Já no componente Pessoa Bronfenbrenner (1992) explicou que "sob a perspectiva ecológica, as propriedades da pessoa abordam tanto a cognição em contexto quanto às características socioemocionais e motivacionais" (KREBS et al., 1997).

Bronfenbrenner também usou o termo competência para classificar as propriedades da pessoa em três níveis. No primeiro, a competência pessoal é avaliada a partir do seu status em relação ao ambiente de inserção. O segundo nível foi concebido por duas características da pessoa: a competência cognitiva geral, que era avaliada por outras pessoas que tivessem uma capacidade específica para tal avaliação e a segunda característica dizia respeito ao funcionamento em grupos específicos de tarefas e atividades relativas a um determinado ambiente.

O último nível foi definido nos contextos de desenvolvimento da pessoa. Aqui, Bronfenbrenner referiu-se aos estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev:

Diferenças na performance cognitiva entre grupos de diferentes culturas ou sub-culturas são uma função da experiência, no curso do crescimento, com os tipos de processos cognitivos que existem em uma dada cultura ou sub-cultura em um período particular da história (BRONFENBRENNER, 1992, p. 208).

Bronfenbrenner relacionou o temperamento ao caráter e à personalidade como competências pessoais, os quais considera-os como similares. O temperamento tem sido usado para referir-se às características de bebês e crianças, enquanto caráter e personalidade são mais adequados às características de crianças maiores, adolescentes e adultos.

Para relacionar os atributos da pessoa e os parâmetros do ambiente, Bronfenbrenner (1992) fez duas proposições: a primeira foi enfatizando o termo desenvolvimentalmente instigadoras e a segunda é um resumo do que ele denominou como um sistema ecológico. Assim:

Os atributos da pessoa mais apropriados para a modelagem do seu desenvolvimento, são os modos de comportamento ou crenças que refletem uma orientação ativa, seletiva e estruturada para com o ambiente e/ou tende a provocar reações oriundas do ambiente. O termo características desenvolvimentalmente instigadoras é usado para delinear atributos pessoais desse grupo. (BRONFENBRENNER 1992, p. 223).

Ao observarmos as referências de Bronfenbrenner às características da pessoa em desenvolvimento, é possível perceber que suas definições para competências pessoais estavam mais restritas às características cognitivas, ao temperamento, caráter e personalidade; ou seja, não era explícito como identificar competências de outros domínios que não o psicossocial. Essa lacuna foi preenchida quando o Paradigma Bioecológico (1995) foi evidenciado, que resgatava suas ideias de modelos pessoa/processo/contexto e o modelo do cronossistema (1983), que lançava um único modelo pessoa/processo/contexto/tempo.

No modelo Bioecológico, Bronfenbrenner destaca que dentre os quatro elementos, o processo é contemplado como elemento central, que abrange formas peculiares de interação, as relacionam organismo e ambiente, chamadas de processos proximais.

Aqui, os atributos da pessoa em desenvolvimento ficam mais explícitos que no modelo anterior de 1983. Para melhor explicar esses atributos pessoais, Bronfenbrenner e Morris colocam-nos em dimensões positivas e dimensões negativas. Existem três dimensões da pessoa que têm o poder de afetar os processos proximais no curso da vida. A seguir, serão descritas o que são disposições, recursos bioecológicos e demandas.

As Disposições colocam os processos proximais em movimento. O modelo exemplifica que as disposições tanto podem colocar os processos proximais em

desenvolvimento quanto interferir, retardar e, até mesmo, evitar o seu acontecimento. Bronfenbrenner e Morris (1998, 1999) classificam-nas de desenvolvimentalmente gerativas, como a curiosidade, o início e o engajamento em atividades individuais e coletivas, disposição para responder as iniciativas, as inovações que fortaleçam o desenvolvimento da autoimagem, da autoestima, do autoconceito. Os autores chamam de desenvolvimentalmente disruptivas aquelas que interferem negativamente para que os processos proximais ocorram e as colocaram em dois polos: um ativo e outro passivo. No ativo, constam mecanismos impulsivos, explosivos, de distração e prontidão para a agressão e violência tão intensificada nos contextos familiares, escolares e sociais, necessitando serem trabalhados com “olhar atento e escuta sensível”; e no passivo estão a apatia, a desatenção, ausência de resposta, interesse, insegurança e tendência para a retirada da participação de atividades. As disposições ativas de comportamento são as dimensões da pessoa que mais influenciam seu futuro desenvolvimento. Podem afetar os processos proximais, sendo chamadas de características instigadoras de desenvolvimento. O modo de funcionar da pessoa estimula reações diferenciadas nos ambientes/contextos e nas pessoas. São características de estímulo pessoal, importantes para o desenvolvimento por mobilizarem processos de interação/mediação interpessoais recíprocos ao longo do tempo, influenciando o processo do desenvolvimento.

Já os Recursos bioecológicos são essenciais para o funcionamento dos processos proximais em estágio de desenvolvimento, pois influenciam os processos proximais e foram identificados como gerativos ou disruptivos e os atributos caracterizados como recursos foram identificados em seus polos positivo e negativo. Os recursos do sujeito influenciam o desenvolvimento, mas não se relacionam com a disposição seletiva para a ação, pois constituem os componentes biopsicossociais que influenciam a capacidade do organismo para engajar-se efetivamente em processos proximais, seja no contexto familiar, escolar, social e de gestão educacional.

As Demandas “convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de um modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 995). Na versão de 1995, Bronfenbrenner não fazia menção às demandas como atributos pessoais. As demandas consistem em um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto ou, em contrapartida, despertar sentimentos negativos das pessoas que fazem parte do

contexto social da pessoa em desenvolvimento, pois são capazes de instigar ou não reações ambientais, de forma que possam impedir ou favorecer os processos de crescimento psicológico.

O contexto se caracteriza por um ou mais eventos ou condições fora do organismo que podem influenciar ou ser influenciados pela pessoa em todo o ciclo vital. O poder das forças do desenvolvimento que operam em um dos níveis do sistema depende da natureza das estruturas ambientais que existem no mesmo e nos sistemas nos outros níveis. A teoria dos sistemas ecológicos baseia-se no fato de que o desenvolvimento é uma função das interações/mediações entre a pessoa e as forças que emanam dos vários ambientes e das relações entre estes diferentes ambientes/contextos.

O contexto, assim como a pessoa, tem características instigadoras de desenvolvimento. Essas características próprias/individuais podem facilitar ou impedir o desenvolvimento, pois dependendo do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais fundamentais para o mesmo. Esses recursos podem apresentar-se de modo organizado ou desorganizado. Estes aspectos do ambiente/contexto podem ser observados em todos os níveis durante todo o ciclo vital.

A disposição do Tempo se refere ao desenvolvimento de um indivíduo que está implicado à estabilidade e mudanças nas características biopsicológicas dos humanos através do curso de vida e das gerações. Enfatizam que as características, tanto de mudança como de continuidade das pessoas através das gerações, são tão importantes quanto as características de uma mesma pessoa no tempo. Há, segundo o autor, dois tipos de transições: normativas (eventos do curso normal da vida, como entrada na escola, puberdade, etc.) e não-normativas (eventos não esperados, como mortes, divórcios, mudanças de residência, etc.). Essas transições são importantes, pois podem servir como uma força que impulsiona a mudança desenvolvimental e, principalmente, porque afetam o desenvolvimento diretamente ao afetar os processos familiares.

O tempo foi a última dimensão a ser introduzida, pois antes ele era compreendido separadamente, denominado de cronossistema (BRONFENBRENNER, 1988). O tempo mobiliza os indivíduos de acordo com sua idade biológica; mas vai além e identifica e ordena eventos em sua sequência histórica e nos contextos nos quais ocorreram (KREBS; COPETTI; BELTRAME, 1997). Conforme Bronfenbrenner e Morris (1999), o tempo possui três níveis sucessivos nos

quais os processos proximais ocorrem: a) o microtempo, b) o mesotempo e c) o macrotempo.

O microtempo refere-se à continuidade versus descontinuidade dentro de episódios dos processos proximais. O mesotempo representa as situações em que processos proximais acontecem, representado por intervalos de tempos, como os dias e as semanas. O macrotempo "enfoca as expectativas de mudanças e eventos na sociedade como um todo, tanto para uma geração como através de gerações" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1999, p. 25).

Essas três dimensões contemplam o tempo como um elemento significativo nos processos de desenvolvimento, primeiro por considerar importante a localização histórica no qual o indivíduo se encontra e por entender que as transformações biológicas e sociais ocorrem ao longo da vida e possuem um poder significativo na determinação dos papéis sociais. Para a pesquisa autobiográfica, é muito significativa a dimensão temporal, pois sabemos que em cada tempo existencial temos papéis, atributos e demandas peculiares, implicando em sentidos e significados desenvolvimentos, abertos e inacabados.

As pessoas são suscetíveis e abertas, de forma diferenciadas, às condições e forças externas às quais estão expostas/vulneráveis/fragilizadas/potencializadas em suas vidas. Essas variações devem ser levadas em consideração nas pesquisas autobiográficas. A possibilidade é de se descobrir quais pessoas são ou não são afetadas por uma experiência particular e também como os efeitos desenvolvimentais em particular são prováveis de diferir para sujeitos que exibem características biopsicológicas contrastantes, mas que têm sido expostos ao longo do tempo a ambientes e processos proximais similares, afetando ou mobilizando a autoimagem, autoestima e o autoconceito das mesmas, possibilitando comportamentos agressivos ou pacíficos.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma das pesquisadoras pioneiras autobiográficas é Abrahão (2014), que inovou e ressignificou suas pesquisas seguindo a metodologia teórico-metodológica com base em Santa Marinas e Marinas (1994), complementada por Marinas (2007; 2014), entre outros. Para esta pesquisa, foi utilizado a busca do conhecimento mediante uma *compreensão cênica* (SANTA MARINAS; MARINAS, 1994), a qual Marinas (2007; 2014) amplia, inscrevendo no constructo de *compreensão cênica* a *palavra dada e a escuta atenta*, o que propicia um giro epistemológico e uma análise reflexiva mais abrangente.

Entendemos que Abrahão (2014), Santa Marina e Marinas (1994), Marinas (2007, 2014) e Marquezan (2015) contribuem significativamente para o caminho metodológico com reflexões no processo de produção dos círculos da paz, na construção de histórias vividas, superando a visão positivista, em detrimento da reconstrução do processo de produção desse documento, como indício de um dado momento no tempo passado, deixando de se tematizar o momento presente da enunciação da narrativa. As Histórias de vida são entendidas como inseridas em um sistema imbricado no processo da enunciação ou do enunciado, sendo vistas como histórias de um sujeito (indivíduo ou grupo) que se constroem, mediados pelas relações micro e macroestruturais do sistema social, de maneira dialética e não linear.

Abrahão (2014) refere que esses autores mantêm coerência com o processo de construção de dados e informações ao formular o modo de interpretá-los, afirmando o que segue:

No processo de interpretação dos dados e informações postulam uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos. A esse modo Santa Marina e Marinas (1994, p.270) chamam de *compreensão cênica*. Esta compreensão privilegia, ao invés da estrutura amostral de uma história segundo o sentido originário dos textos ou dos elementos de profundidade de seus sentidos ocultos, o entendimento de que a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente. (ABRAHÃO, 2014, p. 59-60).

Ainda, sobre a Compreensão Cênica, Abrahão (2014) descreve os três planos que compõem esta metodologia, sendo:

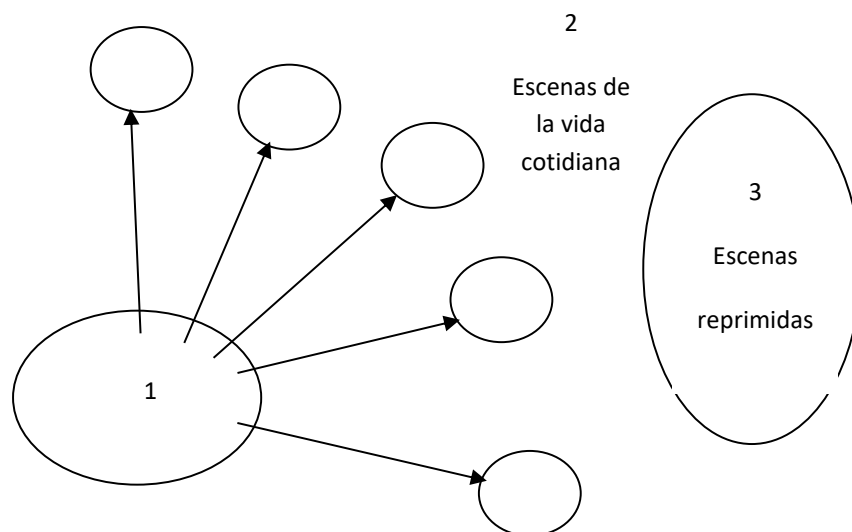
[...] o contexto vivido no passado, que comporta a totalidade de referenciais biográficos e sociais dos sujeitos entrevistados; o contexto do presente dos sujeitos, que supõe as redes de relações sociais do presente dos sujeitos, desde as que se elaboram mediante a concreta situação de entrevista, estabelecendo seu sentido para o presente; o contexto da entrevista, que supõe as formas de acordo e cooperação para a efetivação da própria narrativa: relação de escuta e transmissão em reciprocidade como condição para a reflexão (ABRAHÃO, 2014, p. 59-60).

Percebemos que a complexidade de uma pesquisa inovadora, reflexiva, imersa na subjetividade implica em perceber as imbricações dos diferentes contextos vividos no passado e no presente, havendo um compartilhamento de saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares, mobilizados pelo desejo de superação da problemática existencial, cuidados, desejo de contribuir empaticamente com ética e respeito aos sujeitos envolvidos. Ainda, conforme Abrahão:

A *compreensão cênica* propicia interpretar o processo no qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias (SANTAMARINAS; MARINAS, 1994, p.272). Sem deixar de considerar tanto o momento da enunciação como o sentido do enunciado, “trata-se de interpretar as histórias nos jogos e dimensões de sua tessitura (contexto é o que está tecido com), mas também na dimensão da construção do sujeito [...] para situar as histórias de vida em seus sujeitos e processos plurais” (idem). Esses autores advertem (op. cit., p.281) que o trabalho com histórias de vida em contexto exige “uma redefinição mais aberta das fases de todo o processo de investigação” e que nos “encontramos com histórias de pessoas e de grupos, cujo sentido contribuimos para estabelecer [...]” (ibidem). (ABRAHÃO, 2014, p. 60-61).

A seguir será apresentado o modelo da compreensão cênica e seu contexto de acolhimento.

/Figura 2 - Modelo da compreensão cênica segundo Marinas



Fonte: Marinas (2007, p. 118)

Revisitando Marinas (2007), inspirado nas abordagens psicanalistas, em seu artigo "Lo inconsciente em las historias", publicado e compartilhado, na conferência do VI CIPA RJ (2014), verificamos a compreensão cênica expressa e criada por ele no desenho anterior:

Dentre essas [cenas], a primeira (E1) é a que reúne [no processo de] escuta, o narrador e o entrevistador. Nela ocorrem fenômenos que remetem tanto à lógica do íntimo (transferência) como a das condições sociais e discursivas (reprodução ou ruptura do discurso dominante, e inovação). As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3). Este modelo, que exponho o mais sensivelmente que posso, implica várias dimensões que convém detalhar para poder trabalhar e adequá-lo às tarefas e aos objetivos específicos da investigação (MARINAS, 2014, p. 51).

No processo dos contextos revisitados pelo autor, no qual percebemos que o sujeito se constitui no relato polifônico e que estas formam uma pluralidade de cenas, que são efeitos e condições da linguagem na reprodução memorialística de fatos vividos, corroboramos com uma dimensão importante que, superando a hermenêutica linear, implica relacionarmos sujeito-escuta-produção narrativa, pois a compreensão cênica possibilita inúmeras configurações reveladas e ocultas.

Assim, a narrativa constitui um "repertório de cenas" e o foco da análise será colocado sobre cada cena e na relação, nos jogos estabelecidos, entre elas: 1) a cena da enunciação, valorizando o circuito entre palavra dada e escuta sensível; 2) as múltiplas cenas do cotidiano e que aqui tomo no contexto espaço/temporal do tríplice presente (RICOEUR, 1994), um cotidiano não circunscrito ao aqui e agora, mas prenhe de relação entre passado, presente e futuro; e 3) as cenas chamadas pelo autor de reprimidas, mas que no contexto do presente trabalho tomamos como implícitas, ou seja, os não ditos, os silêncios, as pausas (MARINAS, 2007).

Marinas (2007) concebe a compreensão cênica, não como uma história linear, cumulativa, mas como um repertório de cenas. Delas, a primeira (E1) é a que está imbricada na escuta, o narrador e o entrevistador. [...] As cenas 2 são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que ela se atualiza nos diferentes contextos. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2, ocorre a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (3).

A ressignificação, nesta dissertação, do olhar atento, da escuta sensível a partir da palavra dada é essencial para a construção das trajetórias e dos processos formativos durante a ressignificação do círculo da paz. Repondo-me à Marinas (2007, p. 21) nas suas reflexões escritas quando afirma: “palavra dada significa que [esta] já não é de quem fala. Já não é minha e já não retorna a mim senão em vínculo com o outro”; e [...] “por isso, não podemos acabar por entender o que significa palavra dada sem ter em conta as ‘determinações institucionais’ da escuta”. Essa relação é revigorada por Abrahão (2014), ao lembrar Marinas (2007):

Palavra dada tem *valor moral*, inseparável do rigor metodológico. Por isso, investigar histórias de vida é escutar. E escutar é não obstruir, não interromper, nem com saber (sobre o tema), nem com *interpretação* (de quem fala). Porque quem está falando concede uma palavra dada, cujas dimensões e implicações não conhece em sua totalidade, nem sequer parcialmente. Faz bastante em falar, como para saber ainda o que está dizendo. Por isso, quem escuta vela para que a palavra não finde, não se cristalize, não se converta no dito, mas que nela permaneça, nas histórias, o acento no sujeito, a atividade sempre nova – em algum sentido arriscada – do dizer (p. 62)

Percebemos, no dizer de Abrahão (2014), que o rigor metodológico implica respeitar a palavra dada, gerando, como o autor ensina, sendo um compromisso no qual garanta no *círculo do narrar* a relação significativa entre narração e escuta, uma vez que aquele que narra sua história *se vê interpelado por ela*, não só pelo que Marinas (2007) chama de núcleo do feito, mas pelas dimensões periféricas do acontecido que estão imbricadas e atravessam o tempo e o espaço do sujeito, carregadas de inúmeras dimensões peculiares, únicas, que se revelam em movimento durante a ressignificação do Círculo de Paz:

É comum o narrador estranhar o próprio relato, ante as dimensões que vão surgindo, e “de cuja possibilidade [este] não estava consciente ao colocar em marcha a história”. Por esta razão, a “palavra dada [na outra ponta da relação] significa assistir, contribuir, não estorvando o processo de apropriação” (MARINAS, 2007, p. 20).

Enfatizamos a complexidade da subjetividade, a necessidade do respeito, do cuidado, das cenas e cenários revelados e, muitas vezes, contendo a opacidade, o inacabamento na história pessoal e profissional nas trajetórias e processos de construção do Círculo da Paz. Parafraseamos Abrahão (2007, 2014), Marinas (2007, 2014), Marquezan (2015) e Josso (2010) para propiciar o entendimento de *compreensão cênica*, imbricando a *palavra dada*, *olhar atento* e *escuta sensível*. De acordo com os constructos de “*palavra dada*, *olhar atento* e *escuta sensível*”, em

imbricada relação, percebemos que essas dimensões ocorrem mediante o compartilhamento da memória no momento da narração, no qual o narrador e o ouvinte, imbricados na busca das narrativas autorreferentes em planos históricos ricos de significados compartilhados, vão alargando seus olhares, sentidos e significações dos trajetos percorridos nos processos de vida. Percebemos que as narrativas são ressignificadas no momento da palavra dada, reconstrutiva e seletivamente, pela memória, que media a relação narrador/ouvinte. O seguinte fragmento mostra a multiplicidade de cenas e contextos vivenciados durante o percurso das trajetórias de vida, implicando a construção de sentido de uma vida:

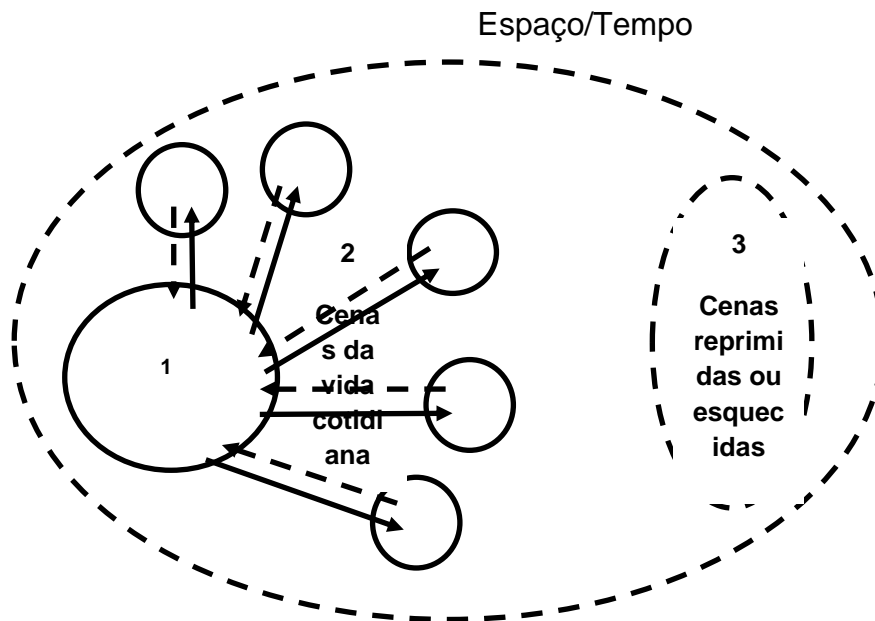
Assim, quando em nossa pesquisa trabalhamos com a construção de Histórias de Vida de destacados educadores sul-rio-grandenses e com Memoriais de Formação nos Seminários de Investigação-Formação, entendemos que as trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais (ABRAHÃO, 2014, p. 68).

Assim também o compartilhamento da memória pela “*palavra dada, olha atento e escuta sensível*” (Abrahão2007,2014, Marinas2007,2014, Marquezan2015, Josso 2010) no contexto da “*compreensão cênica*” tem, em nossa dissertação, uma relevância, na qual mais tento fazer uma aproximação teórica de Morin (2012):

Todo indivíduo contém uma personalidade dominante, que nem sempre consegue inibir uma segunda personalidade antagônica, e, sequestradas, duas ou três personalidades mais ou menos cristalizadas. A personalidade dominante reina sobre uma caverna fervilhando de prisioneiros. A personalidade dominante pode estar sujeita a eclipses e dar lugar a uma das personalidades, que se cristaliza atualizando-se [...] Um rosto é um teatro onde atuam múltiplos atores. Uma vida também. Cada um enfrenta descontinuidades pessoais na sua caminhada contínua. Os outros moram em nós; nós moramos nos outros... Cada um contém a multiplicidade e inúmeras potencialidades mesmo permanecendo, um indivíduo sujeito único (p. 94-95).

A perspectiva da autora contribui para pesquisa, nas cenas do modelo de Marinas, apresentadas na Figura 1, com diversificadas relações e imbricações, sempre (re) configuradas pela cena 1. Abrahão (2014, p. 69) assim se refere: “o que nos possibilitou fazer uma releitura daquela figura, apresentada na Figura 2, a seguir, em que essas cenas se constroem segundo tempos e espaços biográfico-narrativos e se interfertilizam para uma compreensão mais orgânica do fenômeno de nossa atenção”.

Figura 3 - Compreensão cênica segundo nossa interpretação do construto de Marinas (2007, p. 118), reproduzido neste texto como figura.



Fonte: Abrahão (2014, p.69)

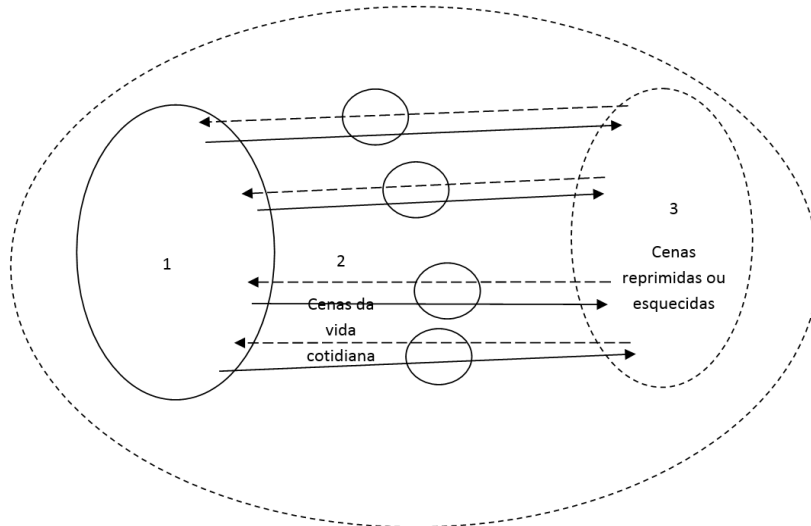
Visualizamos uma ampliação criativa do olhar atento da autora Abrahão (2014), com as flechas pontilhadas, mostrando o movimento dos conteúdos simbólicos do inconsciente que afetam as cenas reais do consciente, permitindo uma imbricação nos processos subjetivos imersos na linguagem oral, escrita e imagética (fotos), publicado no VI CIPA, cujo título é "Fontes orais, escritas e (áudio) visuais em pesquisa (Auto) Biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O Studium e o punctum possíveis". Essa pesquisadora, na presença do autor Marinas, compartilhou sua inovação, adentrando pesquisas com fotografias, observando cenas dos Círculos vivenciados, como forma de conhecer, compreender e ressignificar os contextos vividos nos acolhimentos realizados.

Buscamos em Marquezan (2015) suas reflexões:

Acreditando que podemos, através das pesquisas, inovar e ressignificar os saberes oriundos de diferentes tempos, espaços, posição sujeito e por minha própria trajetória como professora de Psicologia da Educação, busco em Lacan (1953) reflexões que possibilitam o conhecimento pertinente, que amplia o meu olhar sobre o processo em construção, acreditando no inacabamento e na complexidade de todos os conhecimentos, a começar pelo conhecimento de nós mesmos. Quem sou eu? Quem é o outro? Quem conhece o seu inconsciente? É possível conhecermos o inconsciente do outro? Pela linguagem, podemos conhecer fragmentos, partes com a utopia e o desejo de chegarmos a conhecer o todo (MARQUEZAN, 2015, p. 130).

A seguir a representação criada pela pesquisadora em sua Tese de Doutorado defendida em 2015:

Figura 04 – A compreensão cênica, revisitada por Marquezan, a partir de Marina (2007, p. 118) e Abrahão (2014, p.69)



Fonte: Marquezan (2015).

Para explicar sua compreensão, Marquezan assim afirma:

(Res)significando a minha releitura de Lacan (1953, p.15) nas quais afirma que: [...] “o inconsciente está estruturado como uma linguagem”. [...] A ética do desejo permeada pela busca da compreensão “como o humano aprende a dizer eu?” Eu (Je) é um vocábulo apreendido em relação a um outro referencial que é o “tu”. O Eu (Je) se constitui, então, em relação a um “tu”, a “um outro”. [...] Se o sujeito não começa a interrogar-se sobre o que é e o que não é, ele nada saberá de si mesmo. [...] O outro é a origem da angústia e o motor do desejo. Na vida, é causa de projetos, de ilusões, de ideologias, de certezas e incertezas, pois, vivemos melhor ou pior buscando e tolerando a impossível/possível adequação entre o “eu ideal” e o “ideal do eu”. (MARQUEZAN, 2015, p. 131)

Corroboramos com Marquezan (2015) em suas reflexões e pesquisas afirmando que Lacan fundamenta Marina e Santa Marina (2007, 2014) e Abrahão (2014), acreditando na importância das ressignificações articulando teoria e prática, nas quais se faz emergir os diferentes contextos vividos e narrados durante a ressignificação do Círculo de Construção de Paz.

Percebemos a necessidade de uma intervenção em nossas ideias, em nossas vidas pessoais e profissionais, possibilitando uma tomada de consciência da complexidade de nossas ações, impactando muitas dimensões conscientes e inconscientes, influenciando os diferentes contextos nos quais atuamos, formando um potente circuito reflexivo nos processos de apropriação de conhecimentos, construção dos saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares durante a ressignificação dos Círculos de Construção de Paz.

Sabemos que, em vários momentos, somos atravessados por acontecimentos que desejamos esquecer, que estão no inconsciente e que negamos, tentando evitar sofrimentos e estresse; daí o silêncio, o não dito, o não lembro, entre outros acontecimentos que para o pesquisador se consolidaram durante o percurso das interpretações através da “escuta atenta da palavra dada”/sensível; ou, se desejamos um olhar atento, conscientemente um olhar sensível (Josso), incluindo nossa atenção para o semblante da personagem. Coloca Abrahão (2014), interpretando os achados em suas pesquisas que contribuem para ancorar nossos achados durante a trajetória da nossa pesquisa, analisando as fotografias, utilizando a metodologia da compreensão cênica:

O olhar é firme, focado e inspira confiança, embora a fisionomia possa ser doce [...] Ao semblante e à postura corporal, percebemos que se trata da educadora identificada com a profissão. Podemos considerar essas características como aliadas à cena 3, do modelo mariniano por nós reinterpretado (figura 2), se não propriamente como cenas reprimidas ou fruto do esquecimento, como pensadas pelo autor, mas como cenas não declaradas, evidenciadas pela sensibilidade de cada pesquisador, que pode interpretá-las diferentemente de acordo com a própria subjetividade, embora à luz de esquemas referenciais do sistema que adota (ABRAHÃO, 2014, p. 70-71).

Recortando a metodologia (auto) biográfica (Abrahão, 2004, 2005, 2006, 2010) exercemos a experiência sobre a escuta, a leitura das narrativas, ressignificando as memórias vividas nos diferentes contextos, sejam eles na família, na escola, nos contextos sociais, entre outros, relacionados com as vivências pessoais/profissionais e as redes de relações sociais que levam a buscarmos os sentidos, as condições, as tensões e os desejos na trajetória dos processos formativos dos sujeitos/personagens estudados. Como afirma Abrahão (2006, p. 150), “narrar a sua história de vida a outrem significa revelar o sentido da sua vida”. Ela ainda afirma que em trabalhos que envolvem memória o pesquisador deve ser:

[...] Consciente de que o ato narrativo se estriba na memória do narrador e que a significação que o narrador deu ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificado no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito da narração imprime aos fatos ao longo do tempo [...] (ABRAHÃO, 2006, p. 151).

Revisitamos o desdobramento das referidas pesquisas em caminhos teórico-metodológicos que valorizam a narrativa reflexiva aliada à pesquisa da Educação Básica e formação continuada, indicando um caminho aberto para a construção de saberes e fazeres que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais.

Essas pesquisas revitalizaram e intensificaram os desejos despertados para os processos de análise da narrativa (auto) biográfica. Os textos de Marinas e Santas Marinas (2004,2007, 2014). Abrahão (2014) e Marquezan (2015) possibilitaram o entendimento da *compreensão cênica* como um caminho aberto possível. Li os estudos do artigo "La escucha em La historia oral: palabra dada" (MARINAS, 2007, "Lo inconsciente em las histórias" 2014) e de "Histórias de vida e história oral (SANTAMARINA; MARINAS, 1994), despertando reflexões profundas e sensíveis sobre a riqueza das possibilidades de análises, alguns *insights* potentes que continuam impulsionando com força, inspirando meu olhar, minha escuta sobre as experiências de pesquisa já vividas e aguçando o desejo pelas que poderão ser revisitadas e [res]significadas. Assim, para chegar "à compreensão cênica," tentamos compreender alguns conceitos que se articulam de forma indissociável: "o sintoma biográfico, o sentido das histórias de vida enquanto abordagem metodológica, a palavra dada e a escuta atenta" segundo Marinas e Santa Marinas (2004).

A trajetória metodológica pode facilitar a realidade que se busca conhecer a complexidade da ressignificação do Círculo de Paz. Buscamos Morin (2003 b), cujas palavras fundamenta este trabalho:

Do ponto de vista etimológico, a palavra "complexidade" é de origem latina, provém de complectere, cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um círculo, unindo o princípio com o final de pequenos ramos. À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2003b p. 37-44).

Como afirmamos na introdução, ressignificamos o Círculo de Construção de Paz a partir da trajetória pessoal e profissional, imbricada nos saberes e fazeres de intervenções éticas, estéticas, científicas, afetivas, interdisciplinares e transdisciplinares, nos diferentes contextos educativos. Para esta dissertação recortamos uma vivência significativa, na qual infere-se a importância de se olhar ressignificando e analisando as práticas vivenciadas articuladas com os dispositivos teóricos, que possam estar convergindo saberes e fazeres interdisciplinares e transdisciplinares.

4.1 RESSIGNIFICANDO OS CÍRCULOS DE PAZ A PARTIR DA TRAJETÓRIA AUTOBIOGRÁFICA

Ressignificando os Círculos de Paz a partir da trajetória autobiográfica, vivenciei diferentes ambientes que me constituíram como pessoa e profissional. Percebo que pessoa e profissional encontram-se imbricadas, pois nesses ambientes tive a oportunidade de conviver com várias pessoas, as quais traziam consigo suas histórias de vida e suas trajetórias, carências, conflitos, desejos frustrados, violência, bullying, bloqueios, fobias, pânico, entre outros sintomas narrados. Cada momento foi único, pois cada ser é único e precisa do acolhimento. Cada situação que chegava acolhi com carinho e amorosidade, olhando para aquele momento e acreditando em inúmeras possibilidades, pois todos temos potenciais para serem desenvolvidos quando os contextos propiciam “o olhar atento e a escuta sensível” (MARINAS, 2004, 2007, 2014; JOSSO, 2010). Olhar com a pessoa, estar com ela, olhando para aquele desafio, aquela problemática era fundamental.

O olhar ampliado, a escuta atenta/sensível, a percepção do ser como um todo faz com que não se olhe para a aparência, mas para a essência daquele ser. Olha-se para o sentimento, para o ser em sua unicidade. Olhar a sua integralidade significa transformar aquele momento com confiança acreditando em resultados positivos.

O fundamental era a interação existente, o olhar de confiança de ambos com a intenção de que, juntos, ao compartilharmos aquele momento, pudéssemos somar em favor de uma vida saudável e harmônica. As respostas advinham da própria pessoa, chegavam do seu próprio despertar e era imprescindível na escuta, deixar o coração falar. Era essa sintonia que emergia o acolhimento que continha nele resultados saudáveis e positivos, entre pessoas, vivenciada pelo respeito mútuo, pela harmonia

daquele momento construído. “Deixe o seu coração falar” e com ele as emoções, sentimentos, vivências, sentir-se acolhido, ouvido, compreendido e interagindo no momento vivenciado.

Agrega-se nesse método de intervenção o silêncio, a escuta interior, o estar consigo mesmo, percebendo-se, sentindo-se. As técnicas de relaxamento e/ou meditação como um recurso usado advêm de longos anos de trajetória profissional desta autora. Organizam-se como forma de acolhimento, abrigo, aconchego e olhar ampliado, podendo ir ressignificando sentimentos de abandono, rejeição, solidão, carências, fobias, pânico, stress e traumas entre outros.

Os Círculos de Construção de Paz se inspiram na tradição dos índios norte-americanos, que utilizavam os Círculos de Diálogo para discutir questões comunitárias importantes. Estes índios usavam um objeto chamado bastão da fala, que é passado por todos integrantes do grupo, sendo que aquele que o detém tem o direito de falar, devendo ser escutados com respeito por todos (PRANIS, 2010).

Os Círculos vêm sendo utilizados na sociedade contemporânea por mais de trinta anos, como exemplo na justiça criminal, partindo do trabalho em Yucon, Canadá, na década de 90 (PRANIS, 2010). Eles foram iniciados no contexto de vara criminal, através dos Círculos Restaurativos, mas logo foram sendo expandidos para outros contextos, como escolas, locais de trabalho, igrejas, famílias, entre outros, sendo mais recente em contextos públicos. Eles foram evidenciados em nosso Estado pela AJURIS (Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul), a partir de 2005, que promoveu cursos de capacitação formando facilitadores.

O Círculo de Construção de Paz é uma forma de reunir pessoas para se chegar a um entendimento mútuo, fortalecer relacionamentos e resolver problemas grupais (PRANIS, 2010). No Círculo, todos têm a oportunidade de falar, expondo os motivos que os levam a ter certos comportamentos e atitudes; também buscando alternativas, dando apoio uns aos outros e criando um espaço para que os envolvidos se sintam protegidos e todos acolhidos a qualquer momento.

Existem diferentes modelos de Círculos, os quais são diferenciados de acordo com suas funções: Restaurativo, de Diálogo, de Compreensão, de Restabelecimento, de Sentenciamento, de Apoio, de Construção do Senso Comunitário, de Resolução de Conflitos, de Reintegração e de Celebração (PRANIS, 2010). Todos os Círculos são compostos por elementos estruturais intencionais que atuarão como guia de seu funcionamento (PRANIS, 2010), sendo que o primeiro elemento é a *cerimônia* que é

realizada tanto na abertura quanto no fechamento. Este elemento busca marcar o Círculo como um espaço sagrado, no qual os participantes possuem uma presença distinta de outros encontros.

Outro elemento é o *bastão da fala* ou o *objeto da palavra* como é chamado. Somente a pessoa que o detém pode falar, passando por todo o Círculo de modo sequencial. Este recurso promove a manifestação das emoções, a escuta mais profunda e a reflexão cuidadosa.

O funcionamento do Círculo é garantido por outro elemento, o *facilitador*, que ajuda o grupo a criar e manter um espaço coletivo, em que cada participante pode se sentir seguro para falar abertamente, com respeito e harmonia. O facilitador é quem irá mobilizar o espaço, estimulando reflexões do grupo, garantindo a qualidade deste espaço e estimulando as reflexões do grupo mediante perguntas ou pautas. O facilitador participa de todo o processo e pode oferecer seus pensamentos, ideias e histórias.

As *orientações* representam outro elemento, pois são criadas pelos participantes para definir como irão se comportar e se conduzir durante o diálogo no Círculo, buscando sempre um comprometimento mútuo.

Finalmente, há o *processo decisório consensual*, elemento no qual as decisões tomadas serão tomadas por consenso grupal.

O Círculo transcorreu na narrativa de histórias de vida, em que as pessoas se aproximam uma das outras, por meio de relatos significativos, sobre questões difíceis e experiências dolorosas ou felizes, em um ambiente de respeito, de igualdade e atenção amorosa entre todos. Neste espaço, todos são acolhidos, pois estão ali em uma posição de igualdade. Nestas trocas, há reflexões sobre o viver e o conviver, podendo haver mudanças e promovendo assim a vida, a saúde e o bem comum. (PRANIS, 2010).

Em minha trajetória com os adolescentes em conflito com a lei, onde trabalhei desde 1999, junto ao JIJ (Vara da Infância e Juventude), foi-me proporcionado realizar o curso de Práticas Restaurativas desde 2007. Em 2010, conheci a Kay Pranis, que falava sobre Os Círculos de Construção de Paz. Em 2013, realizei o curso com ela na AJURIS. Em 2015, realizei novamente o Curso de Círculos de Construção de Paz junto ao CEJUSC-SM. Aprofundando, cientificamente, o meu fazer profissional, trago a explicação da origem do uso estratégico do Círculo de Construção de Paz. Ele veio ao encontro do meu fazer profissional, pois sua estrutura e seus elementos conduzem

a uma forma humanizada de lidar com diferentes situações. Ele traz em sua essência uma forma diferenciada de falar e de ser ouvido, pois há momentos vivenciados que conectam mutuamente os seres que ali se encontram, trazendo respeito, harmonia e paz. É um momento para juntos refletirmos, decidirmos, compartilharmos e ressignificarmos. Foram trazidos para o Círculo de Paz alguns elementos novos, de muito significado.

A partir da minha vida pessoal e profissional, observei o quanto “o amor” era importante na vida das pessoas. Nos diferentes contextos, nas diferentes escutas que realizava, percebi a importância desse amor desde o ventre materno e como esse era muito importante para condução da criança ao longo de sua vida. Em muitos casos, havia um processo de rejeição, medos, falta de atenção desde o ventre materno e que ia perpetuando-se ao longo do ciclo vital, nos diferentes contextos nos quais esta criança ia participando.

Cada contexto ia reforçando os problemas advindos da origem da vida e perpetuando-se. Torna-se relevante conceituar o desenvolvimento que consiste em um processo que envolve estabilizações e mudanças no que tange as características biopsicológicas do ser humano, não apenas ao longo do ciclo de vida, mas por meio das gerações. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1995). Aquele momento da origem da vida, com o acolhimento amoroso, é fundamental para a saúde, para a educação para o viver, o conviver socialmente.

O Círculo vem ao encontro desse momento e assim esse novo modelo traz consigo a força do amor em seu acolhimento, oferecendo um novo olhar, fortalecendo como também ressignificando sentimentos e emoções advindas daquele momento da vida gestacional e ou do nascimento. Sabemos que o primeiro ambiente vivenciado pela criança é o ventre materno e o Círculo passa ser um ambiente em que é possível uma “escuta atenta e um olhar sensível”.

A proposta consistiu em construir um ambiente de escuta e acolhimento com elementos significativos para que acolhesse, amorosamente, qualquer ser em qualquer contexto e em qualquer situação e ou momento da vida. Conforme a situação a ser conduzida, é fundamental nesse Círculo a participação inter e transdisciplinar. Esse Círculo-ambiente de acolhimento vem ressignificar, revitalizar o ser com relação ao que não foi conduzido de forma humanizada naquele momento da vida, promovendo um acolhimento mútuo com quem está nesse Círculo, nesse ambiente construído. A participação da família se faz essencial nesse contexto construído, pois

nesse ambiente as ressignificações vão acontecendo e a partir daí o desenvolvimento vai sendo promovido.

Os Círculos passaram a ser utilizados com alguns recursos novos, como também um modo diferente de realizar algumas etapas. Foram construídos momentos de muito significado em diferentes contextos, com públicos diversos. O Círculo construído leva um nome que o caracteriza: "Círculo de Escuta e Acolhimento".

Nesse Círculo, a imagem do "coração" é usada psicopedagogicamente em situações diversas. Nesses momentos, são realizadas as vivências nos diferentes contextos educativos, seja com alunos, famílias, com a rede de atendimento, Instituições e Serviços.

Em várias situações foram desenvolvidas práticas, tendo como centro o aluno, promovendo atividades com as famílias, com a rede de atendimento e diferentes apoiadores, evidenciando a aprendizagem, os relacionamentos e a inclusão do aluno na escola, na família, na comunidade, na sociedade.

Aprender a lidar com as emoções é o caminho para o equilíbrio do ser; por isso, destacam-se aqui os "caminhos do coração" como uma proposta a ser desenvolvida e ensinada pedagogicamente. A exemplo do que afirma Freire (1997), "é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente".

Foi necessário educar, ouvir com sensibilidade, compartilhar desafios, aprendizagens, reaprendizagens com essas famílias, crianças e jovens. Também foi necessário ampliar o olhar e ir além do ambiente, espaço sala de aula e ultrapassar outros espaços tornando-os pedagógicos.

Bronfenbrenner (1987) enfatiza que quando há uma interação dialógica é possível que sejam desenvolvidos sentimentos mais profundos um em relação ao outro. O autor destaca que esses sentimentos podem perdurar ao longo da vida, tendo assim uma persistência temporal.

Sabe-se que a saúde é o resultado do equilíbrio do ser humano em várias dimensões e promover esse equilíbrio é educar para a vida e para o bem viver em um processo educacional integral com uma metodologia que possa acolher. "Deixe seu coração falar" é a expressão essencial para que o diálogo ocorra com uma escuta em que ambos possam ser contemplados com uma dialogicidade que emane no ser a confiança, a harmonia, a paz, a compreensão e a educação. Escutar e falar passa por

uma sintonia que emerge do coração. A emoção é o caminho para a aprendizagem, pois dela pode fluir ou bloquear o saber, o fazer pedagógico. Maturana (1993, p. 159) afirma que “a maior parte das enfermidades humanas, somáticas e psíquicas, pertencem ao âmbito de interferências com o amor”.

Apresentei “o olhar atento e a escuta sensível” como um dispositivo que usa de muita sensibilidade e atenção ao momento em que se vivencia, essa escuta que usei ao longo de minha trajetória. Cada situação de acolhimento era vivenciada com essa perspectiva de escuta. Promover, juntamente com as famílias e os alunos, o fluir de emoções positivas é permitir que percorram caminhos através dos quais o cérebro humano desperte saudavelmente. Conscientizar-se de suas próprias emoções, as emoções dos outros e como uma determinada ação causa impacto no outro é, reconhecidamente, uma habilidade interpessoal decisiva para uma vida bem-sucedida, tanto pessoal como profissional. (PRANIS; BOYES-WATSON, 2011). Sabemos que as desarmonias geram sentimentos criando bloqueios e ou interrupções do fluxo da vida e do viver. A educação integral é um desafio que nos move e os “Círculos da Paz” vêm ao encontro desse resgate para promover a vida em várias dimensões.

5. DEIXE SEU “CORAÇÃO FALAR”: UM ESTUDO DE CASO

Revisitando a ressignificação autobiográfica, percebo que ao longo de minha trajetória pessoal e profissional realizei acolhimentos às famílias nos diferentes contextos em que atuei. Atualmente, estou em um Serviço da Rede Municipal onde também realizo acolhimento familiar. Os desafios que chegam a mim vem por vários motivos: comportamentais, dificuldades de aprendizagem, defasagem idade/série, inclusão escolar, diferentes tipos de violência, conflitos familiares, escolares, traumas, fobias, stress, casos AEE (Atendimento Educacional Especializado), entre outros.

O acolhimento familiar é o início de meu trabalho, pois é com o microssistema família ,que desenvolvo os primeiros passos para uma trajetória de momentos que vão sendo construídos para que, juntos, possamos atingir de forma promissora os desafios que advém, com os demais contextos dos diferentes sistemas, ou seja, escolares (mesossistema), vizinhança, clubes, piscinas, praças, etc. (exossistema) e as políticas públicas, dispositivos legais, Constituição Federal de 1988, LDB 9394-

1996 e ECA (macrossistema) que estão contemplados na teoria de Urie Bronfenbrenner (1992, p. 227) compreendendo a relação homem e ambiente em um paradigma Bioecológico como:

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciado pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face-a-face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças.

O encaminhamento chega por meio de uma ficha que vem da escola. Nela constam informações sobre o aluno, o motivo pelo qual foi encaminhado e a situação escolar desse aluno. Nessa ficha, constam diversos tipos de encaminhamentos; para psicologia, fonoaudiologia, apoio pedagógico, acolhimento saúde mental e educação especial. Não havia encaminhamentos para as famílias e agora foi incluído o acolhimento familiar, que é esse o qual eu realizo.

O caso que elegemos para ser compartilhado de maneira interdisciplinar e transdisciplinar e que chegou a mim é de um aluno de 7 anos, do 1º ano do Ensino Fundamental, que foi encaminhado para que eu realizasse o acolhimento. Então, comecei a atender essa família com o aluno, acompanhando-o ao longo de quatro meses. Descrevemos a seguir alguns dados que continham na ficha de encaminhamento que foi enviada para o Serviço (PRAEM).

O motivo do encaminhamento era de um aluno com características comportamentais de adolescente (gírias, gestos, jogos de computador). Na sala de aula, gera conflito e desrespeita os combinados. Muitas vezes, parte para a agressão como forma de resolver situações. É muito inquieto em aula. Nas observações sobre sua conduta está descrito: apresenta grande dificuldade, resistência às normas para uma boa convivência. Nos diferentes grupos e ou duplas que ele foi inserido para trabalhos não conseguia desenvolver as atividades pela dificuldade de parar para se concentrar e respeitar. Passa fazendo piadas, atrapalha os jogos, a contação de histórias, as aulas de Educação Física, atividades no pátio e na pracinha. Segundo o parecer da escola, os pais reconhecem e vivenciam, diariamente, tais situações em casa, uma vez que o aluno apresenta as mesmas características, agitado, não respeita ordens. Desde o ano passado, a escola tem realizado conversa com os pais (FICHA DE ENCAMINHAMENTO, 2018)

Em um outro parecer da escola, no Registro de Avaliação da Aprendizagem destacamos alguns relatos:

Apresenta dificuldade em respeitar os combinados da turma (regras construídas em conjunto para um bom convívio em grupo). Sempre muito agitado, tem dificuldade em ficar sentado (fica joelhado na cadeira), caminha durante a aula, vai até a classe dos colegas e gera conflito. Suas atitudes, muitas vezes, agressivas, acaba afastando os colegas. É preciso chamar sua atenção para que se concentre nas explicações, mas depois consegue

resolver o que lhe é proposto. Em relação à motricidade ampla (ed. física, pracinha, quadra, jogos corporais, consegue desenvolver as atividades, mas precisa se concentrar mais durante as orientações. Muitas vezes, o aluno não respeita as regras dessas atividades e acaba por ter que ser retirado para se acalmar (PARECER DA ESCOLA, 2018).

Ainda segundo o parecer do aluno, a grande dificuldade dele está na questão comportamental e, por esse motivo, ele foi encaminhado para uma avaliação no PRAEM (Programa de Atendimento Especializado Municipal) como forma de ajudá-lo. E assim finaliza o parecer: “Procure se acalmar, se concentre nas suas atividades, preste mais atenção nas aulas e seu desempenho será melhor.”

Por estes motivos, foi agendado o acolhimento familiar no PRAEM, Serviço no qual estou atuando, em que, nesse primeiro acolhimento, veio a mãe com o aluno. Foi realizado um Círculo de Escuta e Acolhimento em que havia elementos de significado, um ambiente preparado para acolher essa família. Num primeiro momento, mãe e filhos são acolhidos e ouvidos, “uma escuta atenta, um olhar sensível” desde o primeiro acolhimento. Nos Círculos realizados, foi utilizada a busca do conhecimento mediante uma *compreensão cênica* (SANTA MARINAS; MARINAS, 1994), a qual Marinas (2007; 2014) amplia, inscrevendo no constructo de *compreensão cênica*, a “*palavra dada e a escuta atenta*”.

Tudo é importante: cada detalhe, cada silêncio, cada palavra, cada movimento. (MARINAS,) cena 3 - inconsciente que inclui os “não ditos, os atos falhos, expressão corporal, etc. A explicação do Círculo e seus elementos principais e o que ele contém ali, as apresentações, o motivo pelo qual estão ali e a importância de estarmos juntos, pensando em construir momentos significativos que possam promover aquele aluno junto ao contexto escolar, como também em outros contextos. Conforme Bronfenbrenner (1992, p. 995), as demandas “convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de um modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais”.

Após um tempo em que estivemos dialogando, foi pedido que o aluno aguardasse em outra sala e a mãe permaneceu no Círculo e continuamos o diálogo e juntas fomos compartilhando relatos e vivências sobre o aluno ao longo de sua vida até os dias de hoje. As cenas vivenciadas no Círculo são analisadas a partir de Marinas (2007), a qual destaca que a *compreensão cênica* é entendida não como uma história linear, cumulativa, mas como um conjunto de cenas. A primeira cena é a escuta, a segunda cena é formada pela vida cotidiana de quem narra quando

transmite as posições como emissor e atualiza a cena 1. Nesse jogo entre as cenas 1 e 2, ocorre a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (cena 3), muitas vezes inconscientes e fruto dos desejos frustrados, dos traumas, medos, fobias, carência, violência, etc.

Foram momentos de percepções, compreensões, ressignificações. Momentos em que olhamos para algumas vivências que emergiram e com novos olhares, gerando um novo significado, agora com uma nova compreensão, com uma tomada de consciência vindo da própria mãe a partir de seus relatos e da situação hoje vivenciada pelo aluno. (MARINAS) cena1. Para Santamarinas e Marinas (1994,2004 p.272), “a *compreensão cênica* propicia interpretar o processo no qual os sujeitos “re-atualizam, re-elaboram o sentido, as posições ideológicas coletivas dos processos vitais” das histórias”.

O dia a dia vivenciado pelo aluno e sua história de vida são fundamentais nessas narrativas autobiográficas, promovendo reflexões que levam à construção de novos momentos a serem construídos no contexto escolar. Essa percepção leva a ações e ou atividades que serão redimensionadas e construídas na escola, repercutindo nos diversos contextos, seja escolar, familiar ou social. A relação entre os contextos, as características da pessoa e os processos proximais nos é pertinente, já que os diferentes contextos são vitais, assim como as interações estabelecidas tornam-se determinantes para o desenvolvimento (BHERING; SARKIS, 2009).

Após, o aluno retorna para a sala e é proposto a ele que faça um desenho livre. Ele explica o desenho para mim e para a mãe, fala sobre os personagens, descreve o jogo. Agora é uma nova cena em que ele realiza um desenho e nesse desenho ele traz o mundo tecnológico, jogos, personagens, trazendo as marcas de violência dos personagens e jogos. Novas cenas vão sendo ressignificadas a partir do primeiro acolhimento e dos momentos vivenciados no Círculo.

No retorno seguinte, em um outro dia, eles chegaram felizes trazendo consigo de presente para mim dois corações, um menor e outro maior. Eram corações de feltro, construídos pela mãe do aluno. Segundo a mãe, era para serem usados com outras crianças que precisam ser atendidas, acolhidas conforme o seu filho está sendo.

Nesse dia, foram distribuídos vários corações de EVA com o objetivo de eles compartilharem aquele momento e juntos construírem algo. Eles são convidados a realizar um desenho com os corações de EVA. Nesse momento, é sugerido que sejam

divididos o número dos corações, para que cada um possa ir contribuindo nessa construção. Segundo Bronfenbrenner (1999) o contexto, assim como a pessoa, tem características instigadoras de desenvolvimento. Essas características próprias/individuais podem facilitar ou impedir o desenvolvimento, pois dependendo do contexto podemos considerar os recursos materiais, físicos e sociais... A interação do pesquisador com os participantes, os objetos e os símbolos existentes no ambiente de pesquisa constituem processos proximais. Então, o aluno divide o material recebido e começamos a pensar juntos, observar-se, perceber-se, unir-se e juntos vamos dando forma a uma imagem que se transforma em um coração. Este momento teve muito significado, pois o olhar dele para com a mãe e a mãe para com ele se entrelaçaram e juntos cada um ia dando forma para que algo fosse construído juntos. A percepção, o silêncio, a observação, a decisão para juntos chegarem no objetivo a ser atingido, construíram a figura de um coração.

Em um próximo encontro, vieram ele e a mãe. Novamente foi realizado um acolhimento no Círculo quando vivenciamos um relaxamento, uma harmonização na qual foi percebido o quanto ele conseguiu participar daquele momento juntamente com sua mãe. Tivemos outros momentos de escutas no Círculo sobre como estava acontecendo o dia a dia, o que estava mudando, o que poderia mudar com relação ao contexto escolar e também familiar. Após essas vivências no Círculo, foram distribuídos uns corações de EVA através dos quais o aluno foi construindo algumas figuras sozinho e após se juntou a mãe e construíram várias figuras pensando, decidindo e construindo juntos. Segundo a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner(1995), trabalhamos com o processo que se inclui no modelo PPCT (pessoa, processo, contexto, tempo), pois para mobilizar o desenvolvimento de fato a pessoa deve engajar-se em uma atividade contínua durante um período de tempo. Essas interações contínuas são chamadas de processos proximais.

Num outro encontro, ele e o pai compareceram e foram acolhidos no Círculo, foram ouvidos através do “olhar atento e da escuta sensível” (MARINAS, 2014). Nesse encontro, trouxemos algumas falas vivenciadas sobre o dia a dia do aluno nos contextos familiar e escolar, sobre o que pode ser mudado e o que já foi acontecendo para ir evoluindo a partir do dia a dia em casa. O mesmo diálogo que aconteceu com a mãe acontece com o pai, pois juntos pensamos como poderíamos proporcionar novos momentos com o aluno e a família, repensar alguns momentos, redimensionar e construir em família. Foi falado sobre o uso do computador, o tipo de jogos violentos

que eram utilizados pelo menino. O pai disse que desde que começou a ser atendido o aluno dorme mais cedo e que ele reorganizou seus horários e suas atividades. Agora é a vez do pai participar de uma atividade com seu filho; então, são distribuídos vários corações de EVA colocados em caixas como se fosse jogos. Primeiramente, cada um construiu o seu desenho, depois eles se uniram e construíram um único desenho. Eles juntos foram construindo, conversando, pensando, compartilhando, com olhares, silêncios, ajuda, apoio, sentimentos. Ele demonstrou estar calmo, tranquilo e feliz junto com o pai.

Realizei visita à escola para conhecer melhor a realidade daquele aluno no ambiente escolar. Casualmente, havia acontecido um fato em que ele estava saindo da aula para conversarem com ele. Aproveitei aquele momento e realizei um Círculo de escuta com os dois alunos, ele e o coleguinha. Usei o coração como objeto da palavra conduzindo o diálogo entre os dois. Foi bem interessante, pois ele percebeu o quanto a escola e o Serviço o qual ele estava indo estavam interligados junto a ele, sua família e a escola. Nesse momento, foi possível falar sobre algumas brincadeiras que são legais enquanto outras não, tanto na sala de aula quanto no pátio. Novamente, nos reportamos a Bronfenbrenner nas díades afetivas em que ocorrem os vínculos entre os pares, propiciando o desenvolvimento da personalidade.

Foi uma “escuta atenta e um olhar sensível” (MARINAS, 2014), agora no contexto escolar em uma situação de reaprendizagem de como vivenciar alguns momentos na escola. Conversei também com os gestores escolares e a professora dele, inclusive sobre brincadeiras do dia a dia e no pátio da escola. Os relatos das profissionais vinham ao encontro do encaminhamento da escola e do parecer do aluno. Segundo a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner, a família e a escola são microsistemas que se relacionam entre si formando o mesossistema.

Realizei visita à Unidade de Saúde onde conversei com a pediatra do aluno. Após, relatei à mãe do aluno as orientações sugeridas pela pediatra.

Ao retornar para um novo acolhimento, no PRAEM, a mãe e ele foram acolhidos no Círculo em que havia algumas palavras que estavam no centro desse Círculo da Paz. Então, após, saímos desse Círculo e ele começou a copiar em uma folha algumas palavras escolhidas por ele (cuidado, família, escola, paz, amor, união.) A mãe, junto com ele, foi aprendendo como lidar com aquela aprendizagem, conhecimento. Ele foi sendo estimulado a escrever algo e nesse momento foi percebido o quanto ele ficou ansioso tanto ele quanto a mãe. Fui estimulando-o a

completar algumas palavras, percebendo o som das mesmas. Ele escreveu algumas letras, quase palavras e foi para baixo da mesa. O esforço em expressar-se, em escrever, o desacomodou. A mãe olhava para ele com ansiedade. Havia muita ansiedade para ele escrever e o esforço para expressar-se fez com que gerasse nele ansiedade e mal-estar no ambiente.

Foi realizada visita domiciliar, quando conversei com a mãe sobre o desenvolvimento do aluno em casa e na escola. Bronfenbrenner destaca em sua teoria a influência entre os diferentes ambientes no desenvolvimento humano.

[...] é o estudo da acomodação mútua e progressiva entre um ser humano ativo, em crescimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos nos quais a pessoa em desenvolvimento vive; bem como esse processo é afetado por relações entre esses ambientes; e pelos contextos maiores, nos quais os ambientes estão incluídos (BRONFENBRENNER, 1992, p. 188).

No próximo encontro, compareceram ele e a mãe e, então, ele sentou-se na cadeira; não ficou em pé e foi escrevendo sentado. Começou a querer escrever algumas frases incompletas. Havia medo de se expressar. Começa, para, olha para a mãe, não completa. Combinei com a mãe para ele fazer cópias em casa e escrever livremente.

Em um novo retorno com o pai, no Círculo, no primeiro momento, houve a escuta de como está o dia a dia do aluno. Após, ele sentou-se normalmente na cadeira e escreveu sozinho algumas palavras. Fui exercitando com ele, imaginando as palavrinhas mentalmente, dizendo as palavras e ele ia escrevendo sozinho. Agora, ao lado do pai, que está junto a observá-lo e a apoiá-lo, ele começa a escrever frases completas sozinho. Seu pai percebe ele fluindo nas palavras, nas frases, escrevendo e lendo. Destaco algumas frases: “Você é bonito”. “A mãe é bonita”. “Eu quero jogar bola”. Ele fluiu sozinho, mas, anteriormente fui exercitando com ele, fizemos juntos um exercício, de pensar e imaginar as palavrinhas mentalmente primeiro e o pai participando e olhando a evolução, aprendendo junto em como deixar fluir a aprendizagem. Cecconelo e Koller(2003) defendem que o desenvolvimento humano, dentro de uma visão bioecológica, se estabelece em uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente.

Houve um novo encontro com a mãe e o aluno. Em um primeiro momento, participamos no Círculo quando ele encontrou umas frases escritas. Em um determinado momento, ele foi pegando cada uma das frases e começou a ler

fluentemente para mim e para a mãe. Após, copiou todas as frases em uma folha, foi lendo novamente para nós e como assinatura ele fez no final das frases o desenho de dois corações. Segundo Koller (2004, p. 54), os processos proximais são como máquinas ou motor do desenvolvimento. A expressão na aprendizagem passa por um conjunto de momentos de ensinar e aprender que vão sendo construídos afetivamente, mutuamente como um movimento propulsor de expressões e de construções do conhecimento.

Realizei visita na escola novamente, conversei com a Coordenadora e fiquei sabendo da evolução dele. Combinei com ela para me enviar o parecer que estava sendo entregue naquela semana. Naquele mesmo dia, a mãe estava na escola e realizei um acolhimento à mãe ali mesmo, na escola, quando esta também relatou sobre a evolução do aluno.

Em visita à família, a mãe relatou que recebeu elogios da escola e que ele mudou de forma positiva tanto em casa quanto na escola. Na sala de aula, participa de grupos, na hora do recreio está brincando, senta na sala de aula e realiza as atividades. A seguir, vejamos o novo parecer do aluno:

O aluno tem evoluído quanto ao seu comportamento e suas atitudes, pois mostra-se mais calmo, tem respeitado os combinados da turma e consegue ficar sentado no desenvolver das atividades. Está se relacionando melhor com os colegas e professores. Tem se concentrado mais nas explicações e, geralmente, possui autonomia para iniciar e concluir suas atividades em sala de aula. Percebe-se que a família dá o apoio necessário para o aluno, acompanhando-o diariamente e auxiliando-o nas tarefas de casa que são entregues no dia combinado. Seu caderno continua muito bem cuidado e organizado. Em relação à leitura, aprecia ouvir histórias infantis e envolve-se na interpretação oral sobre as mesmas. Em relação à motricidade ampla, tem atendido as expectativas para sua idade. Interagiu nos jogos e dinâmicas em grupo. Ainda precisa se concentrar até o final das atividades (PARECER DA ESCOLA, 2018)

Ao analisarmos o parecer, verificamos o quanto esse aluno se desenvolveu por inteiro pois, melhorou significativamente frente aos desafios que haviam chegado para mim enquanto profissional do Serviço vivenciando a Construção de Círculo de Paz, ao qual ele havia sido encaminhado, desejando despertar o melhor das potencialidades intrínsecas com vistas ao compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinares e transdisciplinares (auto e hetero conhecimento)

Deixe seu “coração falar”, deixe seu coração expressar seus sentimentos de uma forma integral. Deixe fazer fluir o que habita no ser não somente no aluno, mas naqueles com os quais ele convive. Deixar fluir em várias dimensões como expressão

do ser e como manifestação do próprio ser. Esses momentos vividos são compartilhados com imagens materializadas do coração, mas o coração físico, emocional é que comanda, que coordena, que vivencia nas expressões, nos silêncios nas construções, nas relações interpessoais nos diferentes contextos, familiares, escolares e sociais.

O aluno demonstrou que a “imagem do coração” para ele teve significado, mobilizou o melhor dele, ou seja, a tomada de consciência, afetividade, harmonia consigo mesmo e com os outros, o desejo de aprender, de respeitar regras e normas (valores, morais e éticos). Resignificando a Construção do Círculo de Paz, narro alguns momentos vivenciados os quais servem para elucidar a trajetória do impacto das mudanças comportamentais ocorridas durante a compreensão cênica, Marinas (2004, 2007, 2014) Abrahão (2014) Marquezan (2015); nas quais as cenas 01, 02, 03, estão numa não linearidade mas sim numa circularidade fechando com Bronfenbrenner e Morin (...) nas quais somos afetados de maneira interfertilizados, imbrincados, intrinsecamente interligados, tanto em pensamentos, sentimentos, valores, desejos, aspirações, expectativas, afetando positivamente ou negativamente o outro. São fragmentos mais significativos observados através “do olhar atento e da escuta sensível”:

* Quando ele chegou pela primeira vez, ele fez poses para fotos com o coração (objeto da palavra). Colocou um coração por dentro da roupa junto ao seu coração.

* No encontro seguinte, a mãe trouxe dois corações, que ela construiu de feltro, fofinhos e ele me deu de presente.

* Ao longo do tempo, dos encontros, foram realizadas várias vivências com os corações de EVA.

* A presença do coração no dia em que realizei visita sua Escola (o objeto da palavra) quando foi usado para intermediar uma situação com ele e um coleguinha.

* No último encontro, o aluno escreve as frases, lê e assina com o desenho de dois corações.

As palavras falam, mas a expressão dos sentimentos vai sendo percebida em várias dimensões sob vários sentidos, no olhar, na escuta, no falar, no tocar, no perceber, no sentir, nos gestos, nas mímicas, nos diferentes contextos.

Esse estudo de caso iniciou-se a partir da metodologia do Círculo de Construção de Paz, o qual foi redimensionado a partir da minha trajetória pessoal e profissional. O Círculo tem momentos, cenas que dão ênfase ao objetivo a ser

atingido. O conjunto de cenas faz com que sejam trazidos para ele vivências de diferentes contextos educativos como o ambiente familiar e escolar, como também do Serviço em que o aluno é acolhido.

Primeiramente, nos detivemos no microsistema familiar com uma “escuta atenta e olhar sensível” (MARINAS, 2014), nesse momento do acolhimento, fazendo com que a família consiga sentir-se à vontade para se expressar. Nesse contexto, colocamos no Círculo, em seu centro, o aluno e é para ele que vamos olhar sua trajetória, suas vivências, seu mundo vivido na família, na escola e na sociedade. Juntos, vamos ouvindo essas vivências e olhando para elas, ressignificando alguns momentos, construindo outros olhares para aqueles momentos vivenciados. É um conjunto de histórias que se entrelaçam, a da mãe com o filho, com o pai, com a professora e a escola, o dia a dia dessa criança há longos anos. Esse olhar cuidadoso e atento faz com que possamos irmos juntos ao longo dos encontros, vivenciando cenas, reconstruindo, ressignificando, revivendo e promovendo novos momentos em que a família e o aluno juntos se interconectam e se refazem, aprendem, reaprendem, convivem, compartilham, amam, sentem-se amados, doam-se, harmonizam-se. E nesse conjunto de saberes e fazeres vai ocorrendo o processo que se iniciou e que agora passa a fazer parte de um tempo a ser vivenciado. Trazemos a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano que destaca a importância dos ambientes no desenvolvimento humano, a qual apresenta quatro núcleos PPCT (processo, pessoa, contexto, tempo).

Bronfenbrenner serve de dispositivo teórico para fundamentar nossa pesquisa, pois o processo permite uma interação do indivíduo com outras pessoas, objetos e símbolos que estão no ambiente onde essa pessoa participa. Vejamos, o aluno chega e é acolhido no Círculo de Paz e ao chegar encontra um espaço de acolhimento o qual tem alguns elementos, como a imagem do coração, mensagens, palavras, frases. Esses elementos promovem interações, ocorrendo os processos proximais, havendo uma troca de energia, ou melhor, uma energia recíproca. A cada Círculo ou encontro várias cenas vão sendo construídas e com elas as ações que vão ocorrendo, tornando-se a cada dia mais complexas.

Os símbolos existentes e ou recursos vão fazendo parte desse processo como também as relações que vão sendo desenvolvidas e tomando novas dimensões nos diferentes contextos onde ocorrem essas ações em casa, na escola, no Serviço o qual foi encaminhado. Esses processos proximais geram efeitos de competência quando

o aluno, como também sua família, se inserem realizam as atividades que são oferecidas. “O Círculo de Paz é um lugar para criar relacionamentos. É um espaço em que os participantes podem se conectar uns com os outros. Essa conectividade engloba os envolvidos no Círculo, os participantes. Ele vem com o objetivo também de fortalecimento da família envolvida e seus membros, construindo e promovendo hábitos para que relacionamentos saudáveis possam ser desenvolvidos no seio familiar como também fora dele.

O tempo é fundamental para nossas reflexões, pois nos dá uma dimensão para olharmos os acontecimentos a partir de um período passado e presente e os resultados que advém desse período em que esse processo de desenvolvimento ocorre. Olhamos para a nossa inserção ecológica, por quatro meses, para a pessoa e seu contexto em que vivenciou e que encontrou-se inserida. O que se transformou a partir da intervenção realizada junto a todos que compartilharam essas vivências? Quem se transformou? Quem evoluiu? Quem fez parte desse processo, desse contexto, desse tempo? Deixar o coração falar era fundamental e com ele as emoções, sentimentos e vivências. Sentir-se acolhido, ouvido, compreendido e interagindo no mundo vivencial. Agrega-se nesse método de intervenção o que Marinas (2014) salienta na cena 3, nas quais inclui o silêncio, a escuta interior, o estar consigo mesmo percebendo, percebendo-se, sentindo-se. As técnicas de relaxamento são recursos que propiciaram esses momentos de sensibilização, do encontro consigo mesmo, de harmonização e o mundo da imaginação criadora.

Esse estudo de caso à luz do Modelo Bioecológico de pesquisa tem como dispositivo o Círculo de Paz. As cenas vão se expandindo e indo além dos momentos vivenciados nos Círculos, como se fossem extensão daqueles momentos de escuta e vivência. Vão evoluindo para novas cenas e com elas suas vivências, seus símbolos e o significado e a essência de cada momento vivido, convivido nos contextos e com ele as relações que se estabelecem nesses diferentes contextos vivenciados, na família, na escola no espaço do Serviço de acolhimento. Novos acolhimentos são feitos e novas cenas são vivenciadas quando vamos para os espaços vividos e convividos pelo aluno, emergindo inúmeros significados e potentes mediações de conflitos.

São microssistemas imbricados e interconectados que mobilizam resultados e evoluem a partir desses momentos que são construídos ao longo do tempo desse processo de desenvolvimento humano, pois todos fazem parte dele. A evolução é de

todos que interagem e, juntos, percebem e percebem-se, transformando saberes e fazeres, educando-se, transformando, transformando-se, evoluindo e promovendo evoluções.

Consideramos importante tecer algumas observações em relação à Teoria de Bronfenbrenner como também a Metodologia usada nessa pesquisa. Percebe-se o quanto o Círculo de Paz promove momentos que vem ressignificar a trajetória de vida de crianças e adolescentes como também de suas famílias e suas escolas. O espaço do Círculo propicia um diálogo com uma atenção plena, um “olhar atento e escuta sensível” (MARINAS, 2014), remetendo ao diálogo mãe-filho-pai entre outros, que deveria ter havido em outros momentos vividos durante o ciclo de vida. Esse ambiente de escuta e acolhimento com os elementos de significado que são preparados proporcionam esse ressignificar de forma amorosa, afetiva, de confiança. Percebe-se, conforme a teoria ecológica, se uma pessoa recebe orientações, que as outras pessoas podem compartilhar essas orientações no contexto em que estiver inserido. Nesse caso dos alunos, a família é beneficiada, como também a escola...As histórias de vida trazem muitas cenas que são vivenciadas através dos relatos... E a ressignificação dessas vivências, nesse caso descrito, promove a harmonização do aluno consigo mesmo e nos diferentes contextos, proporcionando também a expressão da aprendizagem.

O Círculo de Paz vem propor esse trabalho preventivo através de um acolhimento afetuoso e de escuta sensível para que crianças cresçam saudáveis, inteligentes, livres de dependências e ou aprisionamentos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha trajetória profissional em que desenvolvi diferentes vivências. Destaco a realização de ações que resultaram em promoção da harmonia do próprio ser e com os outros, do desenvolvimento da aprendizagem, da inclusão no ambiente familiar, escolar e social. A parceria dos diferentes atores/personagens envolvidos foi o grande impulso para que nossos objetivos diante das diferentes situações que emergiam fossem conduzidas com resultados satisfatórios, levando-nos a promoção de uma cultura de paz.

Nos Círculos de Paz construídos através do acolhimento, da amorosidade, do desenvolvimento do pertencimento, ouvi histórias, construí trajetórias, reconduzi vidas, ensinei e aprendi, desafiei e fui desafiada. Era necessário acolher, escutar atentamente; era necessário compreender sem julgamentos diante das diferentes situações que surgiam.

As pessoas traziam consigo suas trajetórias de vida, suas marcas, suas frustrações, seus sonhos, seus medos, seus conflitos, seus desassossegos impregnados em seu ser. Traziam consigo uma trajetória de vida em que era necessário ouvir, acolher, ressignificar, reconduzir e, muitas vezes, apontar caminhos. Todos os momentos foram educativos, mas em contextos diferenciados. Os registros de memória, ao longo da vida, podem desencadear diferentes comportamentos, atitudes e formas de ser e de viver no ambiente familiar, escolar e/ou social.

Acredito que os Círculo de Paz, entre outros recursos e metodologias advindas, podem ser ações que se constituem em um dispositivo de mediação pedagógica e promoção de uma cultura de paz nas situações que envolvem a escola, a família e outros contextos educativos da criança e do adolescente. A promoção da vida e do bem viver é construída a partir de uma educação desde criança que vai se edificando em toda trajetória da vida, com as diferentes relações e ou contextos nos quais participamos.

Portanto, cada ser é único e é fundamental este “olhar atento e essa escuta sensível” (MARINAS, 2014) com essa unicidade para o seu contexto, o seu mundo vivido e sentido. Um olhar que vai além da aparência ou de registros que chegam caracterizando o seu ser. Um olhar que ultrapassa os outros sentidos, as percepções, as sensações, o fazer pedagógico, o ser, o existir. É maravilhoso vivenciar momentos de ressignificações, de atitudes, valores, sentimentos, de afetividade, de

aprendizagens, reaprendizagens de alunos, familiares e profissionais. Vivenciar momentos, ressignificando, construindo juntos, promovendo momentos de harmonia, de paz consigo mesmo e com os outros. Fazer com que se sintam acolhidos no ambiente que é preparado é fundamental, pois esse acolhimento é a base do processo de aprendizagem em várias dimensões que afetam a pessoa por inteiro.

Quem aprende? Quem ensina? Essa construção é que faz a diferença. A cada dia ressignificamos, aprendemos, reaprendemos, construímos, reconstruímos sentimentos, emoções, aprendizagens, saberes e fazeres éticos, estéticos, científicos, humanísticos e espirituais.

Podemos pensar que olhares estão sendo construídos pelos gestores educacionais diante das diferentes situações que surgem na escola? Que olhares estão sendo construídos pelos demais profissionais diante das situações que chegam da escola?

Acreditamos que os olhares podem ter conexões interdisciplinares e transdisciplinares ampliando novos olhares, pois emergem situações que demandam vários olhares, para olharmos juntos e interconectados em favor da vida e do bem viver. O olharmos juntos desafia-nos a construir em conjunto projetos de vida nos diferentes contextos, buscando novos sentidos.

O ser é um processo de desenvolvimento que vai se expandindo num profundo crescimento, numa expressão que o torna humano. Essa expressão ocorre desde a origem da vida, indo num movimento crescente para a vida. Enfatizamos a importância da primeira infância ser destacada como um momento de aprendizagens, tanto para as famílias quanto para as crianças e ou cuidadores. Esse despertar da criança em desenvolvimento vai fluindo em todos os contextos vividos e com as diferentes relações com as quais vai se deparando. O desenvolvimento humano é essa conexão entre o ser e o existir, o estar no mundo em relação com esse mundo em que estamos compartilhando aprendizagens. O desenvolvimento de nossa mente é essa sintonia com o nosso ser vital que está inserido no nosso próprio ser como um todo. A harmonia do meu próprio ser com esse todo e com o todo é que produz em mim o ser que em mim habita.

Existe uma conexão de energia nos diferentes contextos em que vivemos. O ser não existe a partir de si mesmo, mas de um contexto de vivências e de existências. É fundamental termos na origem da vida seres harmonizados, amorosos, a fim de que possam projetar-se na vida para um futuro de desenvolvimento saudável e próspero.

Esses seres estarão contribuindo não somente no contexto onde convivem como também com a dimensão planetária em que vivemos. Ao promovermos seres nessa perspectiva, estaremos conduzindo a paz tão sonhada por cada ser e pela humanidade.

O Círculo de Paz vem ao encontro desse acolhimento que resgata o ser como um todo, quando é proporcionado esse espaço-ambiente de resignificação de momentos significativos que promovam a vida e o bem viver.

7. Protocolo de Implementação do Círculo da Paz: Elementos[Re]construtivos do Círculo da Paz em Contexto Escolar

Essa Abordagem tem elementos básicos que podem ser vivenciados em diferentes contextos. Cada momento é único como também as vivências que ocorrem, por isso podem ser usados outros elementos que venham contribuir nesses contextos.



Ressignificando a construção do Círculo de Construção de Paz, introduzimos a expressão “Deixe seu coração falar” como uma nova construção de Círculo, que tem em sua abordagem autobiográfica a narrativa de uma trajetória de vida pessoal e profissional. O nome tem um significado, pois traz em sua essência o olhar e o acolher com o coração. Olhar com o coração é ir além das aparências, é olhar para o ser em outras dimensões. É entrar no âmago desse ser para promover o despertar, o fluir, o desabrochar. É buscar possibilidades, caminhos, um novo olhar. É deixar o coração falar e com ele seus sentimentos, suas emoções.

Elementos que fazem parte dessa abordagem:

- O espaço de acolhimento organizado com alguns “elementos básicos”;
- Imagem do coração;
- Palavras, frases e mensagens positivas;
- Harmonização-relaxamento;
- Escuta atenta-sensível;

- Descrição da Organização do Círculo “Deixe seu Coração Falar”:

- Preparar o espaço para o acolhimento;
- Organizar em círculo as cadeiras;
- Colocar no centro do círculo os elementos que são significativos para aquele momento;
- Há elementos básicos que são colocados no centro: os corações, o objeto da palavra que é um coração, frases, palavras e mensagens positivas;
- Explicar o círculo: o porquê de estarmos reunidos em círculo. A importância de estarmos ali naquele momento pensando sobre uma determinada situação e olhando para ela. Destacando a importância de cada um naquele momento. Falar sobre o objeto da palavra;
- Harmonização;
- A apresentação de cada um que se encontra presente no círculo;
- O motivo pelo qual estamos ali, sendo relatado pelo familiar, pelo aluno ou outros.
- Enfatizar que colocaremos no centro do círculo o “aluno” e juntos vamos olhar para ele em seu momento, em seu contexto de vida.

Nesse momento, é fundamental deixar o coração falar e acolher com uma “escuta atenta e um olhar sensível” aquele momento, a trajetória vivida por aquela criança, aquele jovem.

Olharmos juntos para sua história, percebendo, destacando alguns momentos, ressignificando através de um novo olhar, da compreensão de situações vividas olhando, hoje, para elas não mais sozinhas, mas apoiadas e acolhidas nesse espaço de amorosidade, de escuta e de acolhimento. Olharmos juntos algumas cenas dessa trajetória. As narrativas incluem os diferentes contextos: familiar, escolar e diferentes contextos, intrinsicamente imbricados.

A partir de algumas reflexões, olhar para o momento atual e propor que sejam promovidos novos momentos a partir do que a pessoa se propõe e do que para ela foi compreendido.

Normalmente, esse acolhimento é realizado com mães, familiares, cuidadores, professoras, gestoras educacionais, serviços de rede de atendimento, crianças e adolescentes. Elas trazem suas histórias de vida com seus filhos, alunos e

comunidades. Crianças e jovens tem uma trajetória de vida que pode ser ouvida acolhida e ressignificada.



Os Caminhos do Coração, uma Educação para a Vida: por uma Cultura de Paz

Desde a origem da vida, somos movidos por relações que se estabelecem e que nos tornam seres humanos. Elas são a base para a nossa existência. A importância da educação, desde a origem da vida, com afetividade, amorosidade. Essas relações vão perpetuando-se ao longo do ciclo vital e estarmos conectados com relações que nos promovam como seres humanos é tornar esse desenvolvimento propulsor para a vida em todos os contextos. Esse movimento de expansão do amor vai adquirindo um movimento de promoção da vida e do bem viver. Vai expandindo-se de forma adimensional, abrangendo as partes e o todo tornando-se um movimento de paz, harmonia, leveza, de vida saudável e próspera desde a origem como também numa dimensão planetária.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: ABRAHÃO (org.) **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 201-224, 2004a.

_____. (Orgs.) **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa** (e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

_____. (Org.) **História e histórias de Vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. (Org.). _____. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. **Revista do Centro de Educação/UFSM**, v. 30, n. 02, pp. 139-156, 2005.

_____. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: ABRAHÃO, M. H.; SOUZA, E. C. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. pp. 149-170.

_____. Profissionalização docente e identidade-narrativas na primeira pessoa. In SOUZA, E. C.(org). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. pp.189-203.

_____. Le récit autobiographique : temps et dimensions de l'invention de soi. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiographies, écrits de soi et formation au Brésil. collection histoire de vie et formation** – Dirigé par Gaston Pineau, Paris: L'Harmattan, 2008. pp. 125- 146.

_____. O método autobiográfico como produtor de sentido: a invenção de si. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, Colômbia, v. 2, n. 54, pp. 13-28, jul./dez., 2009.

_____. Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Orgs). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. pp. 45-82

_____. **(Auto) biografia e formação humana** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b.

_____. Afinal, o que há de memorável nas histórias de vida de educadores? In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). **Memórias memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS/IPA, 2013. pp. 13-36

_____. Anotações teórico-metodológicas do trabalho com fontes visuais e áudio-visuais em pesquisas com história de vida e memoriais de formação. **Educação**, Santa Maria, v. 1, n. 1, pp. 13-26, jan. /abr., 2014a.

_____. Fontes orais, escritas e (audio) visuais em pesquisa (auto) biográfica: palavra dada, escuta (atenta), compreensão cênica. O studium e o punctum possíveis. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. **Pesquisa (auto) Biográfica: Fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014b. pp. 57-77.

ABRAHÃO, M. H.; BOLIVAR, A. **La investigación (auto) biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014c.

ALVES, Paola Biasoli. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 369-373, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721997000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18.out. 2017.

BHERING, E. SARKIS, A. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai.2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOYES, W. C.; PRANIS, K. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **La ecologia del desarrollo humano**. Barcelona; Buenos Aires; México: Ediciones Paidós, 1987.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOPRA, D. **Corpo sem idade, mente sem fronteiras**: a alternativa para o envelhecimento. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

CUERVO, L.; PORTO, D. **Escolas da Paz**: reflexões e práticas de profissionais da educação básica. Porto Alegre: WW livros, 2015.

DISKIN, L. P.; ROIZMAN, L. G. **Como se faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. 4. ed. — Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008.

FAZENDA, I. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Interdisciplinaridade:** um projeto em parceria. São Paulo: Paulus, 1991.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FINGER, M.; NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde-Depto, de recursos humanos da saúde. Centro de formação e aperfeiçoamento profissional, 1988.

FREIRE, A. M. A. **Educação para a paz segundo Paulo Freire. Portal-RS,** ano XXIX, n. 2, v. 59, p.387-393, mai./ag.2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

KREBS, R. J. **Desenvolvimento humano:** teoria e estudos. Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano.** Santa Maria: Casa Editorial, 1995.

KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S. Uma releitura da obra de Urie Bronfenbrenner: a teoria dos sistemas ecológicos. In: KREBS, Ruy J. (Ed.) **Teoria dos sistemas ecológicos:** um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997. pp.13-39.

KREBS, R. J.; COPETTI, F. **Teoria dos sistemas ecológicos de Urie Bronfenbrenner.** Santa Maria: UFSM, Pró Reitoria de graduação, Centro de Educação Curso de Graduação a Distância da Ed. Especial, 2005.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos metodológicos. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

_____. **Liderança em gestão escolar.** 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

_____. **A gestão participativa na escola.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MANSELL, R.; TREMBLAY, G. **Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2015.

MARINAS, J. **La razón biográfica: ética y política de la identidad.** Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2004.

_____. **La escucha en la historia oral: palabra dada.** Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

_____. Lo Inconsciente en las historias. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. D. S.; ARAUJO, M. da S. **Pesquisa (auto) biográfica: fontes e questões.** Curitiba, PR: CRV, 2014. pp. 39-55

MARQUEZAN, L. I. **Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e [res] significações.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MASSCHELAIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão política.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

MEURER, A. C. **Unidade D: a teoria ecológica.** Santa Maria: UFSM, Pró Reitoria de graduação, Centro de Educação Curso de Graduação a Distância da Ed. Especial, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, E.; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Brasília: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, F. A. M. de. **Memórias que definem Vidas.** Santa Maria, 2014.

_____. **Resgatando Raízes.** Monografia (Curso de Especialização em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. **Voando com as imaginações e sentindo as emoções: um recurso psicanalítico que conduz a arte de viver bem.** Monografia (Curso de Formação em Psicanálise Clínica). ITPOH, Santa Maria, 1999.

OLIVEIRA, F. A. M. de; OLIVEIRA, B. F. **Renascendo para a vida.** Santa Maria, 2004.

PEREZ G.; ANGEL, I. Educação na era digital: a escola educativa. Tradução: Marisa Guedes. Revisão técnica: Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRANIS, K. **Teoria e prática: processos circulares.** São Paulo: Palas Athena, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Lei n. 6001, de 18 de agosto de 2015**: estabelece o Plano Municipal de Educação. Santa Maria, 2015.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Histórias de vida y história oral. In DELGADO, J.M.; GUTIÉRRES, J. **Métodos e técnicas cualitativas de investigación em ciências sociais**. Madrid: Síntesis, 1994.

SANTOS, M. J. Etelvina. O professor ecológico no contexto da instituição escolar. **Revista FACED**, Salvador, n.15, jan./jul. 2009.

SENA, L. M; Mortensen, A .C.K. **Educar sem violência**: criando filhos sem palmadas. Campinas, SP: Papirus, 7 Mares, 2014.

TREVISOL, J. **Segredos da interioridade**, Porto Alegre: Gênese,2013.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação— Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003. 72p. Texto baseado na "Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999" e na "Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999" 1. Ciências I. UNESCO II. Título CDD 500

ZEHR, H. **Trocando as lentes**. São Paulo: Palas Athena, 2008.