



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

JOENILDA ALVES FEITOSA

CULTURA DE PAZ E RESOLUÇÃO POSITIVA DE CONFLITOS: replicagem da metodologia TDH na Unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano

Recife
2020

JOENILDA ALVES FEITOSA

CULTURA DE PAZ E RESOLUÇÃO POSITIVA DE CONFLITOS: replicagem da metodologia TDH na Unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Direitos Humanos.

Área de concentração: Direitos Humanos, Cultura de Paz e Justiça Restaurativa.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Matos Luna.

Recife

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S311c Feitosa, Joenilda Alves

Cultura de paz e resolução positiva de conflitos: replicagem da metodologia TDH na Unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano / Joenilda Alves Feitosa. – Recife, 2020.
219f.: il.

Orientadora: Maria José de Matos Luna.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2020.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Cultura de paz. 2. Resolução positiva de conflito. 3. Replicagem metodológica da TDH. I. Luna, Maria José de Matos (Orientadora). II. Título.

341.48 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2020-183)

JOENILDA ALVES FEITOSA

CULTURA DE PAZ E RESOLUÇÃO POSITIVA DE CONFLITOS: replicagem da metodologia TDH na Unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Direitos Humanos.

Aprovada em: 28/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José de Matos Luna (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Sandro Cozza Sayão (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Célia Costa Pereira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho aos membros da comunidade educativa da unidade socioassistencial Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano (gestoras, educadoras, equipe técnica, educandos e familiares), nas pessoas de Dilma Santos (tia Dilma), Sandeji Carvalho e Vagno Conceição, pela empatia nas contribuições que deram a esta pesquisa, no enfrentamento à violência cotidiana que permeia toda a vida social.

À Fundação Terre des Hommes Lausanne no Brasil, pela confiança que me inspirou com esta metodologia, durante meu processo de formação como facilitadora de processos circulares, em maio de 2016, nas pessoas de Antônio Renato Gonçalves Pedrosa presidente do Instituto Terre des hommes Brasil e Lastênia Soares ex-gerente de educação e formação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a benção da existência.

À Frei Aloisio Fragoso, por alimentar a minha Fé.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria José de Matos Luna, pela dedicação durante as orientações, pela amizade, confiança e paciência, por ter acreditado que eu seria capaz de realizar um bom trabalho. Obrigada, mestra, pela sabedoria que compartilhou comigo com tanta serenidade.

Ao Professor Sandro Sayão pela sabedoria e empatia que compartilhou, despertando-me para o “Outro” a partir das contribuições de Emmanuel Lévinas.

À professora Yumara Vasconcelos pelas valorosas contribuições metodológicas e estímulo na área da Análise de Intervenção Experimental e ao Professor Jayme Benvenuto por compartilhar comigo a história dos direitos humanos na América Latina.

A todos/as os/as professores/as e técnicos/as da secretaria pela atenção e apoio.

Aos amigos/as do PPGDH nas pessoas de Morgana Nascimento, Regina Rodrigues e Cristina Rabelo pelos preciosos conhecimentos compartilhados.

Aos meus pais, Alice e Joel (*in memoriam*), pelo incentivo e zelo que sempre tiveram pelos meus estudos durante suas existências.

Ao meu companheiro, Maurício Mesel (*in memoriam*), pelo estímulo ao meu sonho de realizar o mestrado.

Ao meu filho, Meyer Mesel Neto e a minha nora Natália, a minha eterna gratidão pelo estímulo, apoio e amizade na realização deste trabalho.

Ao meu neto, Theo, por ter chegado ao mundo nesse período tão conturbado e por poder no futuro perceber que sua avó ainda tinha tempo para sonhar com uma cultura de paz.

Aos meus irmãos, primos e amigos/as pelo apoio e incentivo.

Aos meus estimados primos-irmãos, Luzia e Aulino Feitosa (*in memoriam*), por todo o estímulo, apoio e afeto que tiveram com o meu interesse acadêmico.

Às minhas amigas-irmãs Laura Queiroz, Lysia Inojosa, Zoracy Guerra, Fátima Lucas e Dunya Mesel toda a minha gratidão pelo estímulo neste trabalho, com a fraternidade que nos une há tantas décadas.

A todos e todas minha profunda gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a replicagem da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes para redução de conflitos e violências em contextos educacionais da educação formal e não formal, através da resolução positiva de conflitos e cultura de paz na unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, em Recife. Atendemos aos dois objetivos específicos propostos, a saber: “Mapear os conflitos e violências no ambiente socioeducativo, e o modo como os gestores, profissionais, educandos e famílias lidam com tais situações”. E, ainda, “Analisar a receptividade da comunidade educativa frente às formações recebidas com base na metodologia da Fundação Terre des Hommes, em uma aplicação experimental”. Como referencial teórico, utilizamos a “comunicação não violenta” (CNV) e suas aplicações para aprimorar relacionamentos e estabelecer alternativas pacíficas à violência, de Marshall Rosenberg (2006); o enfoque de Paulo Freire (1987), com a emancipação através do diálogo e suas contribuições para a Cultura de Paz; e a “importância do aprendizado do convívio” no enfoque de Xesús Jares (2007); e, os princípios básicos da teoria de Kay Pranis (2011), com suas aplicações teórico-práticas através dos “círculos de paz” e “círculos restaurativos”. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza empírica quanto aos procedimentos, e utiliza como instrumento de coleta de dados a “observação assistemática” e as “entrevistas individuais”. Quanto à técnica de análise e interpretação dos dados, faz uso do método da “análise de conteúdo”, para compreender o pensamento dos entrevistados através do que foi por eles expresso. A pesquisa se justifica por constatarmos uma abordagem insuficiente dessa temática na grade curricular dos educadores. Propomo-nos a enfrentar tal problema a partir de sensibilizações e formações iniciais e continuadas destes profissionais, de tal forma que fosse possível contribuir com a redução do fenômeno da violência e a gestão autônoma das situações de conflitos junto à comunidade educativa, fazendo uma transição da cultura da violência para a cultura de paz.

Palavras-chave: Cultura de paz. Resolução positiva de conflito. Replicagem metodológica da TDH.

ABSTRACT

This research aims to replicate the methodology developed by the Terre des Hommes Foundation (TDH) for the reduction of conflict and violence in educational contexts of formal and non-formal education, through positive conflict resolution and culture of peace at the Lar Fabiano de Cristo unit - Casa Rodolfo Aureliano, in Recife. We achieved the two specific objectives proposed, namely: "Map conflict and violence in the socio-educational environment and the manner in which administrators, professionals, students and families deal with such situations". And, also, "Analyze the receptiveness of the educational community towards the training received based on the methodology of the Terre des Hommes Foundation, in an experimental application". As a theoretical framework we use "non-violent communication" (NVC) and its applications to improve relationships and establish peaceful alternatives to violence, developed by Marshall Rosenberg (2006); the approach of Paulo Freire (1987) with emancipation through dialogue and his contributions to the Culture of Peace; the "importance of learning to live together" in the approach of Xesús Jares (2007); and, the basic principles of the theory of Kay Pranis (2011) with her theoretical-practical applications through "peace circles" and "restorative circles". Methodologically, this research is empirical in nature in regards to the procedures and utilizes "unsystematic observation" and "individual interviews" as data collection tools. As for the data analysis and interpretation technique, it makes use of the "content analysis" method to understand the interviewees' thoughts through what they expressed. The research justifies itself in our finding a lack of this topic in the curriculum of educators, proposing that we face such a problem starting from the awareness and initial and continuous training of these professionals, and this way, be able to contribute to the reduction of the phenomenon of violence and the autonomous management of conflict situations alongside the educational community, making a transition from a culture of violence to a culture of peace.

Keywords: Culture of peace. Positive conflict resolution. Methodological replication of TDH.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Oficina com educandos	75
Fotografia 2 - Oficina com educandos	76
Fotografia 3 - Oficina com educandos	76
Fotografia 4 - Oficina com educandos	77
Fotografia 5 - Oficina sobre CNV com gestores e profissionais	78
Fotografia 6 - Terceira Oficina Formativa sobre os “círculos de diálogo” de Kay Pranis	91
Fotografia 7 - Terceira Oficina Formativa sobre os “círculos de diálogo” de Kay Pranis	92
Fotografia 8 - Quarta Oficina Formativa Teórico-Prática	96
Fotografia 9 - Quarta Oficina Formativa Teórico-Prática	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Profissionais do Lar Fabiano de Cristo, entrevistados por sexo.....	110
Gráfico 2 –	Profissionais do Lar Fabiano de Cristo, entrevistados por Faixa Etária e Sexo	111
Gráfico 3 –	Grau de Instrução por Sexo dos Profissionais do Lar Fabiano de Cristo	112
Gráfico 4 –	Funções exercidas pelos profissionais da Unidade LFC por sexo.....	113
Gráfico 5 –	Tempo de serviço dos profissionais do Lar Fabiano de Cristo por sexo	114
Gráfico 6 –	Existiu ou não situação de conflito ou violência na Unidade nos últimos 12 meses?	115
Gráfico 7 –	Tipo de Violências ocorridas no Lar Fabiano de Cristo nos últimos 12 meses e seus envolvidos	116
Gráfico 8 –	Como esses Conflitos ou Violências foram resolvidos na Unidade?	117
Gráfico 9 –	Forças e competências que os profissionais identificaram na unidade, conforme sequência	119
Gráfico 10 –	Fragilidades e/ou dificuldades que os profissionais identificaram na unidade	121
Gráfico 11 –	Profissionais com conhecimento ou não de educandos que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto na Unidade	123
Gráfico 12 –	Profissionais da Unidade que sabem ou não diferenciar: Ato Indisciplinar de Ato Infracional	124
Gráfico 13 –	Serviços que integram a Rede de Apoio Local, localizados no território das famílias, conhecidos pelos Profissionais da Unidade	125
Gráfico 14 –	Profissionais que representam a Unidade em algum órgão colegiado	127

Gráfico 15 –	Razões de os profissionais que são “contra” ou “a favor” à redução da idade penal de Adolescentes em Conflito com a Lei	128
Gráfico 16 –	O que os profissionais do LFC esperam deste projeto de “Cultura de Paz”?	130
Gráfico 17 –	Perfil dos educandos entrevistados por sexo e faixa etária	133
Gráfico 18 –	Sentimento de segurança dos educandos entrevistados quando estão na sala de atividade no LFC	134
Gráfico 19 –	Sentimento de segurança dos educandos entrevistados, por sexo nos outros espaços da Unidade: corredores, refeitório, quadra pátio etc.	135
Gráfico 20 –	Sentimento de segurança dos(as) educandos(as) entrevistados(as) por sexo nos arredores da Unidade	136
Gráfico 21 –	Sentimento de segurança dos educandos entrevistados por sexo, no caminho entre a Unidade e as suas casas	137
Gráfico 22 –	Educandos que declararam ter vivenciado situações de conflito (ter sido xingado ou apelidado por colegas) na Unidade	138
Gráfico 23 –	Os educandos declararam na entrevista se receberam ou não algum tipo de “ameaça” de colegas na unidade	139
Gráfico 24 –	Algo me foi roubado na Unidade?	141
Gráfico 25 –	Envolvimento de educandos(as) em briga com agressão verbal entre os colegas da Unidade	142
Gráfico 26 –	Educandos envolvidos ou não em briga de agressão física com os colegas da Unidade	143
Gráfico 27 –	Educandos envolvidos ou não em outras situações de conflito na Unidade	145
Gráfico 28 –	Educandos que declararam ter recebido ou não, medidas disciplinares na Unidade como advertência, suspensão e encaminhamento à direção ou à coordenação pedagógica ...	147
Gráfico 29 –	Tipos de conflito que o educando declarou ver na Unidade ..	149
Gráfico 30 –	Do que o(a) educando(a) mais gosta na Unidade	150
Gráfico 31 –	Do que o(a) educando(a) declarou gostar menos na Unidade	151

Gráfico 32 –	Projetos/Atividades de que o(a) educando(a) participa na Unidade	153
Gráfico 33 –	Sugestões dos(as) educandos(as) para contribuírem com a pesquisa de “Cultura de Paz” na Unidade	154
Gráfico 34 –	Familiares ou Responsáveis entrevistados, por sexo	157
Gráfico 35 –	Faixas Etárias dos Familiares ou Responsáveis entrevistados	158
Gráfico 36 –	Escolaridade dos Familiares ou Responsáveis entrevistados.....	159
Gráfico 37 –	Profissões dos Familiares ou Responsáveis entrevistados ...	160
Gráfico 38 –	Rendas das Famílias ou Responsáveis entrevistados	161
Gráfico 39 –	Sentimento de Segurança dos Familiares quando os filhos estão no LFC	163
Gráfico 40 –	Sentimento de Segurança dos Familiares quanto ao trajeto que os filhos fazem de casa ou da Escola para o LFC	164
Gráfico 41 –	Seu/sua Filho(a) já esteve envolvido em alguma briga/conflito com colegas, aqui no LFC?	165
Gráfico 42 –	Seu/sua filho(a) já recebeu no LFC alguma medida por indisciplina?	166
Gráfico 43 –	Seu/sua Filho (a) já recebeu alguma medida disciplinar na Escola?	167
Gráfico 44 –	Que tipo de conflitos você já ouviu falar que acontece no LFC?	168
Gráfico 45 –	Sugestões das Famílias entrevistadas para contribuir com a resolução dos tipos de conflitos mais frequentes que acontecem entre alguns(as) educandos(as) no LFC	170
Gráfico 46 –	Pontos fortes ou competências identificados pelas famílias na Unidade	171
Gráfico 47 –	Tipos de dificuldades identificados ou não pelas famílias na Unidade	172
Gráfico 48 –	Serviços da rede de apoio local que a família conhece e usa no seu território	174

Gráfico 49 –	Nível de participação das famílias em algum Conselho ou Associação comunitária no seu Território	177
Gráfico 50 –	Pessoa de referência para a família, quando precisa de ajuda social da Unidade	178
Gráfico 51 –	Sugestões das Famílias, para contribuir com a “Cultura de Paz” na Unidade – LFC	179

LISTA DE SLIDES

Slide 1 -	Apresentação	67
Slide 2 -	Biografia do autor Marshall Rosenberg	68
Slide 3 -	Opiniões de escritores sobre CNV	68
Slide 4 -	Lições de Gandhi ao seu neto (1)	69
Slide 5 -	Lições de Gandhi ao seu neto (2)	69
Slide 6 -	O cerne da CNV	70
Slide 7 -	As duas partes da CNV	70
Slide 8 -	Fundamentação teórica	71
Slide 9 -	As duas partes da CNV (abordagem)	71
Slide 10 -	Aplicando a CNV	72
Slide 11 -	Comunicação Alienante da Vida	72
Slide 12 -	CNV: expressando raiva plenamente	73
Slide 13 -	Reconhecimento de necessidades	73
Slide 14 -	Libertando-se de velhos condicionamentos	74
Slide 15 -	Apresentação	79
Slide 16 -	Roda de diálogo sobre Pedagogia da Autonomia	79
Slide 17 -	A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1)	80
Slide 18 -	A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2)	80
Slide 19 -	A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (3)	81
Slide 20 -	A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (4)	81
Slide 21 -	Princípios básicos da Educação Libertadora	82
Slide 22 -	Contribuições da Pedagogia do Oprimido (1)	82
Slide 23 -	Contribuições da Pedagogia do Oprimido (2)	83
Slide 24 -	Contribuições da Pedagogia do Oprimido (3)	83
Slide 25 -	Contribuições da Pedagogia do Oprimido (4)	84
Slide 26 -	Paulo Freire: contribuições para a Cultura de Paz	84
Slide 27 -	Apresentação	85
Slide 28 -	Tema do Encontro	85
Slide 29 -	O que é Justiça Restaurativa	86
Slide 30 -	Valorizando o protagonismo juvenil	86
Slide 31 -	O conflito	87
Slide 32 -	A violência	87

Slide 33-	Atos indisciplinar e infracional	88
Slide 34 -	O Poder	88
Slide 35 -	A Esperança	89
Slide 36 -	Círculos de construção de paz	89
Slide 37 -	Tipos de círculo	90
Slide 38 -	Elementos essenciais da construção do círculo	90

LISTA DE SIGLAS

CE	Ceará
CNV	Comunicação Não Violenta
CRAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CT	Conselho Tutelar
JR	Justiça Restaurativa
LA	Liberdade Assistida
LFC	Lar Fabiano de Cristo
MA	Maranhão
ONG	Organização Não Governamental
PA	Pará
PI	Piauí
PSC	Prestação de Serviço à Comunidade
PSF	Programa de Saúde da Família
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RECRIAR	Rede de Atenção à Criança e Adolescentes do Recife
RN	Rio Grande do Norte
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
TDH	Terre des Hommes
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	ESTRUTURANTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	25
2.1	PROBLEMATIZAÇÃO	25
2.2	JUSTIFICATIVA	27
2.3	OBJETIVOS	29
2.3.1	Geral	29
2.3.2	Específicos	29
2.4	METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO REALIZADA SOBRE A CULTURA DE PAZ DA FUNDAÇÃO TERRE DES HOMMES	29
2.4.1	Breve Histórico da Terre des Hommes Lausanne no Brasil	30
2.4.2	Apresentação das quatro etapas estruturantes do “Modelo de Ação para a Prevenção da Violência e práticas restaurativas em contextos educacionais”	31
2.4.2.1	Etapa 1 - Sensibilização e parceria	31
2.4.2.2	Etapa 2 - Conhecer o contexto educacional	31
2.4.2.3	Etapa 3 - Formação, aplicação das práticas restaurativas e acompanhamento da unidade educativa	32
2.4.2.4	Etapa 4 - Monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas	33
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
3.1	O ENFOQUE DE PAULO FREIRE: A EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO DIÁLOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CULTURA DE PAZ ...	35
3.2	ENFOQUE DE XESÚS JARES: A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO CONVÍVIO, NAS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	38
3.2.1	Educação e Direitos Humanos	39
3.2.2	Educar para a paz após os atentados em Nova York (11.09.2001) e Madri (11.03.2004)	40
3.2.3	A educação para a convivência como processo de alfabetização em conflitos	42
3.3	PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA DA “COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)” E SUAS APLICAÇÕES	44

3.4	PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA DE KAY PRANIS E SUA APLICAÇÃO ATRAVÉS DOS CÍRCULOS DE PAZ E CÍRCULOS RESTAURATIVOS	47
3.5	CONCEITOS DE CONFLITO E VIOLÊNCIA APLICADOS NA METODOLOGIA TDH	50
3.5.1	Definição de Conflito e Violência	50
3.5.1.1	Ato Infracional	52
3.5.1.2	Ato Indisciplinar	52
3.5.2	Classificação da violência	52
3.5.3	Efeitos da violência a curto prazo	54
3.5.4	Efeitos da violência a médio e longo prazo	54
3.5.5	Crianças na faixa de 0 a 5 anos	55
3.5.6	Crianças na faixa de 6 a 11 anos	55
3.5.7	Adolescentes de 12 a 18 anos	55
4	METODOLOGIA	57
4.1	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	57
4.1.1	Abordagem da pesquisa	57
4.1.2	Tipo ou finalidade do estudo	59
4.1.3	Fontes de informação	59
4.1.4	Local e delimitação da pesquisa	62
4.1.5	Técnica de Análise de Dados	63
5	RESULTADOS DA REPLICAGEM METODOLÓGICA DA TDH NA UNIDADE LAR FABIANO DE CRISTO/CASA RODOLFO AURELIANO	65
5.1	RECEPTIVIDADE DOS PARTICIPANTES QUANTO ÀS FORMAÇÕES RECEBIDAS	65
5.1.1	A Primeira Etapa da Pesquisa	65
5.1.1.1	Primeira Oficina Formativa para gestoras, profissionais e educandos, realizadas na unidade LFC: registro de <i>slides</i>	67
5.1.1.2	Fotografias do grupo de educandos participando da Oficina sobre a CNV, realizada em 30/04/2019, no turno da tarde, na unidade LFC	75
5.1.1.3	Fotografia da primeira Oficina sobre “Comunicação Não Violenta” (CNV) realizada com gestores e profissionais do LFC, em 17/04/2019.	78

5.1.1.4	Slides da segunda Oficina Formativa com as gestoras e profissionais do LFC, realizada em 06/05/2019.....	79
5.1.1.5	Slides da Terceira Oficina Formativa com as gestoras e profissionais do LFC, realizada em 03/06/2019	85
5.1.1.6	Fotografias da terceira oficina formativa sobre os “Círculos de Diálogo” de Kay Pranis, realizada com as gestoras e profissionais da unidade LFC, em 03/06/2019	91
5.1.1.7	Quarta oficina formativa teórico-prática, com o “1º Círculo de Diálogo” realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 08/07/2019	92
5.1.1.8	Fotografias da quarta oficina formativa teórico-prática, com o “1º Círculo de Diálogo”, realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 08/07/2019	96
5.1.1.9	Quinta Oficina Formativa Teórico-Prática, através do “2º Círculo de Diálogo” na construção da Cultura de Paz, realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 05/08/2019	97
5.1.2	A Segunda Etapa da Pesquisa	100
5.1.2.1	A estratégia utilizada para a seleção dos entrevistados	100
5.2	PERCEPÇÃO DAS GESTORAS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA - ANÁLISE SITUACIONAL DA UNIDADE CASO	102
5.3	PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS: EDUCADORES E EQUIPE TÉCNICA SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA	108
5.3.1	Apresentação do Bloco 1 - da identificação dos profissionais entrevistados	110
5.3.2	Apresentação do Bloco 2 – Percepção dos profissionais sobre conflito/violência	115
5.3.3	Apresentação do Bloco 3 – Avaliação da unidade socioeducacional	118
5.4	PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA	132
5.5	PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA	156
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	187

APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS DESENVOLVIDAS NA UNIDADE	191
APÊNDICE B – EXPECTATIVAS DOS EDUCANDOS DA UNIDADE, EM 11.04.2019, QUANTO ÀS FORMAÇÕES TRAZIDAS PELO PROJETO “CULTURA DE PAZ”	193
APÊNDICE C – EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA UNIDADE, EM 17.04.2019, QUANTO ÀS FORMAÇÕES TRAZIDAS PELO PROJETO “CULTURA DE PAZ”	195
APÊNDICE D – FORÇAS E COMPETÊNCIAS QUE OS PROFISSIONAIS IDENTIFICAM NA UNIDADE	197
APÊNDICE E – FRAGILIDADES E OU DIFICULDADES QUE OS PROFISSIONAIS IDENTIFICARAM NA UNIDADE	199
APÊNDICE F – POR QUE OS PROFISSIONAIS SÃO “CONTRA” OU “A FAVOR” DA REDUÇÃO DA IDADE PENAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI?	201
APÊNDICE G – O QUE OS PROFISSIONAIS DO LFC ESPERAM DESTE PROJETO DE “CULTURA DE PAZ”?	203
APÊNDICE H – CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS POR SEGMENTO DA COMUNIDADE SOCIOEDUCATIVA DA UNIDADE LAR FABIANO DE CRISTO – CASA RODOLFO AURELIANO, RECIFE-PE, REALIZADAS NO PERÍODO DE JULHO A NOVEMBRO DE 2019	205
APÊNDICE I – SUGESTÕES DOS EDUCANDOS PARA O PROJETO “CULTURA DE PAZ” NO LFC	206
ANEXO A – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS TDH, APRESENTADOS EM “FICHAS TÉCNICAS”, QUE DÃO AS INFORMAÇÕES ESTRUTURANTES EM CADA ETAPA, SOBRE O “COMO FAZER”	208
ANEXO B – POEMA “GOSTAR DE SI MESMO”, DE AUTOR ANÔNIMO	218
ANEXO C – POEMA “TENHA TEMPO”, DE AUTOR ANÔNIMO	219

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigará a replicagem da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes para redução de conflitos e violências em contextos educacionais da educação formal e não formal, através da resolução positiva de conflitos e cultura de paz na unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, em Recife.

A escolha e o interesse em discutir esta temática “cultura de paz e resolução positiva de conflitos” nasceram de uma trajetória profissional junto da Secretaria de Assistência Social do Recife, do Conselho Municipal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do Recife (COMDICA), em parceria com a Terceira Vara da Infância e Juventude da Capital, e da formação como “facilitadora de processo circular” pela Fundação Terre des Hommes.

Nesse ambiente, despertamos o interesse pelo estudo e pela pesquisa sobre a temática “conflito e violência” que ocorrem no espaço educacional. A partir da temática definida, elaboramos as seguintes questões como problemas de pesquisa.

- O aumento da conflituosidade acarreta a presença da violência em todo o tecido social, requerendo uma maior atenção tanto do sistema educacional formal quanto do não formal ou comunitário.

A deficitária formação de docentes em temas de paz e resolução de conflitos torna esses profissionais meramente transmissores de informações, comprometendo a capacidade crítica e reflexiva dos educandos, e o embasamento de um ensino para a compreensão, o diálogo e a convivência. Como objetivo geral, vamos “replicar etapas da metodologia TDH” e do “Modelo de Ação para a prevenção da violência em contextos educacionais” na ONG Lar Fabiano de Cristo, com vistas a se verificar a adesão e a receptividade dos participantes”, cujas respostas dos quatro segmentos da comunidade educativa, verificam-se no subitem 5.1 Receptividade dos participantes da pesquisa quanto às formações recebidas; através da quarta e quinta oficinas teórico-práticas do primeiro e segundo “Círculos de Diálogo”, realizados com os gestores e

profissionais da Unidade pesquisada. Nestas duas oficinas, verificaremos nas etapas “rodada de *check-out*” e “cerimônia de fechamento” do processo circular “a adesão e a receptividade dos participantes” da Unidade Lar Fabiano de Cristo.

Atenderemos aos dois objetivos específicos, a saber: **1.** “Mapear os conflitos e violências no ambiente socioeducativo, e o modo como os gestores, profissionais, educandos e familiares lidam com tais situações”. A construção desse mapeamento permitirá a identificação dos tipos de conflitos e violências que ocorrem no ambiente educativo, a partir da declaração de cada cidadão na entrevista, por segmento da comunidade educativa (gestores, profissionais, educandos e famílias).

No segmento **da gestão**, item 5 do tópico guia (presente nesta dissertação no subitem 5.2) “identificação de demandas”, serão registrados “os conflitos e violências” vivenciados na Unidade, e como a gestão “lida com os conflitos apresentados”, conforme declaração das gestoras em suas entrevistas.

No segmento **profissionais**, encontraremos nos três subitens do bloco 2 (presentes nesta dissertação nos gráficos 6; 7 e 8) e bloco 3, nos subitens 3.1; 3.2; 3.4; 3.7; e 3.8 do tópico guia das entrevistas com os 15 profissionais da Unidade (presente nesta dissertação nos gráficos 9; 10; 12; 15 e 16), os “tipos de conflitos e violências” e como a unidade lida com essas situações.

No segmento **educando**, encontraremos apresentadas nos itens: 1, 2 3, 4, 5, 6 e 8 do roteiro do tópico guia (presentes nesta dissertação nos gráficos 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31 e 33), aplicado aos 15 educandos entrevistados, os tipos de conflitos e violências, e o “como a Unidade lida com estes”.

No segmento **famílias**, os “tipos de conflitos e violências que ocorrem e a forma como a Unidade lida com eles”, segundo os entrevistados, encontram-se no bloco 2 (presentes nesta dissertação nos gráficos 39; 40; 41; 42; 43; 44; e 45) e 3 nos subitens 3.1; 3.2; 3.5 e 3.6 do tópico guia (presentes nesta dissertação nos gráficos 46; 47; 50 e 51) com suas análises e gráficos.

Já a abordagem do objetivo específico **2** (Analisar a receptividade da comunidade educativa frente às formações realizadas com base na metodologia da Fundação Terre des Hommes, em uma aplicação experimental) está expressa

no item 5.1, que trata da receptividade dos participantes quanto às formações recebidas na pesquisa.

Referente aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa básica quanto a sua finalidade; descritiva e exploratória quanto aos seus objetivos. A abordagem será de cunho qualitativo e o método hipotético dedutivo. Trata-se de uma pesquisa de natureza empírica ou de campo no aspecto dos procedimentos, e utilizará como instrumento de coleta de dados a “observação assistemática” e as “entrevistas individuais”.

No tocante à técnica de análise e interpretação dos dados, esta pesquisa utilizará o método da “análise de conteúdo” para compreender o pensamento do entrevistado através do que foi expresso por ele. Portanto, nesse estudo, a análise de conteúdo dar-se-á ao nível manifesto e restringir-se-á ao que foi dito literalmente.

Na etapa da coleta de dados, a “observação assistemática” possibilitará uma leitura da percepção dos sujeitos da pesquisa, durante a realização das cinco oficinas de formações teórico-práticas, na temática prevenção de conflitos e violências no espaço educativo. A primeira oficina abordará a “Comunicação Não-Violenta (CNV)” de Marshall Rosenberg como técnica para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. A segunda oficina será uma roda de diálogo sobre a “Pedagogia da Autonomia” – saberes necessários à prática educativa, e a “Pedagogia do Oprimido” com suas contribuições para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra, de Paulo Freire. A terceira oficina será sobre os “Círculos de construção de Paz” para desenvolver a inteligência emocional e construir relacionamentos saudáveis na perspectiva de Kay Pranis.

A quarta e a quinta oficinas serão formativas teórico-práticas com o desenvolvimento do “Iº e IIº Círculo de Diálogo” para a construção da Cultura de Paz, com gestores e profissionais da Unidade pesquisada. Nessas duas últimas oficinas, será possível verificar, nas etapas “rodada de *check-out*” e “cerimônia de fechamento” do processo circular a ser vivenciado na Unidade, o quanto estes participantes irão elevar a sua autoestima e autoconfiança com os referenciais teórico-práticos que vivenciarão como ferramentas pedagógicas para o enfrentamento positivo dos conflitos e violências que ocorrem diariamente no seu fazer profissional.

Na segunda etapa da coleta de dados, serão realizadas 47 entrevistas individuais com os quatro segmentos da comunidade educativa: 2 gestoras, 15 profissionais, 15 educandos e 15 famílias.

Selecionamos, para as entrevistas do grupo de educandos, o grupo de pré-adolescentes e adolescentes envolvidos cotidianamente com o *bullying*, atendendo a reivindicação da comunidade educativa. O critério a ser utilizado para selecionar as famílias será o da escolha dos responsáveis pelos educandos entrevistados.

Assim, a presente dissertação está dividida da forma descrita a seguir. A segunda seção contém os “Estruturantes Metodológicos da Investigação”, com a problematização, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, e, finalmente, a metodologia de intervenção realizada sobre “a cultura de paz da fundação Terre des Hommes”.

Na terceira seção, designada “Fundamentação Teórica”, encontraremos o marco teórico a partir das seguintes contribuições: no enfoque de Paulo Freire, a emancipação através do diálogo e suas contribuições para a Cultura de Paz; na visão de Xesús Jares, a “importância do aprendizado do convívio”, nas bases teóricas da educação para a paz; de Marshall Rosenberg aplicamos os princípios básicos da teoria da “comunicação não violenta” (CNV) e suas utilizações para aprimorar relacionamentos e estabelecer alternativas pacíficas à violência; e, finalmente, trabalhamos com Kay Pranis, a partir de suas aplicações teórico-práticas através dos “círculos de paz” e “círculos restaurativos”.

Optamos pelos conceitos de “conflitos e violências” utilizados pela Fundação TDH. O Guia utilizado pelos profissionais de saúde de Pernambuco e o Guia dos profissionais de saúde e educação da Prefeitura do Recife, por trazerem tipificações das violências e suas consequências para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, estão ajuntados numa relação de complementaridade aos conceitos da Fundação TDH.

Chamamos a atenção para a quarta seção, intitulada “Metodologia”, por se tratar da escolha metodológica para este trabalho: uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, experienciando a replicagem da metodologia da Fundação Terre des Hommes “Modelo de Ação para a prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos educacionais” na Unidade socioassistencial Lar

Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano, no bairro da Várzea, em Recife, Pernambuco. Serão desenvolvidas três etapas do modelo a ser replicado: a primeira etapa consistirá na sensibilização e formação de parceria; e duas fases seguintes: a primeira de cunho formativo, e a segunda com a realização de 47 entrevistas com os segmentos da comunidade educativa: (2) gestores, (15) profissionais, (15) educandos e (15) famílias. Cada segmento terá o seu “tópico guia” ou roteiro para as entrevistas individuais.

E, finalmente, na quinta seção, intitulada “Resultados da replicagem na unidade Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano”, traremos as entrevistas de cada segmento com a percepção dos entrevistados sobre conflito, violência e cultura de paz, bem como os serviços disponíveis na rede local do território, onde a unidade está localizada, com suas análises e apresentações em gráficos. No item 5.1 encontraremos **o nível de receptividade dos participantes** quanto às formações recebidas; no item 5.2 encontrar-se-á a **visão das gestoras** sobre conflito e violência; no item 5.3, **a percepção dos profissionais** sobre conflito e violência; no item 5.4, **o que expressam os educandos** sobre conflito e violência; e no item 5.5, **a percepção das famílias** sobre conflito e violência.

Esta pesquisa se justifica por constatarmos uma insuficiência na exploração da temática na grade curricular dos educadores, o que oportuniza o enfrentamento de tal problema a partir de sensibilizações, formações iniciais e continuadas destes profissionais. Assim, pretendemos contribuir com a redução do fenômeno da violência, através da resolução positiva de conflitos, bem como fazer uma transição da cultura da violência para a uma cultura de paz.

Ao final, acreditamos que os objetivos são atendidos, as perguntas de pesquisa são respondidas e os caminhos metodológicos percorridos são satisfatórios para se identificar os tipos de violência que ocorrem na unidade, a receptividade dos participantes quanto às formações recebidas e a crença nas potencialidades da metodologia da Fundação Terre des Hommes a ser replicada.

2 ESTRUTURANTES METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

2.1 PROBLEMATIZAÇÃO

O efeito mais perverso da globalização neoliberal e do multiculturalismo é o aumento da conflituosidade, que acarreta uma presença da violência em todo o tecido social e requer nossa maior atenção tanto para o sistema educacional formal quanto para o não formal ou comunitário.

Como alternativa de superação, estamos propondo a prática educativa do ensino do convívio e do diálogo como facilitadora na melhoria da convivência social e da aprendizagem de resolução de forma positiva no ambiente escolar e na comunidade.

A superação aqui proposta se fará através de formação dos gestores, equipe técnica, educadores, educandos e familiares para a convivência democrática de modo que se analisem os valores predominantes na sociedade em que estamos vivendo, onde o *neoliberalismo* é a ideologia dominante.

Essa *ideologia* se apoia na excelência do mercado, no culto ao dinheiro e ao lucro financeiro como valor supremo, na competitividade, na “eficiência”, na produtividade, no sucesso a qualquer preço, no consumismo, no individualismo, valores que são antagônicos aos da convivência democrática, pacífica e solidária (JARES, 2007, p. 180).

Nesse contexto, realizar um estudo acerca dessa problemática não é tarefa fácil, porque cobra-se dos educadores que eduquem para a convivência, para a solidariedade democrática e para o respeito; enquanto os poderes dominantes da sociedade, por intermédio das diferentes relações sociais, e principalmente pelos meios de comunicação, transmitem valores contrários a essa convivência (JARES, 2007).

Jares afirma, ainda, que *conviver* significa viver uns com os outros, com base em determinadas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, a partir de contextos sociais determinados, tais como ambiente familiar, educacional e comunitário na perspectiva da construção de uma Cultura de Paz, nesses espaços vitais para o ser humano.

A família, como espaço primário de subsistência, afeto e convívio dos indivíduos, e o espaço educativo, como a segunda instituição onde crianças e adolescentes convivem durante uma parte de sua jornada diária, devem constituir-se em espaços de socialização e proteção, bem como adotar procedimentos de prevenção à violência e construção permanente de uma Cultura de Paz (TDH, 2015).

O espaço educativo está muito além do aprendizado de conteúdo. É, sobretudo, um espaço de sociabilidade e construção permanente de cidadania. A questão se agrava quando os profissionais do sistema educacional não recebem em suas matrizes curriculares as formações sobre resolução positiva de conflitos e violências, tratando esse problema de forma mais gravosa, como a indisciplina ou ato infracional (JARES, 2007).

Precisamos enfrentar essa problemática a partir de uma apropriação ativa dos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos em que os indivíduos estão inseridos e afetados, a fim de que educadores e gestores participem ativamente de formações continuadas para uma atuação mais efetiva na redução do fenômeno da violência, através do ensino do convívio e do diálogo.

Segundo Freire (1987, p. 39), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

E o autor continua...

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 39).

Para Freire, a emancipação ou humanização do sujeito, não acontece na consciência, mas através do diálogo. É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra (ação). Trata-se de uma ação que humaniza, problematiza, reflete, cria o mundo e a si mesmo (FREIRE, 1987, p.44-45).

Na contramão da “educação dialógica”, temos a “educação bancária”, que está a serviço da opressão e da cultura do silêncio. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho na ação-reflexão. Nossa

humanidade se constrói pela palavra. Nesse sentido, trabalhar pela paz é essencialmente trabalhar pelas condições e estruturas desejadas, tais como: diálogo, justiça, direitos humanos e democracia (FREIRE, 1987).

É urgente e necessário desmascarar essa situação perversa em que o sistema educativo está mergulhado, através de formações continuadas em temas de paz e resolução de conflitos, fazendo uso de teorias não violentas de conflito, como as práticas dos círculos de construção de paz e os círculos restaurativos (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011) para questionar essa ideologia e avançar em sua missão e no seu papel social.

2.2 JUSTIFICATIVA

A escolha desta temática decorre de uma militância profissional de 14 anos na defesa de direitos de crianças e adolescentes em educação infantil e em creches; e de 15 anos na assistência social do Recife, atuando no apoio técnico-administrativo aos conselhos tutelares, através da Rede de Atenção a Crianças e Adolescentes (Recriar). A partir da Rede, foi desenvolvido um sistema de informação que mapeia todos os casos de violações de direitos de crianças que chegam aos conselhos, bem como as medidas protetivas adotadas; encaminhamentos e acompanhamentos para serviços de referência em saúde, educação e apoio psicossocial.

É evidente que os conflitos e violências, em sua grande maioria, são fruto de um ambiente familiar de convivência hostil, permeado por disputas de várias naturezas: gênero, raça, sexo e faixa etária. Em 2011, a Assistência Social do Recife implantou o primeiro equipamento municipal de referência de média complexidade: CREAS Ana Vasconcelos, que assumiu o serviço de medidas socioeducativas em meio aberto de liberdade assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC), em parceria com a Terceira Vara da Infância e Juventude da Capital.

Na dinâmica desses atendimentos e acompanhamentos, percebemos que a maior parte dos conflitos é de convivência: disputa de poder, intolerância, preconceito, racismo, maus-tratos, violências verbal, física e institucional. Constatamos que o sistema educacional também não é acolhedor, porque tem o

educando como um sujeito idealizado e prefere desconhecer a história de vida de cada um. Todo aluno que não se enquadre no perfil desse sujeito padrão idealizado, passa pelo enfrentamento e o seu paulatino alijamento do sistema educacional. Segundo Bauman (2010), vivemos em uma sociedade onde os seres humanos não são tratados como tais, mas como objetos descartáveis.

Dentre as tantas lacunas existentes na formação dos educadores, a forma como aprendemos e ensinamos a conviver nos remete às lacunas da nossa deficitária formação em temas de Cultura de Paz e resolução positiva de conflitos. Isso nos revela que os educadores são fundamentalmente transmissores de conhecimento e os educandos estão mais preocupados com os conteúdos a serem memorizados do que com o desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva que embasaria um ensino para a compreensão (JARES, 2007, p. 162,163).

Faz-se urgente e necessário promover formação inicial e continuada para os educadores e trabalhadores da educação formal e não formal para modificar essa situação. Hoje, reconhecemos o aumento de conflituosidade nos Centros Educacionais e Comunitários. E o que justifica o objetivo central desse trabalho é justamente a defesa do ensino dos valores da convivência através do diálogo e da aprendizagem da resolução positiva de conflitos.

A educação para a paz suscita os seguintes desafios para o processo de formação dos educadores: conteúdos teórico-práticos que considerem os princípios inspiradores do enfrentamento não violento dos conflitos; a compreensão positiva e processual do conflito e a especificidade de cada situação conflituosa; a distinção entre agressividade e violência; a importância da afetividade e o cultivo das relações interpessoais; a aceitação das diferenças e o compromisso com os mais necessitados ou vulneráveis sociais e economicamente.

2.3 OBJETIVOS

2.3.1 Geral

Replicar etapas da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes para prevenção e redução de conflitos e violências em contextos educacionais na educação formal e não formal, através da resolução positiva de conflitos e cultura de paz na unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, em Recife.

2.3.2 Específicos

Mapear os conflitos e violências no ambiente socioeducativo e o modo como os gestores, profissionais, educandos e familiares lidam com tais situações.

Analisar a receptividade da comunidade educativa frente às formações realizadas com base na metodologia da Fundação Terre des Hommes, em uma aplicação experimental.

2.4 METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO REALIZADA SOBRE A CULTURA DE PAZ DA FUNDAÇÃO TERRE DES HOMMES

Nesta seção, será descrita a metodologia original da Cultura de Paz “Modelo de Ação para a Prevenção da Violência e Práticas Restaurativas em Contextos Escolares”, desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes Lausanne no Brasil, respeitando as suas etapas e a fidedignidade autoral, embora a sua transcrição não seja literal. As ações de pesquisa se assentaram em rígidas diretivas éticas e de transparência.

Esta etapa é de fundamental importância para a compreensão de toda a dissertação, pois visa à testagem da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes, intitulada “Modelo de ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares”, publicada em 2015, onde se encontram sistematizadas suas práticas efetivas neste campo, desde 2010, nos estados do Ceará, Maranhão, Piauí e Pará. A instituição se mostra aberta àqueles

profissionais que desejam fazer sua testagem em outros espaços educativos, desde que se comprometam com a devolutiva dos resultados alcançados.

2.4.1 Breve Histórico da Terre des Hommes Lausanne no Brasil

A Fundação TDH Lausanne – Suíça, sem fins lucrativos, foi criada em 1960, destinada à prevenção e à defesa de direitos humanos de crianças e adolescentes, envolvendo em seus 50 anos de atuação 32 países, entre estes o Brasil, no Norte e Nordeste desde 1984. Sua primeira intervenção foi na assistência alimentar e médica de urgência em favor de crianças vítimas da seca no Nordeste.

Em 1986, a instituição realizou a implementação do programa de acolhimento e abrigamento para crianças em situação de rua, na cidade de Fortaleza (CE). Em 1989, implementou um programa nacional de adoção no Brasil. No ano 2000, criou a Rede Amiga da Criança em São Luís do Maranhão. Em 2002, realizou a replicagem do modelo de ação da Rede Amiga da Criança de São Luís com a criação da Rede Rio Criança, no Rio de Janeiro.

Em 2010, foi desenvolvida uma metodologia de implementação de Cultura de Paz nas escolas e comunidades, intitulada “Modelo de Ação para a Prevenção da Violência e Práticas Restaurativas em Contextos Escolares”, utilizando a comunicação não violenta, nos círculos de paz e círculos restaurativos, como intervenção, visando à resolução positiva de conflitos, redução e prevenção da violência em escolas e comunidades, com base na justiça juvenil restaurativa, na cidade de Fortaleza.

A referida metodologia é disseminada nas instituições através de sensibilizações, capacitações e assessorias da TDH. Essa replicagem ocorreu nos seguintes estados do Norte e Nordeste: Rio Grande do Norte, Piauí, Maranhão e Pará. Em 2014, a TDH Brasil participou da elaboração da Lei para o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Está, portanto, atuando no Brasil há 35 anos.

Esse “modelo de ação da TDH” não tem a intenção de responder a todos esses fatores, mas objetiva o compartilhamento da experiência com foco na construção de espaços de proteção no ambiente escolar, por meio da adoção de

procedimentos de prevenção à violência e construção de uma cultura de paz, em constante testagem. O espaço educativo está muito além do aprendizado de conteúdo, pois é, sobretudo, espaço de sociabilidade e construção permanente de cidadania.

2.4.2 Apresentação das quatro etapas estruturantes do “Modelo de Ação para a Prevenção da Violência e práticas restaurativas em contextos educacionais”

2.4.2.1 Etapa 1 - Sensibilização e parceria

Sensibilizamos a comunidade educativa (gestores, educadores, educandos, funcionários e pais ou responsáveis) sobre a proposta do projeto e a sua temática – resolução positiva de conflitos. Na ocasião, foram formalizados o acordo e a autorização para a realização do projeto.

Estabelecemos espaços de diálogo, como reuniões, oficinas e palestras com a finalidade de esclarecer os conceitos a serem utilizados: conflitos, violência, indisciplina e ato infracional, e as estratégias de resposta para promover uma cultura de paz.

Esclarecemos à comunidade educativa e, principalmente, à equipe gestora sobre as etapas fundamentais ao êxito do projeto. Ressaltamos a importância da participação da comunidade educativa nos encontros, suas opiniões de colaboração e sugestões nas ações do projeto.

2.4.2.2 Etapa 2 - Conhecer o contexto educacional

Buscamos conhecer a realidade do contexto educativo, tanto interno quanto externo, e realizamos levantamento de dados referentes às situações de conflito comumente manifestas, índices de violência na unidade, com base nos registros de ocorrências, identificando as medidas disciplinares e encaminhamentos adotados pela unidade.

Sistematizamos a análise situacional da unidade educativa, especificamos seu cotidiano, os princípios e valores expressos em sua missão, valores, estatuto, regimento e o seu dia a dia.

A metodologia prevê como instrumentos de coleta de dados a observação participante, com a realização de visitas regulares à instituição para observar e entender sua rotina diária, e a realização de entrevistas individuais com a comunidade educativa (gestores, educadores, educandos, funcionários e pais ou responsáveis). Os dados levantados foram tabulados e analisados, dando-nos uma fotografia ou diagnóstico (análise situacional da unidade educacional). As informações estruturantes dessa etapa sobre o “como fazer” encontram-se na *Ficha Técnica nº 1 – Análise situacional do contexto educacional em matéria de proteção e prevenção à violência*.

A partir desse diagnóstico como ação futura e optativa da unidade educativa, não mais sob a responsabilidade desta pesquisadora, será possível elaborar, com os seus representantes, o Plano de Ação de prevenção à violência e proteção de crianças e adolescentes, que visa ao resgate de suas habilidades relacionais, através do diálogo e da escuta ativa, fazendo uso de métodos e técnicas de resolução positiva de conflitos sugeridos ao longo deste trabalho.

No contexto externo ou comunitário no qual está inserida a unidade educativa, foi analisada a sua integração e articulação com os serviços existentes na rede de proteção social e operadores do Sistema de Garantia de Direitos, tais como: Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Conselho Tutelar (CT), Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e Programa de Saúde da Família (PSF). Esse conjunto de indicadores tem o propósito de subsidiar as ações a serem realizadas em parceria com os serviços públicos no campo da saúde, assistência social e direitos humanos existentes no seu território. As informações estruturantes dessa etapa sobre o “como fazer” encontram-se na *Ficha Técnica nº 9 – Articulação com a rede de apoio*.

2.4.2.3 Etapa 3 - Formação, aplicação das práticas restaurativas e acompanhamento da unidade educativa

Capacitamos os grupos que compõem a comunidade educativa (gestores, educadores, funcionários e educandos) sobre os conceitos de conflito, violência, indisciplina e ato infracional e as estratégias de resposta para resolução positiva

de conflitos na perspectiva de promover uma cultura de paz. As informações estruturantes dessa etapa sobre o “como fazer” encontram-se na *Ficha Técnica nº 3 – Formações à comunidade educativa sobre prevenção à violência e proteção de crianças e adolescentes*.

Já encontramos na unidade educativa um espaço restaurativo, onde se realiza a escuta ativa através da mediação de conflitos e a partir das formações realizadas pelo projeto para introdução dos processos circulares.

As informações estruturantes dessa etapa sobre o “como fazer” encontram-se na *Ficha Técnica nº 5 – Os Círculos de Diálogo*.

2.4.2.4 Etapa 4 - Monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas

Nesta metodologia, a periodicidade prevista de monitoramento é mensal, com vistas a viabilizar as ações através de rodas de diálogo, processos circulares e/ou “encontros de intervisão”.

Quanto à periodicidade de avaliação desta metodologia, está previsto que seja semestral e que tenha como foco a redução dos conflitos de convivência, dos índices de violência e de sua reincidência, com base nos dados obtidos no Passo 2 (Análise Situacional da Unidade Educativa).

No processo avaliativo, devem ser revisitados os seguintes indicadores: a) redução do número de casos de violência na unidade; b) redução do número de suspensão ou transferências; c) redução de casos de evasão; d) número de círculos realizados, para gerir situações de conflitos ou violência no espaço educativo.

A TDH ressalta que é importante a realização de “encontros de intervisão” para estudos e apoio à equipe técnica responsável pela implementação das ações envolvidas no processo circular e em todas as etapas dessa metodologia, onde possam ser sistematizadas as boas práticas e lições aprendidas, com o propósito de dar continuidade às ações e fortalecer os atores da comunidade educativa nessa prática pedagógica para uma gestão positiva de conflito e violência na implementação de uma Cultura de Paz.

As informações estruturantes dessa etapa sobre o “como fazer” encontram-se na *Ficha Técnica nº 10 – Estrutura e funcionamento do Sistema Restaurativo*

na comunidade educativa. Todas as Fichas Técnicas citadas nas quatro etapas encontram-se no item Anexos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O ENFOQUE DE PAULO FREIRE: A EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DO DIÁLOGO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A CULTURA DE PAZ

O educador brasileiro Paulo Freire relata que as suas ideias brotaram de sua interação com o contexto social e seu envolvimento com as lutas populares mais amplas por participação e liberdade, em sua atuação nas universidades e em programas patrocinados pelo setor público.

A sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996), a ideia central é a formação docente permeada pela reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos.

O autor nos afirma que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1997, p. 23) e “discorre sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores, ressaltando a importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa-crítica” (BORDALLO *et al.*, 2013, p. 1254).

Ainda segundo Bordallo e outros (2013, p. 1254), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Não há docência sem discência’ significa, portanto, que ambos são sujeitos deste processo e não se reduzem à condição de objeto um do outro”.

Na sequência, Freire nos afirma que é significativo para o trabalho educativo “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

ensinar exige consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso [sic], humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, esperança, curiosidade e a convicção de que mudar é possível. Para o autor, o fundamental é que professores e alunos tenham uma postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora enquanto falam ou enquanto ouvem. (BORDALLO *et al.*, 2013, p. 1255).

E, finalmente, nesta terceira seção, o autor afirma que “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1996, p.102), “descreve a educação como um

ato de intervenção no mundo. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que são tomadas a partir de um saber construído” (BORDALLO *et al.*, 2013, p.1255).

O autor entende a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, não somente transmitindo conteúdos, mas redescobrimo, construindo e ressignificando estes conhecimentos, participando de suas realidades históricas, pessoais, sociais e existenciais. (BORDALLO *et al.*, 2013, p. 1254).

Nessa obra, Freire vislumbra a autonomia dos sujeitos, não de forma ingênua, mas com a certeza de que, se há tentativas, há esperança e possibilidades de mudanças, porque “sempre recusou os fatalismos, sempre preferiu a rebeldia que lhe confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (FREIRE, 1996, p. 129,130).

Em toda a sua obra,

O diálogo é mais do que a comunicação face a face, é a recuperação de interditos e já ditos em outros tempos de comunicação humana, é mais do que um instrumento de comunicação, pois se constitui como exigência para se instaurar os processos educativos, visto que, como seres de linguagem, reconhecemo-nos como incompletos e dependentes da entrada no círculo de interação com o Outro, para nos completarmos enquanto sujeito social. (ALCOFORADO; BARBOSA; BARRETO, 2018, p.122).

Na “Pedagogia do Oprimido”, o autor nos afirma:

Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. Somente quando os oprimidos descobrem o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 1987, p. 30).

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, à luta contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem

idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 1987, p. 30).

A sua pedagogia se inicia como uma “tentativa de se opor a uma educação domesticadora, normativa e que fosse capaz de transformar o homem-objeto, ingênuo, em homem-sujeito, dotado de voz e de um agir transformador sobre o mundo” (ALCOFORADO; BARBOSA; BARRETO, 2018, p. 125-126).

A contribuição de Freire é imperativa para adoção de uma práxis democrática, na qual o reconhecimento da cultura, do diálogo, da escuta da palavra do outro e do espaço de dizer, configura-se como aspectos para aprimorar práticas de ensino e comunga com a necessidade do homem de, na condição de educando, “conhecer-se e conhecer também o Outro”. O ser humano precisa reconhecer-se como incompleto, dependente do outro para se expressar, autônomo enquanto pessoa, mas pertencente a um determinado grupo social, portanto, é corresponsável, para criar condições mais dignas, mais humanas e afetuosas de estar sendo no mundo. (ALCOFORADO; BARBOSA; BARRETO, 2018, p.126).

Freire afirma que a nossa humanidade se constrói pela palavra. A principal ferramenta dessa construção é o diálogo. É operando a palavra que nos tornamos sujeitos e, como tal, é pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra (ação). Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que cria e recria o mundo e a si mesmo, num processo contínuo e infundável de autoconstrução e desconstrução. É nesse processo que acontece a emancipação. A emancipação, ou humanização, não acontece na consciência, mas no diálogo. É no diálogo entre iguais que se problematiza o mundo, e que a consciência se constrói, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 44).

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44).

Portanto, não existe diálogo na solidão ou individualismo. O diálogo é um processo que envolve um outro, que se dá no reconhecimento das diferenças e da alteridade. No sentido oposto à dialogicidade, está a educação antidialógica ou educação bancária, que está a serviço da opressão e da cultura do silêncio. Ela reflete a sociedade opressora, sendo a dimensão da “cultura do silêncio”. A “educação bancária” mantém e estimula a contradição. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Nossa humanidade se constrói pela palavra. Quebrar o silêncio é se firmar e afirmar diante do mundo e da história (FREIRE, 1987).

O autor ainda nos afirma:

O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo. Não se é antidialógico ou dialógico no “ar”, mas no mundo. Não se é antidialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura. (FREIRE, 1987, p. 78).

Assim, a compreensão do autor da educação para uma cultura de paz é que a paz e a violência não são condições naturais. Elas são processuais e construídas: a paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, respeito, direitos humanos, diálogo, empatia, solidariedade, fraternidade, entre outros.

3.2 O ENFOQUE DE XESÚS JARES: A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO CONVÍVIO, NAS BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Jares inicia sua abordagem pela contextualização histórica, seguida dos elementos teóricos e suas implicações educativas do modelo de educação para a paz, que o denomina “modelo crítico, conflituoso e não violento” (JARES, 2007, p. 16).

Ressalta que esse modelo “se fundamenta na paz positiva e na perspectiva criativa do conflito” por compreender que a paz não é o contrário da guerra, mas da violência (a guerra não deixa de ser um tipo de violência organizada) e envolve questões de sustentabilidade, justiça, igualdade, desenvolvimento, direitos humanos etc.

Ainda nos esclarece o significado da educação para a paz, como um processo contínuo e permanente “a partir e para determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito”, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JARES, 2007, p. 45).

Além disso, aborda os componentes que constituem a educação para a paz, decorrentes de sua evolução histórica. Examina, ainda as implicações do modelo no que se referem à sua prática na unidade educacional, quanto à sua estrutura, organização dos conteúdos, o método didático-pedagógico, os aspectos da aprendizagem e a avaliação dos resultados.

3.2.1 Educação e Direitos Humanos

Jares analisa a relação entre os dois enfoques importantes: o “suporte conceitual de direitos humanos” (JARES, 2007, p. 72) e a “importância da dimensão organizacional” (JARES, 2007, p. 86). No suporte conceitual de direitos humanos, situa-o como uma importante questão central. Destaca o sentido da dignidade do ser humano como uma condição moral, sem nenhum tipo de distinção: quer seja de ordem econômica, física, cultural, racial, de gênero, sexual etc. Defende a ideia da universalidade dos direitos humanos e do entendimento de que estes são frutos de um processo histórico (JARES, 2007, p. 73).

No suporte conceitual à educação, Jares trata dos princípios didáticos mais importantes e como esta deve ser analisada e recomenda que as estratégias operacionais didáticas devem se inspirar na vivência dos direitos humanos; em conexão com a prática do dia a dia da unidade educacional e o ambiente onde ela está inserida, entendendo “a educação para os direitos humanos, como parte da educação para a paz, é uma educação pela ação

e para a ação”, numa visão passível de mudança e transformação da realidade; aposta no envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, através do estímulo para o interagir na escolha do método e na avaliação dos resultados; no cuidado com a coerência dos enfoques globalizantes e interdisciplinares, mas homogêneos com os fins pretendidos; e não esquecer que este processo de ensino-aprendizagem é focado no componente afetivo e experiencial “é preciso agregar-lhe os afetos, as percepções, os sentimentos, e as sensações das experiências vitais dos educandos”. (BASSO, 2009, p. 203).

Jares ressalta a importância da “dimensão organizacional” para a educação em direitos humanos, e nos afirma que:

um projeto curricular de educação para a paz e direitos humanos tem de abordar a relação organizacional: estrutura, normas, estilo de direção, participação, comunicação, sistema de relações, tratamento de conflitos, Avaliação institucional etc. – com os valores e objetivos que tal projeto busca. (JARES, 2007, p. 87).

O autor ainda destaca a importância do desenvolvimento de um clima de confiança, segurança e apoio mútuos no ambiente educativo, fator este que torna o trabalho mais agradável tanto para os educadores quanto para os educandos, fazendo emergir uma atmosfera de interatividade positiva entre esses atores, facilitando a comunicação, o respeito, o interesse e o compromisso coletivo voltados para à construção da paz e dos direitos humanos (BASSO, 2009, p. 203).

Portanto, uma unidade educacional assim construída torna-se um solo fecundo para a consolidação de uma educação para a democracia e para os direitos humanos, facilitando o desenvolvimento de estratégias para soluções não violentas dos conflitos que emergem no seu cotidiano, favorecendo a emancipação dos membros envolvidos.

3.2.2 Educar para a paz após os atentados em Nova York (11.09.2001) e Madri (11.03.2004)

O autor nos relembra o rastro de dor causada pela violência terrorista, causada por esses dois episódios, mas ressalta-nos que a educação para a paz é uma necessidade anterior a eles. “A violação dos direitos humanos, a injustiça

social, a precarização do trabalho, a *pobreza* – o chamado *genocídio silencioso* – não são consequências destes atentados” (JARES, 2007, p. 110).

Na verdade, a gravidade desses fatos reforça “a ideia de priorizar a educação para o conflito e sua solução não-violenta, a educação para o desenvolvimento multicultural e anti-racista” (JARES,2007, p. 131).

Para o fortalecimento dessa proposta educativa faz necessário que se priorizem: o valor da vida humana e a cultura da não-violência; a busca da verdade e o ensino da verdade histórica que nos leve às causas dos problemas: desigualdade, miséria, terrorismo, fundamentalismo de grupos, a valorização da justiça e a rejeição da vingança e do ódio, o combate ao medo que obstaculiza a racionalidade e nega a essência do sentido educativo, a luta contra a ignorância e a manipulação do processo informacional, o direito a educação, a democracia, os direitos humanos e o Estado de Bem-Estar Social, que a ONU torne-se uma autêntica organização internacional, mais democrática e operativa às alternativas diante de mundo desigual, injusto e violento tornando conhecidas as conquistas da população e a educação como esperança e compromisso social, no papel de transformadora de situações injustas e perversas. (BASSO, 2009, p. 205).

Jares ressalta que esses atentados provocaram as seguintes consequências: a retomada da ideologia polarizada e maniqueísta da Guerra Fria, trazendo consigo a demonização do outro – nós, os bons, diante dos outros, os maus; o medo da população e sua instrumentalização para favorecer a militarização da sociedade e a aprovação de novas intervenções militares; a perda de determinadas liberdades e decorrente violação de determinados direitos humanos; o aumento de comportamentos discriminatórios, como o racismo; e a imposição de uma visão unilateral de mundo e reforço da hegemonia mundial dos Estados Unidos (JARES, 2007, p. 110,115).

Para o autor, “seja no campo social, seja no educativo, essa realidade deve ter prioridade absoluta, na medida em que a pobreza envergonha a existência da humanidade, por ser causadora do maior número de mortes e sofrimento do planeta” (JARES, 2007, p.116-117).

O autor ainda destaca as outras situações de violência (a estrutural), onde situam-se: o aumento constante da dívida externa, o aumento da pobreza, a redução da ajuda ao desenvolvimento, ampliando a distância entre ricos e pobres,

e a flexibilização das condições de trabalho, implicando em sua precarização. Ressalta, ainda:

que não ter trabalho remunerado, digno e estável significa caminhar no progressivo aumento da exclusão social, precarização humana “produzindo” a formação de pessoas dóceis, submissas e intimidadas nas suas reivindicações e submetidas a constante ambiente conflituoso. (BASSO, 2009, p. 204, 205).

3.2.3 A educação para a convivência como processo de alfabetização em conflitos

Jares nos afirma, que os tempos atuais parecem ser desconcertantes tanto para a área educacional formal quanto para a educação não formal. Em razão do crescente multiculturalismo, globalização e maior conflituosidade, a presença da violência envolve todo o tecido social e tem tornado bastante complexa a vida em sociedade. A convivência social tornou-se mais complexa, fazendo-se urgente e necessário construir o aprendizado do convívio como uma necessidade de eliminar toda forma de violência como meio de resolução de conflitos. Para o autor, aprender a conviver é um pilar em que deve se alicerçar a educação para o século XXI, em face da carência de aprender a conviver se configurar como “uma necessidade inadiável de todo projeto educacional, tanto na educação formal quanto na não-formal” (JARES, 2007, p. 157, 158).

O desenvolvimento de um projeto educacional que opere com eficácia num mundo injusto, desigual e violento requer em sua condução bons educadores, que saibam trabalhar com o aprendizado do convívio, com foco na equidade, na justiça social, na liberdade, nos direitos humanos, e no cultivo da educação para a paz. Envolve se empreender uma prática docente onde o ensino de conteúdos não aconteça de maneira fria, mecânica e falsamente neutra. Para enfrentarmos essa realidade, devemos nos lembrar que “ainda é deficitária a formação de docentes em temas de paz e resolução de conflitos” (BASSO, 2009, p. 205-206).

Como atestam as investigações do autor (JARES, 2007, p. 164), no campo específico dos temas de conflito e convivência, resolução de conflitos, democracia, paz e direitos humanos, a formação e capacitação dos docentes

continua sendo mais que deficitária, pois ainda é praticamente inexistente (JARES, 2007, p.164).

No estudo da educação para a paz,

aposta-se em alguns valores explícitos, na consideração da educação como uma atividade política e na orientação para a ação, que se chocam com as concepções técnicas e científicas da educação e, conseqüentemente, seriam descabidos na academia orientada pelo pensamento tecnocrático. (JARES, 2007, p. 163).

Os educadores precisam ser preparados com habilidades e conhecimentos teórico-práticos dos conceitos-chave que devem integrar o processo de formação de jovens. Devem ter uma compreensão positiva de conflitos, porque acabam resultando em base para a crítica pedagógica. O conflito não possui uma resposta generalizada como forma de superação, pois ela se faz na combinação de saberes das diversas disciplinas que envolvem a temática (BASSO, 2009, p. 206).

Para Jares, o educador deve saber distinguir a diferenças entre *agressividade e violência*. A *agressividade* é parte da conduta humana, não negativa em si mesma, porém, positiva e necessária como força para a autoafirmação, física e psíquica, do indivíduo, e especialmente determinada pelos processos culturais de socialização. A *violência* não é sinônimo de *agressividade* (VAN RILLAER, 1977 *apud* JARES, 2007).

Quando trata do estímulo *a uma cultura se paz*, ele se pronuncia quanto às suas implicações: “consideramos que a educação para a convivência não pretende transmitir apenas determinadas estratégias e habilidades para resolver os conflitos”. Seu objetivo maior é “construir uma nova cultura e relações sociais onde a violência não faça sentido”. Uma cultura de paz que respeite a diferença, a diversidade de raças, as culturas e os credos religiosos. Uma cultura de solidariedade, de tolerância é implacável na defesa da liberdade, da democracia, e dos direitos humanos. (JARES, 2007, p. 185, 186).

Enfim, o objetivo global da paz implica na rejeição à guerra e a todas as formas de violência direta, no desaparecimento das violências estruturais (como o racismo, o sexismo e a xenofobia), na luta contra a pobreza, exclusão social e

marginalização em qualquer lugar do planeta. Aprender a conviver é urgente e necessário.

3.3 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA DA “COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV)” E SUAS APLICAÇÕES

Construir uma cultura de paz implica em buscar ações não violentas para o enfrentamento da violência. Nessa perspectiva, identificamos o método da Comunicação Não Violenta (CNV), metodologia criada por Marshall Rosenberg (2006), que apresenta técnicas de comunicação positiva para aprimorar relacionamentos e estabelecer alternativas pacíficas à violência. A CNV possibilita a cada um tomar consciência de suas necessidades, sua humanidade, sua capacidade de conexão e de comunicação, visando a pacificar as relações e encontrar uma forma de atender às necessidades de todos os envolvidos.

O primeiro momento consiste em revelar a própria violência contida em nossa forma de nos comunicar e os obstáculos da comunicação; o segundo momento conduz a relacionamentos saudáveis, permitindo o desenvolvimento das habilidades do saber ouvir, saber falar, como se expressar e como receber o que for expresso pelo outro.

A CNV ajuda a nos ligarmos uns aos outros e a nós mesmos [...] nos guia no processo de reformular a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, mediante a concentração em quatro áreas: o que observamos, o que sentimos, do que necessitamos, e o que pedimos [...] (ROSENBERG, 2006, p. 32).

Segundo o autor, devemos observar sem fazer nenhum julgamento ou avaliação, dizendo apenas o que afeta o nosso bem-estar; expressar como nos sentimos ao observar aquela ação: se ficamos magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados; devemos reconhecer as “necessidades, valores, desejos que estão gerando nossos sentimentos; e as ações concretas que pedimos para enriquecer nossa vida” (ROSENBERG, 2006, p. 26).

No terceiro componente, o autor destaca as quatro opções que temos ao receber uma mensagem, quando alguém se comunica de forma negativa: “1. Culpar a nós mesmos; 2. Culpar os outros; 3. Perceber nossos próprios

sentimentos e necessidades; 4. Perceber os sentimentos e necessidades escondidos por trás da mensagem negativa da outra pessoa” (ROSENBERG, 2006, p. 95).

Para o autor, culpar e punir os outros são expressões superficiais de raiva. Se desejamos expressar nossa raiva, o primeiro passo é eximir a outra pessoa de qualquer responsabilidade sobre ela. Destaca que os quatro passos para expressar a raiva são: “1. parar e respirar; 2. identificar os nossos pensamentos que indicam julgamentos; 3. conectar-nos com nossas necessidades; e 4. expressar nossos sentimentos e necessidades não-atendidas” (ROSENBERG, 2006, p. 215).

Julgamentos, críticas, diagnósticos e interpretações dos outros são todas expressões alienadas de nossas próprias necessidades e valores. Quando os outros ouvem críticas, tendem a investir na autodefesa ou no contra-ataque. Quanto mais diretamente pudermos conectar nossos sentimentos às nossas necessidades, mais fácil será para os outros reagir compassivamente. (ROSENBERG, 2006, p. 95).

Segundo o autor, “a CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas” (ROSENBERG, 2006, p. 21). Podemos entender que precisamos dar (nos expressarmos) e receber (escutar) com empatia. O autor nos afirma que a empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo. A “empatia” exige o esvaziamento de nossa mente para que possamos escutar os outros com a totalidade do nosso ser. O ingrediente-chave da empatia é a presença: estamos presentes com a outra parte e com aquilo que ela está passando. Não devemos confundir oferecer “empatia” com dar “conselhos” (ROSENBERG, 2006, p. 150-151).

A aplicação mais crucial da CNV pode ser como tratamos a nós mesmos. Ao avaliarmos nosso comportamento em termos de nossas próprias necessidades não-atendidas, o ímpeto pela mudança surge não da vergonha, culpa, raiva ou depressão, mas de nosso genuíno desejo de contribuir para o nosso bem-estar e o dos outros. (ROSENBERG, 2006, p. 195).

Para o autor, cultivamos a autocompaixão ao escolhermos agir em nossa vida diária a serviço de nossas necessidades e valores, em vez de por obrigação, por recompensas extrínsecas ou para evitar a culpa, a vergonha ou a punição. Trata-se de substituímos “tenho de fazer” por “escolho fazer” (ROSENBERG, 2006, p. 195).

Durante o desenvolvimento da nossa libertação emocional, a maioria de nós parece passar por três estágios na maneira como nos relacionamos com os outros: primeiro estágio - “escravidão emocional”: vemos a nós mesmos como responsáveis pelos sentimentos dos outros; segundo estágio: - “ranzinza”: sentimos raiva; não queremos mais ser responsáveis pelos sentimentos dos outros; terceiro estágio – “libertação emocional”: assumimos a responsabilidade por nossas intenções e ações. (ROSENBERG, 2006, p. 95-96).

Pela ênfase em escutar profundamente nós mesmos e os outros, a CNV promove o respeito, a atenção e a empatia e gera o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. A compaixão é, aqui, denominada “entregar-se de coração”. O uso punitivo da força tende a gerar hostilidade e reforçar resistência ao comportamento colaborativo, porque diminui a boa vontade e a autoestima do indivíduo (ROSENBERG, 2006, p. 234).

O autor considera como “comunicação alienante da vida”: uma forma de comunicação que nos leva a falar e nos comportar de maneiras que ferem os outros e nós mesmos; o uso de julgamentos moralizadores que implicam àqueles que não agem em consonância com nossos valores que eles estão errados ou são maus. Outra forma é fazer comparações que são capazes de bloquear a compaixão tanto pelos outros quanto por nós mesmos, principalmente quando expressamos nossos desejos na forma de exigência, o que prejudica nossa compreensão de que somos responsáveis por nossos pensamentos, sentimentos e atos.

A CNV nos liberta de velhos condicionamentos, quando: melhora a comunicação interior, nos ajudando a traduzir mensagens internas negativas em sentimentos e necessidades. Conseguimos distinguir nossos sentimentos e necessidades, e entrar em empatia com eles, podemos nos libertar da depressão. Nos concentra naquilo que realmente desejamos, em vez de no que há de errado com os outros ou com nós mesmos, a CNV nos dá

a compreensão do que precisamos para criar um estado mental mais pacífico. (ROSENBERG, 2006, p. 246).

A não violência nos permite que venha à tona o que existe de positivo em nós: o amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros, em vez de sermos dominados pelas atitudes egoístas, gananciosas, odiantas, preconceituosas, suspeitosas e agressivas. Se mudarmos nossa linguagem e métodos de comunicação, criaremos um mundo mais compassivo (ROSENBERG, 2006, p.15,16).

3.4 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA TEORIA DE KAY PRANIS E SUA APLICAÇÃO ATRAVÉS DOS CÍRCULOS DE PAZ E CÍRCULOS RESTAURATIVOS

O que é a Justiça Restaurativa (JR)? As práticas restaurativas tratam da conexão com o humano e, mediante o diálogo, estabelecem a proximidade, visando a resgatar e a reproduzir o mundo gregário.

Num círculo, chega-se à sabedoria através das histórias pessoais. Quando alguém conta uma história, mobiliza as pessoas à sua volta em muitos níveis: emocional, espiritual, físico e mental. E os ouvintes absorvem as histórias de modo muito diferente do que se estivessem ouvindo conselhos. (PRANIS, 2010, p. 28).

Na visão restaurativa, o foco está nas dimensões interpessoais. As ofensas (violências ou danos) são compreendidas como danos pessoais e como relacionamentos interpessoais. Portanto, os vínculos são a centralidade das ações técnicas e institucionais, e cuidar dessas relações é princípio básico de uma justiça que restaura, pois foca na responsabilização, na reparação e na restauração dos vínculos.

Os Círculos de Construção de Paz estão fundamentados em quatro bases teóricas distintas e inter-relacionadas:

Primeira base – consiste na compreensão profunda de nosso desenvolvimento social e emocional como seres humanos. Segunda base – é a prática da atenção plena (método prático de autocuidado), nos ajudando a alcançar maior clareza a respeito de nossos pensamentos e sentimentos como seres humanos. Terceira base – é a prática dos Círculos de Construção de Paz. O

uso deste tipo de círculo é indicado para o desenvolvimento da inteligência emocional, promover a cura e acima de tudo, construir relacionamentos saudáveis. Quarta e última base – é a perspectiva do fortalecimento do desenvolvimento familiar e comunitário (PRANIS, 2011, p. 15-16).

A autora nos orienta no sentido da necessidade de desenvolvermos práticas para criar hábitos de viver a partir do “eu verdadeiro” e que nos introduzem no treinamento para a atenção plena e competência emocional.

As práticas de JR nos conscientizam de nossos sentimentos em relação ao poder: onde nos sentimos empoderados e onde nos sentimos impotentes. O poder saudável é uma necessidade humana fundamental. Essa consciência nos ajuda a fazer escolhas que preencham a necessidade humana natural de “exercer o poder pessoal sem prejudicar os outros. O processo do Círculo ajuda os indivíduos e o grupo a experimentarem o poder saudável na presença do outro” (PRANIS, 2011, p. 29-30).

Segundo Pranis, a “esperança” é o motor silencioso, conduzindo o poder pessoal em um sentido positivo. Afirma-nos que a esperança vem de nossos relacionamentos com os outros. Portanto, para a autora “esperança e poder” são os dois lados da mesma moeda. Alerta-nos que “a impotência leva à desesperança” e deixa-nos impotentes. Nós temos a capacidade de reanimar e nutrir a esperança quando ela fraqueja, e nós fazemos isso através de nossa capacidade de compartilhar nossas experiências uns com os outros (PRANIS, 2011, p. 32).

A JR tem sua origem na década de 1970, em países como Estados Unidos, Canadá e Nova Zelândia, diante da necessidade de se dar uma resposta mais efetiva para os atos ilícitos (contra a lei) realizados por adolescentes.

A autora classifica dois tipos de Círculos, cada um relacionado a um objetivo distinto e que atua sobre temáticas específicas onde o diálogo esteja comprometido e gerando tensões ao convívio grupal. O primeiro é o *De Construção de paz* (Círculo de Diálogo, Círculo de Apoio, Círculo de Cuidado e outros). Em sua prática, há um roteiro de perguntas elaboradas pelo facilitador e que será respondido por todos os participantes do círculo, criando um ambiente seguro às reflexões sobre o tema escolhido. São círculos de caráter pedagógico, integrativos, de cuidado, que atuam na prevenção de violências e na promoção

de relações respeitadas e confiáveis. O segundo é o *Círculo de Resolução de Conflito*. Este tipo de círculo se desenvolve em três etapas: 1. O pré-círculo: (escuta e preparação dos participantes para o encontro); 2. O círculo restaurativo: compreensão mútua, autorresponsabilização e acordo; 3. O pós-círculo: acompanhamento e avaliação das ações construídas no acordo, e verificação se as necessidades foram atendidas.

Essas duas metodologias de processos circulares atendem a propósitos diferentes e a segunda pode ser utilizada pela Justiça Restaurativa. Ela vêm sendo utilizada formalmente no Brasil desde 2005 e está ratificada pela Resolução nº 125/2010 do CNJ, de 29 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, além de dar outras providências. Tal resolução possibilitou a inclusão da JR entre as práticas alternativas para lidar com conflitos, por recomendação da ONU em sua Resolução 2002/12 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

Os Círculos Restaurativos ou Círculos de Resolução de Conflitos medeiam o encontro entre duas ou mais pessoas para superar um conflito. Nesses encontros circulares, encontram-se autor(es), receptor(es) e a comunidade, que se unem como iguais para reparar os danos, restaurar a dignidade, segurança e justiça na perspectiva da reintegração de todos na comunidade ou sociedade. Esse processo circular é um espaço de compreensão mútua, autorresponsabilização e celebração de acordos. Todos os princípios aplicados são baseados na Comunicação Não Violenta (CNV).

Os círculos não se destinam a apontar culpados ou vítimas, mas discutem os danos e necessidades das vítimas, dos ofensores e das comunidades. Tratam das obrigações resultantes daqueles danos que serão transformados em ações reparadoras (plano de ação) aos danos ocorridos. Os seus participantes são: a vítima, o(a) autor(a) do ato e o(a) facilitador(a). Podem também serem convidados familiares, pessoas envolvidas indiretamente no fato e pessoas da comunidade – os(a) apoiadores(as).

Ambos os tipos de círculos são desenvolvidos por uma dupla, o(a) facilitador(a) e cofacilitador(a), capacitados nessa metodologia. Além das partes diretamente envolvidas, autor(a) e receptor(a), há também os(as) convidados(as)

indicados(as) por estes, representando a comunidade, que atuarão como apoio, dando contribuição na resolução do problema.

Os facilitadores são profissionais capacitados para essa função. Para a autora, o facilitador tem o papel de zelar pelo bem-estar do grupo, garantindo que as regras preestabelecidas sejam cumpridas e que o círculo seja um lugar seguro para que as pessoas se sintam à vontade para falar suas verdades e para dizer quando algo não estiver funcionando.

O processo circular dá ênfase à ideia de igualdade, horizontalidade e conectividade. A forma circular cria o senso de foco e de centramento no seu propósito, possibilitando que todos os participantes se vejam e assumam suas responsabilidades, frente a frente. Nos dois tipos de círculos, fazemos uso de cerimônias que envolvem algumas etapas a serem seguidas e que estão aqui apresentadas: 1. Boas-vindas; 2. Cerimônia de abertura; 3. Explicação da peça do Centro; 4. Explicação do Objeto da palavra; 5. Rodada de apresentação/*Check-in*; 6. Entrar em acordo sobre seus Valores e Diretrizes; 7. Fazer a rodada de histórias sobre o tema central; 8. Explorar o tema do círculo através de Perguntas Norteadoras; 9. Rodada de *check-out*; e 10. Cerimônia de Fechamento.

3.5 CONCEITOS DE CONFLITO E VIOLÊNCIA APLICADOS NA METODOLOGIA TDH

3.5.1 Definição de Conflito e Violência

Consideramos importante apresentar aqui como a TDH compreende cada um desses conceitos que representam um comportamento adotado e sobre quais situações eles podem ser aplicados: os conflitos são partes da existência humana e se apresentam muito naturalizados em nossa sociedade, considerando que sempre existe diversidade de percepções, de interesses e objetivos. Quando essas percepções se chocam, surge um conflito, que pode ocorrer na família, na escola, na comunidade, no bairro, na cidade e até entre países.

Os conflitos se originam de diferenças, incompatibilidades ou contradições imersas em uma relação entre pessoas, podendo ser individuais – conflitos

interpessoais, entre dois estudantes, por exemplo – ou coletivos – conflitos institucionais, organizacionais, interculturais (TERRE DES HOMMES, 2013b, p. 46).

Negar o conflito por si só, consiste em uma forma de violência, uma vez que implica em negar a diferença, a possibilidade do contrário e do divergente. A “violência ocorre, quando uma das partes, desrespeitando a outra, tenta impor sua vontade ‘à força’, quer seja esta força física, moral ou proveniente de uma posição hierárquica: professor-aluno, chefe-empregado, pai-filho etc.” (TERRE DES HOMMES, 2013b, p. 46,48).

A Organização Mundial de Saúde define a violência como:

Uso intencional da força ou do poder físico, de fato ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou a um grupo ou comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento ou privações. (*apud* TERRE DES HOMMES, 2013b, p. 49).

Na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, a violência é compreendida como: “toda forma de prejuízo ou abuso físico ou mental, descuido ou tratamento negligente, maus-tratos ou exploração, incluindo o abuso sexual” (artigo 19, parágrafo 1º, *Apud* TDH.2013b, p. 49).

O objetivo desses conceitos utilizados pela metodologia TDH é facilitar o entendimento e a distinção de cada um desses atos entre os envolvidos, de forma que eles possam decidir o que cada um podem fazer para lidar com o conflito de forma saudável e positiva.

Nestes dois últimos conceitos, o objetivo é esclarecer os atores da comunidade educativa, as diferenças existentes entre cada um deles, a fim de evitar rotulações preconceituosas que venham a prejudicar a imagem dos educandos. Desta feita, podemos distribuir responsabilidades de forma a reparar o dano provocado ao receptor da violência e restaurar os vínculos entre o receptor e o autor.

3.5.1.1 Ato Infracional

Segundo o ECA, em seu artigo 112: “Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal”, quando praticada por adolescente (pessoa maior de 12 e menor de 18 anos), estando o/a adolescente sujeito a medida socioeducativa”. Em se tratando de criança, serão aplicadas medidas protetivas.

fica a ressalva que, **se a violência for um ato infracional grave** como um roubo, uma violência sexual ou um homicídio, por exemplo, a orientação é que a prática seja realizada em âmbito dos atores do Sistema de Justiça (delegacia, Ministério Público ou Judiciário). (TERRE DES HOMMES, 2013b, p. 52, grifo nosso).

3.5.1.2 Ato Indisciplinar

Apresenta-se como o descumprimento das normas regimentais fixadas pela Escola ou instituição em seu Regimento e demais legislações vigentes. [...] Ela se traduz num desrespeito ao Regimento Escolar (FERREIRA, s.d.).

Deixamos aqui expressos que este tipo de ato é uma prática bastante utilizada no ambiente educacional e não deve jamais ser confundido com Ato Infracional.

3.5.2 Classificação da violência

Quanto ao tipo, a violência divide-se em três grandes categorias, de acordo com Pernambuco (2010):

- Autoinfringida: é dirigida a si mesmo. Nesse tipo de violência, estão incluídos os suicídios, as tentativas de suicídio e o autoabuso ou atos de automutilações.
- Interpessoal: subdivide-se em violência familiar, quando ocorre entre membros da família, e violência comunitária, entre pessoas sem laços de parentesco.
- Coletiva: atos violentos praticados por grupos, com motivações social, política ou econômica.

Quanto à natureza, a violência divide-se nas seguintes categorias:

- Física: qualquer ato violento com uso de força física de forma intencional, com objetivo de ferir, provocar dor e sofrimento, deixando ou não marcas evidentes no corpo da vítima. Exemplos: tapas, beliscões, chutes, torções, empurrões, arremesso de objetos, estrangulamentos, queimaduras, perfurações, mutilações, ferimentos por arma de fogo e por arma branca. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 8).

- Psicológica ou moral: toda ação que coloque em risco ou cause danos à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Exemplos: rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes. Na violência psicológica incluem-se o assédio moral: que ocorre geralmente no ambiente de trabalho envolvendo relações de poder; e o *bullying*: geralmente ocorre no ambiente escolar e compreende todas as atitudes agressivas, repetidas e sem motivações evidentes, provocadas por um ou mais estudantes em relação a outros colegas. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 8-9).

- Sexual: toda ação na qual uma pessoa em relação de poder e por meio de força física ou intimidação psicológica obriga outra a executar ato sexual contra sua vontade. Exemplos: estupro, assédio sexual (constrangimento causado por ameaças veladas com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual), exploração sexual (uso de pessoas para práticas sexuais ou produção de material pornográfico com fins lucrativo), pornografia infantil (produção, venda, fornecimento ou divulgação, por qualquer meio de comunicação, de material contendo cenas de sexo ou pornografia envolvendo crianças ou adolescentes), pedofilia (atividade sexual entre adultos e crianças), voyeurismo (transtorno caracterizado pela preferência em observar pessoas em atividades íntimas ou sexuais com a finalidade de excitar-se, sem o consentimento ou conhecimento da pessoa observada). (BRASIL, 2009 *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 9).

- Negligência ou abandono: é a ausência do responsável em prover as necessidades e cuidados básicos para o desenvolvimento físico, emocional e social da pessoa assistida. Exemplos: privação de medicamentos, falta de cuidados necessários com a saúde, descuido com a higiene, ausência de proteção contra inclemências do meio (como o frio e o calor), ausência de estímulo e de condições para frequentar a escola. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 9).

- Econômica/financeira/patrimonial: exploração imprópria ou ilegal, ou o uso não consentido de bens e/ou valores que implicam em dano, perda, subtração, destruição ou retenção de objetos ou de documentos pessoais. Ocorre, sobretudo, no âmbito familiar, sendo as vítimas, frequentemente, pessoas idosas e mulheres. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 9).

A partir dessas orientações para o atendimento a “Vítimas de Violência” aqui apresentadas como “Guia para profissionais de saúde” (PERNAMBUCO, 2010), vimos a sua relevância também para os profissionais da educação não-formal e da assistência social, razão pelas quais as inserimos junto aos conceitos utilizados pela TDH. Entendemos que essa tipificação de violência contribuirá para a identificação dos sinais que as vítimas estejam apresentando, ajudando-os nas ações de enfrentamento de forma adequada e pertinente.

Conforme o “Guia de Assistência Integral à Saúde da Criança e do Adolescente em situação de violência”, há efeitos a curto, médio e longo prazo da violência na saúde biopsicossocial da criança e do adolescente (SILVA; SILVA, 2003).

3.5.3 Efeitos da violência a curto prazo

As primeiras reações são atitudes de choque e incredulidade: sentimentos de vergonha, culpa, ansiedade, medo, raiva, isolamento, desamparo; comportamentos confusos e de extrema agitação, pesadelos, terror noturno e alterações dos hábitos alimentares. Essas reações, muitas vezes, são expressas através de comportamentos de choro, inquietação e tensão.

3.5.4 Efeitos da violência a médio e longo prazo

Comportamento autodestrutivo, ansiedade, sentimentos de isolamento e estigmatização, baixa autoestima, dificuldade em acreditar em outras pessoas, tendência à futura revitimização, comportamento sexual desajustado, problemas psicológicos, uso frequente de álcool e outras drogas.

Observamos na criança vitimizada atitudes de crueldade com crianças menores e animais.

Ressaltamos abaixo alguns efeitos do abuso sexual, de acordo com a faixa etária, por estes causarem com mais frequência danos à estruturação da personalidade da pessoa em desenvolvimento.

3.5.5 Crianças na faixa de 0 a 5 anos

1. Pesadelos ligados a lugares, pessoas e objetos, incluindo movimentos físicos repetitivos ou vocalizações da experiência do abuso sexual.
2. Erotização prematura: expressa em atitudes e comportamentos ligados à preocupação com genitais; procura repetitiva de outros parceiros para “brincar” de sexo; excessiva ou indiscriminada masturbação, com ou sem objeto; precocidade na esfera sexual (conversa sobre sexo, vestuário erotizado); comportamento sedutor; e sexualização nas brincadeiras com bonecas.
3. Aterrorização: superdeterminação negativa quanto ao despir-se; respostas com ansiedade a específico comportamento pessoal; medo inexplicado de uma pessoa, de um local ou um objeto; fenômeno dissociativo.

3.5.6 Crianças na faixa de 6 a 11 anos

1. Agressão sexual e coerção com outra criança;
2. Vestimentas inadequadas (eróticas) para a idade;
3. Fuga do lar;
4. Exploração sexual e/ou prostituição;
5. Uso de drogas;
6. Comportamento autodestrutivo;
7. Acidentes repetidos;
8. Tentativas de suicídio;
9. Exposição a situações de risco à saúde e à vida.

3.5.7 Adolescentes de 12 a 18 anos

1. Extrema inibição sexual;
2. Hipersexualização;
3. Gravidez (como resultado de estupro, de promiscuidade ou exploração sexual);
4. Promiscuidade sexual;

5. Exploração sexual e/ou prostituição;
6. Uso de álcool e outras drogas;
7. Rebeldia excessiva;
8. Abandono do lar;
9. Automutilação;
10. Tentativas de suicídio.

Entendemos que este “Guia de Assistência Integral à Saúde da Criança e do Adolescente em situação de violência” (2003) é de fundamental importância para os gestores, educadores, equipes técnicas, educandos e seus familiares para ajudá-los a identificar os comportamentos decorrentes dessas violências perpetradas contra crianças e adolescentes através dos seus efeitos a curto, médio e longo prazo.

Aqui concluímos nosso marco teórico a partir da contribuição dos seguintes autores: no enfoque de Paulo Freire, com a emancipação através do diálogo; no enfoque de Xesús Jares, com a “importância do aprendizado do convívio”, nas bases teóricas da educação para a paz; o enfoque de Marshall Rosenberg, com os princípios básicos da teoria da “comunicação não violenta” (CNV); os princípios básicos da teoria de Kay Pranis, com sua aplicação teórico-prática através dos “círculos de paz” e “círculos restaurativos”; os conceitos de “conflito e violências” utilizados na metodologia da Fundação TDH; e os guias de tipificações da violência para orientação aos profissionais de saúde e educação e suas consequências para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

4 METODOLOGIA

4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1.1 Abordagem da pesquisa

Esta seção tem por finalidade definir o escopo da investigação desenvolvida, igualmente, sua identidade, contornos, motivos e intenções. Entende-se que o recorte metodológico tem caráter funcional. De natureza empírica, esta pesquisa se define como qualitativa, tendo em vista que a matriz de dados remete ao reporte de vivências, pontos de vista e significados inicialmente compartilhados e aqueles construídos no decurso da intervenção realizada (DENZIN; LINCOLN, 1994, SRIVASTAVA; THOMSON, 2009; TAYLOR, BOGDAN; DEVAULT, 2015).

De fato,

Pesquisas na abordagem qualitativa se caracterizam, principalmente, por estudar subjetividades, crenças, valores, representações da realidade, opiniões, enfim, fenômenos intrinsecamente complexos. Comportam observações, intensivas e prolongadas, em ambiente natural, cujos registros devem ser precisos e detalhados para que as informações colhidas possam ser analisadas detalhadamente, embora esta análise não possa ser generalizada. (FAGUNDES, 2009, p. 21).

Esse enquadramento é importante para que se compreenda o papel, a atuação e o potencial de intervenção do(a) pesquisador(a) qualitativo(a). Realmente,

[...] os pesquisadores qualitativos estão frequentemente mais preocupados em descobrir o conhecimento sobre como as pessoas pensam e sentem sobre as circunstâncias em que se encontram do que em fazer julgamentos sobre se esses pensamentos e sentimentos são válidos. (THORNE, 2000, p. 68).

Esse entendimento reflete a finalidade maior dessa experiência de pesquisa.

O *design* planejado nesta investigação inspirou-se em reflexões ratificadas na exposição de Minayo (2011) sobre a natureza do problema, objetivos propostos e acerca dos dados:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2011, p. 21).

Os objetivos guardam coerência com essa perspectiva de apreciação dos dados e potencial de aplicação empírica, uma vez que

[...] a pesquisa qualitativa busca descrever e compreender um fenômeno, e não explicá-lo ou fazer previsões. Tais descrição e compreensão estão restritas a um contexto específico a partir do qual se chega a um tipo de conhecimento distinto do que é alcançável por procedimentos estatísticos ou por outras formas de quantificação. Em vez de explicar, busca-se descrever. Em vez de prever, busca-se compreender. Em vez de generalizar, busca-se a possibilidade de extrapolação para situações com contextos similares (OLLAIK; ZILLER, 2012, p. 232).

No que tange à disciplinaridade, a investigação se define como interdisciplinar, uma vez que a temática “conflito” não está vinculada a uma determinada área em especial. A complexidade do objeto empírico reclama abordagens mais amplas, não fronteirizadas, a benefício da discursividade. “A necessidade de conectar conhecimentos, de relacionar e de contextualizar é intrínseca ao aprendizado humano” (AUGUSTO *et al.*, 2004, p. 280).

4.1.2 Tipo ou finalidade do estudo

Quanto ao tipo ou finalidade do estudo, esta pesquisa trata-se de uma investigação exploratório-descritiva, tendo em vista que o objetivo geral tem natureza exploratória e os específicos, notável caráter descritivo.

Com relação à pesquisa exploratória, Gil salienta:

As pesquisas exploratórias têm como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] habitualmente envolvem levantamentos bibliográficos e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27).

A pesquisa também se enquadra como interpretativista, devido ao seu foco nos significados trazidos e transformados pelos sujeitos da pesquisa. “Levar para a esfera pública qualquer método que vá além da mera prescrição é algo que, inevitavelmente, convida à interpretação e à reconstrução – e, é claro, à divergência” (CHARMAZ, 2009, p. 9).

4.1.3 Fontes de informação

Nossa pesquisa foi de cunho qualitativo. Realizamos uma testagem da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes (TDH), “Modelo de Ação para Prevenção da Violência e Práticas Restaurativas em Contextos Educacionais”.

Mediante a especificidade do problema de estudo ser a investigação dos conflitos e violências que ocorrem nos contextos educacionais, utilizamos as seguintes fontes de informação e técnicas de coleta de dados: pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa bibliográfica tem como finalidade fazer com que o pesquisador entre em contato com o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando-o na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 1992).

A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento de estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. Portanto, a pesquisa bibliográfica pode ser considerada como o primeiro passo de toda pesquisa científica. (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 44).

Portanto, a pesquisa bibliográfica tratou do levantamento das bases teóricas que abordaram o tema deste trabalho, e a pesquisa documental nos trouxe dados de documentos produzidos por diferentes instituições: “Orientações para o Atendimento a Vítimas de Violência: guia para profissionais de saúde” (Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco, 2010); “Guia de assistência integral à saúde da criança e do adolescente em situação de violência: abordagem multidisciplinar” (Recife: EDUPE, 2003) e outros que têm relação estreita com a temática “prevenção a conflitos e violências em contextos socioeducacionais”.

A pesquisa documental, conforme expõem Sá-Silva e outros (2009), é um procedimento de métodos e técnicas que se utiliza para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. E os autores ainda complementam:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode-se caracterizar como principal caminho de conscientização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título, faz parte integrante de heurística de investigação. Deve muito à História e, sobretudo, aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas. (SÁ- SILVA *et al.*, 2009, p. 13).

Nesse sentido, faremos o destaque para o que nos afirma Gil (2008), quanto a este formato de investigação:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais

que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

Utilizamos neste estudo, além das pesquisas bibliográficas e documental, as seguintes fontes de informações, como técnicas de coleta de dados: observação assistemática e entrevistas individuais.

Segundo Martins (2008),

A observação assistemática possibilita a coleta e o registro de informações sem que o investigador necessite de meios técnicos específicos ou da realização de perguntas diretas; destaca, ainda, que o pesquisador deve estar atento aos fenômenos circundantes e ter discernimento para não se envolver emocionalmente e assegurar a fidedignidade dos dados. (MARTINS, 2008).

Nessa etapa da pesquisa, a observação assistemática nos possibilitou uma leitura da percepção dos sujeitos da pesquisa, durante a realização das oficinas de formações teórico-práticas na temática prevenção de conflitos e violências no espaço educativo. Foram realizadas três Rodas de Conversa, dois Círculos de Diálogo, com educadores, técnicos e gestores; e três Rodas de Conversa com educandos sobre a temática – prevenção de conflito e violência no espaço educativo.

Quanto às entrevistas individuais, Richardson (2008, p. 207) nos afirma o seguinte: é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A a uma pessoa B”.

As entrevistas individuais realizadas nesta pesquisa foram do tipo semiestruturado, feitas individualmente com membros da comunidade educativa: 2 gestoras, 3 membros da equipe técnica, 12 educadores, 15 educandos e 15 famílias da Unidade Casa – Lar Fabiano de Cristo. Essa técnica nos possibilitou identificar na fala dos sujeitos entrevistados: suas formações, percepções e vivências no campo temático – conflitos e violências e as alternativas de superação que os segmentos vêm utilizando.

Podemos afirmar que as fontes de informações utilizadas nesta pesquisa nos permitiram uma grande proximidade com a realidade cotidiana dos sujeitos pesquisados, bem como com os valores e práticas vivenciados no fazer

sociopedagógico, tendo em vista que a Unidade busca de forma permanente o enfrentamento dos conflitos e violências de forma positiva, permitindo-nos, assim, alcançar os objetivos desta pesquisa.

4.1.4 Local e delimitação da pesquisa

O local escolhido para a pesquisa foi a unidade socioassistencial Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, localizada na Várzea, em Recife, porque identificou-se no ambiente de coleta e fontes uma ampla e significativa transversalidade, pela abordagem em processos de mediação de conflito, dentre outros. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a entrevista individual do tipo semiestruturada, com um único respondente, e a observação assistemática através de “rodas de diálogo” sobre “conflitos e violências e resolução positiva de conflitos” realizadas com gestoras, educadores, técnicos e educandos.

Quanto à delimitação da pesquisa, a estratégia utilizada para a seleção dos entrevistados foi o grupo de pré-adolescentes e adolescentes envolvidos cotidianamente com o *bullying*; toda a comunidade educativa solicitou e reivindicou esta contribuição. Ressaltamos aqui os entrevistados e quando ocorreu a etapa de campo por segmento: 15 educandos na faixa etária compreendida entre 9 e 16 anos, sendo 8 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, entrevistados nos dias:19 e 24 de setembro de 2019; 15 profissionais, sendo 11 educadores e 4 membros da equipe técnica, nos dias 2,10 e 11 de julho de 2019; 15 familiares entrevistados nos dias 13 e 21 de novembro de 2019 e 2 gestoras entrevistadas: uma coordenadora voluntária (10/07/2019) e uma supervisora (25/09/2019).

Sobre a seleção dos entrevistados, o autor George Gaskell nos afirma:

“O objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista [...] o número de entrevistados [é] pequeno [e] o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes” [e prossegue afirmando que] “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, é explorar o

espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 70)

Entende-se que a variação do lugar de coleta ou território enseja novos olhares e experiências, firmando a aplicabilidade da metodologia numa extensão indeterminada. Nesse quesito reside uma das principais contribuições deste trabalho.

4.1.5 Técnica de Análise de Dados

Quanto à técnica de análise e interpretação dos dados desta pesquisa, será utilizado o método da análise de conteúdo, por permitir compreendermos o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso por ele, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas da fala/texto, estabelecendo categorias para sua interpretação. Trata-se de compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso, numa concepção transparente de linguagem, fixa no conteúdo apresentado.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 2011, p. 15).

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo se inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. (MINAYO; BARDIN *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84).

A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados subjacentes. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos. Os níveis manifestos e latentes estão relacionados às ênfases na objetividade ou na subjetividade. Neste trabalho optamos pelo primeiro nível.

De acordo com o pensamento de Bardin, a análise de conteúdo se organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamentos

dos resultados e resultados (BARDIN, 2011). Essas fases encontram-se apresentadas em cada questão do tópico guia.

5 RESULTADOS DA REPLICAGEM METODOLÓGICA DA TDH NA UNIDADE LAR FABIANO DE CRISTO/CASA RODOLFO AURELIANO

5.1 RECEPTIVIDADE DOS PARTICIPANTES QUANTO ÀS FORMAÇÕES RECEBIDAS

5.1.1 A Primeira Etapa da Pesquisa

Nessa etapa realizamos vinte e cinco horas de Atividades Formativas sobre “Cultura de Paz e resolução positiva de conflitos”, desenvolvidas na Unidade pesquisada Lar Fabiano de Cristo com a participação de 2 gestoras, 4 técnicos, 11 educadores e 55 educandos, no período de abril a agosto de 2019. Foram realizadas 4 oficinas sobre Comunicação não violenta, sendo 3 delas para 3 turmas de educandos e 1 para os profissionais (gestores, educadores e equipe técnica); 1 roda de diálogo (gestores, educadores e equipe técnica) sobre o processo da dialogidade de Paulo Freire; 1 roda de diálogo sobre o processo circular de Kay Pranis, perfazendo seis horas; e 2 círculos de diálogo com (gestores, educadores e equipe técnica), perfazendo seis horas, conforme Cronograma das Atividades Formativas desenvolvidas na Unidade, em Apêndice A.

Iniciamos a primeira oficina do processo formativo no dia 11 de abril de 2019 na unidade, com uma turma de adolescentes, sobre a “Comunicação não Violenta” (CNV) de Marshall Rosenberg, com duração de 3 horas. No momento inicial, foi realizado um levantamento das expectativas dos educandos sobre o Projeto de “Cultura de Paz e resolução positiva de conflitos no espaço educativo”, que está apresentado, no Apêndice B – Expectativas dos educandos da unidade, quanto às formações trazidas pelo projeto “Cultura de Paz”. Quando abordados sobre “o que trouxeram para esta formação”, eles nos afirmaram os seguintes valores: amor; alegria; felicidade; amizade; compaixão; companheirismo; bondade; harmonia e brincadeiras. Trouxeram sua atenção e desejo de aprender coisas novas; ver os amigos e realizar seus sonhos. Trouxeram o seu conhecimento sobre a violência na sua comunidade.

Quando abordados sobre “o que esperavam levar daquela formação”, afirmaram que esperavam levar carinho, união, amor, amizade, bondade, alegria e paz. Também esperavam levar mais informações e novos aprendizados sobre a violência e sair dali mais felizes.

Segundo o educador Jares (2007), a dimensão afetiva está sempre presente em toda relação educativa, deixando suas marcas nas possibilidades de aprendizagem. E nos afirma que, nas classes em que a afetividade e a ternura tenham sido supostamente banidas, podem surgir determinadas relações afetivas de rejeição, temor ou ódio (JARES, 2007, p. 173).

A modernidade considerava a racionalidade o instrumento que tornaria as pessoas mais autônomas e com maior capacidade “racional” de tomar decisões e avançar no progresso científico e social, enquanto a afetividade e as emoções constituíam um território de subjetividade e imperfeição, portanto incompatível com a racionalidade. A pós-modernidade questiona o domínio do racionalismo moderno e recupera a dimensão afetiva da vida em geral e das relações sociais, em particular (JARES, 2007, p. 174).

Portanto, fica esclarecido pelo autor que “certos problemas de convivência têm sua origem na falta ou deficiência no desenvolvimento da afetividade”, justificando a importância da afetividade no cultivo das relações interpessoais, razão pela qual foi tão reiterada nas expectativas apresentadas pelos educandos.

A oficina ocorrida em 17/04/2019, com os gestoras e profissionais (educadores e equipe técnica), teve a duração de 4 horas, e constou da apresentação sobre o projeto de pesquisa a ser aplicado na Unidade LFC e as duas etapas envolvidas: a primeira de ordem “formativa”, conforme a metodologia da TDH, e a segunda onde ocorreriam as “entrevistas” sobre “conflito”, “violência”, “cultura de Paz” e resolução positiva de conflitos através da “comunicação não violenta”, da “educação para a convivência” e da “educação dialógica” como ferramentas teóricas fundamentais para a resolução positiva de conflitos, tanto na educação formal quanto na educação não formal.

Quando foram abordados na abertura do evento sobre “o que traziam para as formações”, estes afirmaram em sua maioria: o interesse na troca desse novo conhecimento; a possibilidade de troca de experiências e os esclarecimentos sobre o que projeto traz para melhorar o seu desempenho na função que exerce

na unidade. Na segunda abordagem, “o que vocês irão levar dessas formações”: a maioria respondeu que serão os novos conhecimentos disseminados; o aprendizado e a sabedoria; a confiança na aprendizagem que pode mudá-los para melhor, porque contribui para a sua formação pessoal e profissional. Que irão aprender a se relacionar melhor com as suas crianças e jovens, promovendo uma maior integração entre as faixas etárias atendidas pela unidade. Essas expectativas estão apresentadas no Apêndice C – Expectativas dos profissionais da unidade, quanto às formações trazidas pelo projeto “Cultura de Paz”.

A seguir, apresentamos os conteúdos teórico-práticos socializados através das cinco “oficinas formativas”, realizadas como técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais, interpessoais e profissionais, com a participação das gestoras, equipe técnica, educadores e educandos, na unidade pesquisada, Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano.

5.1.1.1 Primeira Oficina Formativa para gestoras, profissionais e educandos, realizadas na unidade LFC: registro de *slides*

Slide 1 – Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

Oficina: Comunicação Não-Violenta (CNV)
Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH / UFPE
Proponente: Joenilda Alves Feitosa – Mestranda, turma 2018
Instituição Beneficiada : Lar Fabiano de Cristo – Casa de Rodolfo Aureliano
Av. Afonso Olindense, nº 1946 – Bairro da Várzea, Recife-PE
Recife/ 2019

Fonte: Elaboração própria.

Slide 2 – Biografia do autor Marshall Rosenberg

Biografia do Autor: Marshall Bertram Rosemberg

Nasceu em 06/10/1934, em Canton, Ohio, EUA; e

Faleceu em 07/02/2015, Albuquerque, Novo México, EUA.

Psicólogo americano, iniciou seus estudos sobre a violência desde muito jovem, sempre desejou compreender o que contribuía para que as pessoas fossem violentas umas com as outras, e explorou tipos de linguagem, pensamento e comunicação que poderiam oferecer alternativas pacíficas à violência que ele encontrava.

Seu interesse o levou a obter seu PHD em psicologia clínica pela Universidade de Niscousin – Madison, em 1961.

Sua Obra ou Teoria: COMUNICAÇÃO NÃO-VIOLENTA, 1984.

Em 1984 ele Fundou o Centro para a Comunicação Não-Violenta (CNVC), para difundir o processo da CNV no mundo.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 3 – Opiniões de escritores sobre CNV

Opiniões de escritores sobre a CNV

A CNV é uma obra internacional, que acompanha e reforça um novo método de resolução pacífica de conflitos,. Seu principal mérito é nos ensinar a nos colocar no lugar de outro, desenvolvendo a empatia, que é de grande ajuda até em casos mais difíceis de ruptura e má comunicação.

PIERE WEIL

Marshall Rosemberg oferece ferramentas das mais eficientes para cuidarmos da saúde e dos relacionamentos. A CNV conecta a alma das pessoas, promovendo sua regeneração.

DEEPAK CHOPRA autor de *As sete leis espirituais do sucesso*

Fonte: Elaboração própria.

Slide 4 – Lições de Gandhi ao seu neto (1)

Lições de Gandhi ao seu neto Arun Gandhi

Presumimos que não somos violentos, porque nossa visão da violência é aquela de brigar, matar, espancar e guerrear – são tipos de coisas que os indivíduos comuns não fazem.

Toda noite, o avô ajudava o neto a analisar os acontecimentos do dia, onde ele tinha vivenciado a “violência física” (em que tivesse empregado a força física) ou “violência passiva” (em que o sofrimento tivesse sido mais de natureza emocional).

O avô afirmava que a violência “passiva” era mais danosa que a violência “física”. Porque a “violência passiva” gerava mais raiva na vítima, e que, esse indivíduo como membro de uma coletividade, ia responder de forma mais violenta. E concluía, que é a “violência passiva” que alimenta a fornalha da “violência física”!

Fonte: Elaboração própria.

Slide 5 – Lições de Gandhi ao seu neto (2)

Lições de Gandhi ao seu neto Arun Gandhi (2)

Gandhi sempre enfatizou a necessidade da não-violência nas comunicações, como vem fazendo Rosenberg.

Ele afirma “Que nos tornemos a mudança que desejamos ver acontecer no mundo”. Sempre estamos esperando, que os outros mudem primeiro!

Fazemos tudo por motivações egoístas “que vantagem eu levo nisso?” isso ocorre numa sociedade materialista, que vive na base de um duro individualismo. São valores negativos destroem a família, comunidade, sociedade e a nação.

A não-violência nos permite que venha à tona o que existe de positivo em nós: o amor, respeito, compreensão, gratidão, compaixão e preocupação com os outros, em vez de sermos dominados pelas atitudes egoístas, gananciosas, odiantas, preconceituosas, suspeitosas e agressivas. Se mudarmos nossa linguagem e métodos de comunicação, criaremos um mundo mais compassivo!

Fonte: Elaboração própria.

Slide 6 – O cerne da CNV

O cerne da Comunicação Não-Violenta

“O que eu quero em minha vida é compaixão, um fluxo entre mim mesmo e os outros com base numa entrega mútua, do fundo do coração”.

Marshall Rosenberg

Pela ênfase em escutar profundamente – a nós e aos outros,- a CNV promove o respeito, a atenção, a empatia e gera o desejo mútuo de nos entregarmos de coração. Compaixão aqui denominada “entregar-se de coração”.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 7 – As duas partes da CNV

As duas partes da CNV:

- 1. Como posso me expressar (dar) honestamente por meio dos quatro componentes;**
- 2. Como posso receber (escutar) com empatia por meio dos quatro componentes.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 8 – Fundamentação teórica

Fundamentação Teórica: Focando nossa consciência nos quatro componentes da CNV.

1. **Observação** – sem fazer nenhum julgamento ou avaliação – dizer apenas o que nos agrada ou não, no que as pessoas estão fazendo.
2. **Sentimento** – identificarmos como nos sentimos ao observar aquela ação: magoados, assustados, alegres, divertidos, irritados, etc.
3. **Necessidades** – reconhecermos quais de nossas necessidades estão ligadas aos sentimentos que identificamos aí.
4. **Pedido** – as ações concretas que estamos pedindo para enriquecer nossa vida.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 9 – As duas partes da CNV (abordagem)

- ### As duas partes da CNV: expressar-se com honestidade e receber com empatia
- A empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo.**
- A “empatia” exige o esvaziamento de nossa mente para que escutemos os outros com a totalidade do nosso ser.
 - O ingrediente-chave da empatia é a presença: estamos presente com a outra parte e com aquilo que ela está passando.
 - Não confundir oferecer “empatia” com dar “conselhos”!
 - Sabemos que a pessoa que fala recebeu empatia quando: (a) há um alívio de tensão, ou, (b) o fluxo de suas palavras chegam ao fim.
 - Precisamos sentir empatia para dar darmos empatia. Quando estamos defensivos ou incapazes de oferecer empatia, precisamos parar, respirar sentir empatia por nós mesmos, ou gritar de modo não violento ou darmos um tempo.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 10 – Aplicando a CNV

Aplicando a CNV: como tratamos a nós mesmos?

Quando cometemos erros, podemos utilizar os processos de luto e perdão da CNV, para nos mostrar onde podemos crescer; em vez de autojulgamento moralizador.

Em nossa auto-avaliação dos quatro componentes da CNV não atendidas, surge o ímpeto pela mudança não decorrente da vergonha, culpa, raiva ou depressão, mas do nosso desejo de contribuir para o nosso bem-estar e o dos outros.

Cultivamos a autocompaixão ao escolhermos agir em nossa vida diária apenas a serviço de nossas necessidades e valores, e não por obrigação, recompensas externas, ou evitar culpa, vergonha ou punição.

Descobrir mais prazer e integridade nas revisões de nossas ações diárias, substituindo “tenho de fazer” por “escolho fazer”!

Fonte: Elaboração própria.

Slide 11 – Comunicação Alienante da Vida

O que é “comunicação alienante da vida”?

- **É uma forma de comunicação que nos levam a falar e nos comportar de maneiras que ferem aos outros e a nós mesmos;**
- **É o uso de julgamentos moralizadores que implicam àqueles que não agem em consonância com nossos valores, estão errados ou são maus;**
- **Outra forma é fazer comparações, que são capazes de bloquear a compaixão tanto pelos outros como por nós mesmos, principalmente, quando expressamos nossos desejos na forma de exigência;**
- **Ela prejudica nossa compreensão de que somos responsáveis por nossos pensamentos, sentimentos e atos.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 12 – CNV: expressando raiva plenamente

CNV: Expressando a raiva plenamente

- Culpar e punir os outros são expressões superficiais de raiva.
- Se desejamos expressar nossa raiva, o primeiro passo é eximir a outra pessoa de qualquer responsabilidade por nossa raiva.
- Em vez disso, expressemos nossos sentimentos e necessidades que sendo atendidas, elimina os julgamentos, culpas ou punições aos outros.
- Os quatro passos para expressar a raiva são: 1. parar e respirar; 2. identificar os nossos pensamentos que indicam julgamentos; 3. conectar-nos com nossas necessidades; e 4. expressar nossos sentimentos e necessidades não-atendidas.
- Entre os passos 3 e 4, podemos entrar em empatia com a outra pessoa, de modo que ela possa nos escutar melhor no passo 4.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 13 – Reconhecimento de necessidades

O reconhecimento das Necessidades que estão por trás de nossos sentimentos.

Durante o desenvolvimento da responsabilidade emocional, passamos por três estágios:

- a “escravidão emocional” – acreditar que somos responsáveis pelos sentimentos dos outros;
- o “estágio ranzinza” – onde nos recusamos a admitir que nos importamos com os sentimentos e necessidades da outra pessoa;
- a “libertação emocional” – onde aceitamos total responsabilidade por nossos sentimentos, mas não pelos sentimentos dos outros, e temos consciência de que nunca poderemos atender as nossas necessidades à custa dos outros.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 14 – Libertando-se de velhos condicionamentos

Libertando-nos de velhos condicionamentos

- **A CNV melhora a comunicação interior, nos ajudando a traduzir mensagens internas negativas em sentimentos e necessidades.**
- **Ao conseguirmos distinguir nossos sentimentos e necessidades, e entrar em empatia com eles, podemos nos libertar da depressão.**
- **Ao nos concentrar naquilo que realmente desejamos, em vez de no que há de errado com os outros ou com nós mesmos, a CNV nos dá a compreensão do que precisamos para criar um estado mental mais pacífico.**

Fonte: Elaboração própria.

5.1.1.2 Fotografias do grupo de educandos participando da Oficina sobre a CNV, realizada em 30/04/2019, no turno da tarde, na unidade LFC

Fotografia 1 – Oficina com educandos



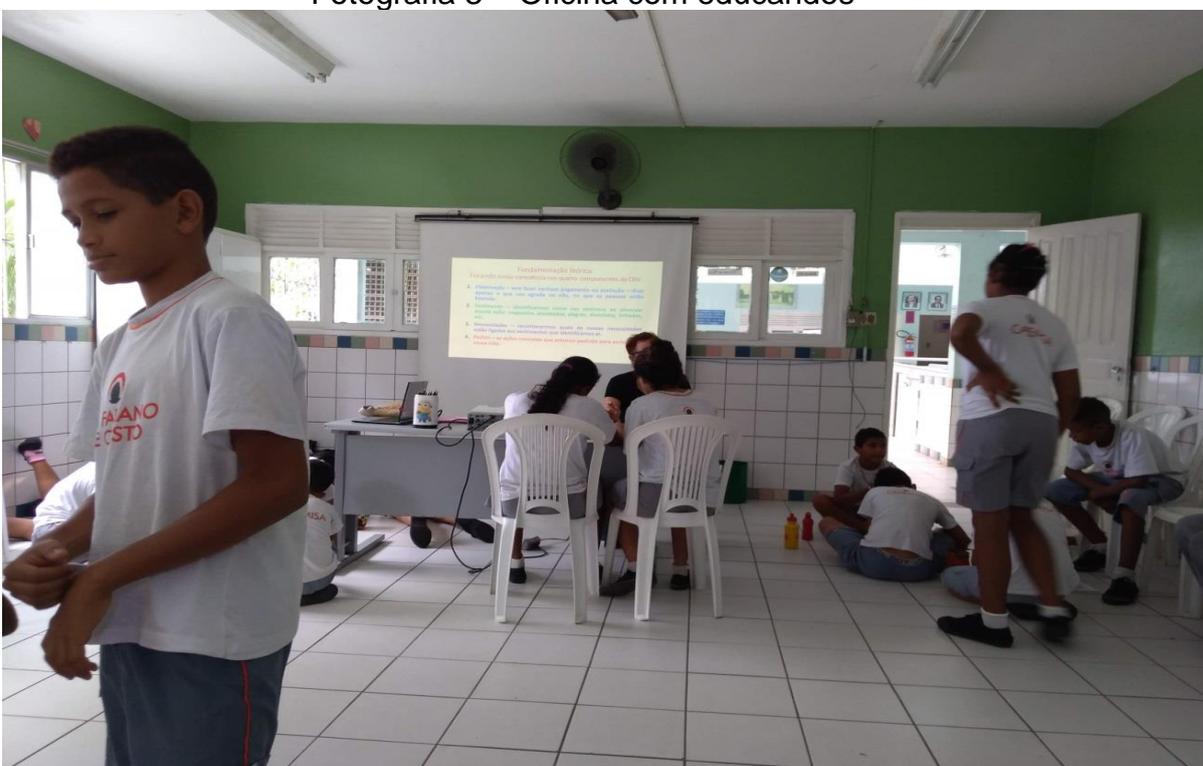
Fonte: Autora (2019).

Fotografia 2 – Oficina com educandos



Fonte: Autora (2019).

Fotografia 3 – Oficina com educandos



Fonte: Autora (2019).

Fotografia 4 – Oficina com educandos



Fonte: Autora (2019).

5.1.1.3 Fotografia da primeira Oficina sobre “Comunicação Não Violenta” (CNV) realizada com gestores e profissionais do LFC, em 17/04/2019

Fotografia 5 – Oficina sobre CNV com gestores e profissionais



Fonte: Autora (2019).

5.1.1.4 Slides da segunda Oficina Formativa com as gestoras e profissionais do LFC, realizada em 06/05/2019

Slide 15 – Apresentação




UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH

Roda de Diálogo sobre as obras de Paulo Freire:

“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”

“Pedagogia do Oprimido: suas contribuições para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra”

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH / UFPE
Projeto de Pesquisa sobre “Práticas Educativas e Cultura de Paz no ambiente Educacional”
Proponente: Joenilda Alves Feitosa - Mestranda, turma 2018
Instituição Beneficiada: Lar Fabiano de Cristo – Casa de Rodolfo Aureliano
Av. Afonso Olindense, nº 1946 – Bairro da Várzea, Recife-PE
Recife/2019

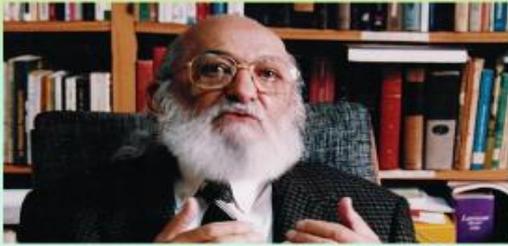
Fonte: Elaboração própria.

Slide 16 – Roda de diálogo sobre Pedagogia da Autonomia

Roda de Diálogo sobre a Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa

Sobre a Autor: Paulo Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, Recife-PE. Personalidade nacional e internacional no campo da pedagogia, pelo seu método de educação como prática libertadora fundamentada no diálogo, de modo especial, a educação popular. Esta foi à sua última obra publicada em vida.

Faleceu em: 02 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de infarto do miocárdio.



Fonte: Elaboração própria.

Slide 17 – A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1)

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

A ideia central da obra é a formação docente permeada pela reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos.

A obra se apresenta em três capítulos:

- *primeiro capítulo intitulado: “Não há docência sem discência”*
- *segundo capítulo: “ Ensinar não é transferir conhecimento”*
- *terceiro capítulo: “Ensinar é uma especificidade humana”*

Fonte: Elaboração própria.

Slide 18 – A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2)

Primeiro capítulo: “Não há docência sem discência”

- *Discorre sobre os saberes indispensáveis à prática docente de educadores e a importância de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativa.*
- *Enfatiza que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*
- *Não há docência sem discência, portanto, ambos são sujeitos deste processo e não se reduzem à condição de objeto um do outro.*

Fonte: Elaboração própria.

Slide 19 – A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (3)

Segundo capítulo: “ Ensinar não é transferir conhecimento”

- **É criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.**
- **Ressalta que ensinar exige consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, bom-senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, esperança, curiosidade e a convicção de que mudar é possível.**
- **Para o autor, o fundamental é que entre professor e aluno suas posturas devem ser dialógicas, abertas, curiosas e indagadoras enquanto falam ou enquanto ouvem.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 20 – A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (4)

Terceiro capítulo: “Ensinar é uma especificidade humana”

- **Descreve a educação como um ato de intervenção no mundo.**
- **Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.**
- **A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que são tomadas a partir de um saber construído.**
- **O autor entende a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos, não somente transmitindo conteúdos, mas redescobrimo, construindo e ressignificando estes conhecimentos, participando de suas realidades históricas, pessoais, sociais e existenciais.**
- **Esta obra é atual porque vislumbra a autonomia dos sujeitos, não de forma ingênua, mas com a certeza de que se há tentativas, há esperança e possibilidades de mudanças.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 21 – Princípios básicos da Educação Libertadora

Princípios básicos a uma prática educativa que transforma educadores(as) e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita.

- **A ética e a competência profissional**
- **O respeito pelos saberes dos educandos e sua identidade cultural;**
- **A rejeição a toda e qualquer forma de discriminação;**
- **A reflexão crítica da prática pedagógica;**
- **O saber dialogar e escutar;**
- **O querer bem aos educandos;**
- **O ter alegria e esperança;**
- **O ter liberdade e autoridade;**
- **O ter curiosidade;**
- **O ter consciência do inacabado...**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 22 – Contribuições da Pedagogia do Oprimido (1)

Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra

- Freire propôs uma educação popular baseada na conscientização, na colaboração, na participação e na responsabilidade social e política dos sujeitos envolvidos.
- Ele insere a educação no âmbito ético e político, retirando sua suposta “neutralidade” perante a história.
- Educar é conscientizar para que o sujeito assuma seu papel na mudança social
- “Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. (FREIRE, 1986, p.76,77).

Fonte: Elaboração própria.

Slide 23 – Contribuições da Pedagogia do Oprimido (2)

Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra

- **Nossa humanidade se constrói pela palavra. Paulo Freire coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Sujeitos autores, capazes de dizer o seu mundo e, dizendo-o reconstruí-lo. A principal ferramenta dessa construção: o diálogo.**
- **É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra (ação). Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que cria e recria o mundo e a si mesmo.**
- **A emancipação, ou humanização, não acontece na consciência, mas no diálogo.**
- **É no diálogo, no encontro entre iguais que se problematiza o mundo, que a consciência se constrói.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 24 – Contribuições da Pedagogia do Oprimido (3)

Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra

- [...] era como se, de repente, rompendo com a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. (FREIRE, 1992, p. 40)
- **Dizer sua palavra não é, um ato isolado ou individual, mas um processo coletivo que exige o reconhecimento do outro.**
 - **Não existe diálogo na solidão ou individualismo. É um processo que envolve um outro, que se dá no reconhecimento das diferenças, da alteridade, inclusive entre educadores e educandos.**
 - **Em Educação para a Paz, o pressuposto da dialogicidade é fundamental, assim como a consciência do inacabado e, com isso, a história aberta para sua construção.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 25 – Contribuições da Pedagogia do Oprimido (4)

Contribuições da Pedagogia do Oprimido para a Cultura de Paz – a emancipação através da palavra

- *A educação bancária está a serviço da opressão e da cultura do silêncio.*
- *Ela reflete a sociedade opressora, sendo a dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária”, mantém e estimula a contradição.*
- *Para aqueles que não acatam os discursos escolares (visão de mundo, de homem e de sociedade), a sua exclusão como não apto, incapaz.*
- *Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Nossa humanidade se constrói pela palavra.*
- *Quebrar o silêncio é se firmar e afirmar diante do mundo e da história. (FREIRE, 1986, pp. 59, 78).*

Fonte: Elaboração própria.

Slide 26 – Paulo Freire: contribuições para a Cultura de Paz

Paulo Freire: contribuições para a construção de uma Educação para a Cultura de Paz

A paz e a violência não são condições naturais, elas são processuais e construídas. Freire enquadra a possibilidade da paz ao âmbito político e relacional, classificada pelos estudiosos como “paz positiva”.

- *“A paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, direitos humanos, diálogo e, por isso, para haver paz, precisamos lutar por ela”.*
- *Educar para a Paz é educar para a vivência de um conjunto de valores que incluem justiça, respeito, diálogo, empatia, solidariedade, fraternidade, entre outros.*

Fonte: Elaboração própria.

5.1.1.5 Slides da Terceira Oficina Formativa com as gestoras e profissionais do LFC, realizada em 03/06/2019

Slide 27 – Apresentação



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO – CAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH



P·P·G·D·H

Primeira etapa do Projeto de Pesquisa da Dissertação: - Capacitação sobre os Conceitos Teóricos utilizados nas Práticas Educativas sobre Cultura de Paz no Ambiente Educativo; e na segunda etapa: realização de entrevistas individuais junto aos membros da comunidade educativa.

Oficina sobre Círculos de construção de Paz, para desenvolver a inteligência emocional e construir relacionamentos saudáveis.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – PPGDH / UFPE
Proponente: Joenilda Alves Feitosa/ Mestranda 2019
Instituição Beneficiada : Lar Fabiano de Cristo
Av. Afonso Olindense, nº 1946 – Bairro da Várzea, Recife-PE
Recife
2019

Fonte: Elaboração própria.

Slide 28 – Tema do Encontro

Tema do encontro: Oficina sobre Círculos de construção de Paz –
Para desenvolver a inteligência emocional e construir relacionamentos saudáveis.



Sobre a Autora: Kay Pranis faz treinamentos e escreve sobre Círculos de Construção de Paz e Justiça Restaurativa.

Atuações: Departamento de Correções do Estado de Minnesota de 1994 a 2003; Em diversas comunidades – desde escolas, prisões, locais de trabalho, igrejas, famílias e comunidades rurais: de Minnesota, Chicago, Alabama, Costa Rica e Brasil.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 29 – O que é Justiça Restaurativa

O que é a Justiça Restaurativa?

- Na visão restaurativa, o foco está nas **dimensões interpessoais**.
- As ofensas (violências ou danos) são compreendidas como **danos pessoais** e como **relacionamentos interpessoais**.
- Portanto, **OS VÍNCULOS** são a centralidade das ações técnicas e institucionais e **CUIDAR** dessas relações são princípios básicos de uma justiça que restaura, pois foca na **responsabilização**, na **reparação** e na **restauração** dos vínculos.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 30 – Valorizando o protagonismo juvenil

Valorizando o Protagonismo Juvenil

Antônio Carlos Gomes da Costa

AUTONOMIA



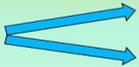
Através da geração de espaços e situações propiciadoras da sua **participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais** na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 31 – O conflito

O Conflito

= Se originam de diferenças, incompatibilidades ou contradições imersas em uma relação entre pessoas.

Os conflitos podem ser 

- Indivíduos (conflitos interpessoais, entre dois estudantes de uma mesma sala, por exemplo)
- Ou coletivos (conflitos comunitários, institucionais, organizacionais, interculturais).

Negar o conflito ??? 

Por si só, consiste em uma forma de violência, uma vez que implica em negar a diferença, a possibilidade do contrário e do divergente.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 32 – A violência

A violência

Ocorre, quando uma das partes, **desrespeitando a outra, tenta **impor sua vontade “a força”**.**

Força que pode ser física, moral ou proveniente de uma posição hierárquica (professor-aluno, chefe-empregado, pai-filho, etc.)

Fonte: Elaboração própria.

Slide 33 – Atos indisciplinar e infracional

Ato Indisciplinar

Apresenta-se como o descumprimento das normas regimentais fixadas pela Escola em seu Regimento e demais legislações vigentes.

Ele se traduz num desrespeito ao Regimento Escolar. (www.udemo.org.br).

Ato Infracional

Segundo o ECA, em seu Art. 112 “*Considera-se ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal*” quando praticada por adolescente (pessoa maior de 12 e menor de 18 anos).

Estando o/a adolescente sujeito a uma Medida Socioeducativa. Quando tratar-se de criança, serão aplicadas Medidas Protetivas.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 34 – O Poder

O Poder

O Poder saudável é uma necessidade humana fundamental.

As práticas Circulares nos conscientizam de nossos sentimentos em relação ao Poder:

- * Onde nos sentimos empoderados; e
- * Onde nos sentimos impotentes.

Essa consciência nos ajuda a fazer escolhas que preencham a necessidade humana natural de ***exercer o poder pessoal sem prejudicar os outros.***

O processo do Círculo ajuda os indivíduos e o grupo a experimentarem o poder saudável na presença do outro.

Fonte: Elaboração própria.

Slide 35 – A Esperança

A Esperança

- * Ela é o motor silencioso, conduzindo o poder pessoal em um sentido positivo.
- * *De onde vem a **Esperança**? Vem de nossos **relacionamentos** com os **outros**.*
- * **Esperança e Poder** são os dois lados da mesma moeda.
- * **A impotência** leva a **desesperança**, e nos deixa **impotentes!**

Nós temos a capacidade de **reanimar e nutrir e esperança quando ela fraqueja.**

Nós fazemos isso através de **nossa capacidade de compartilhar nossas experiências uns com os outros.**

Fonte: Elaboração própria.

Slide 36 – Círculos de construção de paz

Círculos de Construção de Paz

Fundamentados em quatro bases Teóricas distintas e interrelacinadas.

Primeira base – consiste na compreensão profunda de nosso desenvolvimento social e emocional como seres humanos.

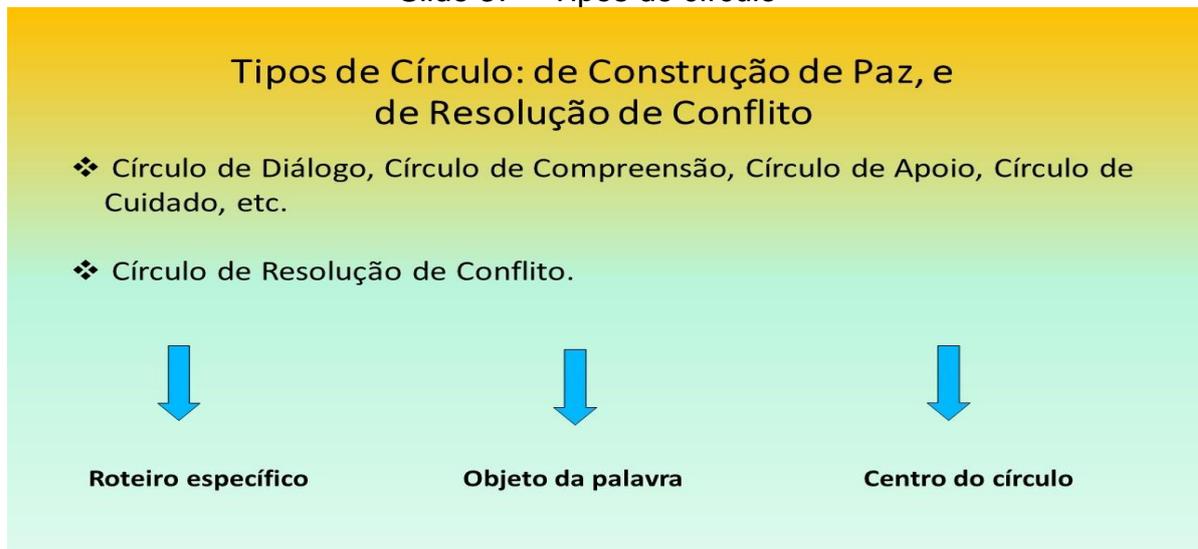
Segunda base – é a prática da atenção plena (método prático de autocuidado), nos ajudando a alcançar maior clareza a respeito de nossos pensamentos e sentimento como seres humanos.

Terceira base – é a prática dos Círculos de Construção de Paz. O uso deste tipo de círculo é indicado para o desenvolvimento da inteligência emocional, promover a cura e acima de tudo, construir relacionamentos saudáveis.

Quarta e última base – é a perspectiva do fortalecimento do desenvolvimento familiar e comunitário.

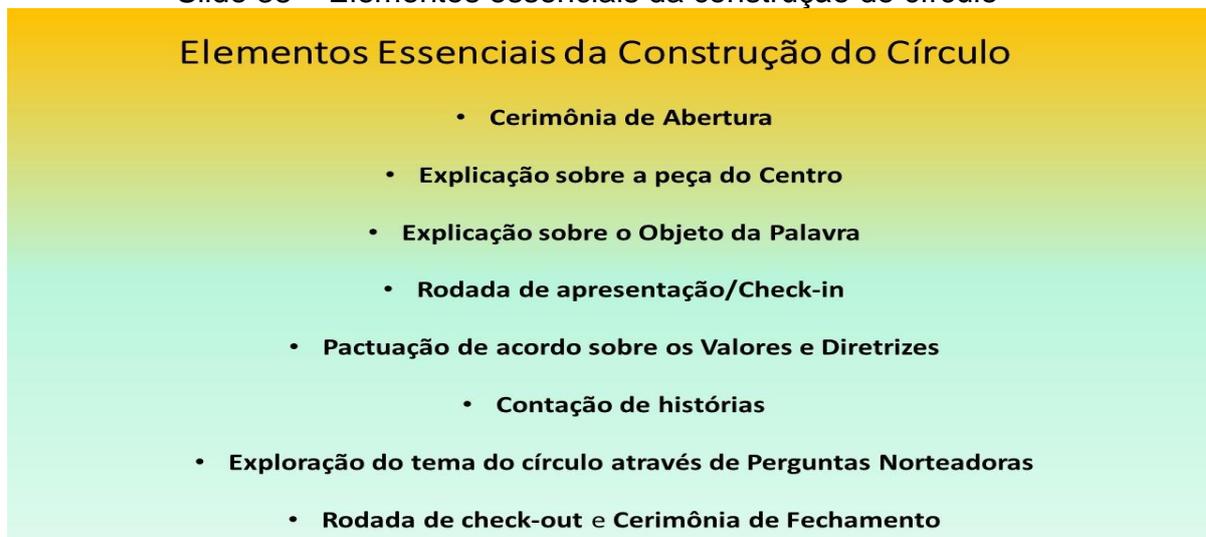
Fonte: Elaboração própria.

Slide 37 – Tipos de círculo



Fonte: Elaboração própria.

Slide 38 – Elementos essenciais da construção do círculo



Fonte: Elaboração própria.

5.1.1.6 Fotografias da terceira oficina formativa sobre os “Círculos de Diálogo” de Kay Pranis, realizada com as gestoras e profissionais da unidade LFC, em 03/06/2019

Fotografia 6 – Terceira Oficina Formativa sobre os “Círculos de Diálogo” de Kay Pranis



Fonte: Autora (2019).

Fotografia 7 – Terceira Oficina Formativa sobre os “Círculos de Diálogo” de Kay Pranis



Fonte: Autora (2019).

5.1.1.7 Quarta oficina formativa teórico-prática, com o “1º Círculo de Diálogo” realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 08/07/2019

O primeiro “Círculo de Diálogo” realizado na unidade Lar Fabiano de Cristo no dia 8 de julho de 2019, com duração de três horas, teve como temática a “construção de relacionamentos saudáveis” e contou com a participação de gestoras e profissionais (equipe técnica e educadores). O objetivo do círculo foi ajudar os profissionais a desenvolverem um relacionamento saudável consigo mesmos, como pré-requisito a iniciarem relacionamentos saudáveis com os outros. Dessa atividade participaram 15 profissionais, a facilitadora Joenilda Feitosa, mestranda PPGDH,2018, e a cofacilitadora, a professora orientadora Maria José Luna.

Iniciando as apresentações das etapas técnicas do processo circular, as facilitadoras dão as “Boas-Vindas” aos participantes, agradecendo a presença de todos(as) por terem vindo participar do círculo, e apresentam o seu objetivo. Na

sequência, explicam a próxima etapa, a “cerimônia de abertura”, cuja atividade consistiu em convidar cada um a criar e registrar uma imagem de sua autoestima em cada quadrante da “roda da medicina” distribuída entre eles. Foi explicado ao grupo que a “roda da medicina” representa cada um dos quatro aspectos do nosso *self*: o mental (intelectual), o físico, o emocional e o espiritual. Pediu-se que registrassem em cada quadrante uma expressão significativa de quem eles são e que essas imagens seriam compartilhadas no grupo, durante a rodada *do check-in*.

Concluída essa atividade, as facilitadoras desenvolveram com o grupo uma atividade meditativa orientada, pedindo às pessoas que fechassem seus olhos por um minuto e respirassem dez vezes, profunda e calmamente para se aproximarem do seu “*eu verdadeiro*”, que os levava ao centramento e a pensarem sobre as maneiras como se cuidam em cada um desses quatro aspectos do seu *self*.

Dando continuidade às etapas do processo, entrou-se na rodada de apresentação e *check-in*, onde foi solicitado que cada participante pegasse uma folha de papel e pincel e preparasse o seu crachá. Pediu-se ainda que, quando fosse se apresentar, anunciasse como estava chegando e qual a expectativa que trazia para o encontro. Na sequência foram compartilhadas as imagens de cada um sobre os quatro aspectos do seu *self*: o mental (intelectual), o físico, o emocional e o espiritual.

A etapa seguinte consistiu em explicar aos participantes a finalidade dos “elementos do Centro”, como um ponto de convergência, que dá apoio ao falar de coração e escutar de coração. O “centro do círculo” pode incluir objetos (símbolos) representando os valores do “eu verdadeiro” e os princípios que alicerçam o processo circular. Foi explicado o funcionamento do “Objeto da Palavra”, que se destina a regulamentar o diálogo dos participantes, sendo passado de pessoa para pessoa em volta de todo o círculo. Somente a pessoa que está segurando o “objeto da palavra” pode falar, sem interrupção, o que permite aos ouvintes se focarem em escutar. Cada participante tem igual oportunidade de falar e trazer alguma coisa importante para oferecer ao grupo. Enquanto passa de mão em mão, ele tece um fio de interconexão entre os membros do círculo.

Prosseguindo, nessa etapa foi apresentada a “Construção de Valores e Diretrizes”, como comportamentos compartilhados. Cada participante pegou uma targeta e registrou os seus valores supremos para uma convivência saudável. Após essa definição, pedimos que eles expressassem um acordo ou regras úteis para que cada um pudesse se expressar bem e sentir-se em um ambiente seguro, de confiança e respeito mútuo.

Nessa etapa do processo circular, utilizaram-se “perguntas ou temas norteadores” para iniciar as rodadas de conversa para estimular o principal interesse do círculo: 1. Se você pudesse mudar alguma coisa em você, o que seria? 2. O que você precisa fazer para tratar a si mesmo com amor?

Prosseguindo nas perguntas, entramos na “rodada de *check-out*”, pedindo aos participantes que compartilhassem como estavam se sentindo naquele momento em que o círculo estava se encerrando: “o que você aprendeu aqui que vai usar na sua vida”?

As respostas de cada participante estão apresentadas a seguir por letras. O participante A afirmou que aprendeu a falar de si mesmo; como está e saber ouvir. O participante B declarou a importância de escutar o Outro, compartilhar seus sentimentos e entrar na intimidade do outro para ajudar. O participante C destacou a questão da espera e da paciência e que aprendeu a trabalhar a ansiedade e a saber ouvir. O participante D afirmou que levava o conhecimento. O participante E afirmou que aprendeu a ouvir e falar de si. O participante F afirmou que aprendeu o acolhimento ao Outro sem julgamento; que está levando confiança e depois dessa vivência está dando maior dimensão à saúde mental. O participante G afirmou que aprendeu a se preocupar mais com o Outro. O participante H afirmou que aprendeu a escutar sem interferir com a sua opinião e trabalhou bem essa questão em si. Aprendeu a dar mais atenção a sua saúde mental e que no primeiro momento da atividade não se abriu completamente. O participante I declarou que aprendeu a ouvir melhor os outros e a ter uma palavra animadora e de conforto às pessoas. O participante J disse que aprendeu a ouvir e a conhecer melhor as pessoas. Que vai ouvir melhor as crianças porque elas ficam muito ansiosas por esperar a sua vez de falar. O participante L afirmou que saía levando confiança e que iria ajudar melhor o Outro. O participante M afirmou que saía levando a escuta e a disciplina que o círculo trouxe. Que sentiu falta dos

demais colegas que não compareceram. O participante M afirmou que aprendeu muito naquele dia e que levaria um sentimento de gratidão muito grande por ter conhecido melhor as pessoas participantes. “Quantas vezes eu julguei o outro, sem nem o conhecer”, disse. O participante N afirmou que aprendeu a importância do diálogo para pedir apoio, porque não é fácil para ninguém falar de si próprio para o seu grupo de trabalho. Tendemos ao isolamento/fechamento ao invés falarmos das nossas necessidades.

Nessa última etapa do processo circular, denominada de “Cerimônia de Fechamento”, foi passado o “objeto da palavra”, pedindo-se que cada participante fizesse uma afirmação positiva sobre si mesmo, quanto ao seu ser físico, seu ser mental, seu ser emocional e seu ser espiritual: 6 participantes afirmaram que darão mais atenção ao seu “ser físico”; 6 participantes afirmaram que passarão a dar mais atenção ao seu “ser emocional”; 2 participantes afirmaram que estavam saindo se comprometendo em dar mais atenção a si mesmos; 1 participante afirmou que estava saindo mais fortalecida e comprometida com essas vivências; e 1 participante declarou que sairia em busca de estar cada vez melhor, para estar melhor com os outros.

A “cerimônia” foi encerrada com os agradecimentos aos participantes pela colaboração e uma leitura compartilhada do poema: “Gostar de si mesmo”, de autor anônimo, cujo texto encontra-se no item Anexos.

5.1.1.8 Fotografias da quarta oficina formativa teórico-prática, com o “1º Círculo de Diálogo”, realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 08/07/2019

Fotografia 8 – Quarta Oficina Formativa Teórico-Prática



Fonte: Autora (2019).

Fotografia 9 – Quarta Oficina Formativa Teórico-Prática



Fonte: Autora (2019).

5.1.1.9 Quinta Oficina Formativa Teórico-Prática, através do “2º Círculo de Diálogo” na construção da Cultura de Paz, realizado com as gestoras e profissionais da Unidade LFC, em 05/08/2019

O 2º Círculo de Diálogo, com Educadores do Lar Fabiano de Cristo, Casa Rodolfo Aureliano, foi realizado no dia 5 de agosto de 2019, com duração de três horas, e teve como tema “a importância da cooperação, da solidariedade na construção da cultura de paz”. Seu objetivo era compreender a importância da superação dos aspectos negativos nas relações interpessoais e na convivência cotidiana, a partir das reflexões das frases do “Dado da Paz”. A facilitadora foi a mestrande 2018 do PPGDH/UFPE Joenilda Alves Feitosa e a cofacilitadora a Professora Orientadora Maria José Matos Luna.

O círculo se iniciou com as boas-vindas, ocasião em que as facilitadoras agradeceram a presença de todas(os) por terem vindo participar do 2º Círculo de Diálogo na Construção da Cultura de Paz. Prosseguindo, entramos na etapa “Cerimônia de Abertura”, quando pedimos aos participantes que fechassem seus olhos por um minuto e respirassem dez vezes, profunda e calmamente para se aproximarem do seu “eu verdadeiro”, algo que os levaria ao centramento, permitindo-lhes desligarem-se das tensões acumuladas até aquele momento.

Na sequência, apresentamos ao grupo o “Dado do Amor” ou “Dado da Paz”, utilizados na obra “Educação para a Paz: A arte de Amar” (ARAÚJO; LUNA, 2009), cuja metodologia se inspira na “Espiritualidade de Comunhão” de Chiara Lubich (fundadora do movimento Folcolares) e sua regra de ouro universal do amor ao irmão: “Faça ao outro aquilo que que gostaria que fosse feito a você”.

Os conteúdos apresentados sugerem que, para edificar a paz, é necessário desenvolver atitudes positivas de paz, promover ações pacíficas, valorizar o diálogo na contextualização da realidade, numa compreensão coletiva e comunitária. Esse recurso visa contribuir para edificar a nossa paz interior, a paz social e o meio ambiente.

Na próxima seguinte, ocorreu a Rodada de apresentações e *check-in*, quando cada participante preparou o seu crachá e usou o bastão da fala para se apresentar e anunciar como estava chegando e a expectativa que trazia para o encontro. Passando à etapa seguinte, “Construir Valores e Diretrizes”, foi

compartilhado o “objeto da fala” entre os participantes para que colocassem no “centro do círculo” o registro do valor supremo para uma convivência saudável na sua atuação sobre o conflito ou assunto, de tal modo a se assegurar um espaço respeitoso para todos e as diretrizes que expressassem um acordo para que cada um sentisse-se bem, num ambiente seguro e de respeito mútuo no círculo.

Nessa etapa, foram apresentadas as seis faces/frases do “Dado da Paz” para reflexão e exposição do seu significado por cada participante para construir a compreensão um do outro e para aumentar a empatia entre eles. Diante do tempo previsto para o círculo, não haveria tempo suficiente para discutir as seis faces do dado. Assim, foram eleitas as faces 1, 4 e 5 para suas reflexões, porque os ajudariam em suas aplicações teórico-práticas cotidianas.

Reproduzimos a seguir as seis faces/frases do “Dado da Paz” (em negrito, estão as três eleitas pelo grupo para discussão):

1. **Amar a todos: Amar o feio, o bonito, o simpático, o antipático, o rico e o pobre;**
2. Ser o Primeiro a amar: Ter iniciativa, amar sem expressar recompensa;
3. Amor recíproco: Agradecer, retribuir;
4. **Fazer-se um: Colocar-se no lugar do outro;**
5. **Amar ao inimigo: Retribuir o mal com o bem;**
6. Reconhecer a dignidade da pessoa: Cada pessoa merece respeito.

Passando à etapa seguinte do processo circular, a “Rodada de *Check-out*”, foi solicitado responderem a duas perguntas. A primeira foi: “O que você aprendeu neste círculo que vai poder usar diariamente, na sua prática profissional ?” Os quinze participantes nos afirmaram o seguinte: o modo como foi feito o desenvolvimento do jogo do dado e a sua concentração. Que este projeto veio para somar, mostrando como posso trabalhar melhor com as crianças através do círculo e como controlar a minha ansiedade. O círculo mostrou que devo me colocar cada vez mais no lugar do outro e que a ajuda mútua sempre vale a pena. Fortaleceu a minha necessidade de sempre olhar o outro. A metodologia do círculo de diálogo como um todo, trabalhando e tornando mais habitual a escuta ativa. Que irei utilizar o material apresentado, “o dado do amor” e o “objeto da palavra”, como instrumentos essenciais no exercício do diálogo. A escutar mais o Outro, sem interferir na sua fala e esperar a minha vez. A escuta ao próximo, e que já

iniciou esse processo com as suas crianças. Não só aprendeu como despertou para estudar mais sobre a Cultura de Paz para ser multiplicadora desta metodologia. A forma de olhar o Outro dentro dessa metodologia. Levo para minha vida prática, que devemos melhorar cada dia mais como pessoa. Considerou o uso do dado, como um bom recurso para refletir sobre o tema a ser trabalhado. No processo circular “o bastão da fala” é excelente, o exercício de aprender a ouvir e a falar. Aprendeu que são muitas possibilidades a serem trabalhadas com o círculo. Aprendeu a ter paciência em ouvir o Outro. Aprendeu que precisamos ter um olhar mais humanitário e de respeito com as pessoas. Aprendeu a colocar em prática o aprendizado de hoje, a metodologia e a vivência. Aprendeu a olhar o Outro de outra forma, enxergando no Outro não apenas seus defeitos, mais também as suas qualidades. Aprendeu a criar hábitos educativos e reflexivos antes de agir, buscando a lei do amor e a Cultura de Paz, como exemplo.

Quanto à pergunta 2, “Como vocês estão se sentindo neste momento, quando o círculo está terminando?”, os participantes responderam o seguinte: muito tranquila para as novas etapas do trabalho. Cheia de esperança, que através dessa cultura de paz, as pessoas possam refletir. Confiante. Que estou caminhando na direção da cultura de paz e construção de valores. Serenidade e esperança com a proposta. Me motivando nas experiências vividas. Fortalecida, acreditando mais nas pessoas e me sentindo mais segura. Levando mais conhecimento e agradecida pela oportunidade. Ansiosa, para saber a reação dos meus pequenos, porque ninguém é igual. Vontade de compartilhar a Cultura de Paz com a equipe e os coparticipantes (famílias). Segura, confiante e fortalecida. Estou me sentindo leve e em paz. Muito agradecida. Muito alegre em saber e ver que as pessoas estão participando com sinceridade. A necessidade de termos momentos como este, de parar, refletir, de trocas e escutas. Sentiu falta dos que não puderam estar presentes. Se sentindo leve, com o coração calmo e tranquilo. Se sentindo feliz por participar desses momentos de Cultura de Paz, de aprendizado e de escuta. Se sentindo em paz, em abdicar de si mesmo, em gratidão, em autodescobrimento.

Na última etapa do círculo, “Cerimônia de Fechamento”, os participantes foram convidados a fazerem uma leitura compartilhada do poema: “Tenha Tempo” (autor anônimo, cópia em Anexos). A seguir, foi pedido aos participantes para

ficarem de pé no círculo, com as palmas das mãos juntas em frente ao seu coração, de olhos fechados, e inspirando e expirando três vezes. Ao abrirem os olhos, pediu-se que afirmassem ao centro do círculo “o Deus que habita o meu coração saúda o Deus que habita o seu coração”. A atividade foi encerrada com um grande abraço coletivo.

5.1.2 A Segunda Etapa da Pesquisa

Nessa etapa, ocorreram 47 “Entrevistas Individuais” com os segmentos da comunidade socioeducacional: 2 gestoras, 4 técnicas(os), 11 educadores, 15 educandos e 15 familiares da Unidade pesquisada, Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano, realizadas no período de julho a novembro de 2019, conforme Apêndice H – Cronograma das entrevistas individuais por segmento da comunidade socioeducativa do Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, Recife-PE.

5.1.2.1 A estratégia utilizada para a seleção dos entrevistados

Segundo Gaskell “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68).

Por tratar-se de uma replicagem metodológica, a seleção dos entrevistados por segmento da comunidade educativa seguiu a orientação dos autores da metodologia: a Fundação Terre des Hommes – TDH, em sua obra “Modelo de ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares” (TDH, 2015).

No segmento gestão, foram entrevistadas as 2 gestoras: a supervisora e a coordenadora; no segmento profissionais, foram entrevistados 4 técnicas (1 assistente administrativa, 1 coordenadora pedagógica e 2 assistentes sociais) e 11 educadores, perfazendo 15 profissionais. No segmento educandos, foram entrevistados 8 meninos na faixa de 9 a 13 anos e 7 meninas na faixa de 13 a 16 anos. No segmento famílias, foram entrevistadas 15 mães e/ou avós desses educandos. Destacamos que a seleção dos educandos atendeu ao pleito

formulado pelas gestoras, técnicas e educadoras, que solicitaram a colaboração da pesquisa no sentido de trabalhar esse grupo etário (9 a 16 anos) por considerá-lo “problemático” no campo da violência, porque estão envolvidos permanentemente com *bullying*; diariamente há conflito entre estes porque o gatilho já foi disparado no colégio onde estudam (educação formal), onde os processos de mediação não alcançam a eficácia necessária e dão continuidade aos episódios ocorridos na escola, no período do contraturno ou na educação não formal, campo de atuação desta pesquisa.

A quantidade necessária de entrevistas “depende” da natureza do tópico, do número de diferentes ambientes considerados relevantes e dos recursos disponíveis. Permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada. Há duas razões para essa afirmação: 1. Há um número limitado de interpretações, ou versões da realidade; 2. Há a questão do tamanho do *corpus* a ser analisado. Diante dessas duas razões, há um limite máximo ao número de entrevistas que é necessário fazer, e possível de analisar; este limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais. (GASKELL, 2002, p.70,71).

Nesta pesquisa, foram realizadas no total 47 entrevistas individuais, entre os quatro segmentos da pesquisa: 2 gestoras, 15 profissionais, 15 educandos e 15 famílias, em razão da replicagem da metodologia da Fundação Terre des Hommes (TDH, 2015) procurar entender as relações existentes na Unidade entre estes segmentos: adultos, crianças e adolescentes; entre crianças e crianças, adolescentes e adolescentes, adultos e adultos. De acordo com o tópico guia recomendado pela TDH, foi possível verificar se a comunicação entre eles é amistosa ou conflituosa; como a Unidade lida com os conflitos ou violências; e como as decisões são tomadas como forma de prevenção à violência, através da “resolução positiva de conflitos”.

Vale ainda ressaltar que a duração de cada entrevista individual foi de até 60 minutos, em face das temáticas “conflito e violência” serem bastante familiares aos entrevistados.

Gaskell, afirma-nos o seguinte sobre a duração da entrevista individual:

A entrevista individual ou de profundidade é uma conversação que dura normalmente entre uma hora e uma hora e meia. Antes da

entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa. A entrevista começa com alguns comentários sobre a pesquisa, uma palavra de agradecimento ao entrevistado por ter concordado em falar. O entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz. À medida que a entrevista avança, o entrevistador deve ter as perguntas na memória, evitando a consulta ao tópico guia, mas o foco da atenção deve estar na escuta e entendimento do que está sendo dito. (GASKELL, 2002, p. 83).

5.2 PERCEPÇÃO DAS GESTORAS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA - ANÁLISE SITUACIONAL DA UNIDADE CASO

Por tratar-se de uma replicagem metodológica, a seleção dos entrevistados por segmento da comunidade educativa seguiu a orientação dos autores da metodologia: a Fundação Terre des Hommes – TDH, em sua obra “Modelo de ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares” (TDH, 2015).

O roteiro do tópico guia do segmento gestoras será apresentado aqui em seus itens e subitens que nos dão elementos para o que a THD chama de Análise Situacional da Unidade caso pesquisada.

O Lar Fabiano de Cristo é uma organização social para fins não econômicos, prestadora de assistência social em âmbito nacional, fundada em 9 de janeiro de 1958, e na cidade do Recife em 14 de dezembro de 1973, cuja finalidade primordial é “promover a assistência social com proteção social básica e especial, assegurando a função protetiva à família”.

No Brasil, atua em 44 Unidades operacionais, assim distribuídas regionalmente: 9 unidades na região Norte; 11 unidades na região Nordeste; 3 unidades na região Centro-Oeste; 18 unidades na região Sudeste e 3 unidades na região Sul.

Desde a sua fundação, a instituição concebe e pratica o seu modelo socioassistencial com vistas a acolher, proteger e educar, visando à transformação dos indivíduos, famílias e comunidades, para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Entende o trabalho protetivo não apenas como amparo, mas como meio de fortalecer os vínculos familiares, sociais e comunitários, de prevenir a exclusão, preservar a segurança, estimular a

autonomia e garantir o respeito à dignidade das pessoas (LFC, Relatório Anual, 2018, p. 7).

A atuação da instituição desde a década de 50 antecipou o que preconiza a Constituição Cidadã de 1988 sobre o direito à vida, à dignidade, à seguridade social, direitos ratificados pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS em 1993, pela Política Nacional de Assistência Social – PNAS em 2004 e pelo Sistema Único de Assistência Social – SUAS em 2005.

O projeto de pesquisa focará na Cultura de Paz, que será semeada na Unidade Socioassistencial - Lar Fabiano de Cristo - Casa Rodolfo Aureliano, situada à Avenida Afonso Olindense, nº 1946, Várzea, Recife, e que teve sua fundação em 14/12/1973. Está localizada no território da Região Político-Administrativa (RPA) 4 da cidade do Recife. Possui Regimento Interno e credenciamento legal submetidos aos órgãos da Assistência Social: nacional, estadual e municipal.

Seu funcionamento é de segunda a sexta-feira, nos turnos: manhã (7h30 às 11h30) e tarde (12h00 às 16h00) para as famílias e seus membros; e até as 16h30 para os profissionais. O grupo de crianças na faixa etária de 1 a 3 anos recebe atendimento integral: das 7h30 às 16h30, na modalidade creche. As demais faixas etárias são atendidas em contraturno (meio período), no horário inverso ao horário da sua escolaridade (educação formal).

A sua estrutura física é composta de 22 salas de aula; 33 WCs; 1 Quadra Descoberta; 1 Parque Infantil; 5 Salas Administrativas; 1 Biblioteca; 1 Salão Multiuso (reversível) para Atividades Grupais e Refeitório; 1 Sala para o Movimento Alcoólicos Anônimos; 2 Gabinetes Médico e Odontológico, no momento desativados por falta de profissionais.

Sua missão é desenvolver proteção social e educação transformadora, contribuindo para a construção de um mundo melhor. Tem como visão ser reconhecida como modelo de proteção social e educação transformadora. Tem como valores ou princípios filosóficos: a fraternidade (somos todos irmãos); a democracia, entendida como direitos e obrigações com o outro; a família, vendo a sua proteção como a preservação da célula básica da sociedade; a autotranscendência, como valor de seres imortais em jornada de evolução; a reforma íntima (traz concepção de que a construção de um mundo melhor começa

no interior de cada um); a caridade, como o amor em ação revela Deus em nós; e a consciência.

O serviço prestado pela Unidade é o “serviço de convivência e fortalecimento de vínculos” (SCFV), realizado em grupos, de acordo com seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social das famílias no território (em acordo com a Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009 do Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS).

Todos os projetos e atividades desenvolvidas são permeados pela “Educação do Ser Integral”, metodologia de educação em valores humanos, fundamentada na visão holística do SER e sua totalidade individual nas dimensões física, emocional, cognitiva e espiritual, assim como o desenvolvimento e a harmonização da individualidade com as totalidades: social, ambiental e cósmica. Os projetos e atividades se apresentam sob a forma de diferentes modalidades, descritas a seguir.

Na modalidade “preservação da saúde e meio ambiente”, a unidade Rodolfo Aureliano, desenvolve o programa pedagógico “Jacaré Poió”, integrante do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 12 anos com práticas pedagógicas voltadas à cidadania ambiental e à formação de leitores literários, em formato de Clubinho, mesclando entretenimento, informações e reflexões sobre temas ambientais, convivencialidade, valores humanos e possíveis soluções para questões ambientais locais, da Unidade para a comunidade.

Na modalidade “cidadania e inclusão digital”, a Unidade desenvolve o programa pedagógico “Clube de Mídia”, metodologia própria desenvolvida para proporcionar a inclusão cidadã de adolescentes na faixa etária de 13 a 15 anos, através das mais variadas mídias eletroeletrônicas e digitais, oferecendo suporte aos projetos nas áreas de educação, cultura, sustentabilidade e arte. A

convivência e o fortalecimento de vínculos se projetam como vetores que configuram o seu funcionamento em regime de Clube. Dentre as atividades de destaque do ano, o Clube de Mídia realizou a IV edição do seu concurso “Vídeos de Natal”.

Uma outra modalidade trabalhada é “habilidades esportivas e artísticas”, que dá ênfase ao caráter recreativo, de lazer e do esporte, adequado aos diferentes ciclos de vida, previstos na tipificação da Assistência Social. Essas atividades têm revelado inúmeros talentos no cenário esportivo nacional e sul-americano em judô e caratê. O esporte é um forte aliado para a transformação individual e social, já que, ao mesmo tempo que afasta o jovem das ruas, desenvolve o corpo, aprimora a moral e o caráter, treina a disciplina e fortalece o autoconhecimento e o espírito de equipe.

Na modalidade “segurança alimentar”, tem-se como meta orientar e incentivar a prática de hábitos saudáveis de alimentação e nutrição; a eliminação dos níveis de desnutrição e o combate às repercussões da alimentação inadequada, sobretudo em etapas precoces da infância.

E, finalmente, na modalidade “inserção ao mundo do trabalho e geração de renda”, a Unidade oferece cursos de capacitação próprios ou em parceria que aliam interesse pessoal e potencial para os componentes familiares a fim de que estes tenham acesso a trabalho e renda (LFC, relatório anual, 2018).

A unidade Lar Fabiano de Cristo - Casa Rodolfo Aureliano atendeu, em 2019, 167 famílias em situação de vulnerabilidade social, de acordo com a faixa etária de seus membros, perfazendo um total de 584 usuários. Foram 125 crianças de até 5 anos e 11 meses, dentre as quais 84 estão na faixa de 1 a 3 anos, sendo atendidas em regime de creche, em tempo integral, recebendo quatro refeições; enquanto 41 delas estão na educação infantil e recebem duas refeições por turno. Queremos ressaltar com tais dados que a essas crianças está assegurada a “segurança alimentar” durante a sua jornada educativa.

Além da segurança alimentar, 157 crianças e adolescentes na faixa de 6 a 14 anos recebem a educação em valores orientada pela Educação do Ser Integral (ESI) e Programa Pedagógico “Jacaré Poió”, que desenvolve práticas de cidadania ambiental e formação de leitores literários em formato de Clubinho, mesclando entretenimento, informação e reflexões sobre temas ambientais,

convivencialidade, valores humanos e possíveis soluções para questões ambientais e de convívio na Unidade e na sua comunidade.

O Programa Pedagógico Clube de Mídia (metodologia própria), destinado à inclusão cidadã de adolescentes, através de várias mídias eletroeletrônicas e digitais, acolhe 23 adolescentes na faixa de 15 a 17 anos. Os temas abordados são as áreas de educação, cultura, arte e sustentabilidade. A convivência e o fortalecimento de vínculos são eixos que configuram o seu funcionamento em regime de Clube.

Estão inseridos nas capacitações profissionais próprias ou em parceria com órgãos, aliando interesse pessoal, potencial mercado e inclusão produtiva, 113 jovens na faixa de 18 a 29 anos. São realizadas atividades esportivas nas modalidades de judô e caratê, além da interface com a abordagem da Educação do Ser Integral (ESI).

São ofertadas palestras e capacitações profissionais próprias ou em parceria com órgãos, aliando interesse pessoal, potencial mercado e inclusão produtiva para 124 adultos na faixa de 30 a 59 anos. O projeto Nutre & Educa, que dissemina práticas de proteção à saúde e educação alimentar nutricional, tem como meta garantir a segurança alimentar, orientando e incentivando a prática de hábitos saudáveis de alimentação e nutrição. Visa eliminar os níveis de desnutrição e o combate da alimentação inadequada na fase da infância e da terceira idade.

Há também atenção e promoção integral para 42 idosos, a partir dos 60 anos, com base no SUAS e em interface com Educação do Ser Integral. Os idosos com mobilidade participam de reuniões, oficinas de arte, cultura, meio ambiente e inclusão produtiva. Os idosos com baixa mobilidade recebem atendimento domiciliar pelo serviço social.

A unidade socioassistencial, em seu atendimento cotidiano, conta com os seguintes serviços da Rede de Apoio Local: 1. Conselho Tutelar – atendendo demandas de violência contra crianças e adolescentes, fazendo palestras e orientando as famílias que lhes são encaminhadas pelo Serviço Social; 2. PSF e CRAS, que fazem a acolhida das famílias que lhes são encaminhadas pelo Serviço Social; 3. CREAS, parceiro no atendimento aos adolescentes em medidas socioeducativas de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade,

garantindo as oficinas de educação para o SER Integral, oficinas de marcenaria e cultivo de horta orgânica, com monitoramento contínuo entre as duas instituições; 4. Serviço de Psicologia da UFPE; 5. CAPS – no atendimento aos casos de transtorno por uso abusivo de drogas; 6. UPA – para atender necessidades emergenciais de saúde; e 7. VEPA – que recebe seus apenados como voluntários.

Encontramos ainda no “tópico guia” das gestoras a identificação de demandas com os principais conflitos vivenciados na unidade, a saber: a violência doméstica; o uso de drogas a partir dos 10 anos; o desemprego dos pais e o envolvimento destes com o tráfico de drogas. Nessa percepção estão elencados os conflitos nas relações interpessoais e os descumprimentos às normas do Regimento Interno.

A unidade gestora lida com os conflitos apresentados através da intervenção da equipe de serviço social, fazendo uma escuta qualificada com encaminhamento à rede de apoio e acompanhamento permanente. São trabalhadas técnicas de harmonização, integração e reflexão com a equipe.

Existem registros dos conflitos de cada família atendida, em dossiês elaborados junto com o serviço social, que realiza a ESCUTA periódica através de convite, por demanda espontânea, visita domiciliar e monitoramento para verificar a evolução da família no seu nível de vulnerabilidade. Não existe um livro de ocorrências geral.

Não existe um livro geral de ocorrências, mas um responsável pelo acompanhamento desse tipo de ocorrência, a orientadora técnica pedagógica, que registra as famílias que se atrasam para pegar as crianças no final do expediente de cada turno. Pensa-se em implantar um livro de ocorrências de conflitos entre os profissionais. Se houver necessidade na unidade do serviço de Segurança Pública, isto será feito para cumprir protocolo obrigatório, como ocorreu diante do falecimento em serviço do vigia noturno.

A Unidade fazia acompanhamento de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto, de prestação de serviço à comunidade (PSC) em parceria com o CREAS até 2019, iniciativa através da qual recebiam formação da educação para o SER integral e desenvolviam o ofício da marcenaria e das plantas medicinais. Essas atividades foram encerradas para não serem confundidas com o trabalho infantil.

As gestoras sabiam diferenciar ato indisciplinar de ato infracional, considerando o ato indisciplinar como a fuga do combinado sobre o Regimento, o desrespeito às regras e normas da boa convivência e instruções estabelecidas; e ato infracional como um desacato à legislação em vigor, ou seja, infringir o que a lei estabelece.

A Unidade não possui uma “Comissão de Maus-Tratos” contra crianças e adolescentes. Quem acompanha essa questão é a supervisora, a coordenadora pedagógica e o serviço social, a partir das observações dos educadores nas salas de atividades. Os casos ocorridos são trabalhados internamente pelas equipes técnicas, e até o momento só um caso foi encaminhado ao Juizado da Capital.

A Unidade não atua com o formato de colegiado. O formato de sua atuação é de eleger diariamente os educandos que irão apoiar os educadores nas atividades do dia. Com os educadores e trabalhadores há reuniões semanais e antes desse prazo se houver necessidade nesses setores. Os pais têm suas reuniões periódicas pré-agendadas e recebem convites se a Unidade precisar de sua contribuição, ou são atendidos por demanda espontânea. Foi criada uma comissão de Acompanhamento e Avaliação do planejamento estratégico de 2019.

Por parte da gestão existia a ansiedade de que esta pesquisa experienciada fosse a realização de expectativas, com a implementação da Cultura de Paz e da Comunicação Não Violenta na Unidade. Houve, portanto, uma adesão imediata em função de uma preocupação já existente que se coadunou com a proposta de trabalho apresentada, especialmente por não se ter os recursos para tal, mediante a necessidade de um instrumento para melhorar as relações interpessoais dos profissionais, bem como a qualidade de vida de toda a comunidade educativa. Esperava-se que a pesquisa refletisse na atuação da instituição como um todo e que pudesse medir os seus resultados.

5.3 PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS: EDUCADORES E EQUIPE TÉCNICA SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA

A unidade Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano, localizada na praça da Várzea, em Recife, foi selecionada para a pesquisa por atender as características da abordagem metodológica da TDH, a ser replicada, “Modelo de

ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares”.

Quanto à seleção dos entrevistados, Gaskell (2002, p 70) nos afirma que “o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista [...] o número de entrevistados [é] pequeno [e] o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes”.

O autor, continuando sua afirmação, nos diz que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 70).

Quanto aos sujeitos pesquisados, foram onze educadores sociais e a equipe técnica, composta por dois assistentes sociais, uma técnica pedagógica e uma assistente administrativa, perfazendo um total de quinze profissionais.

As entrevistas individuais com esses quinze profissionais ocorreram nos dias 2,10 e 11 de julho e 25 de setembro de 2019. Essas entrevistas fizeram parte da segunda etapa da pesquisa, porque a primeira etapa foi a realização de formações teórico-práticas com abordagem de diversos autores sobre a resolução positiva de conflitos nos espaços educacionais.

O roteiro do tópico guia da entrevista individual dos profissionais segue a orientação da Fundação Terre des Hommes e está dividido em blocos temáticos, com foco em conflitos no espaço da educação formal e não formal: o bloco 1 é da identificação do entrevistado, sendo composto de: sexo, idade, escolaridade, função e tempo de serviço.

O bloco 2 é da Percepção do entrevistado sobre conflito/violência: 2.1 Existiu ou não alguma situação de conflito/violência que lhe deixou inseguro(a), nos últimos 12 meses; 2.2 Tipo de Violências ocorridas no Lar Fabiano de Cristo nos últimos 12 meses e seus envolvidos; e 2.3 Como foi resolvido esse conflito/violência na Unidade.

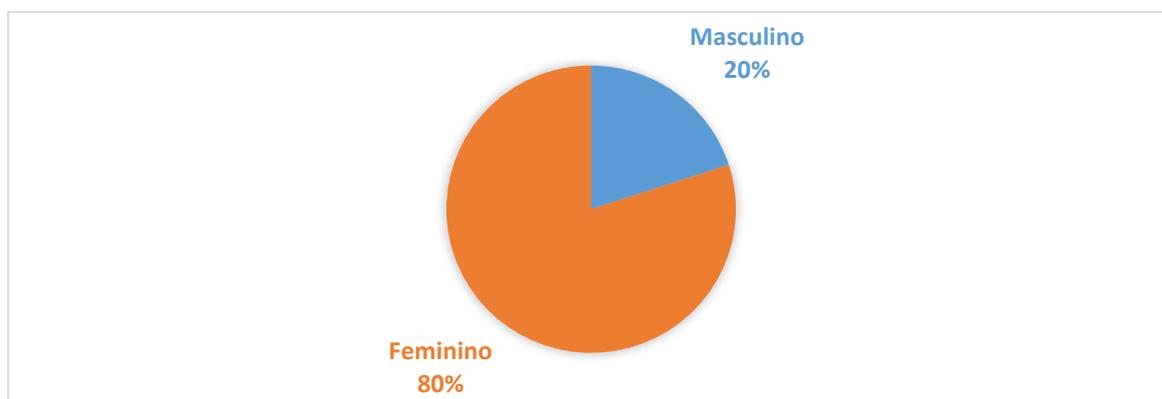
No bloco 3 está a Avaliação da Unidade socioeducacional pesquisada mediante 8 perguntas: 3.1 Identificar as forças e competências da Unidade; 3.2 Identificar as fragilidades/dificuldades da Unidade; 3.3 Identificar se os adolescentes em cumprimento de MSE estão sob sigilo na Unidade; 3.4 Identificar se profissionais sabem diferenciar Ato Indisciplinar de Ato Infracional; 3.5 Se os

profissionais conhecem os serviços públicos existentes no território da unidade ou da Rede de Apoio Local; 3.6 Identificar se os profissionais participam como representantes da Unidade de algum órgão colegiado responsável pela formulação ou controle das políticas públicas no campo dos direitos humanos; 3.7 Identificar se o profissional é CONTRA ou A FAVOR da redução da Idade Penal de adolescentes; 3.8 Identificar o que cada profissional espera desse projeto de “Cultura de Paz para contextos educacionais”.

Apresentaremos a seguir a percepção desses quinze profissionais quanto às questões abordadas sobre conflito e violências que ocorreram na unidade de educação não formal nos últimos doze meses, nesta replicagem da metodologia TDH.

5.3.1 Apresentação do Bloco 1 - da identificação dos profissionais entrevistados

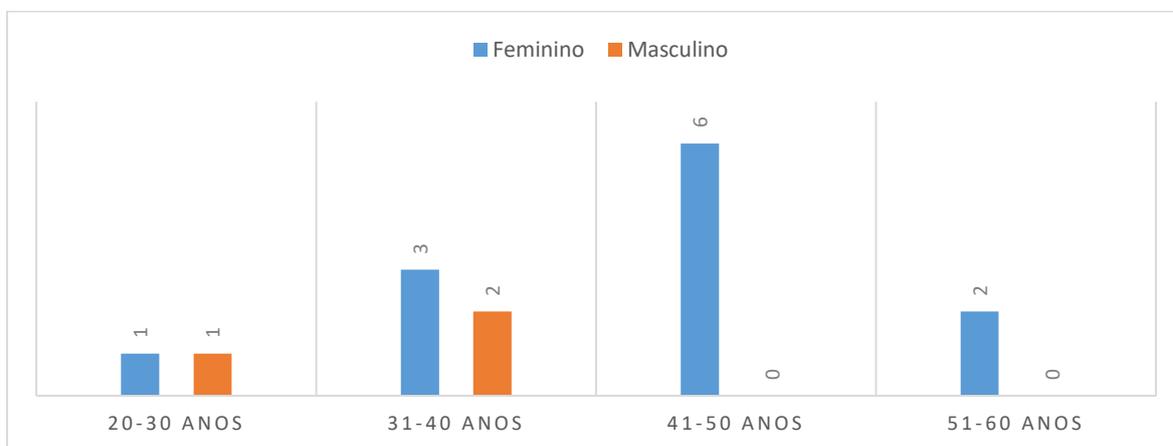
Gráfico 1 - Profissionais do Lar Fabiano de Cristo, entrevistados por sexo



Fonte: Elaboração própria.

Os quinze profissionais do LFC entrevistados (onze educadores, uma secretária, dois assistentes sociais e uma coordenadora pedagógica) estão assim distribuídos: 80% são do sexo feminino e 20% são do sexo masculino. Observa-se no gráfico que a maioria dos profissionais da assistência social e da educação são do sexo feminino.

Gráfico 2 - Profissionais do Lar Fabiano de Cristo, entrevistados por faixa etária e sexo



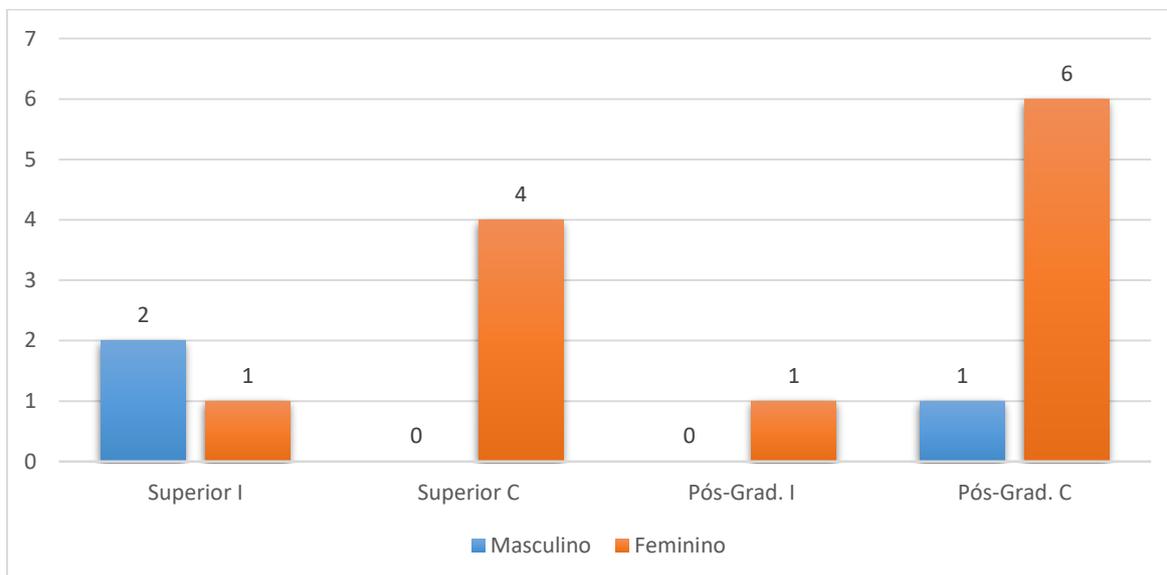
Fonte: Elaboração própria.

Dos quinze profissionais do LFC entrevistados, encontramos os seguintes grupos etários: entre “20 e 30 anos” estava 01 profissional do sexo feminino e 01 profissional do sexo masculino; entre “31 e 40 anos” estavam 03 profissionais do sexo feminino e 02 profissionais do sexo masculino; entre “41 e 50 anos” estavam 06 profissionais do sexo feminino; e entre “51 e 60 anos” estavam 02 profissionais do sexo feminino.

Podemos observar nesse gráfico o seguinte: que a maioria dos profissionais (12 deles) são do sexo feminino e a minoria é do sexo masculino (03). Essa realidade é bastante comum nas áreas social e educacional tanto formal quanto na não formal.

Observa-se também que a maioria das profissionais está no grupo etário compreendido entre “41 e 50 anos”, com 6 profissionais do sexo feminino. E em segundo lugar está o grupo etário compreendido entre 31 e 40 anos”, com 03 profissionais do sexo feminino e 02 profissionais do sexo masculino.

Gráfico 3 - Grau de Instrução por Sexo dos Profissionais do Lar Fabiano de Cristo

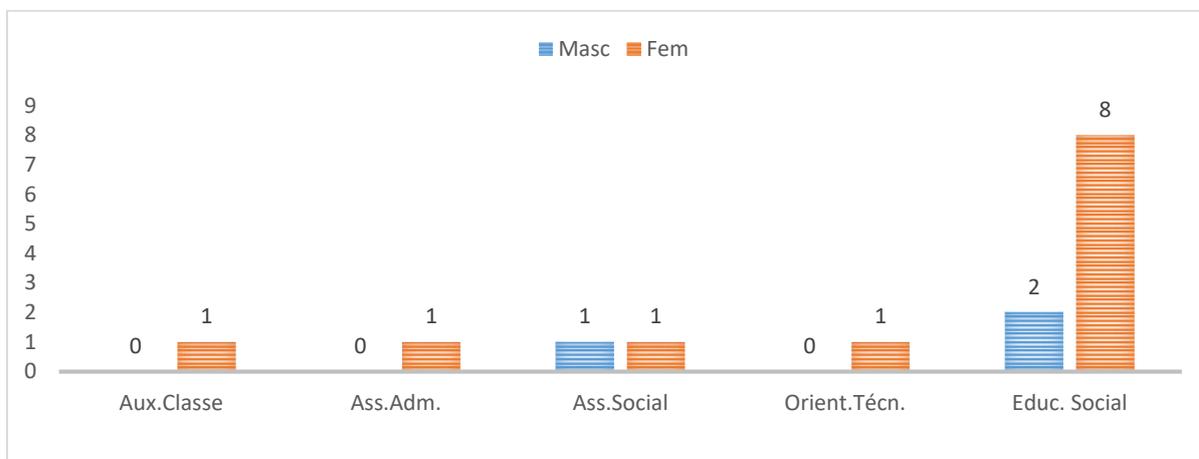


Fonte: Elaboração própria.

Dos quinze profissionais entrevistados no LFC, identificou-se o seguinte quanto ao seu grau de instrução, por sexo: 03 profissionais com grau “superior incompleto”, sendo 02 deles do sexo masculino e 01 do sexo feminino; 04 profissionais com grau “superior completo”, todas do sexo feminino; 01 profissional com grau de “pós-graduação incompleto”, do sexo feminino; e 07 profissionais com grau de “pós-graduação completa”, sendo 01 do sexo masculino e 06 do sexo feminino.

Podemos observar no gráfico que a maior concentração instrucional está naqueles profissionais com “pós-graduação completa”, onde estão 01 do sexo masculino e 06 do sexo feminino. A segunda maior concentração está no grau “superior completo”, com todas as profissionais do sexo feminino.

Gráfico 4 - Funções exercidas pelos profissionais da Unidade LFC por sexo

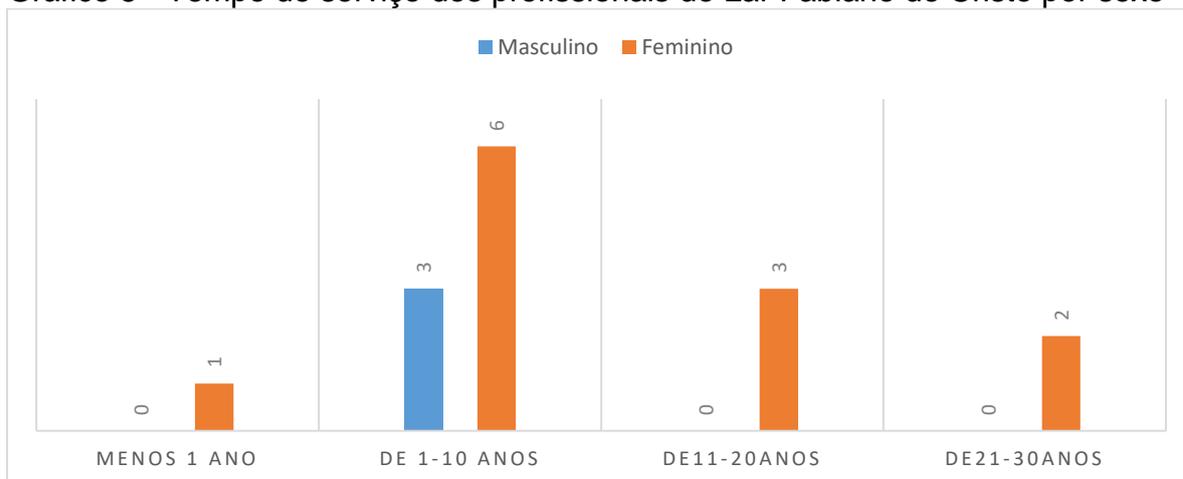


Fonte: Elaboração própria.

Dos quinze profissionais entrevistados, observamos a seguinte composição do quadro profissional, por sexo: 10 profissionais são “educadores sociais”, sendo 08 do sexo feminino e 02 do sexo masculino; 02 profissionais são “assistentes sociais”, sendo 01 do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Três profissionais do sexo feminino exercem as seguintes funções: 01 é coordenadora pedagógica; 01 é assistente administrativa e 01 é auxiliar de classe.

Podemos observar que a maioria dos profissionais exercem a função de educadoras(es) sociais e, mesmo sendo a maior categoria, ainda é avaliada como insuficiente para atender as demandas dos usuários, principalmente dos educandos de menor faixa etária, como a primeira infância. Outro aspecto bem evidenciado é que os profissionais da área social e educacional são em sua grande maioria do sexo feminino.

Gráfico 5 - Tempo de serviço dos profissionais do Lar Fabiano de Cristo por sexo



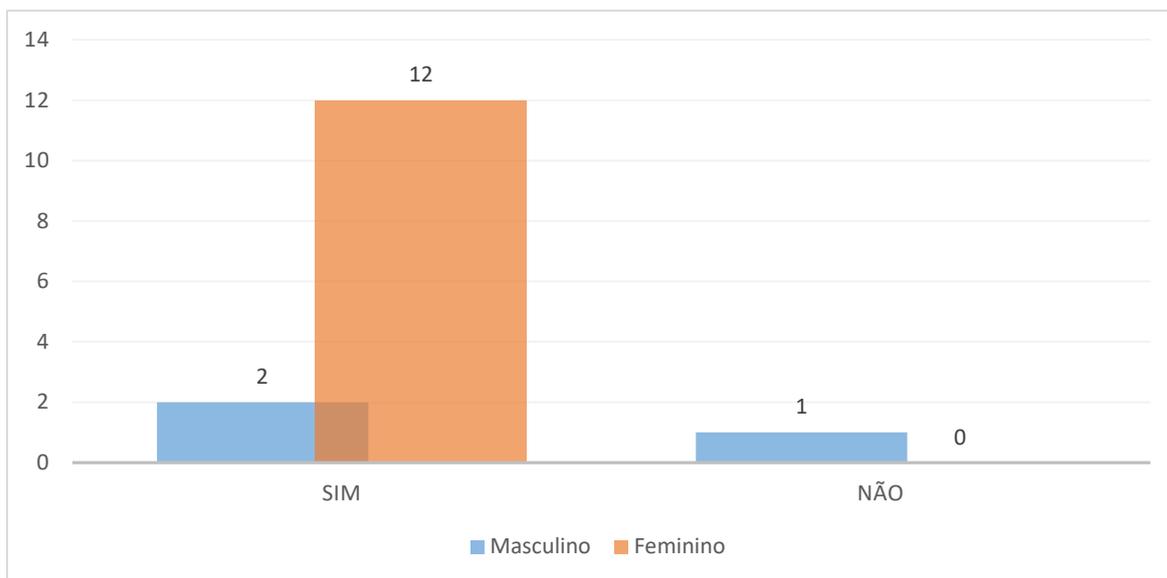
Fonte: Elaboração própria.

Os quinze profissionais do LFC entrevistados quanto ao seu tempo de serviço na unidade responderam o seguinte: 09 profissionais estão na unidade num tempo de serviço compreendido de “1 a 10 anos”, e destes 03 são do sexo masculino e 06 do sexo feminino; 03 profissionais estão na unidade num tempo de serviço compreendido de “11 a 20 anos”, e todas são do sexo feminino; 02 profissionais estão na unidade num tempo de serviço compreendido de “21 a 30 anos”, e todas são do sexo feminino; e 01 profissional do sexo feminino está na unidade há menos de 01 ano de serviço.

Observamos nesse gráfico que a maioria dos trabalhadores está na unidade há aproximadamente 10 anos. Há casos de profissionais que foram usuárias dos serviços da unidade. Quanto maior o tempo de serviço, maior a sua identificação com a política de atendimento da unidade.

5.3.2 Apresentação do Bloco 2 – Percepção dos profissionais sobre conflito/violência

Gráfico 6 - Existiu ou não situação de conflito ou violência na Unidade, nos últimos 12 meses?

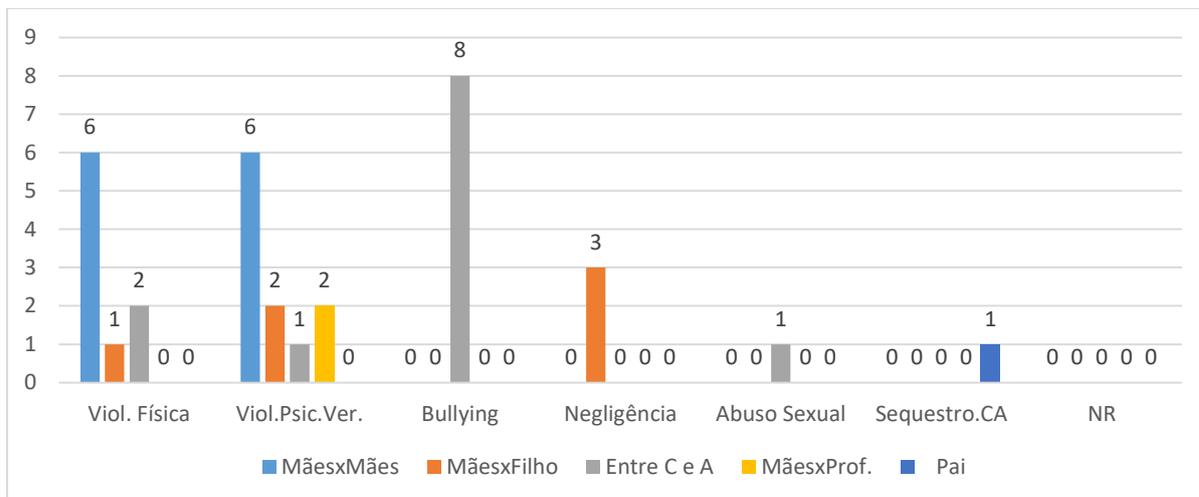


Fonte: Elaboração própria.

Os quinze profissionais entrevistados quanto à existência ou não de conflitos ou violências ocorridas na Unidade nos últimos 12 meses nos afirmaram o seguinte: 12 profissionais do sexo feminino e 02 do sexo masculino responderam que sim e tipificaram como iremos observar no gráfico 7; 01 profissional do sexo masculino nos afirmou que não houve nenhuma situação de violência na Unidade nos últimos 12 meses.

Podemos perceber claramente pela percepção desse profissional que a violência para ele já se tornou uma questão naturalizada, incorporada à vida cotidiana da população, principalmente para aquelas pessoas que se encontram em situação de extrema vulnerabilidade e risco pessoal e social.

Gráfico 7 – Tipo de Violências ocorridas no Lar Fabiano de Cristo nos últimos 12 meses e seus envolvidos



Fonte: Elaboração própria.

Os quinze profissionais entrevistados quanto aos tipos de violências que ocorreram nos últimos 12 meses na unidade Lar Fabiano de Cristo – LFC responderam o seguinte: 8 profissionais destacaram o *bullying* que ocorre principalmente no grupo etário compreendido entre “9 e 16” anos; 06 profissionais destacaram a “violência física” de mães contra mães; 01 profissional destacou a violência física das mães contra seus filhos e 02 profissionais destacaram a violência física entre os educandos.

Seis profissionais destacaram a “violência psicológica ou verbal” de mães contra mães, 02 profissionais destacaram a violência verbal entre mães e filhos e das mães contra os educadores, e 01 profissional destacou a violência verbal entre os educandos.

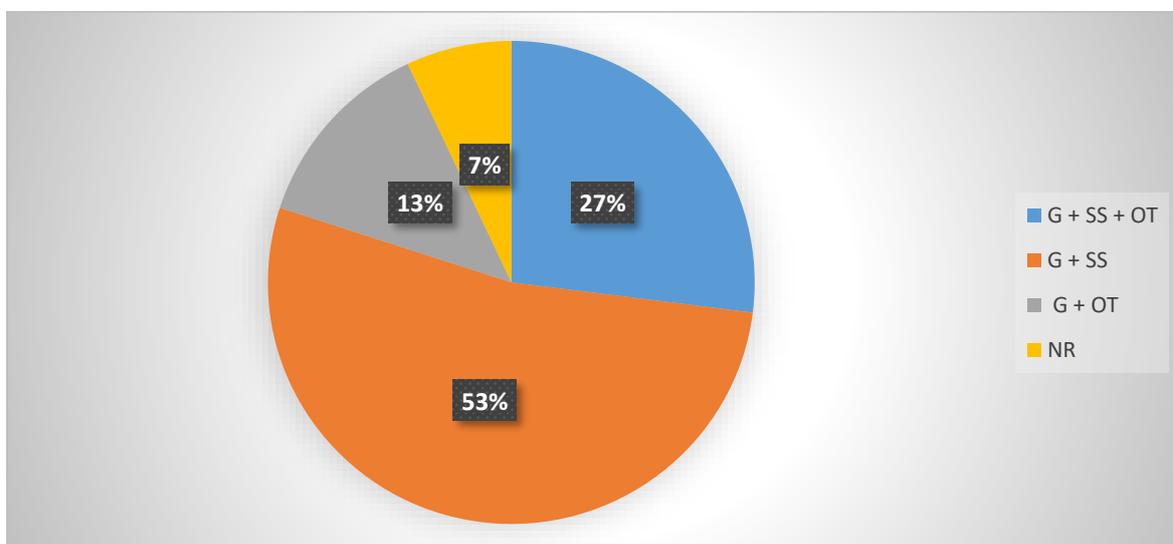
Três profissionais destacaram a “negligência” das mães com seus filhos; 01 profissional destacou o “abuso sexual” de uma criança pequena com seus coleguinhas, transparecendo no fato como a criança reproduz uma situação de violência que vivencia no seu núcleo familiar. O fato foi apresentado à família, que o recebeu com muita banalização.

Um profissional destacou o caso de um “sequestro” de filhos pelo pai, no final do expediente da unidade. Foi constatado que o casal estava em processo de separação litigiosa sob alegação de infidelidade da genitora, que nada havia informado à unidade. O caso foi mediado pelo serviço social e encaminhado ao

Conselho Tutelar da RPA-4, onde fica situado o território da Várzea. O caso chegou à Justiça, tendo a mãe perdido a guarda dos três filhos mais velhos, ficando apenas com o caçula, dado que o suposto pai, apesar da paternidade reconhecida, afirmava não ser a criança seu filho.

Foi percebido o forte impacto nos profissionais causado por um ato de “violência física e violência psicológica ou verbal” de mães contra uma mãe no dia da conclusão de um curso profissionalizante que elas estavam fazendo na unidade através de uma parceria com o PRONATEC. Foi necessária a intervenção de toda a equipe técnica para conter a fúria desse grupo. Segundo relatos dos entrevistados, ficaram atemorizados porque entenderem que a violência estava entrando no espaço interno da unidade que sempre havia sido respeitado e protegido por seus usuários. Para eles tinha havido um rompimento da fronteira entre o espaço externo e o interno, sempre protegido pelo sentimento do pertencimento.

Gráfico 8 - Como esses Conflitos ou Violências foram resolvidos na Unidade?



Fonte: Elaboração própria.

Legenda:

G+SS+OT = Gestora + Serviço Social + Orientadora Técnica

G + SS = Gestora + Serviço Social

G+ OT = Gestora + Orientadora Técnica

NR = Não Respondeu

Os quinze profissionais entrevistados nos declararam o seguinte sobre quem toma as decisões na Unidade nos momentos de mediação dos conflitos ou violências: 53% dos entrevistados(as) nos afirmaram que a mediação de conflitos é realizada pela gestora (supervisora) e serviço social; 27% nos afirmaram que é realizada pela gestora (supervisora), serviço social e coordenadora pedagógica; 13% nos afirmaram que é realizada pela gestora (supervisora) e coordenadora pedagógica; e 07% não responderam essa pergunta.

Observamos no gráfico 8 que 53% dos entrevistados têm uma clara percepção de como a Unidade gerencia os conflitos ou violências ocorridas, bem como dos espaços e atores institucionais disponibilizados para que se dialogue sobre essas situações e condutas que consideram bastante preocupantes. A dinâmica cotidiana adotada como prática pedagógica dialoga positivamente com a gestão positiva de conflitos e violências na implementação da “Cultura de Paz e Resolução Positiva de Conflitos” por trazer o fortalecimento dos atores que atuam no espaço socioeducacional ou comunidade educativa e no desenvolvimento comunitário, em razão de sua base de atendimento estar focada na família.

5.3.3 Apresentação do Bloco 3 – Avaliação da unidade socioeducacional

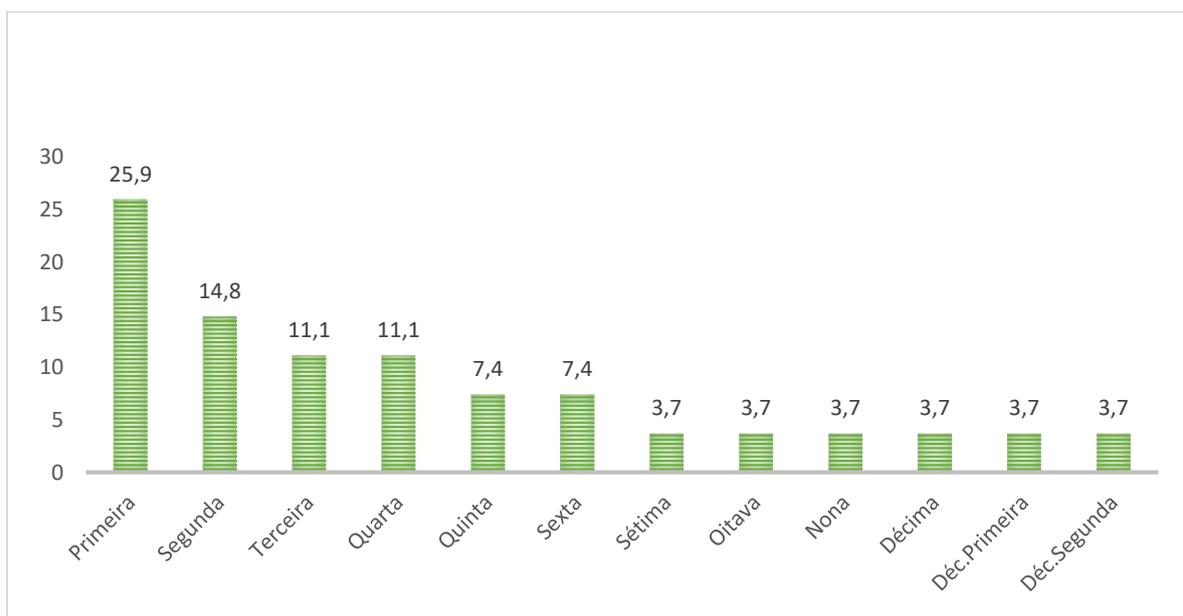
As forças e competências que os profissionais (educadores e equipe técnica) identificam na unidade LFC durante as entrevistas estão mapeadas no Apêndice D. De acordo com as respostas dadas, foram destacados: a filosofia da unidade, seus valores, a atuação da equipe técnica, a potencialidade de sua pedagogia “a educação do SER integral e a educação transformadora”.

Destacaram ainda: as reuniões semanais com a equipe técnica; a união dos profissionais e o seu trabalho em grupo; a liberdade e o acolhimento que os trabalhadores recebem da gestão como eternos aprendizes; o diálogo entre a equipe técnica e as famílias; o processo de acolhimento das famílias e o propósito da unidade de não desistir delas; a dinâmica da acolhida para a harmonização dos educandos; e o envolvimento das equipes profissionais com as atividades dos seus projetos de esportes, cultura, educação ambiental e digital.

Ressaltam o papel da unidade no Sistema Único da Assistência Social (SUAS) como integrante da assistência social complementar. Reconhecem a unidade como integrante de uma instituição nacional com forte alinhamento com os direitos humanos. Foi destacada que a unidade possui uma vasta parceria com a rede socioassistencial e com as políticas intersetoriais. Mencionaram ainda o reconhecimento da adequação do espaço físico, inclusive em relação às normativas da Lei de Acessibilidade; e o fato de a sua localização dar-se em um território de vulnerabilidade social, podendo assegurar proteção social às famílias.

Dessa forma, verifica-se que o conhecimento que os profissionais possuem da estrutura e funcionamento da unidade está compatível com a sua missão e o seu papel institucional nos dando a dimensão de que sua força e coesão grupal são decorrentes do modelo horizontal de decisões compartilhadas que desenvolvem cotidianamente, conforme observa-se no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Forças e competências que os profissionais identificam na unidade, conforme sequência



Fonte: Elaboração própria.

SEQUÊNCIA:

Primeira: O processo de acolhimento das famílias e o propósito de não desistir delas foram identificados em 25,9% das respostas dos profissionais;

Segunda: O trabalho em grupo e o processo democrático na busca da solução dos problemas foram identificados em 14,8 % das respostas dos profissionais;

Terceira: A filosofia, os valores e a atuação da equipe social e pedagógica alinhados às normas do SUAS foram identificados em 11,1% das respostas dos profissionais;

Quarta: A potencialidade da pedagogia do LFC “a educação para o SER Integral” foi identificada em 11,1 % das respostas dos profissionais;

Quinta: O reconhecimento da unidade na rede socioassistencial de Pernambuco como uma referência na assistência social complementar foi identificado em 7,4% das respostas dos profissionais;

Sexta: A unidade ter vasta parceria com a rede socioassistencial e com as políticas intersetoriais foi identificado em 7,4 % das respostas dos profissionais;

Sétima: As reuniões semanais com a coordenadora pedagógica e o serviço social foram identificadas em 3,7 % das respostas dos profissionais;

Oitava: O acolhimento e a liberdade que os profissionais recebem da gestão, tratando-os como eternos aprendizes, foram identificados em 3,7 % das respostas dos profissionais;

Nona: A unidade ser integrante de uma instituição nacional com mais de 50 anos de existência e com forte alinhamento aos direitos humanos foi identificado em 3,7 % das respostas dos profissionais;

Décima: A unidade ter projetos “culturais”, “esportivos” e de “cidadania” aprovados através de editais e parcerias foi identificado em 3,7 % das respostas dos profissionais;

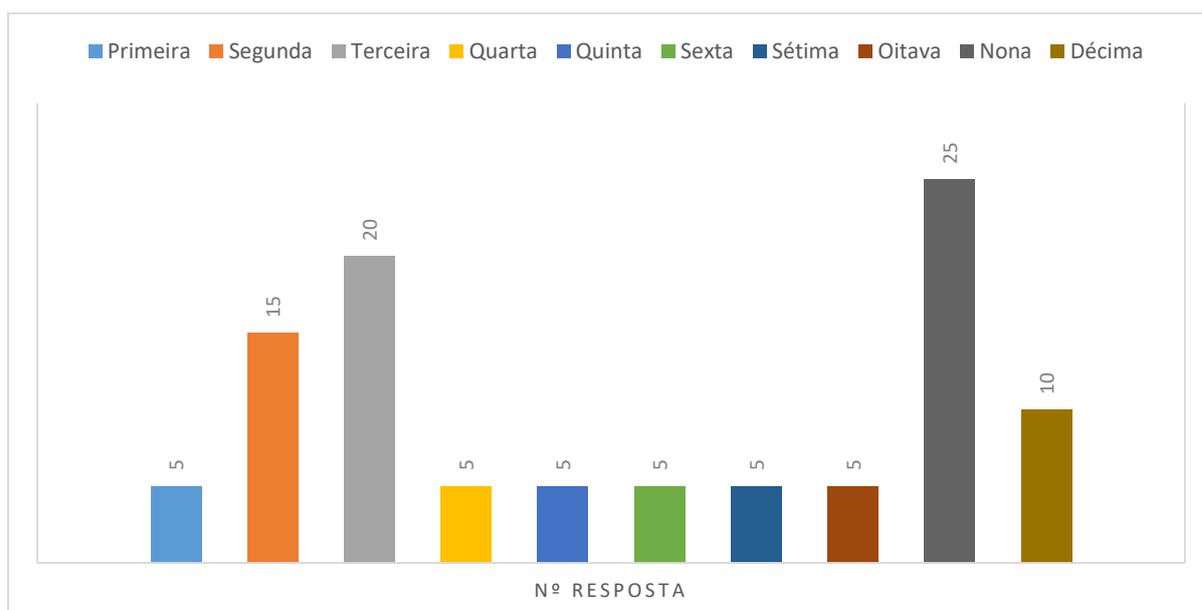
Décima Primeira: A importância da dimensão do espaço físico para a natureza das atividades que desenvolvem e o fato de a sua localização dar-se em território de vulnerabilidade social, podendo assegurar proteção social às famílias que aí vivem e residem, foram identificados em 3,7 % das respostas dos profissionais;

Décima Segunda: O envolvimento e o compromisso das equipes profissionais com as atividades dos projetos e parcerias firmadas foram identificados em 3,7 % das respostas dos profissionais.

Podemos observar que no Gráfico 9, os profissionais deram bastante foco aos pontos fortes da unidade que dialogam com a sua missão, seu papel e seus valores no campo da proteção social básica do SUAS, de tal forma que o processo de acolhimento e atenção às vulnerabilidades sociais dos usuários pode interagir de forma positiva com as ferramentas trazidas pelo projeto de “Cultura de Paz”, através do “processo da dialogicidade” do educador Paulo Freire; da “educação para a convivência” do educador Jesus Xáres e da “Comunicação Não-Violenta” de Marshall Rosenberg. Essas ferramentas irão potencializar o desejo desses profissionais de se aperfeiçoarem e darem respostas mais efetivas no seu fazer cotidiano. O projeto fomentou neles uma mudança de percepção quanto à possibilidade de poder atuar na minoração dos conflitos e violências que vivenciam cotidianamente, a partir das metodologias formativas que conheceram e testaram e a abertura positiva da gestão para essa oportunidade de mudança ser alicerçada pela educação para os direitos humanos e cultura de paz.

As respostas a essa questão formuladas pelos quinze profissionais entrevistados individualmente nesta pesquisa (o tópico guia permitia-lhes dar mais de uma resposta) encontram-se registradas na íntegra no Apêndice E.

Gráfico 10 – Fragilidades e/ou dificuldades que os profissionais identificaram na unidade

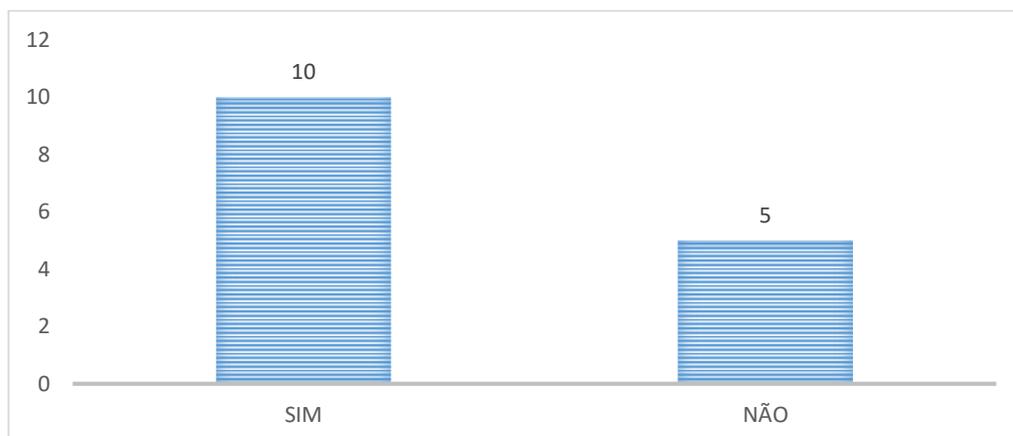


Fonte: Elaboração própria.

Em 05% das respostas, os profissionais alegaram, “a resistência de trabalhadores dos setores de apoio (zeladoras, cozinheiras e motorista) que não participam das formações” e provocam desconexão na execução das ações, por desconhecerem os novos encaminhamentos; em 15% das respostas mencionou-se “a necessidade de trabalhar a dificuldade na comunicação (antes confundida com julgamento)” inter e intrassetorial para evitar quebras; em 20% das respostas cita-se “a falta de apoio dos profissionais mais experientes junto àqueles que estão em dificuldade”; em 05% das respostas fala-se “que a maior dificuldade ainda é lidar com o OUTRO”, que os profissionais não podem confundir apoio assistencial com assistencialismo ou confundir o papel da unidade com uma escola que trata com rigidez os educandos e suas famílias; em 05 % das respostas os profissionais alegaram “a falta de carinho e cuidados básicos das famílias com seus filhos”; em 05% das respostas registram “a vulnerabilidade social e a violência doméstica se refletindo na unidade, através do comportamento dos usuários”; em 05% das respostas os profissionais referem-se à “autonomia precoce dos filhos, facilitando o recrutamento destes pelo tráfico de drogas e o abuso e a exploração sexual”; em 05% das respostas destaca-se “a distância de algumas famílias dos educadores e da equipe técnica”; em 25 % das respostas, os profissionais alegaram o fato de “a equipe multiprofissional encontrar-se reduzida para o tamanho da demanda”; e em 10% das respostas menciona-se o modo “como a unidade enfrenta a escassez dos recursos financeiros para a manutenção, ampliação dos projetos e redução da vulnerabilidade social das famílias”.

Observando as dificuldades apontadas pelos profissionais, podemos entender que há abertura na gestão para os setores se integrarem e buscarem no coletivo soluções compartilhadas no grande grupo. Essa abertura tem permitido que os setores de apoio fiquem recuados na zona de conforto da “não participação”, acarretando desconexões na execução das ações que mudaram nas reuniões do grande grupo profissional. A pesquisadora abordou essa questão na entrevista com as gestoras, e elas atribuem esse fato ao tempo de serviço desses trabalhadores e ao fato de alguns deles inclusive serem chefiados por parentes, mas estão conscientes que precisam mudar esta situação.

Gráfico 11 – Profissionais que têm conhecimento ou não de educandos que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE) em meio aberto na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os quinze profissionais entrevistados, quando indagados se tinham conhecimento de algum adolescente em conflito com lei que cumpria MSE em meio aberto na Unidade, nos afirmaram o seguinte: 10 profissionais responderam que “SIM” e 05 profissionais que “NÃO”.

Observando as respostas, percebemos que os profissionais envolvidos no desempenho com crianças “NÃO” tinham conhecimento desse fato e que aqueles que responderam “SIM” estão atuando no seu fazer profissional com adolescentes e receberam as instruções do SUAS-SINASE, que orienta como deve ser a conduta ética e profissional com esses socioeducandos.

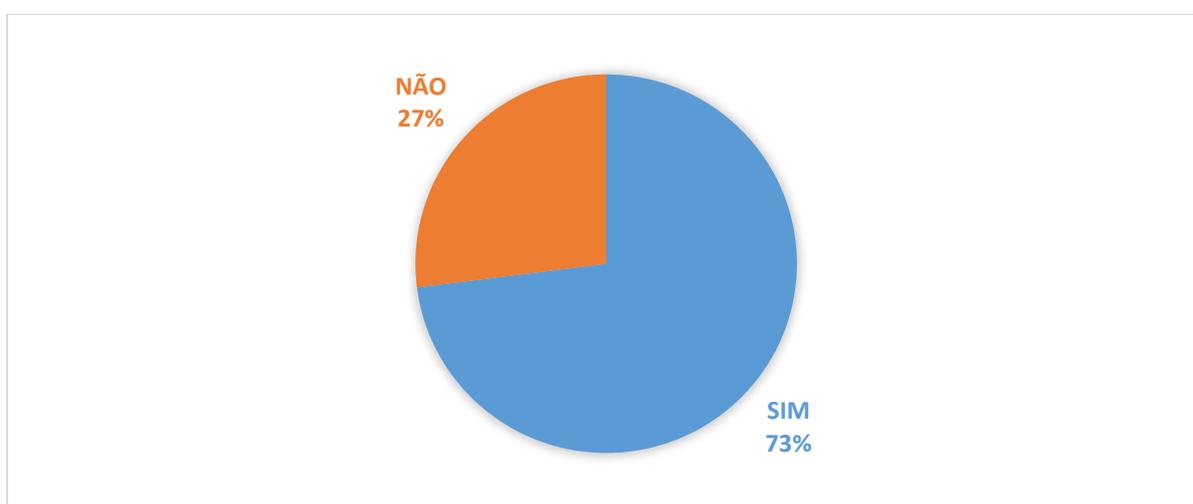
A Fundação TDH em seus subsídios teóricos e metodológicos faz a seguinte recomendação aos espaços educativos que acolhem adolescentes em cumprimento de MSE em meio aberto: a Unidade educacional tem obrigação de receber o adolescente e de lidar com as questões que o envolvem. É importante que poucos atores da comunidade educativa (gestor e coordenador pedagógico) saibam que o adolescente está cumprindo MSE, a fim de evitar discriminações e ou rejeições.

Aqueles educadores que foram orientadores desses adolescentes declararam que no início tinham muita curiosidade em saber qual o ato que eles haviam cometido, mas que, com o passar do tempo, já que geralmente esse tipo de medida dura seis meses, eles desenvolveram uma “empatia” de tal modo que,

ao concluírem a MSE, eles voltavam à unidade se candidatando a continuar a atividade como “voluntários”.

A Fundação Terre des Hommes, colaborou orientando os subsídios teóricos e metodológicos do Sistema nacional de atendimento socioeducativo (SINASE, 2012), para que as instituições que absorvam esses adolescentes tratem os casos de conflitos e violências leves sem fazer uso de medidas punitivas, como encaminhá-los à polícia, mas tratando-os com medidas disciplinares restaurativas.

Gráfico 12 – Profissionais da Unidade que sabem ou não diferenciar Ato Indisciplinar de Ato Infracional

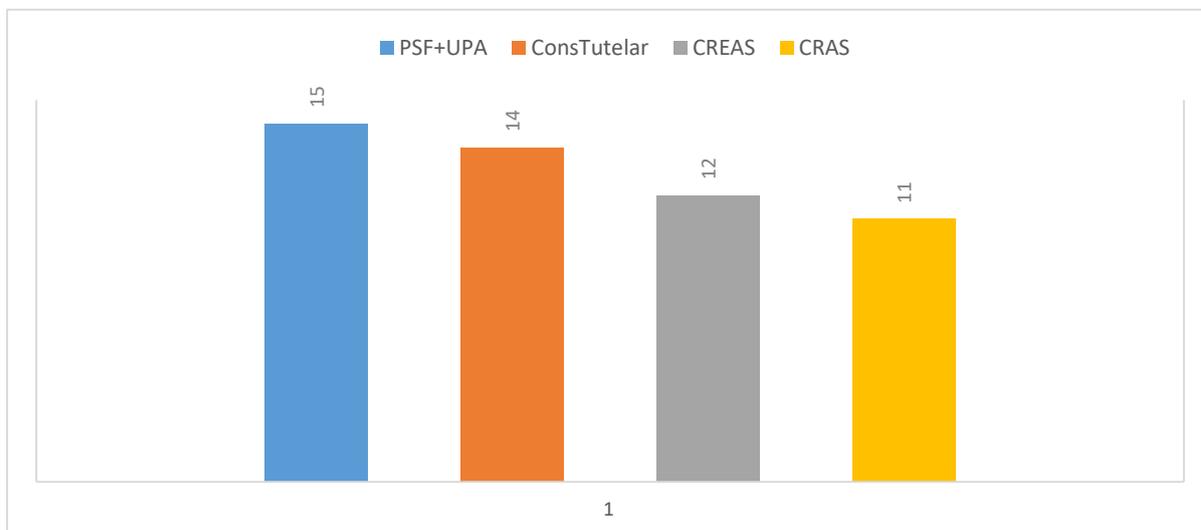


Fonte: Elaboração própria.

Dos quinze profissionais entrevistados na Unidade, quando abordados se sabiam ou não distinguir a diferença entre “Ato Indisciplinar” e “Ato Infracional, nos declararam o seguinte: 73% que “SIM”, ou seja, que sabiam sobre a distinção e apresentaram a diferença; e 27% declararam “NÃO” saber a diferença.

Observando o gráfico, vê-se que a maioria dos profissionais sabe distinguir a diferença entre a natureza dos “Atos”. Àqueles que ainda não tinham esta clareza ao final da entrevista a pesquisadora lhes prestou os devidos esclarecimentos. A Fundação TDH, autora dessa metodologia, considera de fundamental importância os profissionais saberem essas diferenças para evitar rotulação, discriminação ou preconceitos sobre os educandos, sem sequer saberem que podem estar contribuindo para a sua criminalização.

Gráfico 13 – Serviços que integram a Rede de Apoio Local, localizados no território das famílias, conhecidos pelos Profissionais da Unidade



Fonte: Elaboração própria

Dos quinze profissionais entrevistados, quando abordados sobre o conhecimento dos serviços públicos existentes na rede local, responderam o seguinte: 15 profissionais nos afirmaram que conhecem o Programa de Saúde da Família – PSF e a Unidade de Pronto Atendimento – UPA; 14 profissionais declararam que conhecem o Conselho Tutelar – CT da RPA-4; 12 profissionais declararam que conhecem o Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS; e 11 profissionais declararam que conhecem o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.

Observamos que os profissionais estão bastante informados quanto ao papel de cada órgão ou serviço público existente no seu território de atuação e assim podem contribuir para o fortalecimento das famílias que deles necessitem. Este é o foco de tal questão para a Fundação TDH: os atores da comunidade educativa podem contribuir com o fortalecimento das famílias atendidas pela Unidade.

O PSF e a UPA são serviços de saúde ofertados através do município aos territórios mais vulneráveis. O PSF faz o atendimento domiciliar de usuários mais vulneráveis e a UPA realiza um serviço de pronto-atendimento ou emergencial. O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo não jurisdicional,

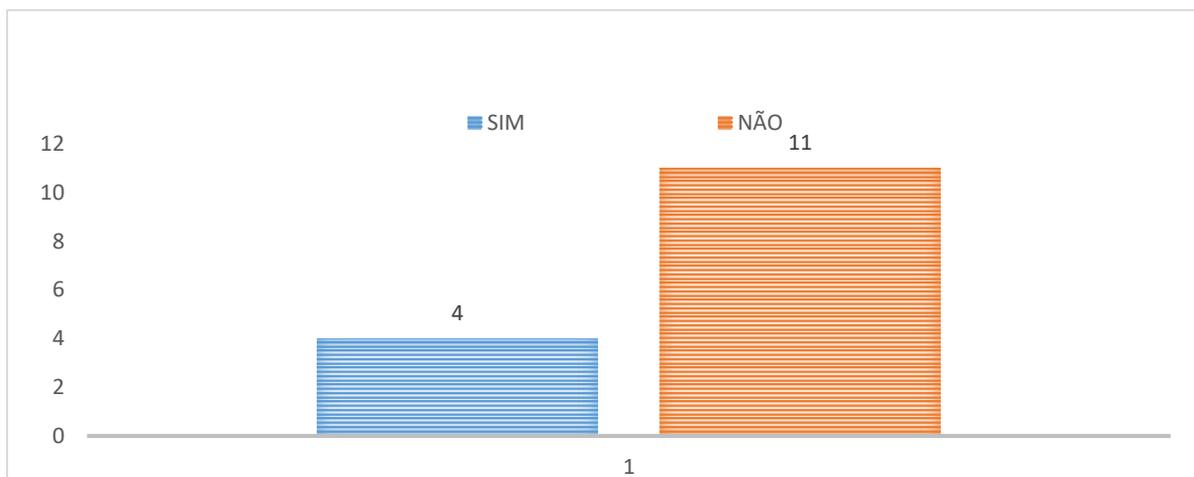
encarregado pela sociedade por zelar pelo cumprimento dos Direitos das Crianças e Adolescentes no Município, definidos na Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Os Conselhos Tutelares da cidade do Recife foram criados através da Lei Municipal nº 16.092/1995.

O CREAS é o órgão responsável “pela Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade”, ofertando serviços mais especializados, dirigidos às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social. Na Proteção Social Especial de Média Complexidade, estão os serviços de atendimento às famílias e indivíduos (acolhida, escuta, atendimento psicossocial a indivíduos, grupos e famílias) com seus direitos violados, cujos vínculos familiares e comunitários, embora fragilizados, ainda não foram rompidos.

Na Proteção Social Especial de Alta Complexidade, está prevista a assistência integral (moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido) a famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou sob ameaça, necessitando de sua retirada do núcleo familiar ou comunitário (PNAS, 2004, p. 37).

Portanto o gráfico nos deixa bem claro a consciência que a comunidade socioeducacional tem da missão e do papel do LFC como uma Unidade socioassistencial não governamental ou complementar, integrante do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Gráfico 14 – Profissionais que representam a Unidade em algum órgão colegiado



Fonte: Elaboração própria.

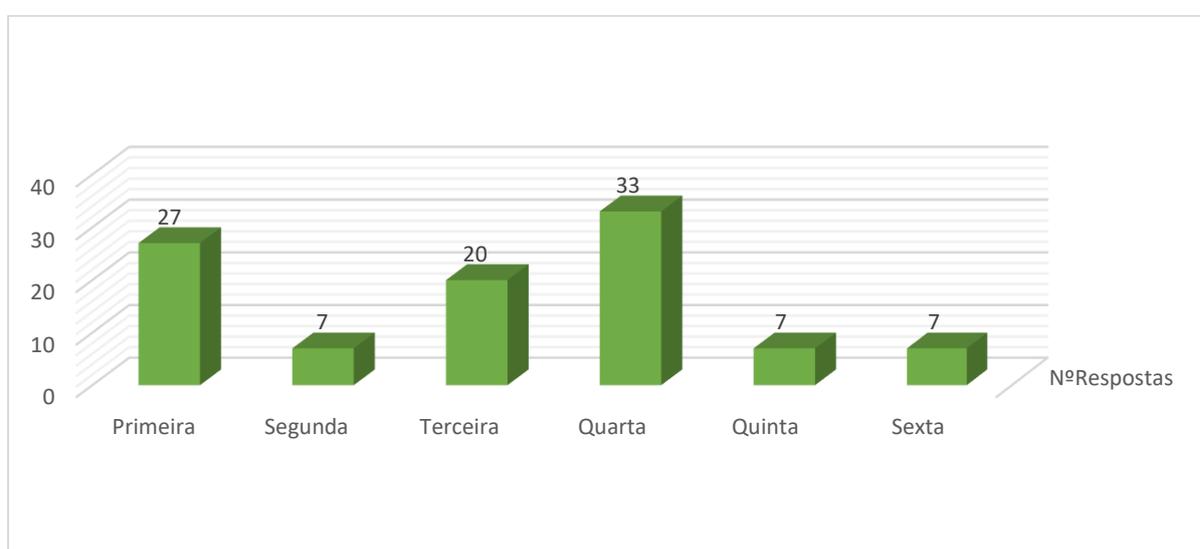
Dos quinze profissionais entrevistados, quando indagados se participavam ou não, de algum órgão colegiado na Cidade do Recife, nos responderam o seguinte: 11 profissionais afirmaram que “não participam de nenhum órgão colegiado” governamental ou não governamental; 04 profissionais disseram que “participam sim de colegiados” representando a Unidade LFC: 03 atuando nos colegiados governamentais formuladores e controladores de políticas públicas destinadas ao segmento social em que atuam; e 01 atuando no colegiado não governamental fazendo o debate sobre a natureza dos serviços ofertados pelo poder público ao segmento em que atuam.

Veja-se a especificação a seguir: 01 entrevistado nos afirmou que representa a Unidade LFC no Conselho Municipal de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Recife (COMDICA) e acompanha os adolescentes no Fórum da Criança e do Adolescente do Recife (FOSCAR); 01 entrevistado nos afirmou que representa a Unidade LFC como titular no Conselho Municipal de Assistência Social do Recife (CMAS) e no Conselho Municipal de Segurança Alimentar do Recife (CONSEA); 01 entrevistada nos afirmou que representa a Unidade como suplente no Conselho Municipal de Assistência Social do Recife (CMAS) e como titular na Rede Intersetorial da RPA-4, no Grupo de Idosos da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) e no Grupo de Articulação e Integração da Secretaria de Esportes e Cultura do Recife; e 01 entrevistada

representa a Unidade no Fórum de Direitos Humanos da Criança e do Adolescente (FÓRUM DCA).

Fica evidenciado que a unidade exerce uma gestão participativa, de integração e transparência junto aos seus profissionais, quando os resultados dessas participações são socializados nas reuniões mensais entre as gestoras e os profissionais.

Gráfico 15 – Razões de os profissionais serem "contra" ou "a favor" da redução da idade penal de Adolescentes em Conflito com a Lei



Fonte: Elaboração própria.

Dos quinze profissionais entrevistados 14 se posicionaram “CONTRA” e 01 “A FAVOR”. Assim justificaram suas respostas: 27% dos entrevistados se disseram “contra” porque “seria uma visão simplista do problema”; o que os adolescentes precisam é de políticas sociais públicas; oportunidades de cursos profissionalizantes, estágios, oficinas sobre o papel da família e o enfrentamento à sua situação de vulnerabilidade; 07% dos entrevistados se disseram “contra” porque “as leis só devem mudar para melhor”, neste caso dos adolescentes o Brasil não vem cumprindo as suas leis neste campo da ressocialização; 20% dos entrevistados se disseram “contra” porque “os adolescentes ainda precisam de muita proteção social para melhorar a sua dignidade”, eles estão em fase de desenvolvimento e se ignora a história de vida deles; 33% dos entrevistados se

disseram “contra” porque “não houve ações protetivas para eles”, e o rebaixamento da idade penal vai apenas criminalizá-los.

Sete por cento dos entrevistados se disseram “contra” porque fazer cobranças sem dar-lhes apoio e suporte é apenas estabelecer “julgamentos moralistas”. O ser humano pode demorar para adquirir a sua maturidade. Sete por cento dos entrevistados se disseram “a favor” porque “acreditam que eles sabem o que estão fazendo e já têm inclinação ou instinto para o mal”.

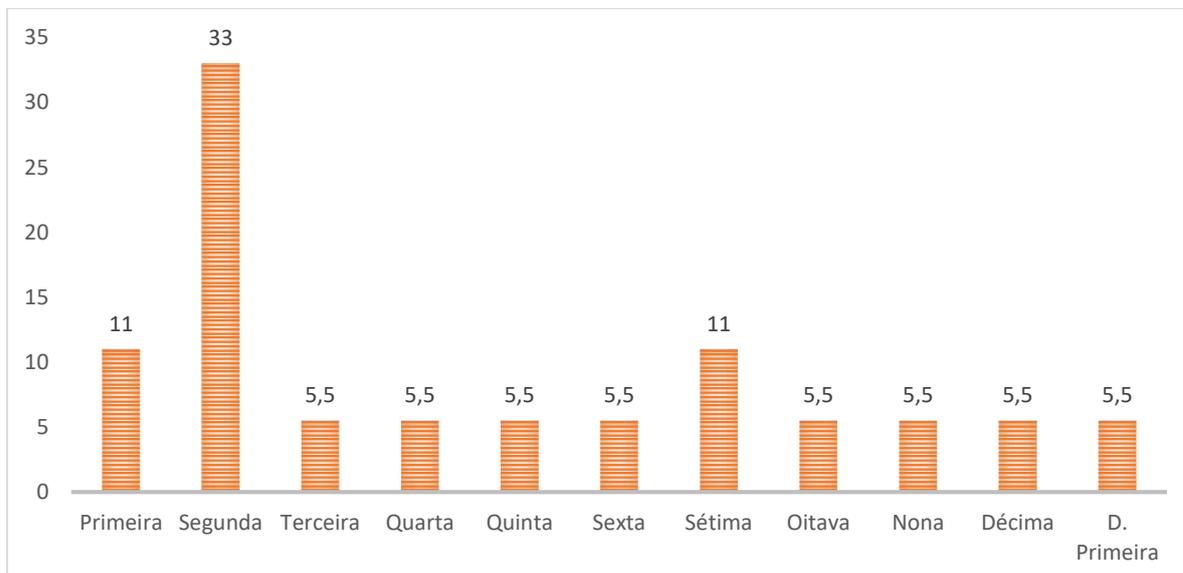
Observando as respostas dos profissionais no Apêndice F, percebemos o seguinte: eles são conscientes da conjuntura do país e de seu histórico no descumprimento das leis, principalmente quando se trata das camadas mais vulneráveis da nossa sociedade.

Reconhecem que o fato de adolescentes estarem em conflito com a lei é decorrente da ausência do Estado na garantia das políticas públicas de proteção aos seus direitos fundamentais como cidadãos.

São conscientes também de que os adolescentes e suas famílias precisam de muita proteção social, a ser garantida através de políticas públicas de inclusão para elevar a dignidade e autoestima deles, e não de segregação e de criminalização. Afirmam que os adolescentes não precisam de “julgamentos moralistas” nem de “rotulação de criminosos” por serem em sua maioria pobres e negros. Portanto, a maioria dos profissionais se posiciona contra o rebaixamento da idade penal, porque irá apenas criminalizar adolescentes. O voto favorável apresentou a alegação preconceituosa de que “os adolescentes sabem o que estão fazendo e já têm inclinação ou instinto para o mal”.

Os 14 profissionais que se posicionaram “CONTRA” à redução da idade penal fizeram uma leitura ativa e empática da realidade social dessas famílias que vivem em situação de extrema pobreza e ausência de políticas públicas capazes de resgatá-las para o campo da promoção e ascensão social com cidadania e promoção dos direitos humanos, como previsto no SUAS e na CF.

Gráfico 16 – O que os profissionais do LFC esperam desse projeto de “Cultura de Paz”?



Fonte: Elaboração própria.

11% dos entrevistados afirmaram “que ajudará aos profissionais porque é de grande valor para a unidade”. Alguns já incluíram a metodologia do “círculo de diálogo” na sua programação do semestre seguinte. Identificam que o “objeto da fala” garante a fala de todos. 33% dos entrevistados afirmaram “que esperam que os conteúdos formativos sejam aplicados no cotidiano e tragam maior consciência do Outro no processo da escuta ativa sem julgamentos e consigam expressar suas emoções”.

Já 5,5% dos entrevistados afirmaram “que os educadores possam aplicar os conteúdos das formações aos educandos e famílias, porque irá ajudar a reduzir os episódios de conflitos e violências”; 5,5% dos entrevistados afirmaram “que vão deixar uma boa base para os educadores atuarem melhor com desenvolvimento emocional de cada faixa etária”, já conseguem visualizar suas aplicações ao grupo etário no qual atuam.

Também 5,5% dos entrevistados afirmaram “que esperam que haja mais amor entre os membros da família”. E que estas fiquem atentas aos conteúdos que os seus filhos trazem das oficinas do projeto para diminuir a violência; 5,5% dos entrevistados afirmaram que esperam “que fortaleça os laços entre os membros da família e possa diminuir a violência doméstica”.

Onze por cento dos entrevistados afirmaram “que o projeto seja colocado em prática com efetividade e fortaleça os vínculos entre os profissionais, educandos e as famílias”; 5,5% dos entrevistados afirmaram “que o projeto possa fortalecer o processo de acolhimento e o empoderamento dos membros da comunidade educativa (gestores, educadores, técnicos, educandos e famílias)”, na minimização de seus conflitos e violências.

Cinco e meio por cento dos entrevistados afirmaram “que a metodologia do processo circular seja implementada e ajude a melhorar a atuação dos profissionais na resolução das situações conflituosas que enfrentam no seu fazer cotidiano”; 5,5% dos entrevistados afirmaram “que o projeto possibilite a melhoria na atuação dos educadores e na conduta dos educandos e das famílias”; e 5,5% dos entrevistados afirmaram “acreditar que aderir a esse aprendizado e colocá-lo em prática vai fortalecer a filosofia da unidade e impactar a vida dos profissionais, com mudanças positivas”.

A partir desse mapa das respostas dos 15 profissionais, é perceptível o quanto eles se identificaram positivamente com o suporte conceitual dos autores que conheceram através das formações teórico-práticas de 25 horas que receberam da pesquisadora.

Como podemos ver em suas respostas, alguns já identificam as suas aplicações no seu fazer cotidiano por faixa etária. Durante as vivências práticas do processo circular através dos “círculos de diálogo”, foi percebido o grande impacto que causou o “objeto da fala” quanto ao processo dialógico, a escuta ativa e o centramento no Outro, porque ele garante “vez” e “voz” a todos. Foi impactante compor um espaço onde a “fala” não é exercida para se contrapor ao Outro, mas para somar com o Outro ao invés de julgar o Outro.

Observa-se que os profissionais do Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano identificaram nesse projeto de “Cultura de Paz” um braço forte para a sua pedagogia do “SER Integral” e para as mudanças de cada um a partir da confiança que brota do encorajamento do Outro. Até a chegada do projeto, os profissionais não vislumbravam saída para o enfrentamento positivo dos conflitos e violências. A maioria fazia uma leitura fatalista do fenômeno da violência.

A pesquisadora vê como importante este grupo continuar recebendo apoio técnico como suporte às dúvidas que irão se levantar em suas práticas, atividade

essa denominada de encontros de “intervisão” pela metodologia da Fundação Terre des Hommes, embora não se constitua objeto deste trabalho.

Os 15 profissionais entrevistados podiam apresentar mais de uma justificativa em sua resposta a esta questão, que se encontram na íntegra no Apêndice G.

5.4 PERCEPÇÃO DOS EDUCANDOS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA

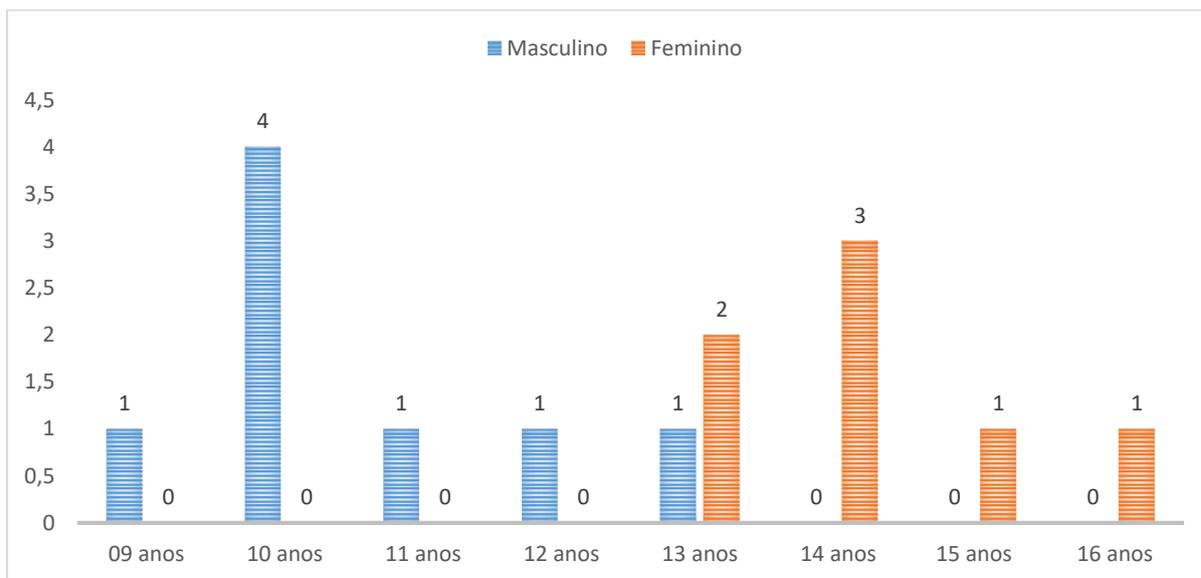
Quanto aos sujeitos pesquisados, foi atendido o pleito da unidade de aplicar a pesquisa aos educandos na faixa etária de 9 a 16 anos que estão envolvidos com o *bullying*. Esse conflito eles trazem do primeiro turno, ou seja, de suas escolas ou da educação formal. E na unidade LFC, eles vivenciam atividades de contraturno ou da educação não formal. Os entrevistados neste bloco foram 15 educandos, cujas entrevistas ocorreram nos dias 19 e 24 de setembro e 7 de novembro de 2019, conforme Apêndice H – Cronograma das entrevistas.

O grupo foi composto por 08 educandos do sexo masculino, com ciclo etário entre 9 e 13 anos, e 07 educandas do sexo feminino, com ciclo etário entre 13 e 16 anos, que participaram da jornada formativa de nove horas sobre a metodologia “Comunicação Não Violenta (CNV)” de Marshall Rosenberg, durante os dias 11, 25 e 30 de abril de 2019, com três horas de duração para cada turma. Essas atividades foram desenvolvidas pela pesquisadora nestas três turmas, totalizando 55 educandos/as desse ciclo etário do contraturno da unidade socioassistencial Lar Fabiano de Cristo.

O roteiro do tópico guia da entrevista individual seguiu a orientação da Fundação Terre des Hommes. Está dividido em três blocos temáticos, com foco em conflitos no espaço da educação formal e não formal. O bloco da identificação é composto de sexo e idade; o bloco 1 aborda o nível de segurança dos educandos quando estão na Unidade e no entorno dela, composto de 4 perguntas. O bloco 2 aborda as situações de conflito que o educando vivenciou nos últimos 12 meses na Unidade, e é composto de 6 perguntas. A partir da pergunta 3, não haverá mais subitens; ela abordará o envolvimento do educando com questões disciplinares. A pergunta 4 procura identificar os tipos de conflitos mais frequentes na Unidade; a pergunta 5 identifica o que o educando mais gosta na Unidade; a

pergunta 6 identifica o que o educando menos gosta na Unidade; a pergunta 7 identifica o projeto/atividade de que o educando participa; e a pergunta 8 colhe sugestões do educando com contribuições para o projeto de Cultura de Paz na Unidade.

Gráfico 17 – Perfil dos educandos entrevistados por sexo e faixa etária

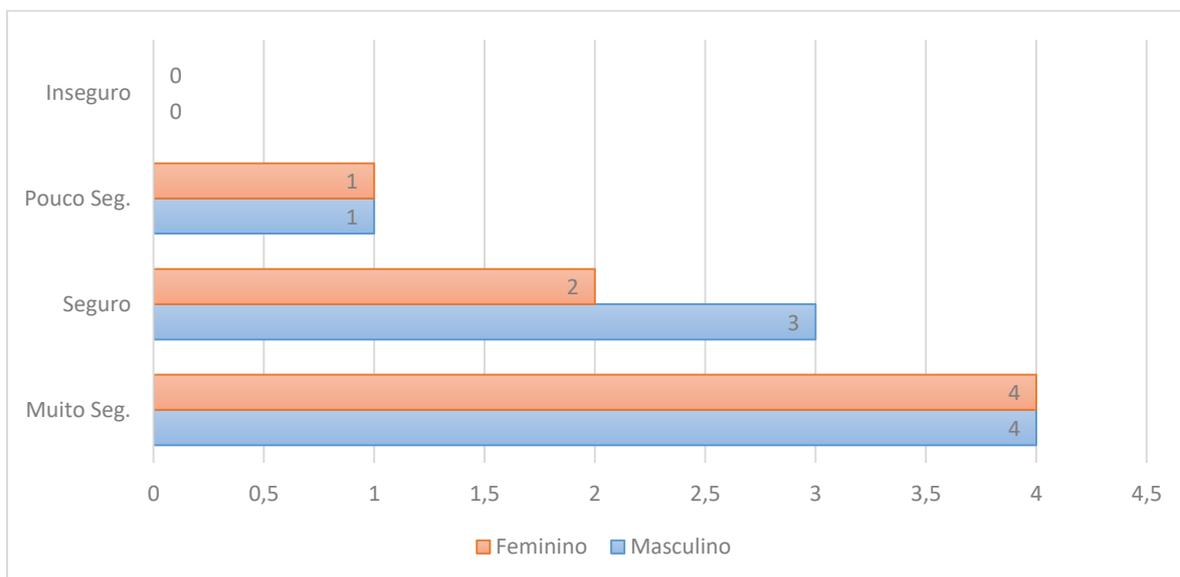


Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao sexo e sua faixa etária, o grupo de 15 educandos entrevistados teve a composição como descrita a seguir. Oito educandos são do sexo masculino, com as seguintes faixas etárias: 04 deles com 10 anos; 01 com 9 anos; 01 com 11 anos; 01 com 12 anos; e 01 com 13 anos. As 07 educandas do sexo feminino estão nas seguintes faixas etárias: 03 com 14 anos; 02 com 13 anos; 01 com 15 anos e 01 com 16 anos.

Observamos que o grupo dos meninos é mais jovem e está na faixa etária de 09 a 13 anos; enquanto que as meninas são mais velhas e estão na faixa etária de 13 a 16 anos.

Gráfico 18 - Sentimento de segurança dos educandos entrevistados quando estão na sala de atividade no LFC

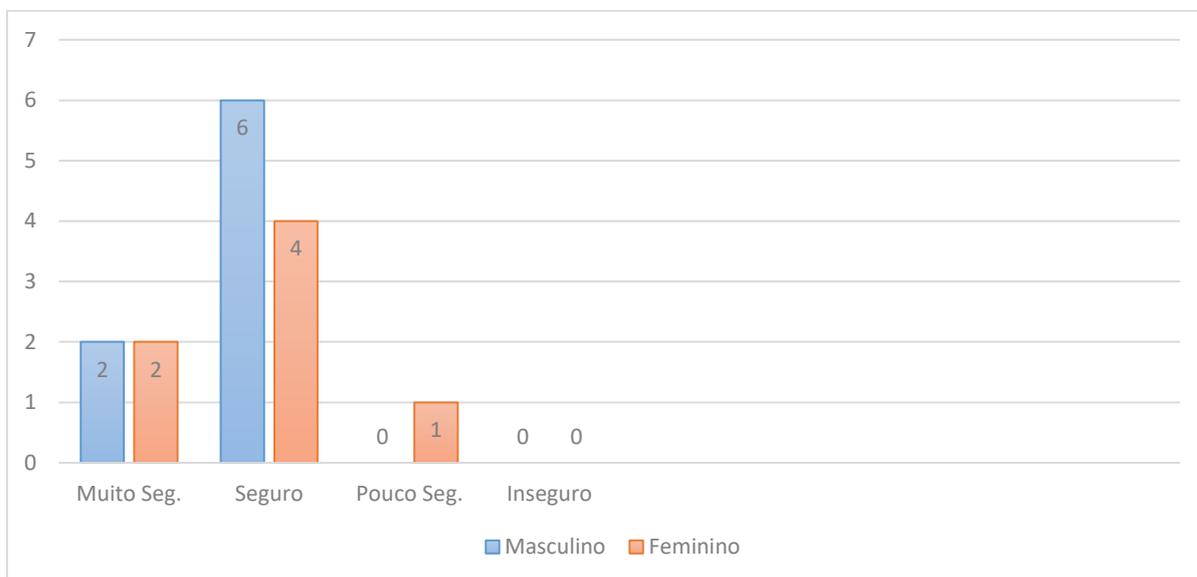


Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao sentimento de segurança dos(as) educandos(as) entrevistados(as) quando estão na unidade LFC e no seu entorno, foi declarado o seguinte: 04 educandas declararam que se sentem “muito seguras”; 02 educandas que se sentem “seguras”; e 01 que se sente “pouco segura”. Quatro educandos declararam que se sentem “muito seguros”; 03 educandos que se sentem “seguros”; e 01 educando que se sente “pouco seguro”.

Observa-se que 08 educandos(as) se sentem “muito seguros(as)”; 05 deles(as) se sentem “seguros”; e 02 “pouco seguros”. O que justifica esse receio é a pressão que o grupo do *bullying* faz aos que são mais retraídos e não querem manter relação de proximidade com eles.

Gráfico 19 - Sentimento de segurança dos educandos entrevistados, por sexo nos outros espaços da Unidade: corredores, refeitório, quadra, pátio etc.

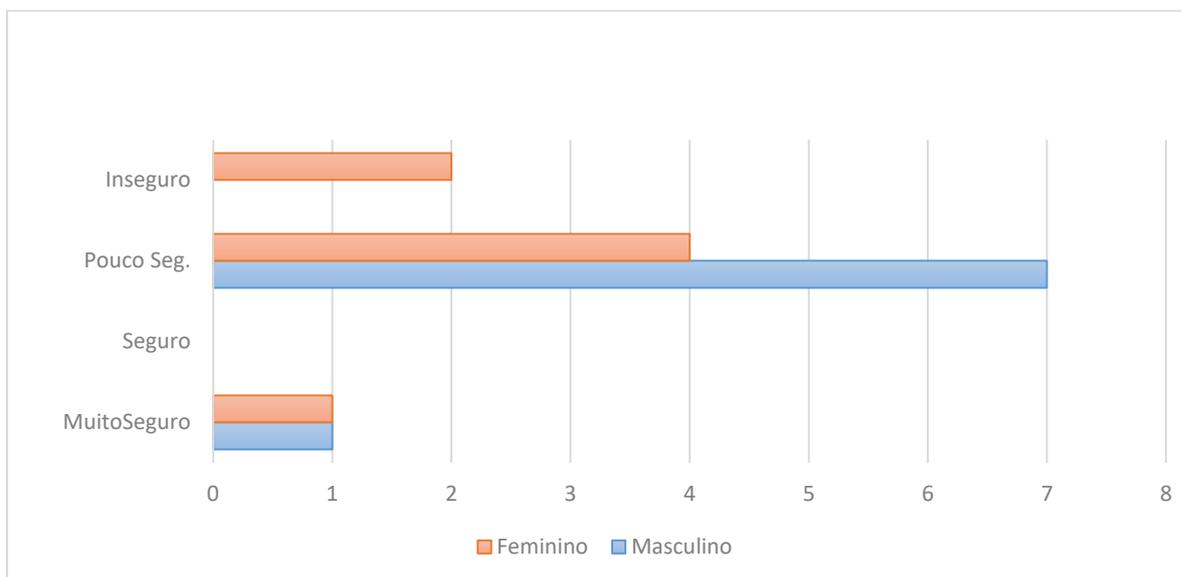


Fonte: Elaboração própria.

Os quinze educandos(as) entrevistados(as) declararam seus sentimentos de segurança quando estão em outros espaços internos da unidade LFC das seguintes formas: 02 educandos se sentem “muito seguros”; 06 educandos se sentem “seguros”; 02 educandas se sentem “muito seguras”; 04 educandas se sentem “seguras”; e 01 educanda se sente “pouco segura”.

Conforme observamos nesse gráfico, uma das entrevistadas se sente “pouco segura” por não compartilhar das atitudes do seu grupo/classe quanto às indisciplinas cometidas por seus membros.

Gráfico 20 - Sentimento de segurança dos(as) educandos(as) entrevistados(as) por sexo nos arredores da Unidade



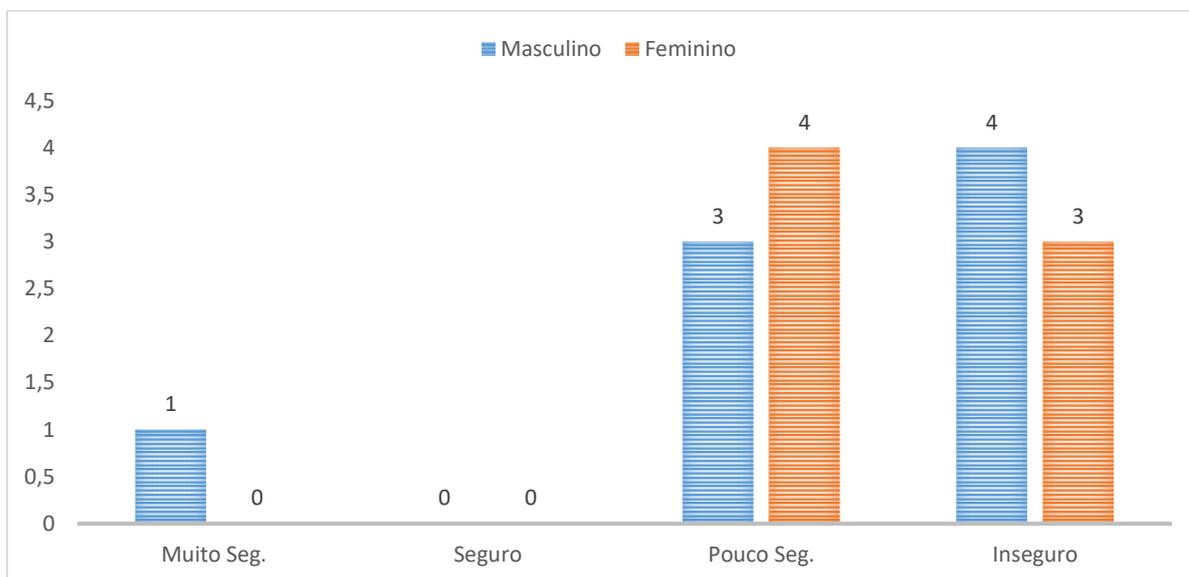
Fonte: Elaboração própria.

O sentimento de segurança dos quinze educandos(as) entrevistados(as) quando estão nos arredores da unidade LFC foi assim descrito: 01 educando se sente “muito seguro”; 07 educandos se sentem “pouco seguros”; 01 educanda se sente “muito segura”; 04 educandas se sentem “pouco seguras”; e 02 educandas se sentem “inseguras”.

Podemos observar que os(as) educandos(as) mais velhos(as) demonstraram mais segurança, mesmo quando estão fora da unidade, enquanto os(as) mais novos(as) se sentem mais “inseguros”.

O que foi percebido durante a entrevista é que os pais fazem muita pressão sobre eles(as) quanto aos cuidados a serem redobrados com o fluxo dos veículos nas travessias das ruas com ou sem sinais de trânsito, bem como quanto aos cuidados de não pararem para conversar com pessoas estranhas que lhes façam abordagem durante o trajeto.

Gráfico 21 - Sentimento de segurança dos educandos entrevistados por sexo, no trajeto entre a unidade e as suas casas



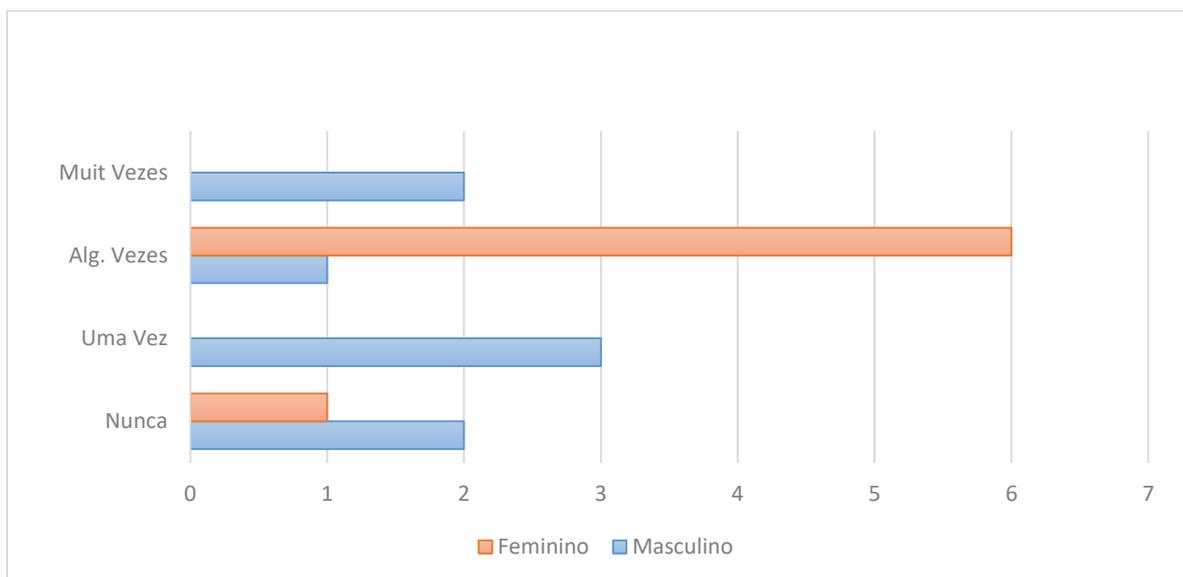
Fonte: Elaboração própria.

Os(As) quinze educandos(as) entrevistados(as) declararam os seguintes sentimentos de segurança quando estão em trajeto entre a unidade e suas casas: 01 educando se sente “muito seguro”; 03 educandos se sentem “pouco seguros”; e 04 educandos se sentem “inseguros”. Quatro educandas se sentem “pouco seguras”; e 03 educandas se sentem “inseguras”.

Observamos durante as entrevistas que aqueles(as) que se deslocam sozinhos(as) se sentem “mais inseguros(as)”, principalmente os(as) mais novos(as), diante das recomendações sistemáticas das suas famílias quanto às travessias no trânsito e em casos de serem abordados(as) por pessoas estranhas.

Neste item 2. O instrumental aborda o tipo de situação conflituosa que o educando vivenciou durante o último ano, no ambiente socioeducacional do contraturno, na unidade Lar Fabiano de Cristo.

Gráfico 22 - Educandos que declararam ter vivenciado situações de conflito (ter sido xingado ou apelidado por colegas) na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os(As) quinze educandos(as) entrevistados(as) nos declararam o seguinte frente à pergunta: “muitas vezes” responderam 02 educandos; “algumas vezes” respondeu 01 educando; “uma vez” responderam 03 educandos; e “nunca” responderam 02 educandos. “Algumas vezes” responderam 06 educandas; e “nunca” respondeu 01 educanda.

Nas respostas a essa pergunta podemos observar que todos(as) os(as) educandos(as) entrevistados(as) declararam que já foram xingados(as) e/ou apelidados(as) nos últimos doze meses na unidade LFC, onde desenvolvem atividades socioeducacionais no período do contraturno à sua escolaridade.

Para contribuir positivamente na resolução desse tipo de conflito, iremos trazer a abordagem conceitual de alguns especialistas na temática:

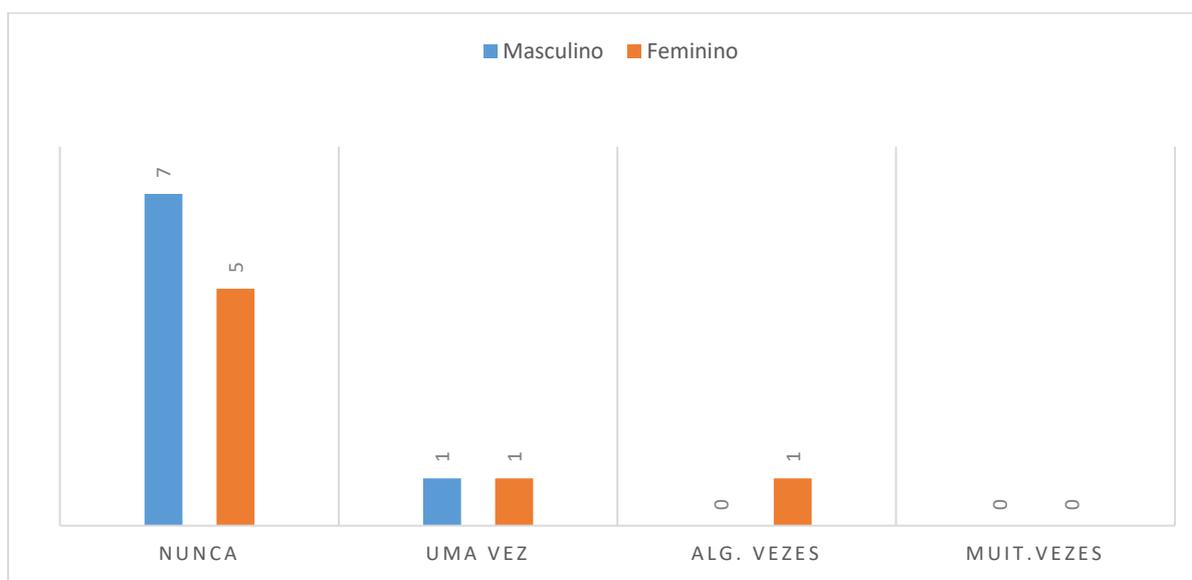
De acordo com o guia de orientação para o atendimento a vítimas de violência por profissionais de saúde em Pernambuco (2010), o *bullying* está enquadrado como:

violência psicológica/moral: toda ação que coloque em risco ou cause dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Exemplos: rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes. Na violência psicológica incluem-se o assédio moral: que ocorre

geralmente no ambiente de trabalho envolvendo relações de poder; e o *bullying*: geralmente ocorre no ambiente escolar e compreende todas as atitudes agressivas, repetidas e sem motivações evidentes, provocadas por um ou mais estudantes em relação a outros colegas. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 8-9).

Retomando o psicólogo Rosenberg (2006), ressaltamos que construir uma cultura de paz implica em buscar ações não violentas para o enfrentamento da violência. O método (CNV), possibilita a cada um tomar consciência de suas necessidades, sua humanidade, sua capacidade de conexão e de comunicação, visando pacificar as relações e encontrar uma forma de atender às necessidades de todos os envolvidos.

Gráfico 23 - Os educandos declararam na entrevista se receberam ou não algum tipo de “ameaça” de colegas na unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os quinze educandos(as) entrevistados(as) nos declararam o seguinte frente à pergunta: “nunca” responderam 07 educandos; e “uma vez” respondeu 01 educando. “Nunca” responderam 07 educandas; “uma vez” respondeu 01 educanda; e “algumas vezes” respondeu 01 educanda.

Podemos observar que dos 15 educandos entrevistados: 12 educandos(as) declararam que “nunca” foram ameaçados por colegas. E que 02 educandas e 01 educando nos afirmaram que “já tinham sido ameaçados por colegas”.

Apresentando em termos percentuais, esses três casos representam 20% do universo entrevistado e declarado. Constitui-se, assim, um sinal de alerta para toda a comunidade educativa, especialmente, para a equipe gestora e os profissionais, na busca incessante por referenciais teórico-práticos que lhes permitam fazer esse enfrentamento com competência e força da coesão grupal.

Para contribuir positivamente na resolução desse tipo de conflito, no espaço socioeducacional do contraturno no LFC, iremos trazer a abordagem conceitual de alguns especialistas para esta temática.

A Fundação Terre des Hommes nos apresenta os seguintes conceitos:

“Os conflitos se originam de diferenças, incompatibilidades ou contradições imersas em uma relação entre pessoas, podendo ser individuais: conflitos interpessoais, entre dois estudantes, por exemplo; ou coletivos: conflitos institucionais, organizacionais, interculturais.” (TDH, 2013b, p. 46).

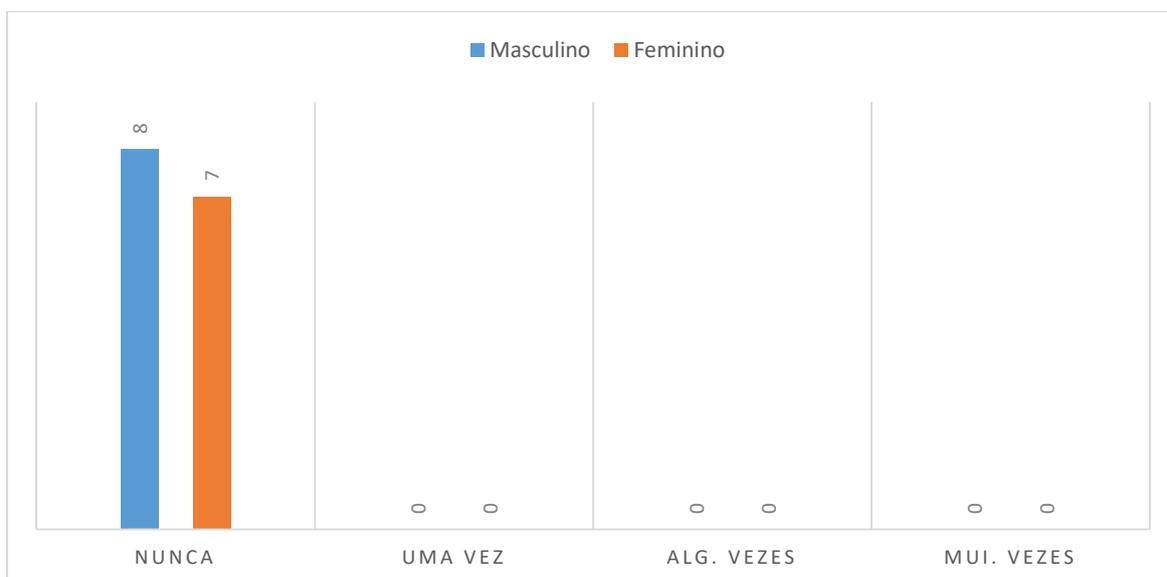
Negar o conflito por si só consiste em uma forma de violência, uma vez que implica em negar a diferença, a possibilidade do contrário e do divergente.

A “violência ocorre, quando uma das partes, desrespeitando a outra, tenta impor sua vontade “à força” quer seja esta força física, moral ou proveniente de uma posição hierárquica: professor-aluno, chefe-empregado, pai-filho etc.” (TDH, 2013b, p. 48).

A Organização Mundial de Saúde define a violência como:

O “uso intencional da força ou do poder físico, de fato ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou a um grupo ou comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento ou privações”. (OMS *apud* TDH, 2013b, p. 49).

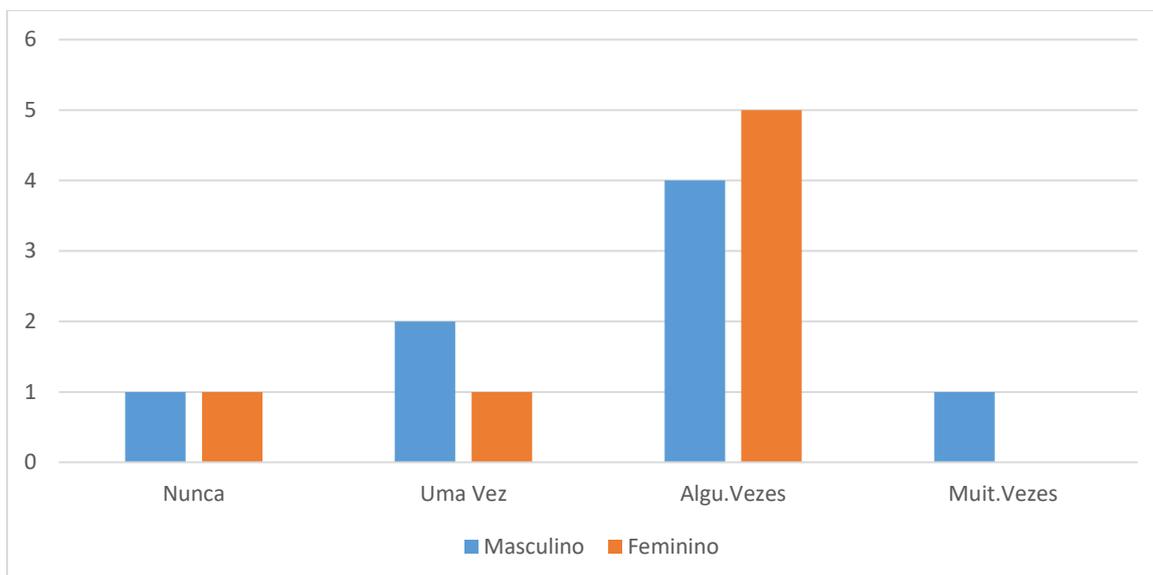
Gráfico 24 – algo me foi roubado na Unidade?



Fonte: Elaboração própria.

Todos(as) os(as) 15 educandos(as) entrevistados(as) sobre situações de conflito ou violência na jornada de contraturno no LFC, quando indagados se algo ou algum pertence pessoal havia sido roubado nos últimos 12 meses, responderam: “nunca”. Percebemos nessa resposta unânime que há um “sentimento de respeito pelos pertences dos colegas” que integram essa coletividade.

Gráfico 25 – Envolvimento de educandos(as) em briga com agressão verbal entre os colegas da Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os(as) quinze educandos(as) entrevistados(as) no contraturno do LFC, quanto ao seu envolvimento em brigas com agressão verbal entre os colegas, nos afirmaram o seguinte: “nunca” responderam 02 educandos (01 menino e 01 menina); “uma vez” responderam 03 educandos (02 meninos e 01 menina); “algumas vezes” responderam 09 educandos (04 meninos e 05 meninas); e “muitas vezes” respondeu 01 educando (01 menino).

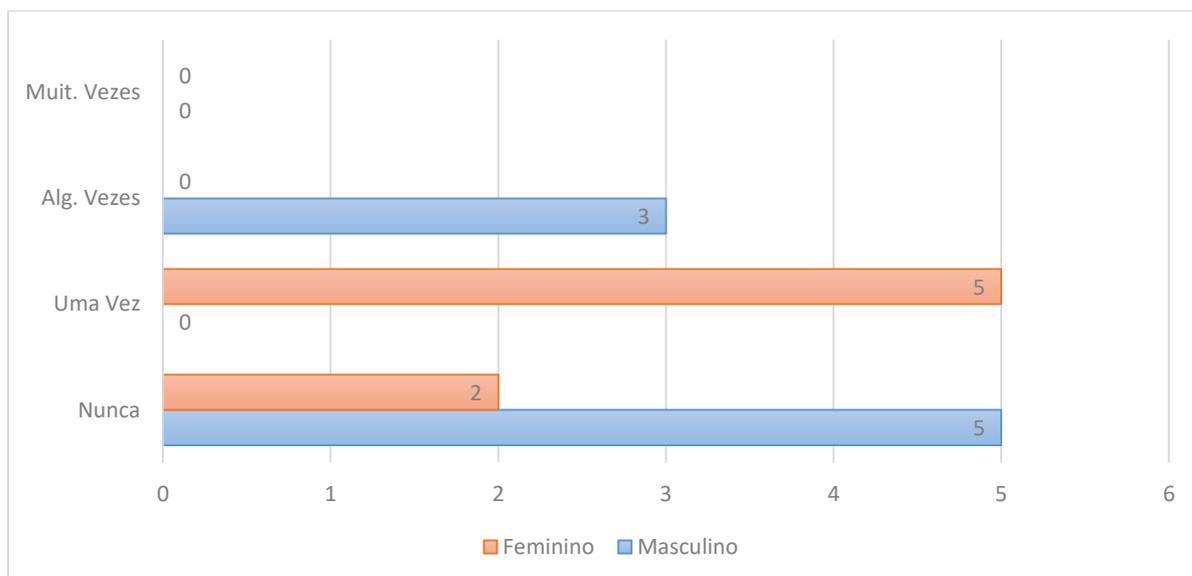
Observa-se no gráfico que todos os educandos já estiveram envolvidos em briga com agressão verbal, com maior ou menor frequência, comprometendo, assim, a coesão grupal, o diálogo, a fraternidade e o fortalecimento do convívio com o Outro.

Para contribuir com o resgate do fortalecimento desses vínculos comprometidos por conflitos ou violências, apresentaremos alguns referenciais conceituais que possibilitam a saída de uma “cultura da fragmentação” nos relacionamentos interpessoais e sociais para uma “cultura de paz”.

O educador Paulo Freire (1996), em toda sua obra, defende que o diálogo é mais do que a comunicação face a face, é a recuperação de interditos e já ditos em outros tempos de comunicação humana, é mais do que um instrumento de comunicação, pois se constitui como exigência para se instaurar os processos

educativos, visto que, como seres de linguagem, reconhecemo-nos como incompletos e dependentes da entrada no círculo de interação com o Outro, para nos completarmos enquanto sujeitos sociais.

Gráfico 26 – Educandos envolvidos ou não em briga de agressão física com os colegas da Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os(as) quinze educandos(as) entrevistados(as), quando indagados(as) se já estiveram envolvidos(as) ou não, em brigas de agressão física com os(as) colegas do contraturno no LFC, afirmaram o seguinte: 07 educandos (02 meninas e 05 meninos) responderam “nunca”; 05 educandas (05 meninas) responderam “uma vez”; e 03 educandos (03 meninos) responderam “algumas vezes”.

Podemos observar nesse gráfico que todos(as) os(as) educandos(as) já estiveram envolvidos(as) em violência do tipo “agressão física” entre os(as) colegas em maior ou menor intensidade. Fica expresso que os vínculos afetivos são muito frágeis e os(as) levam a uma baixa inteligência emocional.

Como contribuição a esse quadro, fizemos com tais turmas uma roda de diálogo sobre a “comunicação não violenta” (CNV) de Marshall Rosenberg, enfatizando a necessidade do cultivo dessa prática como desafio cotidiano da unidade.

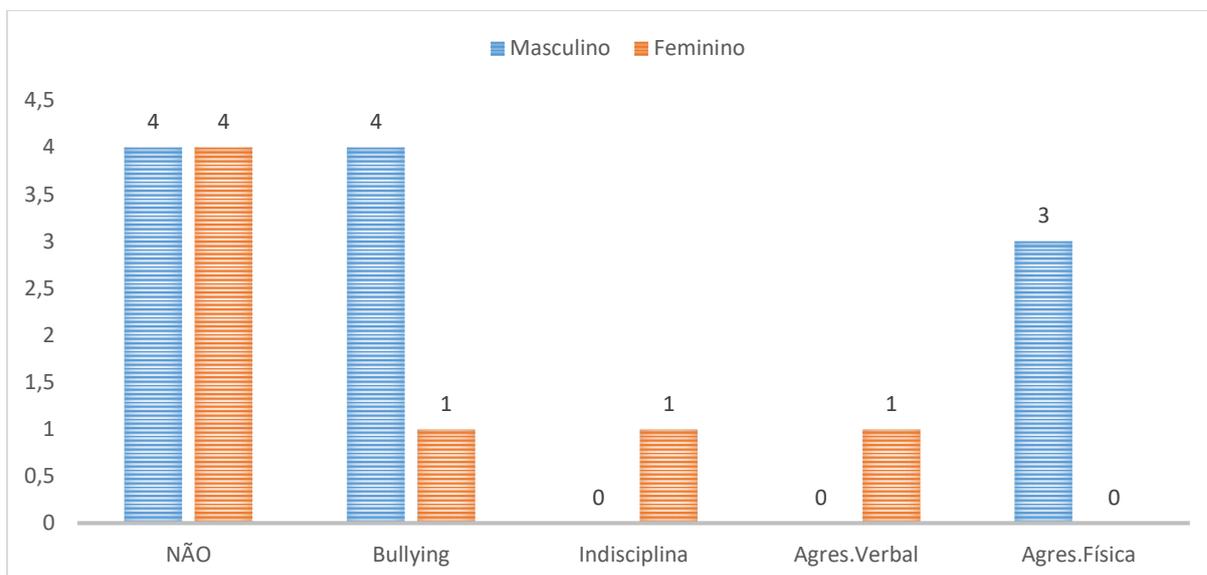
Jares (2007) nos afirma que os tempos atuais parecem ser desconcertantes para a área educacional em razão do crescente multiculturalismo, da globalização, da violência e dos conflitos de toda espécie que têm tornado tão complexas a vida em sociedade. A convivência social tornou-se mais complexa, fazendo-se urgente e necessário construir o “aprendizado do convívio”.

Para o autor, aprender a conviver é um pilar em que deve se alicerçar a educação para o século XXI, em face da carência por aprender a conviver se configurar como “uma necessidade inadiável de todo projeto educacional, tanto na educação formal quanto na educação não-formal” (JARES, 2007, p. 159).

E continua:

O desenvolvimento de um projeto educacional que opere com eficácia num mundo injusto, desigual e violento requer em sua condução bons educadores, que saibam trabalhar com o aprendizado do convívio, com foco na equidade, na justiça social, na liberdade, nos direitos humanos, e no cultivo da educação para a paz. Envolve-se empreender uma prática docente onde o ensino de conteúdos não aconteça de maneira fria, mecânica e falsamente neutra. Para enfrentarmos essa realidade, devemos nos lembrar que “ainda é deficitária a formação de docentes em temas de paz e resolução de conflitos”. (JARES, 2007, p. 162).

Gráfico 27 – Educandos envolvidos ou não em outras situações de conflito na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os(as) quinze educandos(as) entrevistados(as), quando indagados(as) se estiveram ou não envolvidos(as) em outras situações de conflito ou violência na unidade, responderam o seguinte: “não” se envolveram foi declarado por 04 meninos e 04 meninas; “sim”, estiveram envolvidos(as) com *bullying* 04 meninos e 01 menina; “sim” declararam 03 meninos, que ficaram assistindo a “briga física” entre colegas no intervalo; “sim” declarou 01 menina, que cometeu a indisciplina de se recusar a fazer a atividade do dia; e “sim” declarou 01 menina que fez xingamento a colega.

Podemos observar pelas declarações dos entrevistados(as) que a metade destes(as) declarou o seu “não” envolvimento em conflitos ou violências; e os(as) demais assumem que se envolveram “sim” em ocorrências de conflitos e violências dos tipos: *bullying*, assistir a agressões físicas entre colegas, xingamento a colegas e até a indisciplina de não querer participar das atividades do dia.

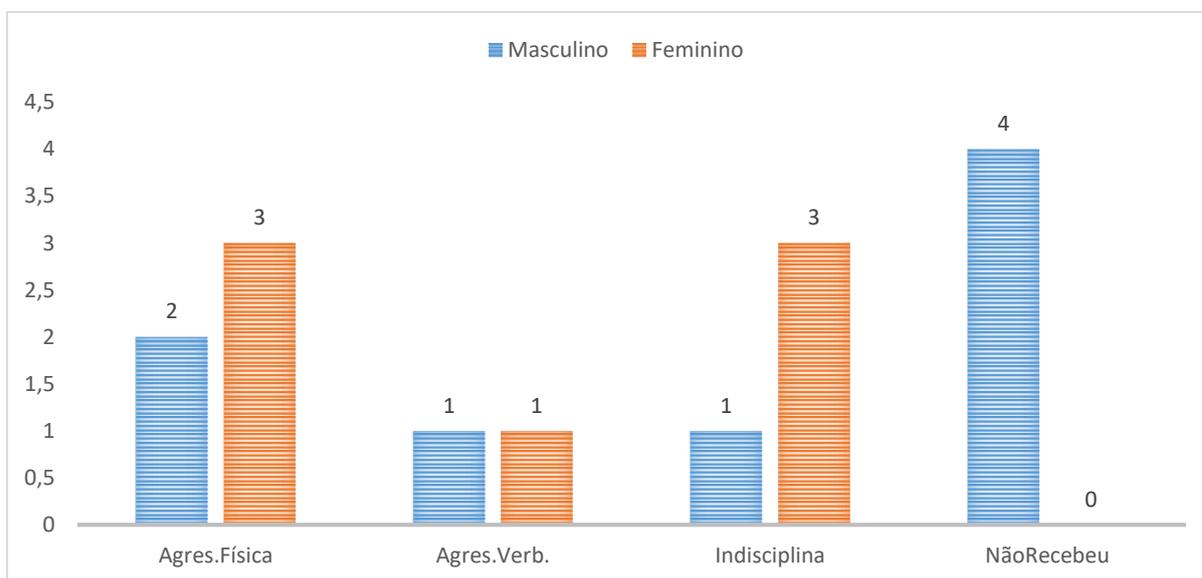
Como alternativa de superação desse cenário, apresentaremos os conceitos bastante utilizados pela Fundação Terre des Hommes, autora desta metodologia aqui replicada. “Os conflitos se originam de diferenças, incompatibilidades ou contradições imersas em uma relação entre pessoas,

podendo ser individuais: conflitos interpessoais, entre dois estudantes, por exemplo; ou coletivos: conflitos institucionais, organizacionais, interculturais” (TDH, 2013b, p. 46).

A “violência ocorre, quando uma das partes, desrespeitando a outra, tenta impor sua vontade “à força”, quer seja esta força física, moral ou proveniente de uma posição hierárquica: professor-aluno, chefe-empregado, pai-filho etc. (TDH, 2013b, p. 48).

A Organização Mundial de Saúde define a violência como: “uso intencional da força ou do poder físico, de fato ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa ou a um grupo ou comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento ou privações”. (OMS *apud* TDH, 2013b, p. 49).

Gráfico 28 – Educandos que declararam ter recebido ou não medidas disciplinares na unidade como advertência, suspensão e encaminhamento à direção ou à coordenação pedagógica



Fonte: Elaboração própria.

Os(as) quinze educandos(as) entrevistados(as) individualmente, quando indagados(as) se receberam medidas disciplinares nos últimos 12 meses na Unidade, responderam o seguinte: 04 meninos afirmaram que “não” receberam nenhuma medida disciplinar; 04 meninos afirmaram que receberam “sim” a medida disciplinar de serem “encaminhados à coordenação pedagógica” (pelos seguintes atos: 02 casos de agressão física a colegas; 01 caso de agressão verbal a colega; e 01 caso de indisciplina na sala de aula, ou seja, não participar da atividade do dia); 03 meninas afirmaram que receberam “sim” a medida disciplinar de ser “encaminhada à coordenação pedagógica” (pelos seguintes atos: 03 casos de agressão física a colega; 01 caso de agressão verbal a colega; e 03 casos de indisciplina na sala de aula, ou seja, não participar da atividade do dia).

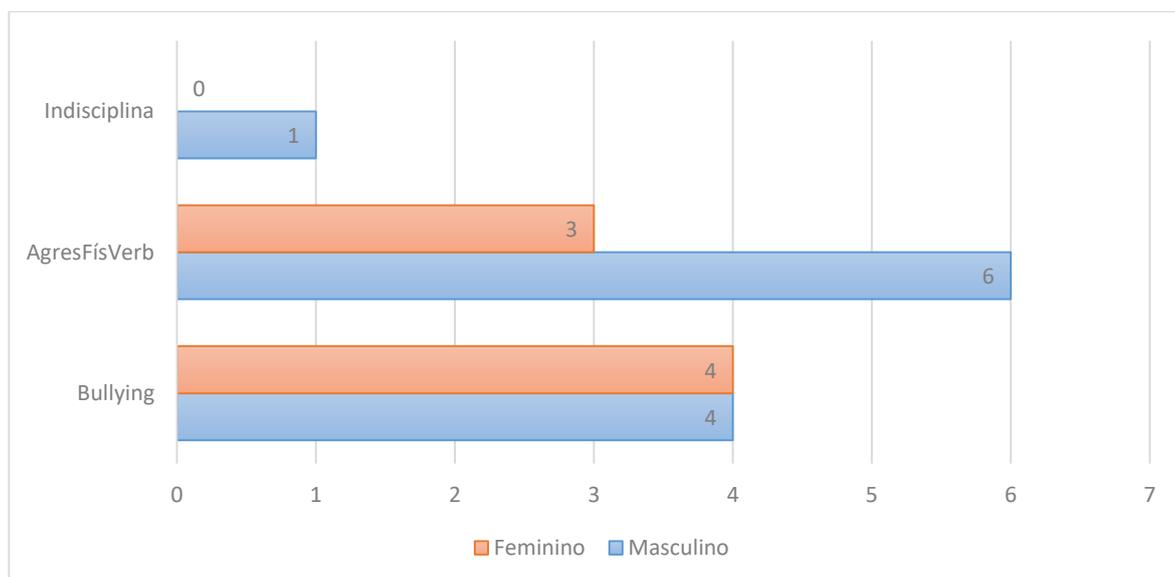
Podemos observar o seguinte, nas afirmações dos(as) quinze entrevistados(as): 08 são meninos e 07 são meninas. A metade do grupo masculino, ou seja, 04 meninos, afirmou “não” ter recebido medida disciplinar e a outra metade afirmou ter recebido.

No grupo feminino, composto por 07 meninas, todas afirmaram terem recebido medida disciplinar. Uma das possíveis causas do maior envolvimento do grupo das meninas com conflitos ou violências pode ser a faixa etária delas ser

maior que a dos meninos, ou seja, elas já estão em plena adolescência e com a autoestima bem fragilizada pelo *bullying* que vem ocorrendo nesse grupo.

A metodologia da Fundação TDH testada na unidade Lar Fabiano de Cristo utiliza os conceitos sobre “conflitos e violências” e sinaliza as metodologias que podem ser utilizadas para redução desses fenômenos no espaço socioeducacional.

Gráfico 29 – Tipos de conflitos que o(a) educando(a) declarou ver na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Foram realizadas quinze entrevistas individuais com estes(as) educandos: 08 meninos e 07 meninas, nas quais declararam ver na Unidade os seguintes tipos de conflitos ou violências: 04 meninas declararam ver a violência psicológica do *bullying*; e 03 meninas declararam ver a “violência física e verbal”; 04 meninos declararam ver a violência psicológica do *bullying*; 06 meninos declararam ver a “violência física e verbal”; 01 menino declarou ver indisciplina na sala de atividade, onde o educando se recusou a fazer a atividade do dia.

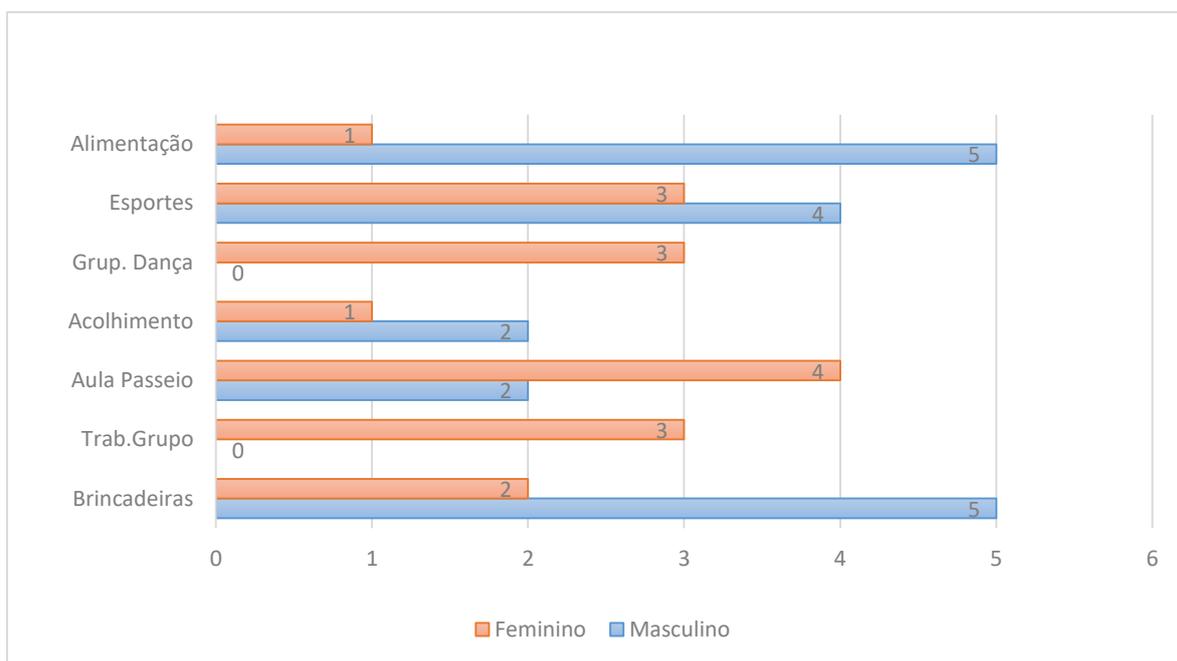
Conforme podemos observar no gráfico, esses tipos de conflitos e violências envolvem toda a comunidade educativa e em especial a gestão e seus educadores. Nesse enfoque podemos nos orientar pela afirmação do educador Jares (2007):

O autor destaca a grande importância da responsabilidade dos educadores e das habilidades exigidas para estes: saber ouvir; favorecer a comunicação empática; gerar confiança; respeitar os educandos e toda a comunidade educativa; mostrar interesse e compromisso pelos problemas que afetam a consecução da paz e dos direitos humanos; manter a menor distância entre a teoria e a prática; e aceitar de forma incondicional todos os educandos (JARES, 2007, p. 89).

Observamos que o *bullying* é a violência-mãe de todas as demais na unidade LFC. Jares (2007), com apoio em Watkins e Wagner (1991), afirma o seguinte quanto ao conflito da chamada indisciplina: “um conflito terá mais

possibilidade de ser resolvido de forma positiva quando ocorre em um meio social de estrutura participativa, democrática e cooperativa” ou seja quando ocorre em um sistema gerador de confiança e apoio mútuo. E numa estrutura inflexível aumentam os “padrões de conflituosidade” (WATKINS; WAGNER, 1991, p. 54 *apud* JARES, 2007, p. 88).

Gráfico 30 – Do que o(a) educando(a) mais gosta na unidade LFC



Fonte: Elaboração própria.

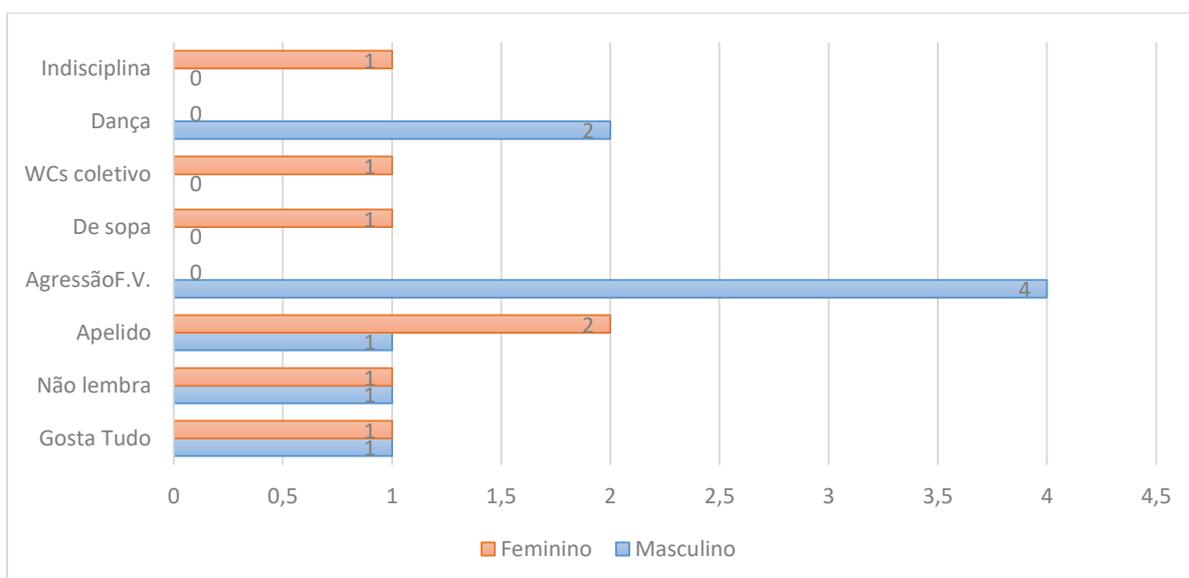
A pergunta “Do que mais gosta na unidade LFC?” facultava aos entrevistados(as) mais de uma resposta. As 07 meninas assim responderam: 01 destacou a alimentação; 03 destacaram os esportes oferecidos e o grupo de dança; 01 destacou o acolhimento; 04 destacaram as aulas-passeios; 03 destacaram o trabalho em grupo; e 02 fizeram destaque para as brincadeiras. Já os 08 meninos fizeram os seguintes destaques: 05 mencionaram a alimentação; 04, os esportes oferecidos; 02, o acolhimento e as aulas-passeios; e 05, as brincadeiras.

Aqui deixamos a observação de que os entrevistados poderiam fazer múltiplas escolhas em suas respostas.

Observando as respostas dos meninos e meninas, verifica-se bem os valores que são atribuídos às atividades que vivenciam na unidade. Para os meninos em primeira colocação está a alimentação; em segunda, as atividades esportivas; e em terceira, o acolhimento e as aulas-passeios. Já para as meninas, a classificação é: em primeira colocação, as aulas-passeios; em segunda, as atividades esportivas, o grupo de dança e o trabalho em grupo; em terceira, as brincadeiras; e em quarta colocação, o acolhimento e a alimentação.

Constatam-se valores completamente invertidos na primeira posição: os meninos com a opção maior para a alimentação e as brincadeiras, e as meninas com as aulas-passeios. Assemelham-se, no entanto, na valorização das atividades esportivas e do acolhimento. Esses aspectos aqui constatados nos remetem para a importância de uma reflexão de gênero com esses pré-adolescentes e adolescentes. Também fica evidente a importância da alimentação nessa fase do desenvolvimento dos meninos, enquanto o grupo das meninas que já são adolescentes, portanto, mais velhas que os meninos, já se preocupa muito com o tipo de corpo valorizado pela mídia.

Gráfico 31 – Do que o(a) educando(a) declarou gostar menos na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os(as) quinze educandos(as) entrevistados(as) foram indagados sobre “o que menos gostam na unidade LFC”. As 07 meninas assim responderam: 01 destacou a indisciplina; 01 destacou os banheiros coletivos; 01 destacou o tipo de alimento (a sopa); 02 destacaram os apelidos; 01 respondeu que não lembrava do que não gostava e 01 respondeu que gosta de tudo. Os 08 meninos responderam da seguinte forma: 02 destacaram que não gostam do grupo de dança; 04 destacaram que não gostam de agressões físicas e verbais; 01 destacou que não gosta de apelido; 01 respondeu que não lembrava do que não gosta e 01 respondeu que gosta de tudo.

Aqui deixamos o esclarecimento que, nessa pergunta, os entrevistados poderiam fazer múltiplas escolhas de respostas.

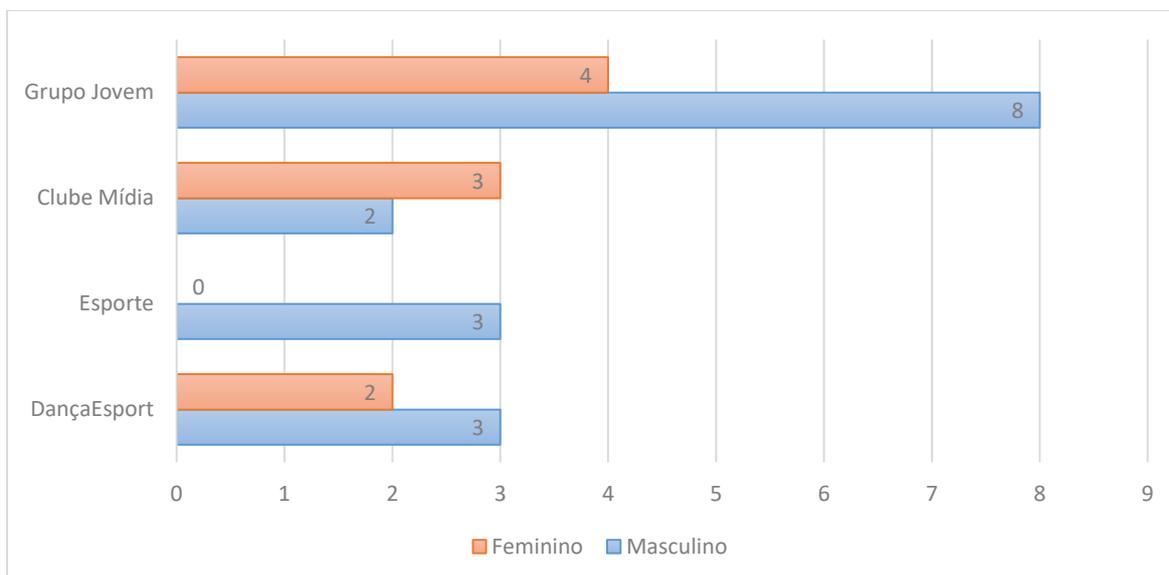
No gráfico podemos observar o seguinte quanto ao que menos gostam na Unidade: os meninos destacaram como primeira opção as agressões físicas e verbais, seguida do grupo de dança e dos apelidos (*bullying*); em último lugar ficaram as opções “gostar de tudo” e “não lembrar-se”. As meninas colocaram em primeiro lugar os apelidos (*bullying*); seguidos da indisciplina, do uso de WCs coletivos, da sopa, “gostar de tudo” e “não lembrar-se”.

Durante o período em que a pesquisadora estava na Unidade realizando as atividades formativas, foi possível constatar o quanto os apelidos (ou *bullying*) transtornavam esse grupo. Inclusive foi um dos motivos do acolhimento do projeto pela gestão da unidade, para que a pesquisa focasse nesse grupo etário.

Na escuta do grupo, foram identificados os seguintes motivos do *bullying*: a maioria vive e reside na mesma comunidade e já traz consigo conflitos e disputas pessoais e até familiares; ou estudam na mesma escola (educação formal), onde esses conflitos acontecem e não são mediados, transformando-se no contraturno em acertos de contas ou violências.

A essência do conflito é sempre os apelidos – que denigrem a imagem física, representam ofensas às mães, a algum familiar ou a ente querido. Houve um relato das meninas durante a entrevista de que gostariam muito que esses conflitos fossem pacificados para que o trabalho em grupo fluísse melhor, porque o trabalho sofre descontinuidade em razão de os(as) educandos(as), em sua maioria, não se falarem.

Gráfico 32 – Projetos/Atividades de que o(a) educando(a) declarou participar na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Quando foram questionados sobre as atividades de que participavam na Unidade, afirmaram-nos o seguinte: 04 meninas responderam que participam das atividades do “grupo jovem”; 03 meninas disseram que integram o “clube de mídia”; e 02 meninas revelaram participar do grupo de dança e esportes. Quanto aos meninos, 08 nos responderam que participavam das atividades do “grupo jovem”; 02 informaram que participavam do “clube de mídia”; 03 informaram que participavam de alguma modalidade esportiva; e 03 afirmaram participar do grupo de dança e um tipo de esporte.

Informamos que os(as) entrevistados(as) a essa pergunta podiam dar mais de uma resposta.

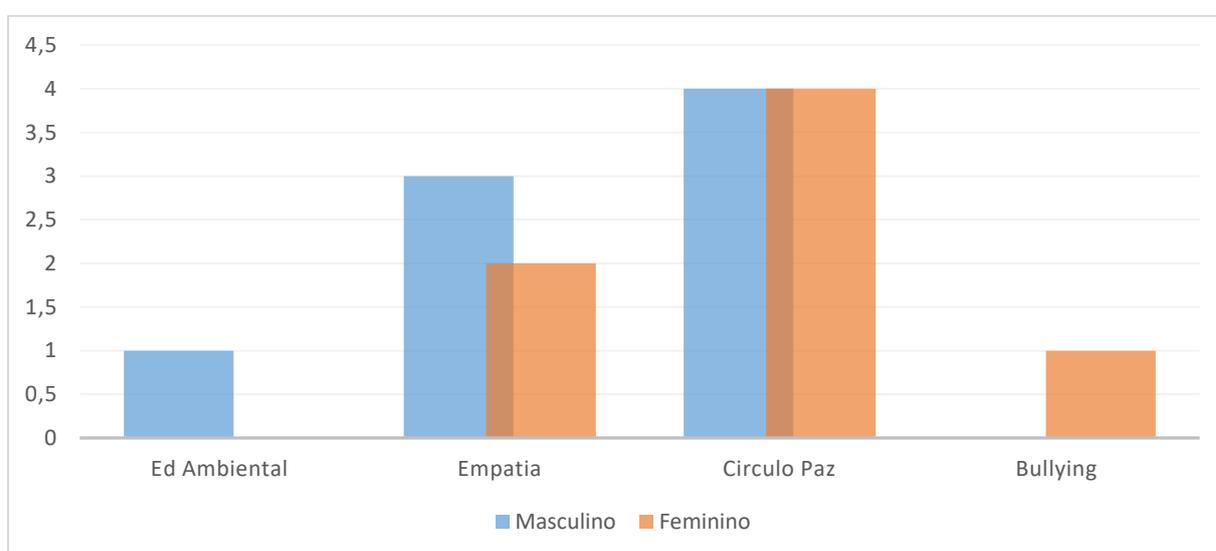
Pelo exposto nesse gráfico, fica evidenciada uma maior proximidade das opções que meninos e meninas fazem quanto às atividades de que participam. Meninos optam em primeiro lugar pelo “grupo jovem”; em segundo lugar pelo “esporte” ou “esporte e dança”; e em terceiro lugar pelo “clube de mídia”, fato que revela muito da introversão dos meninos nessa faixa etária.

Por outro lado, as meninas fizeram a sua primeira opção pelo “grupo jovem” como os meninos, talvez motivadas pela necessidade de viver em grupo nessa faixa etária; em segundo lugar optam pelo “clube de mídia”, uma vez que as

adolescentes em geral são mais extrovertidas que os meninos; e em terceiro lugar optam por duas atividades a “dança” e o “esporte”.

Observa-se que as atividades desenvolvidas na unidade não são impostas aos(as) adolescentes, pois fazem suas opções e os(as) educadores(as) responsáveis estão sempre atentos(as) quanto à satisfação deles(as).

Gráfico 33 – Sugestões dos(as) educandos(as) para contribuir com a pesquisa de “Cultura De Paz” na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Os educandos(as), ao apresentarem suas sugestões para contribuir com a pesquisa de “Cultura de Paz na unidade Lar Fabiano de Cristo, responderam-nos o seguinte: 01 menino contribuiu na área da educação ambiental (“que não fosse jogado lixo no chão da unidade”); 03 meninos contribuíram sugerindo mais “ empatia e diálogo” (não fazer maldade com o outro); trazer mais vídeos sobre resolução de conflito; trazer material sobre as consequências do *bullying* para as vítimas; 04 meninos deram as seguintes contribuições no campo da resolução de conflito e cultura de paz: fazer “rodas de conversa” para aprenderem a respeitar a opinião do Outro; trazer jogos para “unir o grupo”, cujos integrantes vivem brigando e não se falam; melhorar a conduta violenta de alguns colegas; trazer brincadeiras e jogos dinâmicos porque não gostam de atividades calmas.

Quanto às meninas, 02 contribuíram sugerindo mais “ empatia e diálogo”: rodas de conversa com as crianças, para elas falarem tudo do que elas gostam e do que não gostam; aprenderem a fazer mais atividades em grupo; acharam a pesquisa interessante e gostaria de continuar participando dela. Quatro meninas deram as seguintes contribuições no campo da resolução de conflito e cultura de paz: não gostam de palestras porque é muito calma; gostam de brincadeiras e jogos; a pesquisa trouxe mais amor, união, sabedoria e como cuidar do próximo. Achou muito legal esta pesquisa porque facilitou a convivência e a união com as pessoas, porque hoje existe a dificuldade no trabalho em grupo, quando os colegas não se falam; daí a importância da pesquisa trazer mais atividades para fazerem juntos com os colegas, para melhorar as relações entre as pessoas. Hoje em sua maioria os grupos não se falam porque vivem brigados (acha que eles já vêm brigados de outros lugares), quando chegam aqui na unidade já trazem essa dificuldade. Uma menina fez o seguinte destaque: “trazer coisas sobre o que é o *bullying*, suas causas, suas consequências para as vítimas e o que podem melhorar”.

Como podemos observar as contribuições dos(as) educandos(as) foram muito valorosas para o enfrentamento dos conflitos e violências que vivenciam hoje nesse grupo etário, inclusive eles(as) guardam uma boa lembrança da oficina de que participaram na pesquisa, que foi dividida em duas partes: na primeira houve uma abordagem do campo teórico, sobre a qual uma entrevistada se referiu como palestra; e na segunda parte foi apresentado um vídeo com “uma experiência de Thiago com plantas”, realizada por um pré-adolescente, e o fato causou uma empatia muito positiva entre eles(as). Como culminância da oficina, eles(as) fizeram um desenho onde registraram o que já haviam vivenciado daquela experiência em suas vidas.

A “súmula” das ideias do(as) educandos(as) entrevistados(as) nesse Gráfico encontra-se no Apêndice I - Sugestões dos educandos para o projeto “Cultura de Paz” no Lar Fabiano de Cristo.

5.5 PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE CONFLITO E VIOLÊNCIA

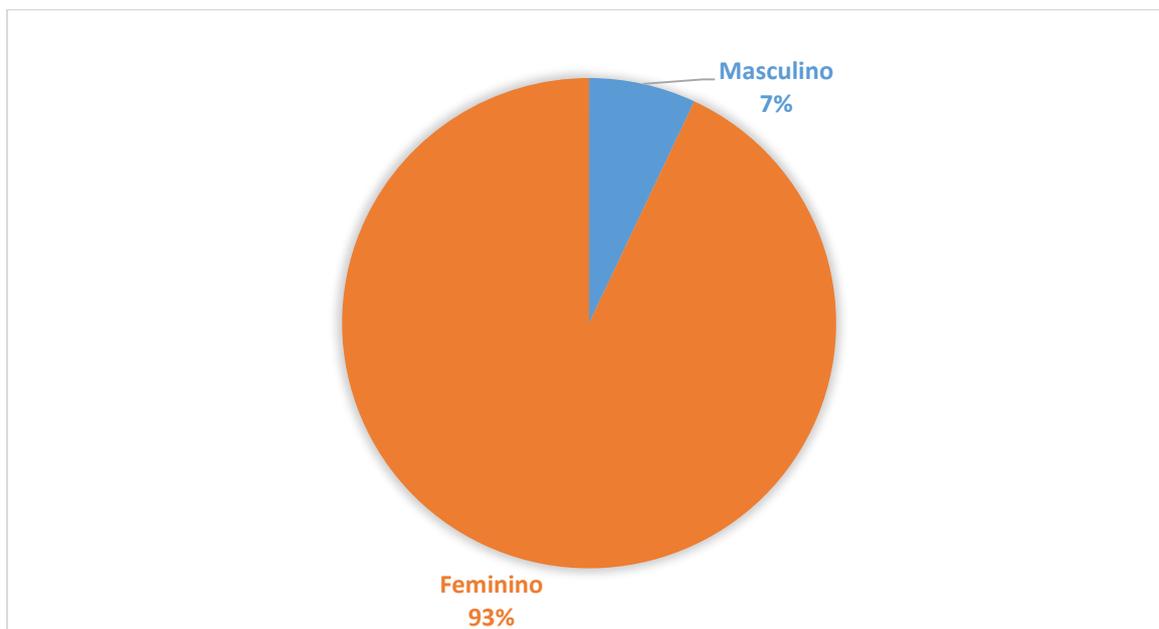
O local escolhido para a realização das entrevistas de campo com o segmento famílias de modo a registrar sua percepção sobre conflito e violência foi a unidade socioeducacional Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano, localizada na praça da Várzea, em Recife, por considerarmos o roteiro metodológico a ser replicado e o fato de essa unidade atender as características desta abordagem.

Quanto à seleção dos entrevistados, Gaskell nos afirma que o “objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista [...] o número de entrevistados [é] pequeno [e] o pesquisador deve usar sua imaginação social científica para montar a seleção dos respondentes”. O autor, continuando sua afirmação, diz que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, é explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 70).

Os entrevistados neste bloco foram 15 famílias, representadas por mães ou responsáveis dos educandos pesquisados, que participaram das atividades em regime de contraturno, na unidade socioassistencial Lar Fabiano de Cristo, no ano de 2019.

O roteiro do tópico guia da entrevista está dividido em 3 blocos. No primeiro bloco, está a identificação dos entrevistados com 5 questões: sexo, faixa etária, escolaridade, profissão e faixa de renda. O segundo bloco investiga a percepção dos(as) entrevistados(as) sobre conflito e violência e está composto por 7 perguntas. E no terceiro bloco, composto por 6 perguntas, pesquisam-se as avaliações que os(as) entrevistados(as) fazem da Instituição pesquisada e identifica-se o conhecimento que estes possuem dos serviços públicos existentes na rede local, bem como sua participação na vida comunitária e suas sugestões para o fortalecimento de uma “Cultura de Paz” no espaço socioeducacional da educação não formal (LFC), onde seus filhos ou netos estão no turno oposto ao horário da jornada escolar da educação formal.

Gráfico 34 – Familiares ou Responsáveis entrevistados, por sexo



Fonte: Elaboração própria.

O grupo de 15 mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados, quanto ao sexo, teve a seguinte composição: 93% do sexo feminino, contingente representado por mães e avós dos educandos; e apenas 07% do sexo masculino, representado por um avô de educando.

Há algumas décadas, a família brasileira está em processo de mudança, particularmente no que se refere à sua composição e relações internas e externas, tendo em vista as transformações políticas, econômicas e culturais que o país e o mundo capitalista vêm atravessando.

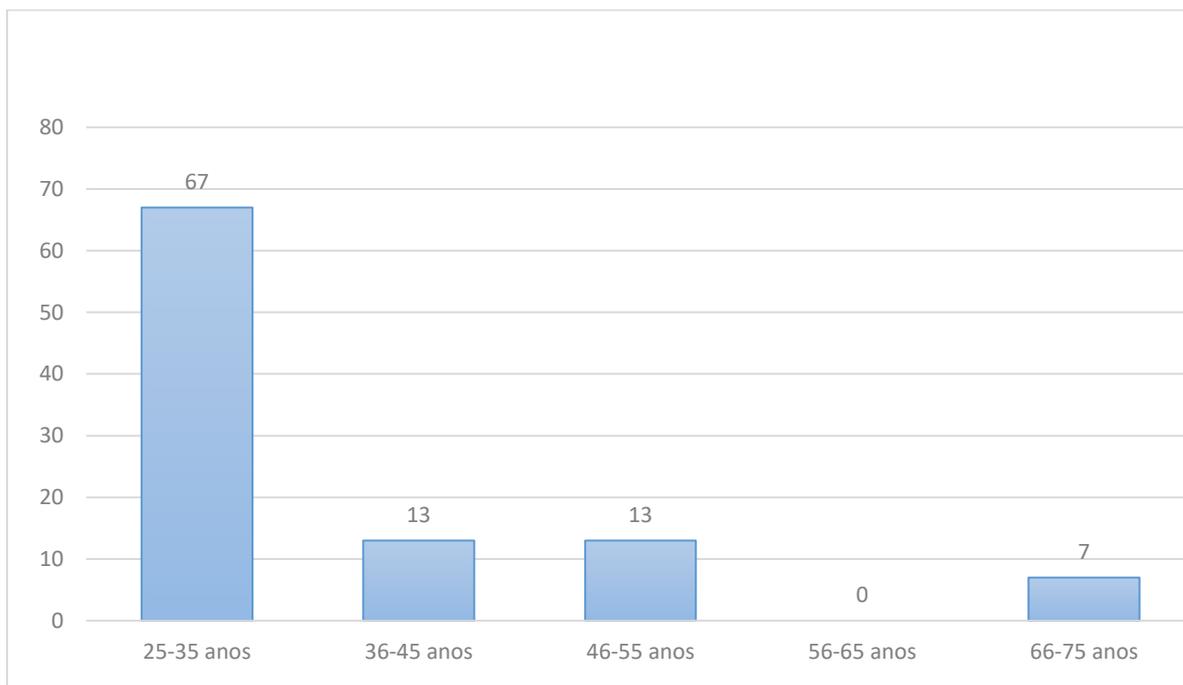
Mas como afirma a NOB-SUAS,

não existe família enquanto modelo idealizado e sim família resultante de uma pluralidade de arranjos e rearranjos estabelecidos pelos integrantes dessas famílias”. Nesse sentido, a família é concebida “como núcleo afetivo, vinculada por laços consanguíneos, de aliança ou afinidade, onde os vínculos circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero. (NOB-SUAS, 2005).

Considerando a grande incidência de famílias chefiadas por mulheres, é importante destacar que:

As famílias que dependem exclusivamente do trabalho feminino são mais vulneráveis em função da segregação da mulher a atividade de baixa remuneração e a alta incidência de trabalho informal e precário que caracteriza sua inserção no mercado de trabalho”. (BRASIL, 2008b, p. 59).

Gráfico 35 – Faixas Etárias dos Familiares ou Responsáveis entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

Identificamos o seguinte quanto à composição da faixa etária das mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados: 67% estão situados no grupo etário compreendido entre “25 e 35 anos”; 13% entre “36 e 45 anos”; 13% entre “46 e 55 anos”; e 07% entre “66 e 75 anos”. Não houve nenhuma mãe ou responsável situado no grupo etário entre “56 e 65 anos”.

Os dados aqui apresentados nos remetem a uma das matrizes conceituais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS):

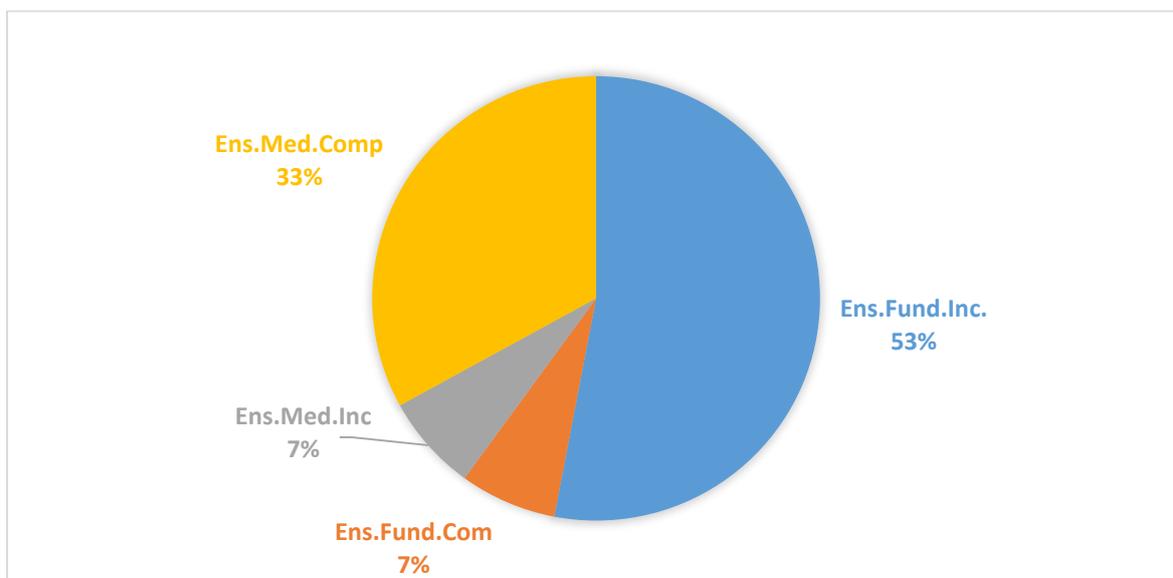
a matricialidade familiar, onde encontramos as diferentes configurações familiares, as famílias monoparentais associadas à “feminização da pobreza”; a forte presença de avós que compartilham a mesma casa, produzindo a convivência de três gerações. (BRASIL, 2008b, p. 60).

Nesse gráfico, ainda observamos o seguinte,

a presença das avós compartilhando a casa, as despesas e o cuidado com os netos para minorar a sobrecarga das mães em dificuldade na construção de sua autonomia, especialmente as mulheres em condição de extrema pobreza. (BRASIL, 2008b, p. 60).

Constatamos a grande incidência de famílias chefiadas por mulheres (93%), dado que evidencia que a mulher, além de provedora dos cuidados e do afeto, também é a provedora econômica da família, mesmo sendo mais vulnerável em função da segregação feminina às atividades de baixa remuneração e da alta incidência do trabalho informal e precário.

Gráfico 36 – Escolaridade dos Familiares ou Responsáveis Entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

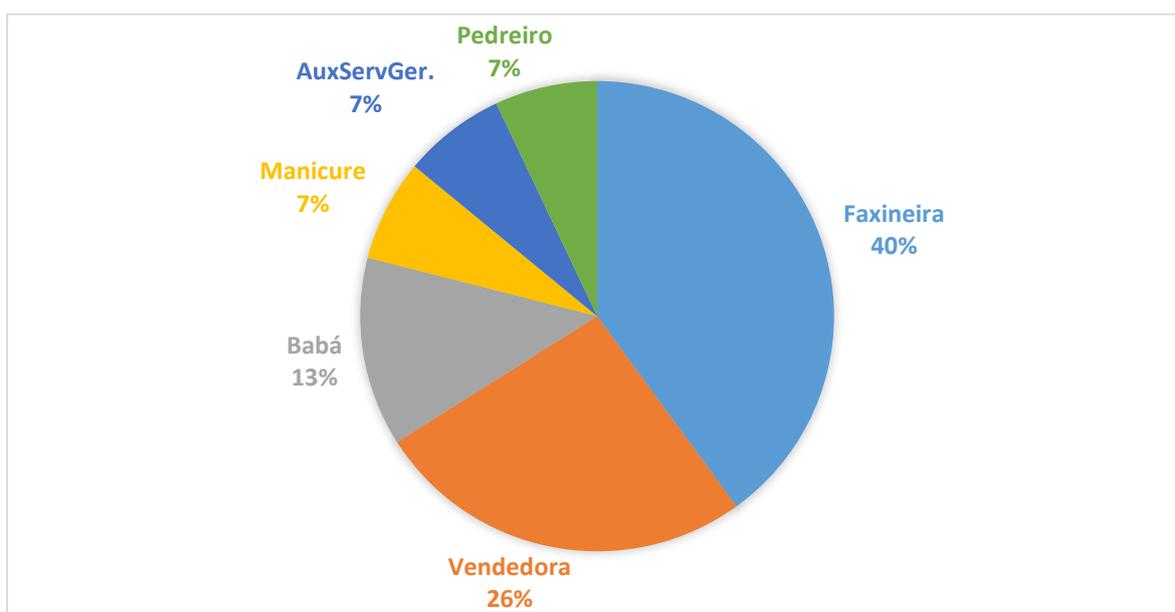
Identificamos a seguinte composição quanto ao nível de instrução das mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados: 53% têm ensino fundamental incompleto; 33%, ensino médio completo; 07%, ensino médio incompleto; e 07%, ensino fundamental completo.

Observa-se no SUAS como essas famílias são geralmente compostas por mulheres jovens com filhos pequenos e que não conseguem prosseguir nos estudos diante das demandas domésticas.

Aquelas que conseguem alguma inserção das crianças em políticas públicas de acolhimento procuram o mercado de trabalho informal com grande tendência a baixa e incerta remuneração, favorecendo a inserção precoce das crianças no trabalho infantil, afastando-as da escola e ampliando assim a exposição aos riscos e vulnerabilidades sociais. (BRASIL, 2008b, p. 59-60).

Portanto, fica evidenciado que 53% das mães não concluíram o ensino fundamental certamente porque engravidaram na adolescência. Consideramos que 33% das mães ou responsáveis que conseguiram concluir o ensino médio certamente o fizeram antes da maternidade.

Gráfico 37 – Profissões dos Familiares ou Responsáveis entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

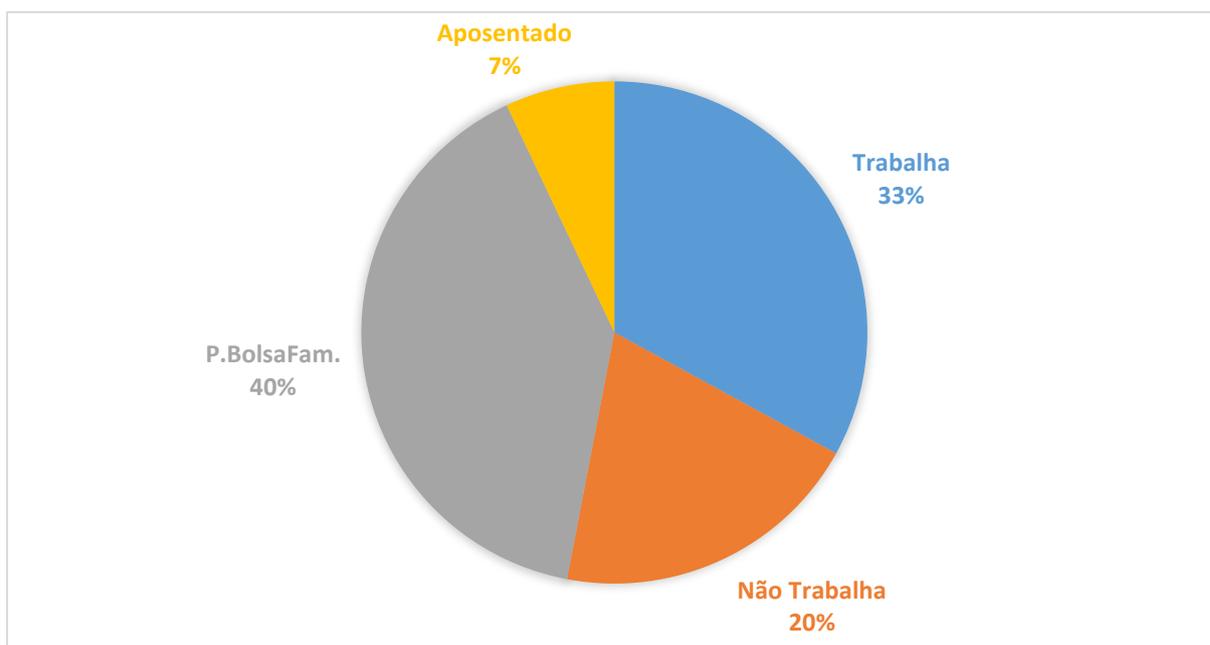
Identificamos a seguinte composição do quadro das ocupações informadas pelas mães ou responsáveis pelos educandos: 40% se declararam faxineiras; 26%, vendedoras ambulantes; 13%, babás; 07%, manicures; 07% auxiliares de serviços gerais (ASG); e 07%, pedreiros aposentados (avô).

Conforme preconizado no SUAS, a matricialidade familiar implica considerar a necessidade de se estruturar programas e serviços direcionados às

mulheres expostas a maior vulnerabilidade, na dupla condição de mulher e chefe de família.

Observa-se que essas famílias estão inseridas em um quadro ocupacional de baixa remuneração, caracterizando a alta incidência de trabalho informal e precário em que vivem mergulhadas, como famílias pobres que dependem de políticas públicas e proteção social para enfrentarem suas vulnerabilidades.

Gráfico 38 – Rendas das Famílias ou Responsáveis entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

Identificamos as seguintes fontes de renda declaradas pelas mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados: 40% informaram renda oriunda do Programa Bolsa Família (PBF); 33% afirmaram que trabalham, conforme observa-se no Gráfico 37, que apresenta o quadro das suas ocupações; 20% declararam que não trabalham; e 07% dos responsáveis (avô) disseram que sua renda é oriunda de aposentaria.

A perspectiva da matricialidade familiar no âmbito do SUAS considera importante o cuidado que o trabalho social deve ter com a família:

- não responsabilizar as famílias pelos seus problemas, dificuldades e condições de vulnerabilidade social, a fim de não reforçar vitimizações descoladas dos fatores estruturantes que condicionam ou determinam as situações por elas vivenciadas,

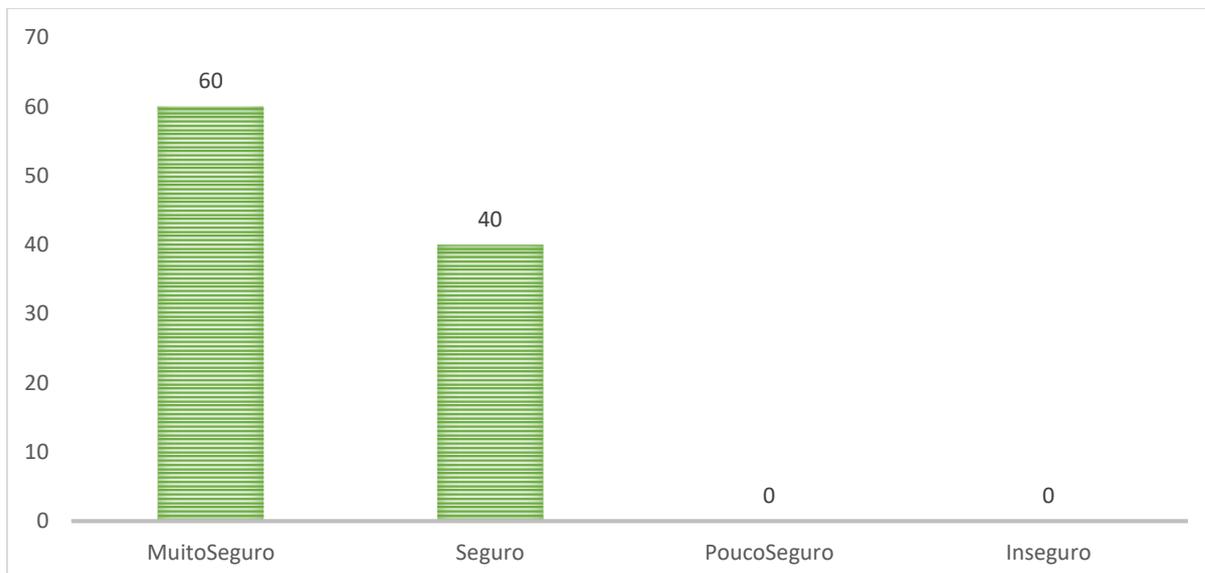
rompendo-se com a noção de que é responsabilidade dos indivíduos superar as dificuldades criadas pelos efeitos perversos das políticas econômicas adotadas;

- não perder a perspectiva societária no trabalho que busca organizar atores sociais e sociabilidades coletivas para a participação social e para a luta por direitos e transformações concretas nas condições de vida das famílias. (BRASIL, 2008b, p. 61).

Fazemos aqui o registro da importância do tópico guia da entrevista individual formulado pela Fundação Terre des Hommes, porque faz transparecer quem são os usuários dessa política pública ofertada por instituições governamentais (CRAS) e não governamentais (ONGs), desde que credenciadas pelos Conselhos Federal, Estadual e Municipal da Assistência social quanto ao nível de proteção social em que atuam; no caso do Lar Fabiano de Cristo, fica evidenciada sua atuação na Proteção Social Básica do SUAS:

A Proteção Social Básica do SUAS engloba as ações preventivas, de convivência, socialização, inserção e acolhida, voltadas prioritariamente para as famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade social, visando desenvolver potencialidades, aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2008b, p. 47).

Gráfico 39 – Sentimento de Segurança dos Familiares quando os filhos estão no LFC



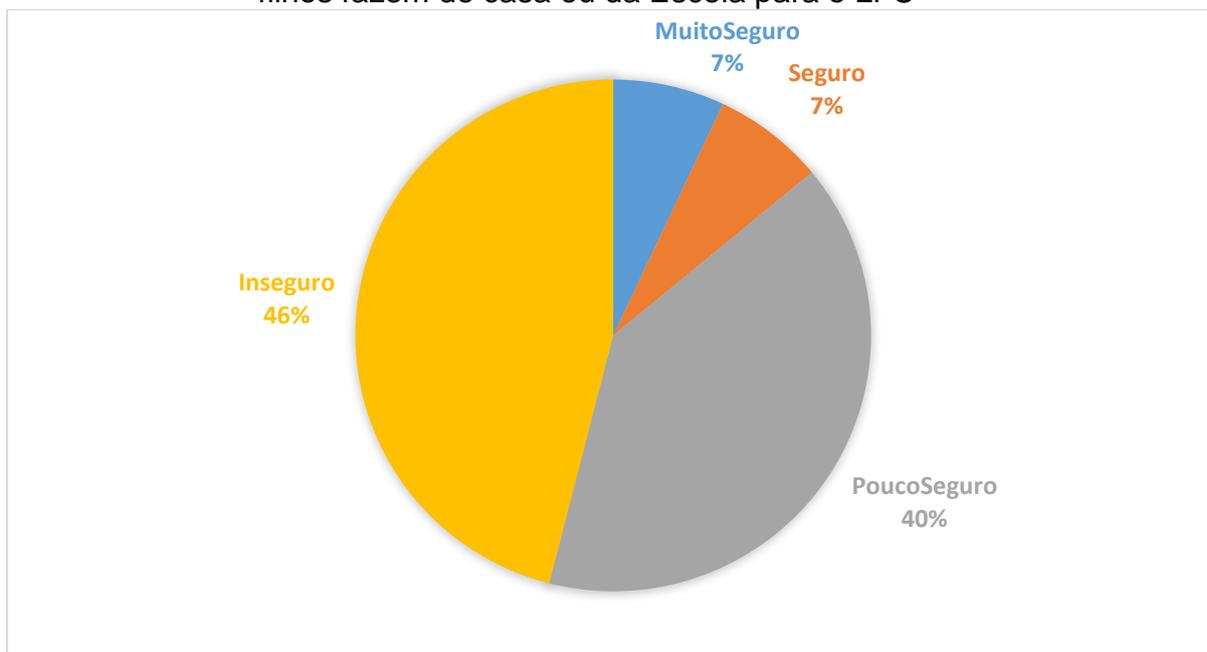
Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados declararam os seguintes sentimentos de segurança quando seus filhos(as) estão nas atividades de contraturno no LFC: 60% se sentem “muito seguros”; 40%, “seguros”; e nenhum “pouco seguro” ou “inseguro”.

O educador Jares, destaca ser de vital importância, para levar à prática a educação para os direitos humanos, tanto para o trabalho na sala de aula quanto para o centro educacional, a criação de um grupo de apoio mútuo que desenvolva um clima de segurança, confiança e apoio.

Esse último aspecto já foi bastante estudado e comprovado que, nessas situações educacionais de apoio mútuo e confiança entre alunos e entre alunos e professores, os resultados acadêmicos são, em geral, melhores do que em grupos onde não existem essas condições (JARES, 2007, p. 87).

Gráfico 40 – Sentimento de Segurança dos Familiares quanto ao trajeto que os filhos fazem de casa ou da Escola para o LFC



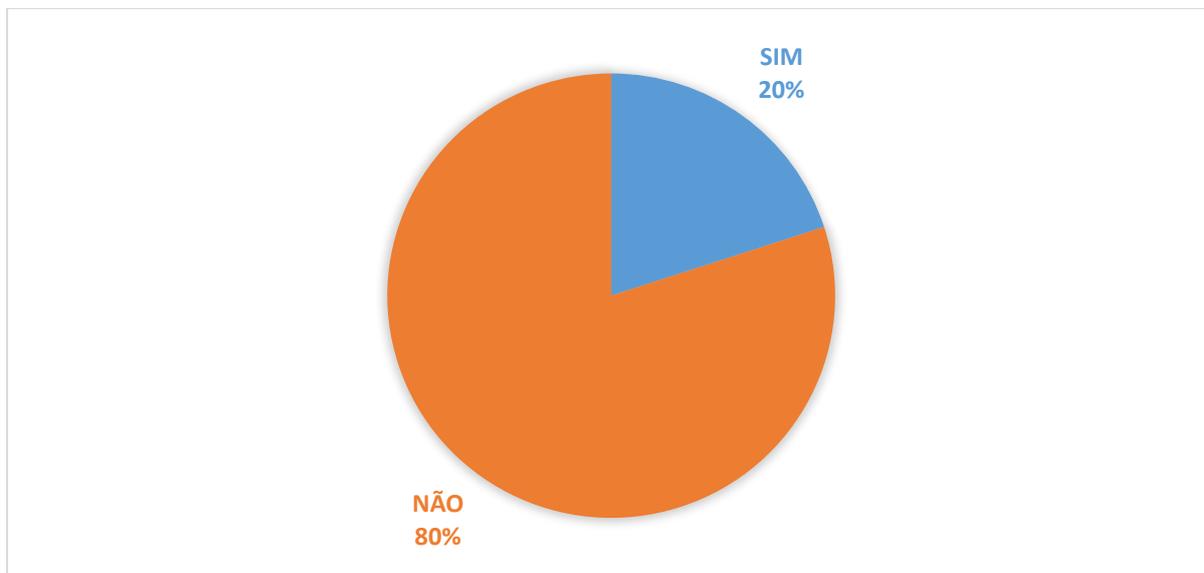
Fonte: Elaboração própria.

Identificamos os seguintes sentimentos de segurança quanto ao trajeto que os filhos(as) das mães ou responsáveis pelos educandos entrevistados fazem de casa ou da Escola para o LFC: 46% se sentem “inseguros”; 40%, “pouco seguros”; 07%, “seguros”, porque seus filhos já são pré-adolescentes; e 07% “muito seguros”, porque seus filhos já são adolescentes.

Podemos observar o quanto a violência estrutural é geradora de insegurança nas famílias pobres, mesmo vivendo em bolsões de pobreza.

Como já vimos, “uma das principais características que definem a globalização neoliberal é a precariedade do trabalho – além da situação já estabelecida de desemprego – essa situação vai gerar bolsões de vulnerabilidades, marginalização e exclusão” (JARES, 2007, p. 129-130).

Gráfico 41 – Seu/sua Filho(a) já esteve envolvido(a) em alguma briga/conflito com colegas, aqui no LFC?

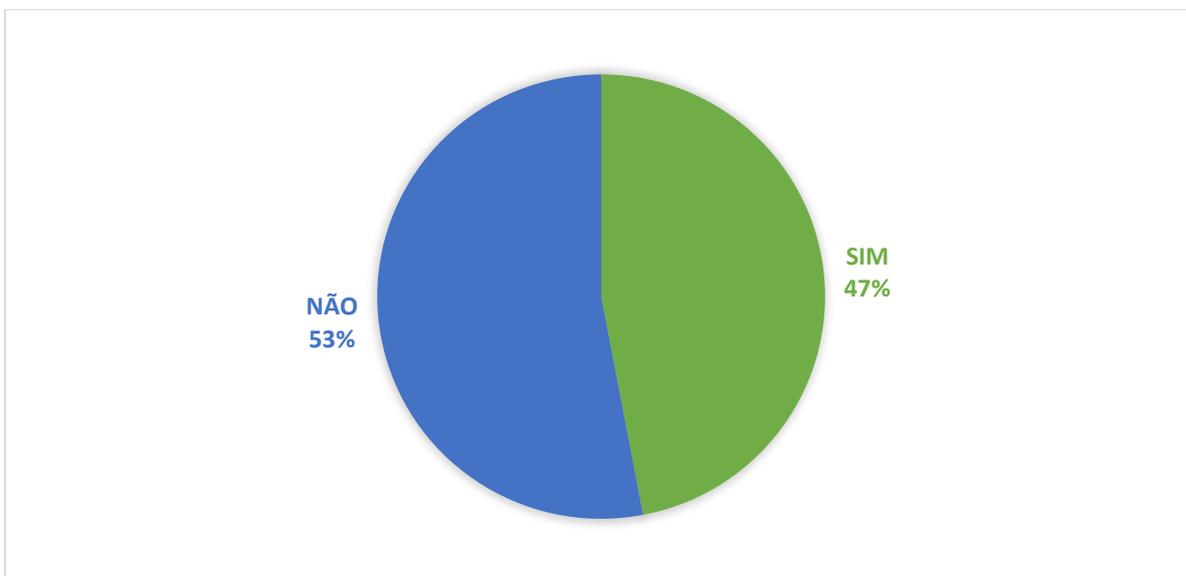


Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as), quando abordados sobre se seu/sua filho(a) já tinha se envolvido(a) em briga ou conflito no LFC, afirmaram o seguinte: 80% disseram que nunca; e 20%, que sim.

Durante o diálogo com as mães ou responsáveis, foi possível identificar que o conflito não é gerado no LFC, em razão de a metodologia que utiliza envolver muita participação e diálogo, mas que o problema advém do primeiro turno ou do espaço escolar, onde os(as) educandos(as) ficam sem um espaço de maior atenção aos conflitos. A Escola fica muito focada na transmissão do conhecimento e dá pouca atenção aos conflitos interpessoais ou grupais, o que culmina com a transferência ou expulsão destes(as) educandos(as).

Gráfico 42 – Seu/sua filho(a) já recebeu no LFC alguma medida por indisciplina?



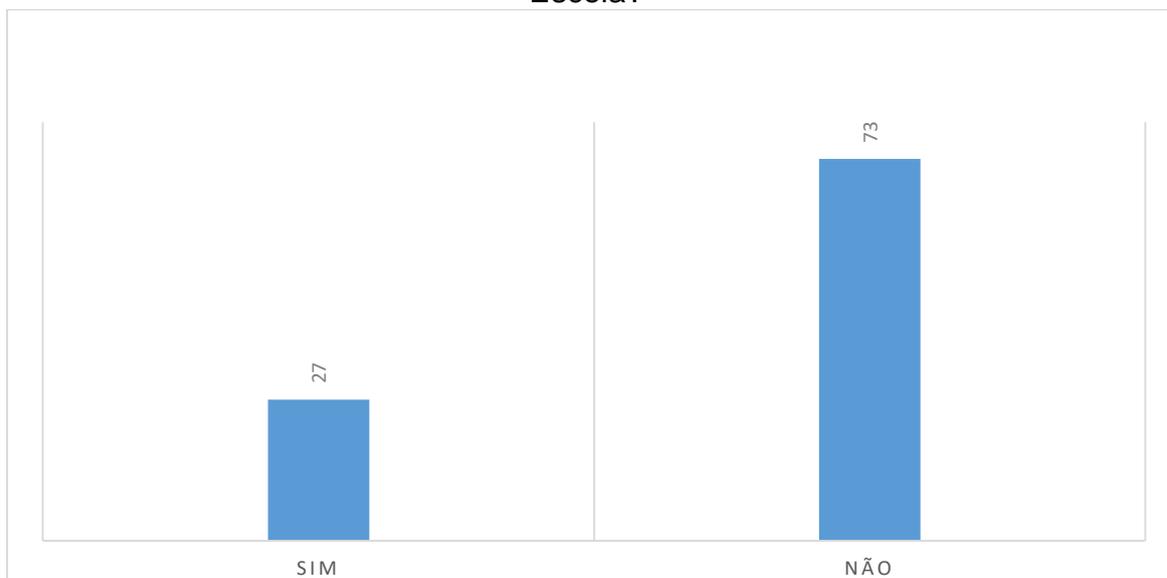
Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) afirmaram o seguinte quanto aos seus/suas filhos(as) já terem recebido alguma medida disciplinar no LFC: 53% disseram que nunca; e 47% revelaram que já receberam medidas disciplinares (advertência: 13 %, devido ao fato de o uniforme estar incompleto; 13%, por recusa de participar da atividade do dia; 13 %, por briga e ameaça a colega; e 07% por fuga de casa durante 3 meses).

Quanto aos tipos de indisciplina declarados pelos pais ou responsáveis, estão: 1. uniforme incompleto; 2. chegar atrasado(a); 3. se recusar a participar de alguma atividade do dia; 4. ameaçar colega; 5. brigar com colegas; 6. ficar brincando na hora da atividade, desviando atenção do grupo; e 7. ficar fugindo de casa.

Analisando sob a ótica do conflito e da chamada indisciplina, podemos afirmar que um conflito terá mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorrer em um espaço social de estrutura participativa, democrática e cooperativa. Parafraseando Judson (1986 *apud* JARES, 2007, p. 88), quando ocorre em um sistema gerador de confiança, colaboração e apoio mútuo. Em uma estrutura inflexível, só aumentam os “padrões de conflituosidade”.

Gráfico 43 – Seu/sua filho(a) já recebeu alguma medida por indisciplina na Escola?



Fonte: Elaboração própria.

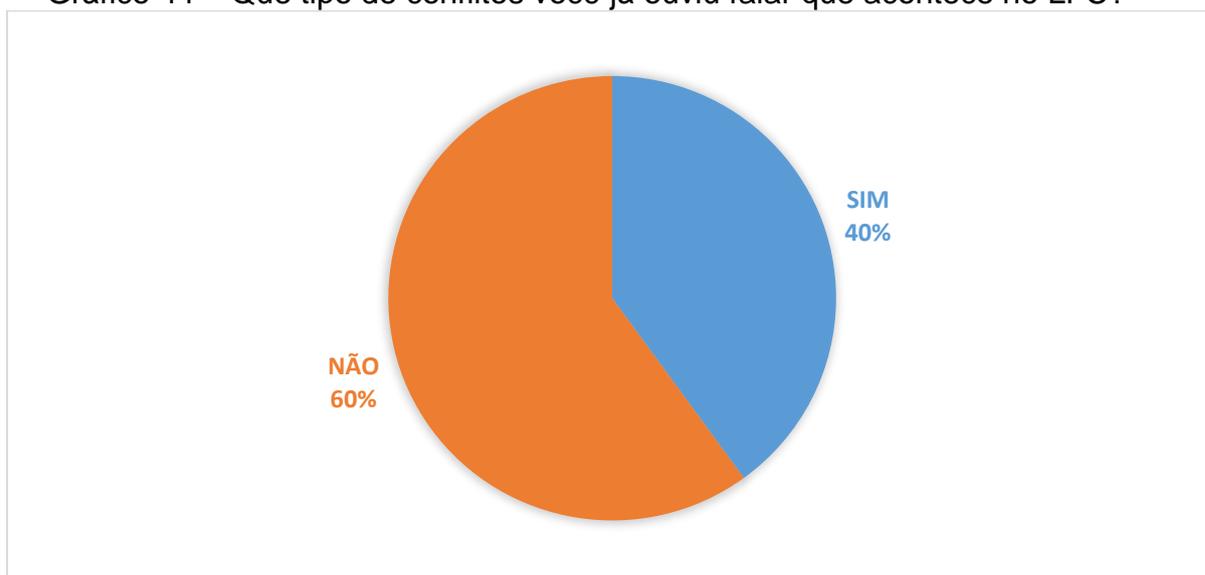
As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) afirmaram o seguinte, quanto aos seus filhos(as) já terem recebido alguma medida disciplinar na Escola: 73% responderam que nunca; e 27% que sim, tais como: 13%, transferência por mudança do local de moradia; 07%, advertência por inquietação na sala de aula; e 07 %, advertência pelo baixo rendimento escolar.

Consideramos 14% um baixo percentual de advertência, considerando as suas motivações e o fato de que, nas escolas públicas atuais, os educandos oriundos de famílias vulneráveis já são vistos como problemáticos.

Nessa temática da indisciplina, o educador Jares nos afirma o seguinte:

um conflito terá mais possibilidade de ser resolvido de forma positiva quando ele ocorre em um meio social de estrutura participativa, democrática e cooperativa; enquanto que, em uma estrutura inflexível, só aumentam os “padrões de conflituosidade. (JARES, 2007, p. 88).

Gráfico 44 – Que tipo de conflitos você já ouviu falar que acontece no LFC?



Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) afirmaram o seguinte, quanto a terem visto ou escutado algum tipo de conflito mais frequente, que ocorre no LFC: 60% disseram não terem conhecimento ou escutado nenhum tipo de conflito; e 40% revelaram terem conhecimento, sim, de alguns tipos de conflito, tais como: 27%, *bullying* (apelidos, menosprezo ou falar mal dos(as) colegas; falar alto com o(a) colega em tom de intimidação, criando inimizades desnecessárias); 07%, empurrões quando estão brincando de corrida; e 07% assistiram uma criança de 4 anos machucando o rosto da coleguinha, tendo avisado à educadora, mas que ela não recebeu de forma positiva.

De acordo com o guia de orientação para o atendimento a vítimas de violência por profissionais de saúde em Pernambuco (2010), o *bullying* está enquadrado como:

violência psicológica/moral: toda ação que coloque em risco ou cause dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Exemplos: rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes. Na violência psicológica incluem-se o assédio moral: que ocorre geralmente no ambiente de trabalho envolvendo relações de poder; e o *bullying*: geralmente ocorre no ambiente escolar e compreende todas as atitudes agressivas, repetidas e sem motivações evidentes, provocadas por um ou mais estudantes em relação a outros colegas. (BRASIL, 2008c *apud* PERNAMBUCO, 2010, p. 8-9).

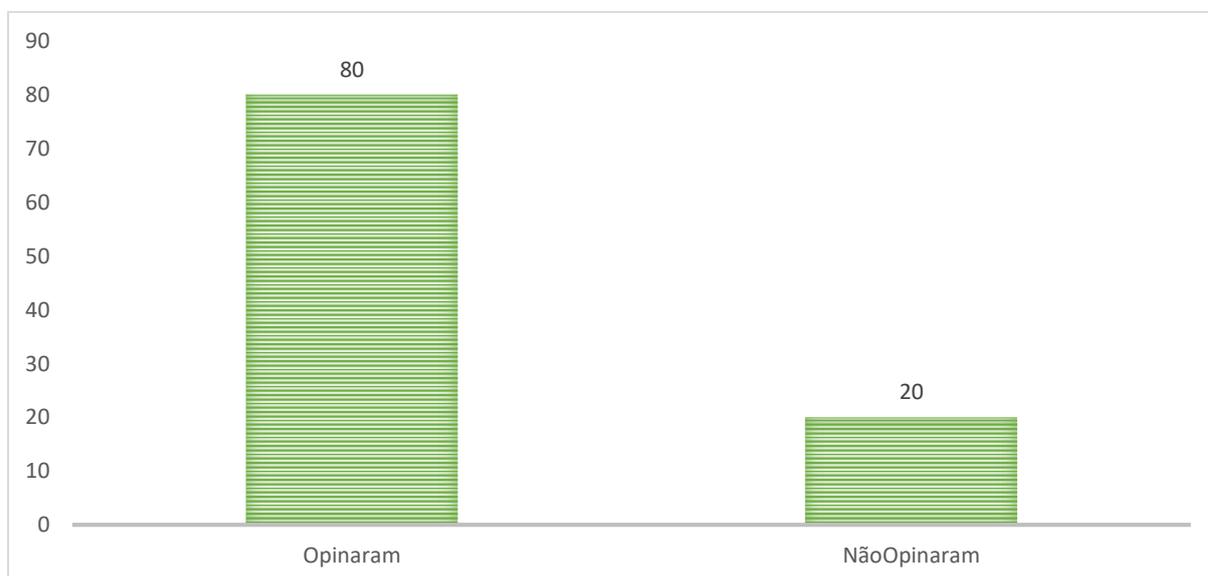
Nas entrevistas com os(as) educandos(as), estes(as) esclareceram que entre os meninos a brincadeira de empurrar o colega é uma provocação para uma troca de tapas ou outro tipo de violência física contra aqueles que não querem se envolver nesse tipo de conflito.

Para Freire, a emancipação do sujeito ou indivíduo ocorre através da palavra. A principal ferramenta dessa construção é o diálogo. A emancipação, ou humanização, não acontece na consciência, mas no diálogo. É no diálogo, no encontro entre iguais, que se problematiza o mundo, e que a consciência se constrói (FREIRE, 1996, p. 44-45).

Segundo Bauman, os educandos estão enfrentando uma grande dificuldade no convívio entre si e com a comunidade escolar, porque centram-se em seus celulares e cada qual em seu próprio mundo, criando, assim, um virtual gigantesco e, ao mesmo tempo, inibindo as relações sociais e interpessoais, pois o contato visual é realizado preferencialmente no mundo *on-line*. Por essa razão as relações entre professor e aluno e entre alunos se tornam tão frágeis, porque a interação entre eles é mínima, fato que compromete a pertença, o diálogo, o convívio e a empatia (BAUMAN, 2010).

Bauman introduziu o conceito de vida líquida, que é aquela carregada de constantes incertezas, fruto do funcionamento do capitalismo dito flexível ou eletrônico. Nele não há padrões, tudo é efêmero.

Gráfico 45 – Sugestões das Famílias entrevistadas para contribuir com a resolução dos tipos de conflitos mais frequentes que acontecem entre alguns(as) educandos(as) no LFC



Fonte: Elaboração própria.

Oitenta por cento das mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) fizeram algumas sugestões, abaixo relacionadas, para contribuir com a resolução dos tipos de conflito que acontecem entre alguns(as) educandos(as) no LFC, prontificando-se em colaborar com suas resoluções (por outro lado, 20% declararam que não sabiam opinar, porque gostam de tudo o que a unidade faz). Foram sugestões citadas:

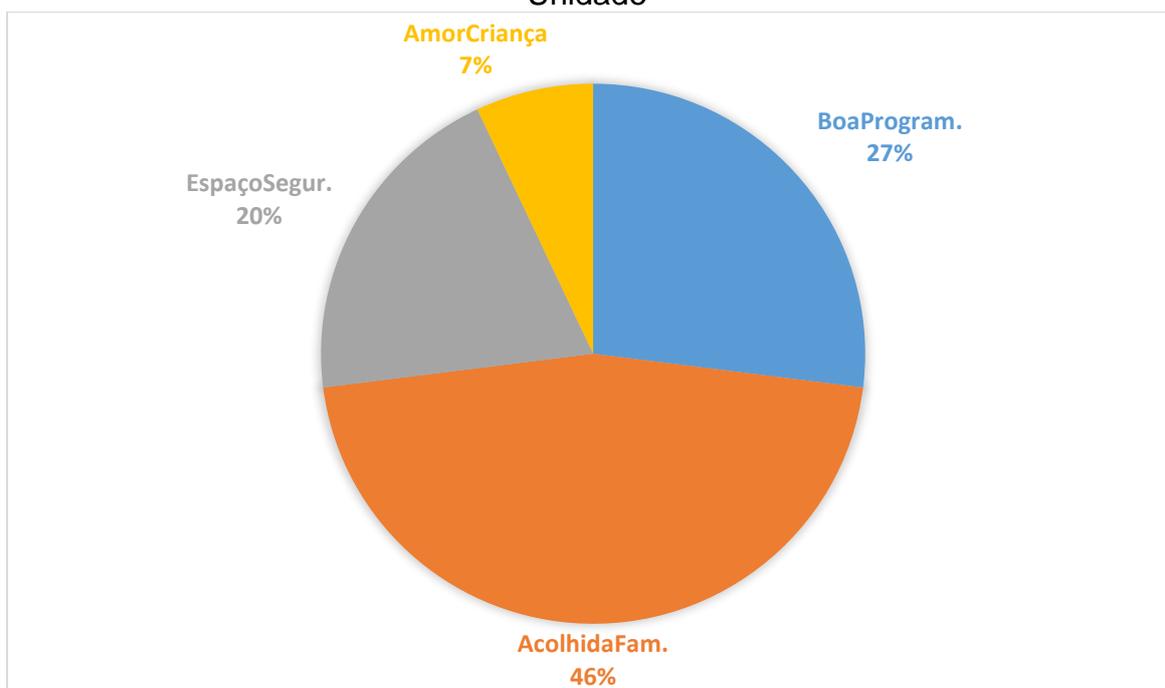
1. Quando for abusado(a) pelos(as) colegas(as), sair de perto dos(as) abusadores(as) e informar o fato ao educador responsável pelo grupo;
2. Que a Unidade chame as partes (ofensores e ofendidos) e suas famílias para mediar o conflito, responsabilizando as partes;
3. Usar como castigo a privação do uso do celular porque tira atenção das atividades e da convivência em grupo;
4. As educadoras receberem bem as observações feitas pelas famílias como ajuda.

Considerando que 80% das famílias deixaram expressas suas contribuições para o fortalecimento de uma “Cultura de Paz” na unidade LFC, apresentaremos a seguir a contribuição de alguns ilustres pensadores dessa área científica:

A contribuição de Freire é imperativa para adoção de uma práxis democrática, na qual o reconhecimento da cultura, do diálogo, da escuta da palavra do outro e do espaço de dizer configura-se como aspecto para aprimorar práticas de ensino e comunhão com a necessidade do homem de, na condição de educando, “conhecer-se e conhecer também o Outro”. Para o autor:

o ser humano precisa reconhecer-se como incompleto, dependente do outro para se expressar, autônomo enquanto pessoa, mas pertencente a um determinado grupo social, portanto, é corresponsável, para criar condições mais dignas, mais humanas e afetuosas de estar sendo no mundo. (FREIRE, 1987).

Gráfico 46 – Pontos Fortes ou competências identificados pelas famílias na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

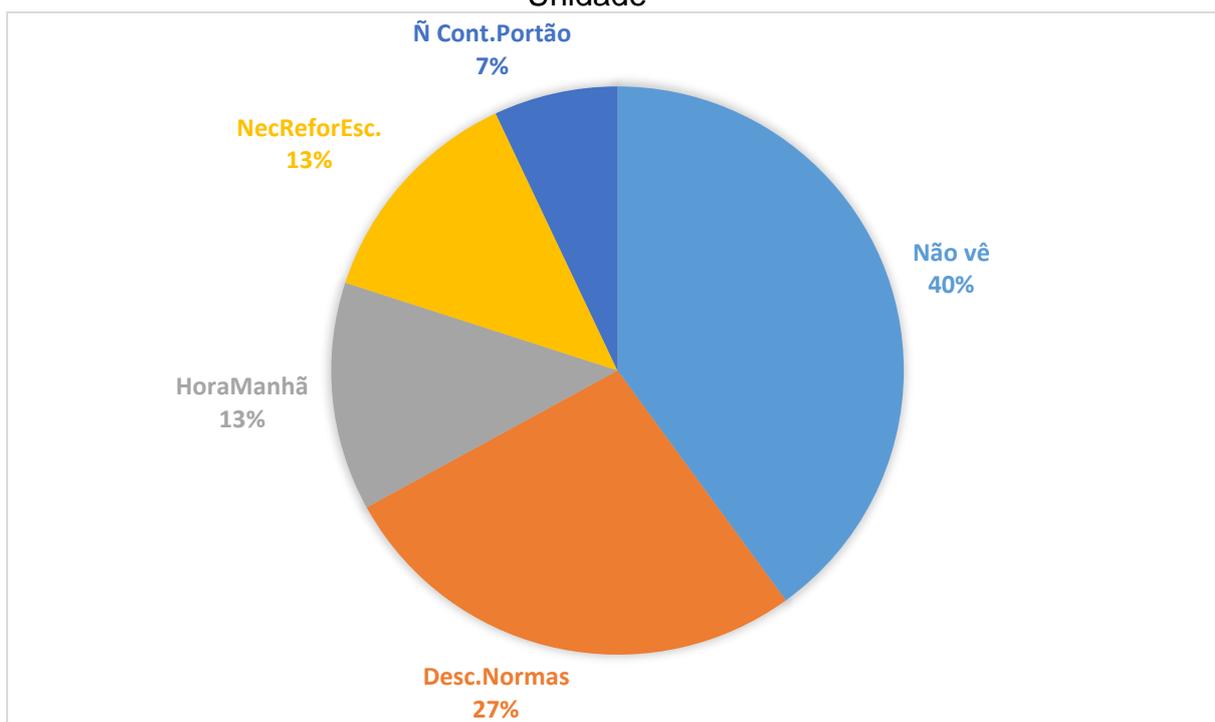
As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) identificaram como “pontos fortes” da Unidade o seguinte: 46% indicaram a acolhida e a ajuda às famílias fragilizadas em situação de vulnerabilidade, risco pessoal e social; 27%, o tipo de educação que oferece, porque transmite valores positivos e desenvolve a autonomia dos educandos; 20%, o fato de ser um espaço

seguro para seus/suas filhos(as); 07%, a atenção, o carinho e o amor que as educadoras dão aos(às) educandos(as).

Nas colocações feitas pelos(as) entrevistados(as), transparece-nos que o tipo de comunicação desenvolvida entre a unidade e os usuários é bastante empática. Para Rosenberg (2006, p.150), “a empatia é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivenciando”.

Para o educador Jares, os objetivos de um projeto de “educação para a paz em geral e da educação para os direitos humanos concentram-se nos seguintes aspectos essenciais da dimensão organizacional: estrutura, normas, estilo de liderança, participação, comunicação, sistema de relações, tratamento dos conflitos, avaliação institucional etc.” (JARES, 2007, p. 87).

Gráfico 47 – Tipos de dificuldades identificadas ou não pelas famílias na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

Sobre as dificuldades ou não identificadas nas ações socioeducacionais desenvolvidas no LFC, as mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) registraram as seguintes percepções: 40% não veem dificuldades nas ações desenvolvidas, porque acham tudo muito bom; 27% veem como dificuldade para o bom funcionamento da Unidade o “descumprimento de

suas normas” por algumas famílias; 13% afirmaram que o horário do turno da manhã (início e término) constitui-se numa dificuldade para as mães que trabalham e não contam com apoio de parentes ou vizinhos para retirar a criança ao final do turno; 13% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros na Unidade, fosse implantada uma oficina de “reforço escolar”, porque ajudaria muito os(as) educandos(as); 07% afirmaram que a falta de controle no portão de entrada deixa-os(as) inseguros(as) no mundo de hoje.

Com base no período de observação participante da pesquisadora, pudemos perceber que o sentimento de pertença das famílias atendidas pela Unidade é um dos principais fatores que justificam até o presente a não ocorrência de violências, tais como assaltos e roubos no entorno, considerando que existem na localidade do LFC uma praça (e nela está situada uma parada de ônibus), supermercado, padaria e restaurante *self-service*. Elas vivem e residem na comunidade (território) e são assistidas pelo LFC no seu território. Provavelmente, são os seus próprios defensores ou guardiões. O que foi visto como fragilidade transforma-se num ponto forte diante do reconhecimento e respeito da comunidade ao trabalho da unidade LFC.

Quanto ao horário inicial de abertura dos portões e do encerramento do turno da manhã, constatam-se duas questões sociais graves para a mulher que é mãe sozinha e provedora da família: a abertura dos portões foi resolvida com base no diálogo com a equipe social e gestora, que demonstrou respeito à dificuldade ocasionada à mãe trabalhadora em não chegar atrasada no seu trabalho, podendo, inclusive, perder seu posto de serviço já precarizado (faxineira).

Em relação à retirada das crianças às 11 horas para levá-las à escola, é uma dificuldade do mundo do trabalho com o gênero feminino, fazendo as mães trabalhadoras precarizadas recorrerem a outras alternativas, como o apoio de terceiros, para cumprirem essa função em favor de seus filhos.

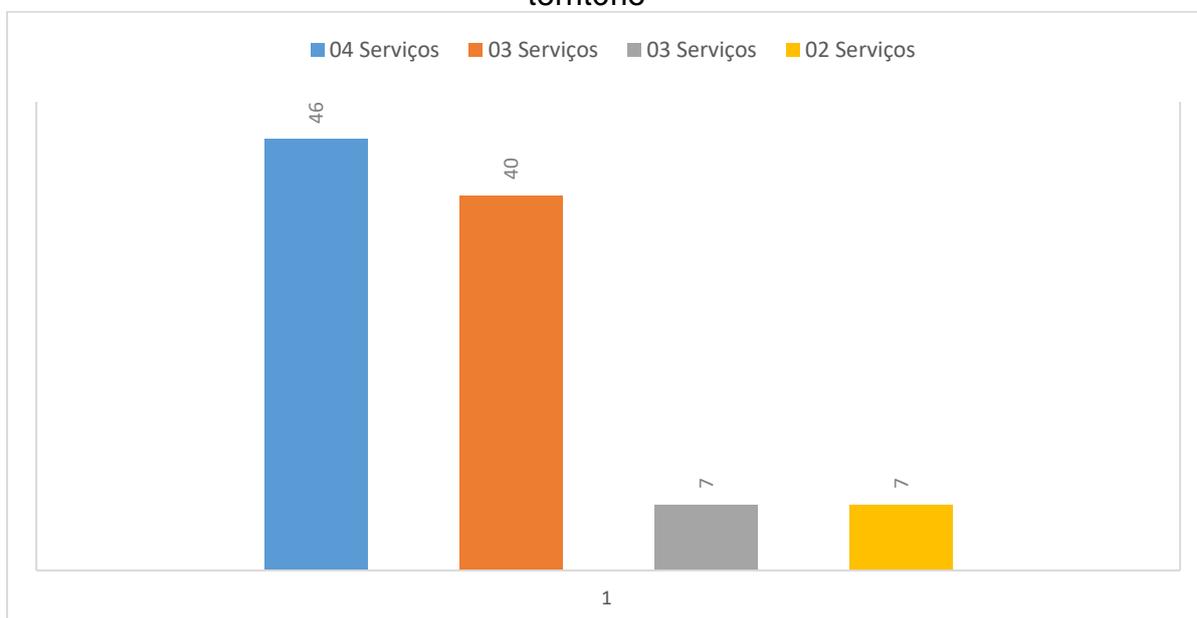
Apresentaram ainda como fragilidade o fato de as mães que não trabalham não se apresentarem como voluntárias para conservação das áreas verdes e dos espaços de circulação interna, onde são jogadas embalagens descartáveis fora das lixeiras, o que significa, além do senso de responsabilidade das famílias envolvidas, uma sugestão de atuação mais propositiva, ao ponto de apresentarem também que as famílias que não comparecem às reuniões não sejam inseridas

nos sorteios promovidos pela Unidade. Essa sugestão ainda não foi acatada pela Unidade, pelo receio que a atividade voluntária possa ser transformada em reclamação trabalhista.

Mesmo havendo na Unidade vários projetos com as mais diversas atividades, eles ainda sentem falta de um projeto específico de “reforço escolar” para fortalecer o rendimento escolar dos(as) educandos(as), em razão da dificuldade que sentem para orientar as tarefas de seus filhos.

A suspensão de uma criança, no período da semana da criança, aqui registrada como uma insatisfação da família, deveu-se ao fato de o NIS do responsável pelo núcleo familiar, documento de inclusão no Programa Bolsa Família, estar vencido há mais de 30 dias. Pelo regulamento do PBF, a família seria desligada automaticamente. A Unidade tentou resgatar esse desligamento, aplicando a suspensão para a família agilizar a renovação do NIS na reta final, porque, até então, só vinha apresentando desculpas.

Gráfico 48 – Serviços da rede de apoio local que a família conhece e usa no seu território



Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis dos(as) educandos(as) entrevistados(as) identificaram na rede local do seu território a existência dos seguintes serviços públicos: 46% declararam que conhecem e usam 04 serviços públicos que

existem no território (RPA-4) onde vivem e residem (Unidade de Pronto Atendimento –UPA, Programa de Saúde da Família – PSF, Conselho Tutelar (CT) e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); 40% declararam que conhecem e usam 03 serviços públicos que existem no território (RPA-4) onde vivem e residem: Unidade de Pronto Atendimento (UPA), Conselho Tutelar (CT) e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); 07% declararam que conhecem e usam, em outro arranjo, 03 serviços públicos que existem no território (RPA-4) onde vivem e residem: Programa de Saúde da Família (PSF), Conselho Tutelar (CT) e Centro de Referência da Assistência Social (CRAS); e 07% das mães ou responsáveis declararam que conhecem e usam 02 serviços públicos que existem no território (RPA-4) onde vivem e residem: Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e Conselho Tutelar (CT).

É de fundamental importância para as famílias em situação de vulnerabilidade e risco social saberem onde estão localizados os serviços públicos de referência para a sua atenção e proteção. Nesse sentido, destacamos aqui toda a conceituação de “rede socioassistencial” que integra a Norma de Orientação Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB-SUAS, 2005):

Para a NOB-SUAS (2005:94) a “rede socioassistencial é um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos, o que se supõe a articulação entre todas estas unidades de provisão de proteção social, sob a hierarquia de básica e especial e ainda por níveis de complexidade”.

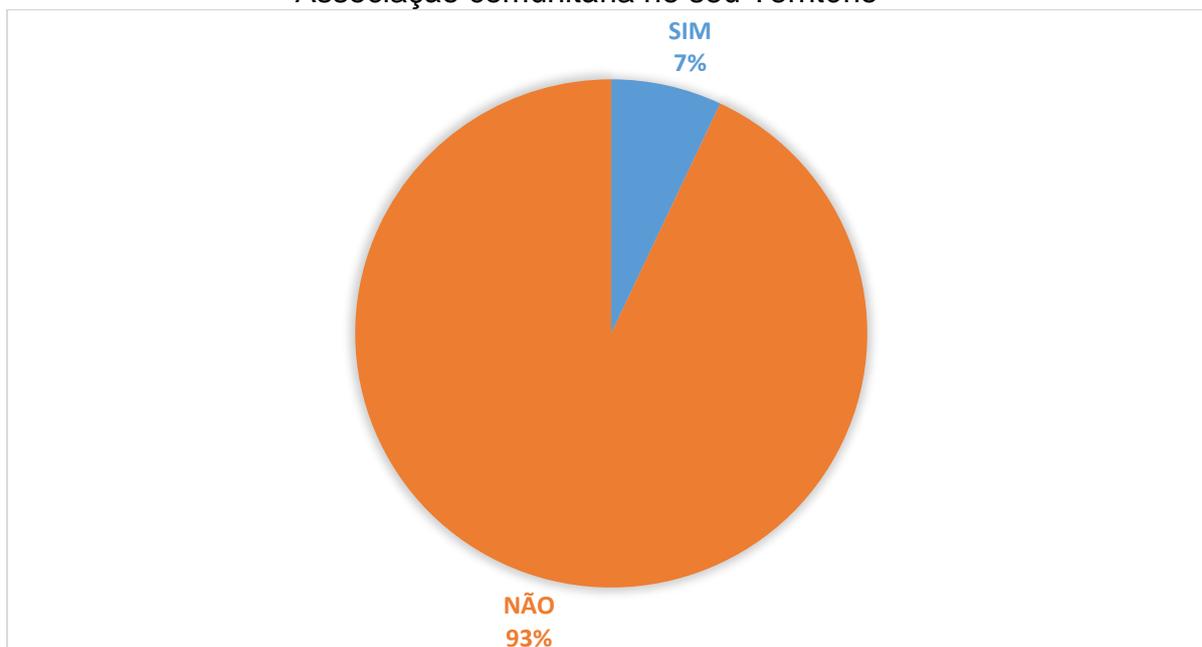
Define ainda que a rede socioassistencial se organizará a partir dos parâmetros de:

- a) Oferta, de maneira integrada, de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social para cobertura de riscos, vulnerabilidades, danos, vitimizações, agressões, agressões ao ciclo de vida e à dignidade humana e à fragilidade das famílias;
- b) Caráter público de corresponsabilidade e complementaridade entre as ações governamentais e não governamentais de assistência social evitando paralelismos, fragmentação e dispersão de recursos; e
- c) Territorialização da rede de assistência social sob os critérios de: oferta capilar de serviços baseada na lógica da proximidade do cotidiano de vida do cidadão; localização dos serviços para desenvolver seu caráter educativo e preventivo nos territórios com maior incidência de população em vulnerabilidades e riscos sociais. (BRASIL, 2008a, p. 45-46).

A cidade do Recife é dividida administrativa em 6 territórios ou Regiões Político-Administrativas (RPAs), que totalizam 94 bairros. A RPA-1 é formada por 11 bairros, aqui apresentados: Bairro do Recife, Boa Vista, Cabanga, Coelhos, Ilha do Leite, Ilha Joana Bezerra, Paissandu, Santo Amaro, Santo Antônio, São José e Soledade. A RPA-2 é formada por 18 bairros: Água Fria, Alto Santa Terezinha, Arruda, Beberibe, Bomba do Hemetério, Cajueiro, Campina do Barreto, Campo Grande, Dois Unidos, Encruzilhada, Fundão, Hipódromo, Linha do Tiro, Peixinhos, Ponto de Parada, Porto da Madeira, Rosarinho e Torrão. A RPA-3 é formada por 29 bairros: Aflitos, Alto do Mandu, Alto José Bonifácio, Alto José do Pinho, Apipucos, Brejo da Guabiraba, Brejo de Beberibe, Casa Amarela, Casa Forte, Córrego do Jenipapo, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graças, Guabiraba, Jaqueira, Macaxeira, Mangabeira, Monteiro, Morro da Conceição, Nova Descoberta, Parnamirim, Passarinho, Pau-Ferro, Poço da Panela, Santana, Sítio dos Pintos, Tamarineira e Vasco da Gama. A RPA-4 é composta por 12 bairros: Caxangá, Cidade Universitária, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi. A RPA-5 é composta por 16 bairros: Afogados, Areias, Barro, Bongí, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mangueira, Mustardinha, San Martin, Sancho, Tejipió e Totó. E finalmente, a RPA-6 é composta por 8 bairros: Boa Viagem, Brasília Teimosa, Cohab, Ibura, Imbiribeira, Ipsep, Jordão e Pina.

A metodologia da Fundação Terre des Hommes atua em consonância com a legislação do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), razão pela qual insere no tópico guia da entrevista esse bloco de questões para identificar se as famílias estão integradas ou não no seu território. A assistência social tem como foco de atuação o fortalecimento das famílias em situação de vulnerabilidade e riscos pessoais e sociais.

Gráfico 49 – Nível de participação das famílias em algum Conselho ou Associação comunitária no seu Território



Fonte: Elaboração própria.

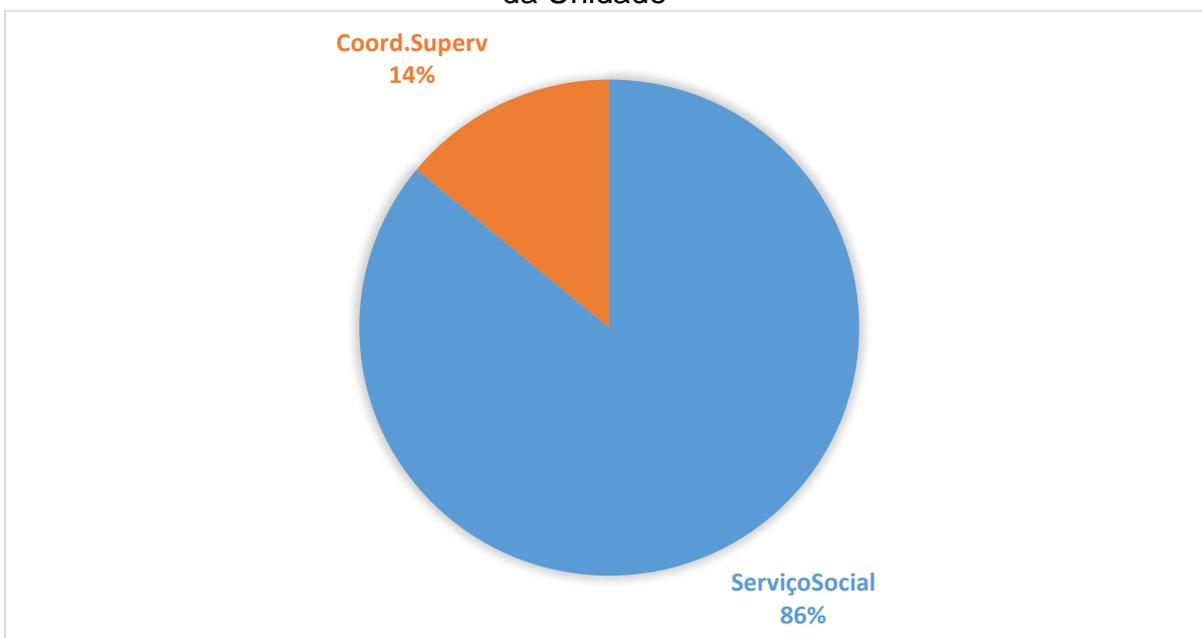
As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) fizeram as seguintes declarações quanto à sua participação em associações comunitárias: 93% disseram que não participam de nenhum conselho ou associação comunitária; e apenas 07% afirmaram que participam de Associação Comunitária na Comunidade do entorno do Atelier de Francisco Brennand na Várzea.

O SUAS considera que “para além das formas instituídas, é preciso estimular novas modalidades de expressão individual e coletiva dos usuários, em espaços que sejam mais permeáveis e menos formalizados, capazes de constituírem canais mais diretos de ação popular”. (BRASIL, 2005).

As comissões de bairro, os conselhos de gestão de serviços e programas, os núcleos comunitários e grupos de cidadania, entre tantas outras formas de organização, estão se desenvolvendo nos municípios por todo o País e precisam ser avaliadas e socializadas. (BRASIL, 2008b, p. 69).

A metodologia da Fundação Terre des Hommes considera de fundamental importância os espaços de representação coletiva da inserção de famílias em situações de vulnerabilidade e riscos para que possam ser protagonistas de suas próprias histórias e realidades vivenciadas.

Gráfico 50 – Pessoa de referência para a família, quando precisa de ajuda social da Unidade



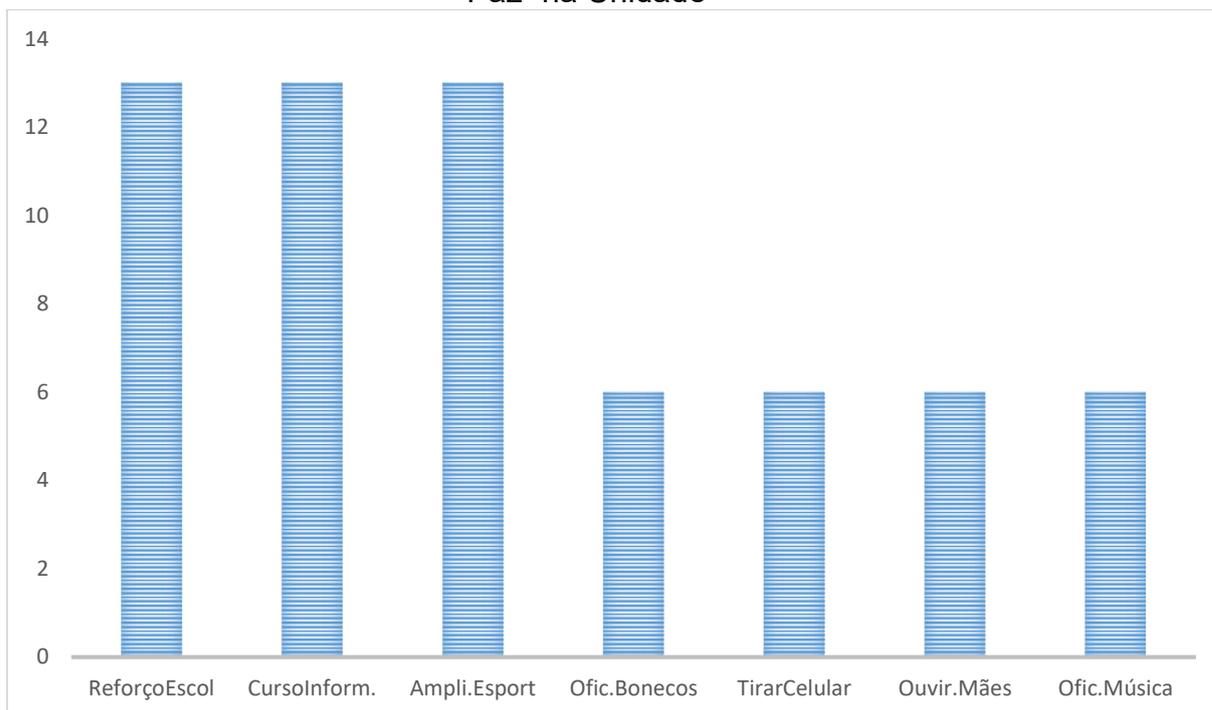
Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) fizeram as seguintes declarações quanto aos setores de referência, quando precisam de ajuda da Unidade: 86% afirmaram que procuram o Serviço Social, nas pessoas dos dois profissionais assistentes sociais; e 14% disseram que procuram a Supervisora ou as Coordenadoras.

O objetivo central da vigilância social é conhecer o cotidiano da vida dos usuários da política de assistência social, detectando situações de precarização, vulnerabilidade e risco social que ameaçam cidadãos e suas famílias no seu território. (BRASIL, 2005).

Por se tratar de uma Unidade de assistência social, é natural que as pessoas de referência para o coletivo das famílias sejam do Setor de Serviço Social, representado pelos seus profissionais.

Gráfico 51 – Sugestões das Famílias para contribuir com a pesquisa “Cultura de Paz” na Unidade



Fonte: Elaboração própria.

As mães ou responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados(as) fizeram as seguintes sugestões como contribuições à pesquisa “Cultura de Paz” na Unidade: 13% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros da Unidade, fosse implantada uma oficina de “reforço escolar”, porque ajudaria muito aos(às) educandos(as); 13% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros da Unidade, fossem implantados novos “cursos de informática”; 13% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros da Unidade, fossem implantadas novas modalidades “esportivas”; 07% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros da Unidade, houvesse ampliação da “oficina de bonecos ou fantoches”; 07% sugeriram que, havendo ampliação dos recursos financeiros da Unidade, houvesse implantação de uma “oficina de música”, com um tipo de música para acalmar crianças e adolescentes; 07% sugeriram que as famílias retirassem o celular das crianças e adolescentes para não desviar a atenção dos(as) filhos(as) dos estudos e da integração familiar; 07% sugeriram que as famílias fossem ouvidas de forma positiva pelos educadores e não olhassem suas observações como intromissões no seu trabalho.

Foi possível esclarecer no momento das entrevistas o “porquê” do recorrente apelo à implantação de oficinas de “reforço escolar”: a dificuldade das famílias para orientar as tarefas de seus filhos, fazendo a exposição destes ao coletivo da sua turma na escola e ficando sujeitos a *bullying*, por não conseguirem apresentar um bom rendimento em suas tarefas de casa.

Diante das sugestões acima apresentadas pelas famílias entrevistadas, com o propósito de contribuir com a expansão da “Cultura de Paz” na Unidade, aludimos aos educadores abaixo citados para entendermos melhor essa dinâmica em termos conceituais.

Segundo Freire (1987), “a emancipação ou humanização do sujeito, não acontece na consciência, mas através do diálogo”. É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra (ação). Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que cria o mundo e a si mesmo. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.

Na contramão da “educação dialógica” temos a “educação bancária” que está a serviço da opressão e da cultura do silêncio. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho na ação-reflexão. Nossa humanidade se constrói pela palavra (FREIRE, 1987, p.47).

A compreensão de Freire sobre a Educação para a Cultura de Paz é de que a paz e a violência não são condições naturais, elas são processuais e construídas:

A paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, direitos humanos, diálogo e, por isso, para haver paz, precisamos lutar por ela. (FREIRE, 1987).

Diante dos conflitos, devemos ser duros com os problemas, mas sensíveis com as pessoas (GANDHI *apud* JARES, 2007).

O autor ainda nos afirma,

Quando trata do estímulo a uma cultura de paz, ele se pronuncia quanto às suas implicações: “consideramos que a educação para

a convivência não pretende transmitir apenas determinadas estratégias e habilidades para resolver os conflitos”. Seu objetivo maior é “construir uma nova cultura e relações sociais onde a violência não faça sentido”. Uma cultura de paz que respeite a diferença, a diversidade de raças, as culturas e os credos religiosos. Uma cultura de solidariedade, de tolerância é implacável na defesa da liberdade, da democracia e dos direitos humanos. (GANDHI *apud* JARES, 2007, p.185-186).

Portanto, Educar para a Paz é educar para a vivência de um conjunto de valores que incluem justiça, respeito, diálogo, empatia, solidariedade, tolerância, fraternidade, democracia e direitos humanos, entre outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresenta o resultado da investigação sobre a replicagem da metodologia desenvolvida pela Fundação Terre des Hommes, para redução de conflitos e violências em contextos educacionais da educação formal e não formal, através da resolução positiva de conflitos e cultura de paz na unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, em Recife.

A escolha e o interesse em discutir esta temática “cultura de paz e resolução positiva de conflitos”, na unidade Lar Fabiano de Cristo – Casa Rodolfo Aureliano, através da replicagem da metodologia TDH, nasceram de uma trajetória profissional junto da Secretaria de Assistência Social do Recife, do Conselho Municipal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente do Recife (COMDICA), em parceria com a Terceira Vara da Infância e Juventude da Capital, e da formação como “facilitadora de processo circular” pela Fundação Terre des Hommes.

Aproximamo-nos das respostas dos problemas de pesquisa através dos seus objetivos. Sobre o seu objetivo geral, “replicar etapas da metodologia TDH “Modelo de Ação para a prevenção da violência em contextos educacionais”, na ONG Lar Fabiano de Cristo, com vistas a verificar a adesão e a receptividade dos participantes”, afirmamos que ele foi alcançado, como se verifica no subitem 5.1 Receptividade dos participantes da pesquisa quanto às formações recebidas; através da quarta e quinta oficinas teórico-práticas do primeiro e segundo “Círculos de Diálogo”, realizados com os gestores e profissionais da Unidade pesquisada. Nessas duas oficinas, foi possível verificar nos itens “rodada de *check-out*” e “cerimônia de fechamento” do processo circular, “a adesão e a receptividade dos participantes” da Unidade Lar Fabiano de Cristo.

Procuramos atender aos dois objetivos específicos propostos: 1. “Mapear os conflitos e violências no ambiente socioeducativo, bem como o modo a partir do qual gestores, equipe técnica, educadores, educandos e familiares buscam lidar com tais situações”. Essa construção possibilitou compreender e mapear os tipos de conflitos e violências que ocorrem no ambiente socioeducativo, conforme declaração de cada cidadão entrevistado por segmento da comunidade educativa (gestores, profissionais, educandos e famílias).

No segmento da gestão, item 5 do tópico guia (presente nesta dissertação no subitem 5.2) “identificação de demandas”, estão registrados “os conflitos e violências” vivenciados na Unidade, bem como a gestão “lida com os conflitos apresentados”, conforme declaração das gestoras em suas entrevistas.

No segmento profissionais, encontram-se nos 3 subitens do bloco 2 (presente nesta dissertação nos gráficos 6; 7 e 8), e bloco 3, nos subitens 3.1; 3.2; 3.4; 3.7; e 3.8 do tópico guia das entrevistas com os 15 profissionais da Unidade (presentes nesta dissertação nos gráficos 9; 10; 12; 15; e 16), os “tipos de conflitos e violências” e como a unidade lida com essas situações.

No segmento educandos, encontram-se apresentados nos itens: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 do roteiro do tópico guia (presentes nesta dissertação nos gráficos 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31 e 33), aplicado aos 15 educandos entrevistados, os tipos de conflitos e violências, e o modo “como a Unidade lida com estes”.

No segmento famílias, há os “tipos de conflitos e violências que ocorrem e a forma como a Unidade lida com eles”, segundo os entrevistados. O referido material encontra-se nos blocos 2 (presente nesta dissertação nos gráficos 39; 40; 41; 42; 43; 44 e 45) e 3 nos subitens 3.1; 3.2; 3.5 e 3.6 do tópico guia (presente nesta dissertação nos gráficos 46; 47; 50 e 51) com suas análises e gráficos.

Já no objetivo específico 2. “Analisar a receptividade da comunidade educativa frente às formações realizadas com base na metodologia da Fundação Terre des Hommes, em uma aplicação experimental”, encontra-se expressa no item 3.2.1 do roteiro do tópico guia, que trata da receptividade dos participantes quanto às formações recebidas na pesquisa (item 5.1 desta dissertação).

Retornando à curiosidade científica ou à pergunta de pesquisa que motivou este trabalho, ao longo destas páginas, buscou-se responder, a partir da temática definida, às seguintes questões como problemas de pesquisa:

- o aumento da conflituosidade, acarreta a presença da violência em todo o tecido social, requerendo uma maior atenção tanto do sistema educacional formal, quanto do não formal ou comunitário.
- a deficitária formação de docentes em temas de paz e resolução de conflitos torna esses profissionais meramente transmissores de informações, comprometendo a capacidade crítica e reflexiva dos

educandos e o embasamento de um ensino para a compreensão, o diálogo e a convivência.

Quanto aos aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentamos como foi o desenvolvimento e a sua conclusão. Tratou-se de uma pesquisa básica quanto à sua finalidade; foi descritiva e exploratória quanto aos seus objetivos; quanto à sua abordagem, foi de cunho qualitativo; quanto ao seu método, foi hipotético-dedutiva; tratou-se de uma pesquisa de natureza empírica ou de campo quanto aos procedimentos, e utilizou como instrumento de coleta de dados a “observação assistemática” e as “entrevistas individuais”.

Quanto à técnica de análise e interpretação dos dados, esta pesquisa utilizou o método da “análise de conteúdo”, por compreender o pensamento do sujeito através do que foi expresso por ele. Portanto, neste estudo, a análise de conteúdo se deu no nível manifesto ou restringiu-se ao que foi dito, sem buscar os significados subjacentes.

Na etapa da “coleta de dados”, a “observação assistemática” nos possibilitou uma leitura da percepção dos sujeitos da pesquisa, durante a realização das cinco oficinas de formações teórico-práticas na temática prevenção de conflitos e violências no espaço educativo. A primeira oficina abordou a “Comunicação Não Violenta (CNV)” como técnica para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais, de Marshall Rosenberg. A segunda oficina foi uma “Roda de Diálogo” sobre a “Pedagogia da Autonomia” – saberes necessários à prática educativa; e “Pedagogia do Oprimido” com suas contribuições para a Cultura de Paz - a emancipação através da palavra, de Paulo Freire. A terceira oficina foi sobre os “Círculos de Construção de Paz”, para desenvolver a inteligência emocional e construir relacionamentos saudáveis de Kay Pranis.

A quarta e a quinta foram oficinas formativas teórico-práticas com o desenvolvimento do “1º e 2º Círculos de Diálogo” para a construção da Cultura de Paz, com gestores e profissionais da Unidade pesquisada. Nessas duas oficinas, foi possível verificar nos itens “rodada de *check-out*” e “cerimônia de fechamento” do processo circular vivenciado na Unidade o quanto esses participantes elevaram sua autoestima e autoconfiança, com os referenciais teórico-práticos que vivenciaram como ferramentas pedagógicas potentes para o enfrentamento

positivo dos conflitos e violências que ocorrem diariamente no seu fazer profissional.

Na segunda etapa da coleta de dados, foram realizadas 47 entrevistas individuais com os quatro segmentos da comunidade educativa: 2 gestoras, 15 profissionais, 15 educandos e 15 famílias.

A pesquisa utilizou a estratégia de selecionar para as entrevistas do grupo de educandos(as), o grupo de pré-adolescentes e adolescentes envolvidos(as) cotidianamente com o *bullying*, atendendo à reivindicação da comunidade educativa. Quanto à estratégia utilizada para seleção das famílias, optou-se pelo fato de serem os(as) responsáveis pelos(as) educandos(as) entrevistados.

Os(As) adolescentes durante a entrevista sugeriram que nas próximas oficinas a pesquisa lhes apresente vídeos formativos que abordem as causas e as consequências do *bullying* para as vítimas, porque a maioria se sente muito incomodada com esse tipo de violência.

As gestoras destacaram como os tipos de violência mais preocupantes a violência estrutural geradora de desigualdade social e extrema vulnerabilidade social; e os conflitos decorrentes das relações interpessoais, provocando quebras na coesão grupal e missão da Unidade.

Os profissionais destacaram a presença dos seguintes tipos de violência: agressão física de mães contra mães; das mães contra seus filhos e a violência física entre os educandos. A agressão verbal ou psicológica entre os adolescentes (9 a 16 anos), que ocorre principalmente, através do *bullying*; também ocorre entre as mães; entre mães e filhos e, em alguns casos, das mães contra os educadores. Foram destacados a violência da “negligência” das mães com seus filhos; a situação de abuso sexual de crianças pequenas nos núcleos familiares banalizada por estes; e o sequestro de crianças por pai em situação de separação litigiosa.

As gestoras e os profissionais afirmaram em suas entrevistas que esses conflitos e violências são mediados de forma compartilhada, com representantes da gestão, educadores envolvidos no ato, coordenação pedagógica e serviço social. Esse formato de atuação foi confirmado nas entrevistas com os(as) educandos(as) e suas famílias. Percebeu-se que o formato de mediação utilizado pela unidade gera um sentimento de confiança nos seus resultados.

A construção das relações de convívio e diálogo nos levaram a imaginar movimentos, diálogos, interconexão, solidariedade, respeito, dinamismo, amor, paz entre as pessoas, que diante de alguma situação ou fato conflituoso, entram em ação para solucioná-los.

Entendendo o conflito como parte da vida humana, em que as pessoas ou grupos sociais podem ter objetivos opostos, é possível afirmar valores e interesses divergentes e, ainda assim, agir sem violência, lidando com o conflito através do diálogo e dos acordos coletivamente construídos. O diálogo, por remeter ao encontro, constitui-se como essência das relações e do ser humano.

Ao final, concluímos que os objetivos foram atendidos e as perguntas de pesquisa respondidas trouxeram uma relevante contribuição para a ciência e para a sociedade. A pesquisa justificou-se por constatarmos uma insuficiência dessa temática na grade curricular dos educadores, o que nos oportunizou o enfrentamento de tal problema, a partir de sensibilizações e formações iniciais e continuadas desses profissionais. Dessa forma, pudemos contribuir com a redução do fenômeno da violência, com uma atuação mais autônoma na gestão das situações de conflitos junto à comunidade educativa, fazendo uma transição da cultura da violência para a cultura de paz.

Como fator de limitação enfrentado pela pesquisa, apresentamos o tempo demandado para um trabalho empírico de uma replicagem metodológica, bem como o tempo estabelecido pela instituição para a conclusão do curso. Nossa recomendação a outras pesquisas dessa natureza é a extensão do período formativo para contemplar os vários segmentos pesquisados no que se refere ao período de monitoramento/avaliação da metodologia disseminada.

Merece aqui ser destacada a elevada motivação e confiança demonstrada em todas as etapas da pesquisa pelos quatro segmentos da comunidade educativa do Lar Fabiano de Cristo/Casa Rodolfo Aureliano, sem a qual este trabalho não teria sido realizado. Sugerimos à Unidade que em um breve espaço de tempo, utilize o material desta pesquisa para construir o seu “Plano de Prevenção a Conflitos e Violências”.

REFERÊNCIAS

ALCOFORADO, Luis; BARBOSA, Márcia Regina; BARRETO, Denise Aparecida. **Diálogos Freireanos**: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de; LUNA, Maria José de Matos. **Educação para a Paz**: a arte de amar. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva *et al.* Interdisciplinaridade: concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Brasil: Editora Almedina, 2011.

BASSO, Nestor. Resenha de "Educar para a paz em tempos difíceis". **Revista Conjectura**, v. 14, n. 3, set./dez. 2009.

BAUMAN, Zigmunt. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORDALLO, F. R. *et al.* Resenha do livro de Paulo Freire "Pedagogia da Autonomia". **Journal of Nursing**, v. 7, n. 4, 2013.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No coração da esperança**: Guia de práticas circulares. Trad. Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de junho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF. 1990.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política nacional de assistência social**. Brasília: MDS, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma operacional básica do SUAS – NOB/SUAS**. Brasília: MDS, 2005.

BRASIL. CapacitaSuas. **Desafios da Gestão do SUAS**. 1. ed. Brasília: MDS, 2008a. v. 2.

BRASIL. CapacitaSuas. **SUAS**: Configurando os Eixos de Mudança. 1. ed. Brasília: MDS, 2008b. v.1.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Manual instrutivo de preenchimento da ficha de notificação/investigação individual de violência doméstica, sexual e/ou outras violências (Ficha Sinan – 10/07/2008)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008c.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

DELORS, Jaques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage publications, 1994.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Metodologia da Pesquisa**. Salvador: UNEB/EAD, 2009.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. I - Elaborando o Projeto Pedagógico. 10. Indisciplina e Ato Infracional. **Revista do Projeto Pedagógico**, Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo), São Paulo, s.d. Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_01_10AIndisciplina.htm. Acesso em: 19 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a Paz**: sentidos e dilemas. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2011.

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

LAR FABIANO DE CRISTO (LFC). **Relatório nacional anual**. Rio de Janeiro, 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLLAIK, Leila Giandoni; ZILLER, Henrique Moraes. **Concepções de Validade em pesquisas qualitativas**. Educação e Pesquisa. SP. V. 38, n. 1, p.229-241. 2012.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Informe Mundial sobre La Violencia y la Salud**: resumen. Washington, DC: OMS, 2002.

PAIGE, Glenn D. **Não Matar é Possível: por uma nova ciência política global**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Saúde do Estado de Pernambuco. **Orientações para o atendimento a vítimas de violência**: guia para profissionais de saúde. Recife:, 2010. (Série Acidentes e Violências - nº 2).

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Círculos restaurativos e de construção de paz – Guia do Facilitador**.RS: Edição Brasileira, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. (revisada e ampliada). São Paulo: Atlas, 2008.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C.D. de; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, ano 1, n.1 – julho, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SAYÃO, Sandro; PELIZZOLI, Marcelo. **Fragmentos filosóficos: direitos humanos e cultura de paz**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

SILVA, Maria Carmelita Maia; SILVA, Lygia Maria Pereira da. **Guia de assistência integral à saúde da criança e do adolescente em situação de violência**: abordagem multidisciplinar. Recife: EDUPE, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al.* **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SRIVASTAVA, Aashish; THOMSON, Bruce. Framework analysis: a qualitative methodology for applied policy research. **Journal of Administration and Governance**, v. 4, n. 2, 2009.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert; DEVAULT, Marjorie. **Introduction to qualitative research methods**: a guidebook and resource. New Jersey: John Wiley & Sons, 2015.

TERRE DES HOMMES (TDH). **Construindo relações de cuidado**: um guia para implementar práticas restaurativas nas escolas. Guia 2. Fortaleza: Terre des Hommes Lausanne no Brasil, 2013a.

TERRE DES HOMMES (TDH). **Justiça juvenil restaurativa e práticas de resolução positiva de conflitos**. Guia 1. Fortaleza: Terre des Hommes Lausanne no Brasil, 2013b.

TERRE DES HOMMES (TDH). **Modelo de Ação para prevenção da violência e práticas restaurativas em contextos escolares**. Fortaleza: Terre des Hommes Lausanne no Brasil, 2015.

THORNE, Sally. Data analysis in qualitative research. **Evidence Based Nursing**, v. 3, n. 4, 2000.

TOZINI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

WEBEL, Charles; GALTUNG Johan (Org.). **Manual de Estudos sobre Paz e Conflitos**. Seleção e edição editorial, 2007.

ZEHR, Howard. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. São Paulo: Palas Athena, 2008.

**APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES FORMATIVAS
DESENVOLVIDAS NA UNIDADE**

Data	Beneficiários	Duração	Tema da oficina
11.04.2019	15 Educandos Tarde	3h00	Comunicação não violenta - Técnica para desenvolver relacionamentos saudáveis
25.04.2019	23 Educandos Manhã	3h00	Comunicação não violenta - Técnica para desenvolver relacionamentos saudáveis
30.04.2019	17 Educandos Tarde	3h00	Comunicação não violenta - Técnica para desenvolver relacionamentos saudáveis
3 Oficinas	55 Educandos	C. Horária total: 09h00	Comunicação não violenta - Técnica para desenvolver relacionamentos saudáveis
17.04.2019	15 Educadores/ Técnicos e Gestores	04h00	Apresentação do Projeto de pesquisa. Comunicação não violenta - Técnica para desenvolver relacionamentos saudáveis
06.05.2019	15 Educadores/ Técnicos e Gestores	03h00	As contribuições de Paulo Freire para a Cultura de Paz, com “as Pedagogias do Oprimido e da Autonomia”
03.06.2019	15 Educadores/ Técnicos/ Gestores	03h00	A metodologia do Círculo de Diálogo de Kay Pranis - para desenvolver a inteligência emocional, construir relacionamentos saudáveis e resoluções positivas de conflito

08.07.2019	15 Educadores/ Técnicos/ Gestores	03h00	1º Círculo de Diálogo para ampliar o conhecimento sobre si mesmo e identificar fatores que levam a relacionamentos saudáveis. Atividade teórico-prática.
05.08.2019	15 Educadores/ Técnicos/ Gestores	03h00	2º Círculo de Diálogo sobre a importância da cooperação e da solidariedade na construção da Cultura de Paz no espaço educativo. Atividade teórico-prática.
5 Oficinas	15 Educadores/ Técnicos/ Gestores	Carga Horária Total: 16h00	Foram desenvolvidas 5 temáticas: 3 no campo teórico e 2 teórico-práticas com os processos circulares de diálogo.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**APÊNDICE B – EXPECTATIVAS DOS EDUCANDOS DA UNIDADE, EM
11.04.2019, QUANTO ÀS FORMAÇÕES TRAZIDAS PELO PROJETO
“CULTURA DE PAZ”**

Educandos	O que você trouxe para esta formação?	O que você levará desta formação?
1	Amor, alegria, e amizade.	Carinho e união.
2	Amor, felicidade, paixão, amizade, alegria e compaixão.	Amor, carinho, paixão e amizade.
3	Bondade, muita alegria, algumas brincadeiras. Espero ver pessoas alegres.	Bondade, muita alegria de chegar em casa ou no caminho encontrar pessoas alegres.
4	Trouxe amor.	Levarei paz.
5	Minha atenção, desejo de aprender coisas novas: felicidade, paz e o amor.	Mais informações e aprendizado.
6	Aprender; ver os amigos; brincar; realizar seus sonhos.	Cozinhar; ser doutora.
7	O meu conhecimento sobre a violência; a convivência da minha comunidade com a violência.	Um aprendizado melhor da violência.
8	Trago harmonia, alegria e carinho.	Levarei paz e amor.
9	Trouxe minha atenção e educação. O desejo de aprender coisas novas, paz, amor etc.	O aprendizado, coisas novas etc.
10	A minha experiência sobre a violência. Os meus sentimentos e o meu conhecimento sobre a violência na comunidade.	Levo o aprendizado e a alegria.
11	Venho super-feliz, alegre e sempre ansiosa.	Levarei aprendizado, carinho dos colegas e sair daqui mais feliz.

12	Trouxe: amor, felicidade, amizade, companheirismo, harmonia, alegria e compaixão.	Deseja levar amor e amizade.
----	---	------------------------------

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**APÊNDICE C – EXPECTATIVAS DOS PROFISSIONAIS DA UNIDADE, EM
17.04.2019, QUANTO ÀS FORMAÇÕES TRAZIDAS PELO PROJETO
“CULTURA DE PAZ”**

Profissionais	O que trago para as formações?	O que levarei dessas formações?
A	Troca de conhecimento e esclarecimento do projeto para o meu trabalho.	Conhecimento; aprendizado; e sabedoria.
B	O anseio para troca de experiência e a busca de novas oportunidades de conhecimento em prol de dar o melhor ao Outro e me sentir mais feliz.	Confiança e convicção de estar aprendendo e acreditando que podemos mudar para melhor, sempre.
C	Faltou.	Faltou.
D	A troca de conhecimentos.	Algo que possa contribuir para minha formação pessoal e profissional.
E	A vontade de aprender e conhecer coisas novas. A satisfação de poder falar e conhecer sobre essa temática que é tão importante. A gratidão por estar sendo capacitado enquanto profissional.	Um olhar diferenciado sobre o tema abordado; Os conhecimentos e as experiências compartilhadas no momento.
F	O interesse de aprender coisas que talvez eu desconheça. Algo novo, ou até mesmo a troca de algumas experiências, alguma realidade vivenciada no ambiente de trabalho.	O conhecimento; a soma das experiências.
G	A curiosidade de aprender e ouvir o novo.	As informações passadas e que eu possa aproveitar no meu

		âmbito profissional, social e pessoal.
H	Faltou.	Faltou.
I	A minha vontade de aprender com vocês sobre esta temática tão necessária no nosso cotidiano atual.	Uma boa experiência para poder desempenhar melhor o meu papel de educadora diante das dificuldades em relação à violência tão presente no nosso dia a dia.
J	Hoje eu trouxe a minha vontade de aprender e adquirir novos conhecimentos.	Levarei novas informações; formas de me relacionar melhor com nossas crianças e com nossos jovens.
L	A busca de aprimorar vertentes educacionais que estreitem caminhos sábios em prol de lapidar o SER que há em nós. Na certeza de provocar o próximo em sua reforma íntima para acordar o homem brilhante e construtor de um mundo melhor e amoroso.	A certeza do que me trouxe – Gratidão!
M	Faltou.	Faltou.
N	Paz; disposição; vivência e curiosidade.	Conhecimento; integração; troca de experiência.
O	Faltou.	Faltou.
P	Faltou.	Faltou.
Q	Curiosidade; e saber mais do tema.	Aprendizagem.
R	O interesse por uma Cultura de Paz nas escolas e instituições.	A experiência do Lar Fabiano de Cristo; Novos conhecimentos; e novas metodologias.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

APÊNDICE D – FORÇAS E COMPETÊNCIAS QUE OS PROFISSIONAIS IDENTIFICAM NA UNIDADE

Entrevistados	Forças e competências que os profissionais identificam na unidade.
A	a filosofia; os valores; a atuação do setor social e da orientadora técnica; a pedagogia do Lar Fabiano “a educação do SER integral e a educação transformadora”.
B	a união do grupo de trabalho; o processo democrático na busca da solução dos problemas; o apoio e a escuta da orientadora técnica e do serviço social.
C	o apoio e o processo de acolhimento no trabalho; está na unidade desde criança; a unidade é uma família, uma fraternidade, é muita fé e muita paz.
D	o processo de acolhimento às famílias é muito bom deixando-os com vínculos familiares; a solidariedade e apoio dos colegas (uns ajudam aos outros); as oportunidades que o LFC oferece estimulando os estudos dos trabalhadores e sua contribuição de 50% do valor da mensalidade.
E	o apoio e ajuda que recebem da gestão para construir juntos; a adesão aos projetos que são ofertados a unidade; as parcerias com instituições diversas, a interação com outras temáticas: o FOSCAR, o CENDHEC no atendimento a crianças e adolescentes em situação de violência; a escola de Enfermagem/UFPE ofertando TO para crianças e adolescentes e ioga para os idosos.
F	a união e o trabalho em grupo, porque sozinho o trabalho não anda; aqui um sustenta o outro.
G	a persistência; a atenção dada a família e o propósito de não desistir dela; a união dos colaboradores (trabalhadores).
H	a acolhida aos coparticipantes (famílias); aqui tem como se desenvolver o lado bom do ser humano; o grupo de trabalho é muito bom, unido e as coisas acontecem; é muito bom sair para atender as famílias.
I	a dinâmica utilizada na acolhida para harmonização dos educandos: uma prece, uma roda de conversa, reflexão e música; o diálogo entre as equipes e a família; as reuniões semanais com a equipe pedagógica; a proposta metodológica utilizada “educação do SER integral”.
J	a paciência e a persistência em não desistir das pessoas.

L	a filosofia da Obra é muito forte e vivida com muita potencialidade; a liberdade e o acolhimento que os trabalhadores recebem como eternos aprendizes; isto lhe deixa muito forte.
M	o reconhecimento da unidade na rede socioassistencial e no território, como referência na assistência social complementar; a unidade é integrante de uma organização nacional que tem um modelo de trabalho com alinhamento sólido aos Direitos Humanos; possui uma vasta parceria com a rede socioassistencial e políticas intersetoriais: curso de enfermagem e Terapia Ocupacional da UFPE; a Vara de Execução de Penas Alternativas – VEPA, concedendo-lhes espaço para o cumprimento das prestações de serviço pelos apenados; o Banco de Alimentos do SESC (Mesa Brasil), com o recebimento de gêneros alimentícios; convênios com o Núcleo Municipal de Esportes; convênio com a Secretaria de Educação do Recife, para o atendimento em creche de crianças de crianças na faixa de 1 a 3 anos; a Feira Anual de Serviços de Saúde e Cidadania; projetos aprovados através de concursos por Editais 2019: “Tecendo Cidadania” com apoio do JECRIM; “Nossas Raízes” com apoio do COMDICA; possui uma significativa equipe de voluntários; é membro com assento no colegiado do COMDICA e da rede socioassistencial da RPA-4.
N	a equipe técnica; a filosofia da instituição ser alinhada com as normativas do SUAS; o espaço físico; a sua localização num território de vulnerabilidade e poder assegurar proteção social a estas famílias; é muito forte o viés do acolhimento na unidade.
O	o envolvimento das equipes com as atividades; a comunicação compartilhada nas reuniões; a forma de acolhida e atenções dispensadas às famílias com maior dificuldade; a força do projeto de esportes; a atenção dispensada aos idosos no combate à depressão.
P	o bom reconhecimento social do seu trabalho pela rede de apoio; a sua localização está em território de vulnerabilidade no Recife; fazer uma gestão democrática horizontal; o serviço de educação infantil ofertado é destaque no CMER; no esporte temos a participação de um educando nos jogos pan-americanos 2019; a edificação está adequada às normativas da Lei de Acessibilidade.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**APÊNDICE E – FRAGILIDADES E OU DIFICULDADES QUE OS
PROFISSIONAIS IDENTIFICARAM NA UNIDADE**

Entrevistados	Fragilidades e ou dificuldades que os profissionais identificam na unidade:
A	a não participação nas formações dos outros profissionais: o motorista, as zeladoras, os vigias, os administrativos e as cozinheiras, não por falta de convite, mas por resistência, acarretando prejuízos na execução do que eles desconhecem.
B	a maior dificuldade é lidar com o outro; não agir com as regras rígidas das escolas, mas considerar a situação de cada um, dando o apoio assistencial e não assistencialista; não confundir a hora da acolhida com a hora da triagem.
C	é preciso que uns ajudem aos outros.
D	a retração de alguns trabalhadores, quando recebem pedido de ajuda dos colegas; quando o trabalhador traz dificuldades pessoais para o ambiente de trabalho; a falta de carinho dos pais com as crianças; a falta de cuidado com a higiene básica da criança.
E	a grande dificuldade está no processo da comunicação; precisamos melhorar a comunicação intersetorial com os representantes/suplentes para sanar essas quebras.
F	a comunicação entre a equipe como um todo; a falta de envolvimento de alguns que podem ajudar; superar essa lacuna buscando ajuda direta nos setores responsáveis por alimentação, higiene ou outros necessários.
G	a violência doméstica que ocorre na vista dos filhos; a situação econômica dessas famílias, se refletindo no comportamento das crianças aqui; para superar estes desafios contam com a atuação do serviço social e o estudo em grupo com a coordenadora pedagógica.
H	o pequeno número de educadores para o número de crianças atendidas; há necessidade de um número maior de apoios educativos para a hora das refeições, do banho e da higienização na ida ao sanitário.
I	a educação doméstica de hoje que deixa as crianças muito largadas; a ausência das famílias no acompanhamento das crianças mais velhas; as faltas são justificadas com a alegação que “a criança não quis vir”; essa autonomia precoce tem facilitado a recrutamento dessas crianças pelo tráfico de drogas, abuso e exploração sexual.
J	a família que não chega junto do educador e da equipe social; a falta de coletividade aqui no ambiente de trabalho; os mais

	experientes precisam chegar mais junto daqueles trabalhadores que precisam de apoio ao invés de fazer de conta que não estão vendo aquela dificuldade.
L	a comunicação, antes confundida com julgamento; essa dificuldade não é só da unidade, mas do nosso país; mas estamos em busca da superação quando olhamos quem quer nos ajudar.
M	a equipe reduzida para o tamanho da demanda; a pendência (bombeiros) no renovação do alvará de funcionamento; ausência do profissional de psicologia para compor a equipe multiprofissional, diante de demandas complexas; escassos recursos financeiros para manutenção e reparos do espaço físico e equipamentos; o não credenciamento junto ao CMER; maior alinhamento, compreensão e foco dos profissionais sobre a proteção social básica do SUAS; como superação estão realizando captação de recursos em outras fontes, através de editais de projetos; no campo da atualização profissional estão realizando encontros de estudos para troca de informações sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV.
N	a falta de recursos financeiros e humanos; investir mais recursos financeiros na redução da vulnerabilidade das famílias; a falta de alguns equipamentos.
O	muita demanda em determinadas áreas para o número de trabalhadores, gerando sobrecarga; reforçar a conscientização das famílias sobre a importância da preservação do patrimônio, por exemplo: não descartar fralda, nem restos de lanche e copos em qualquer lugar na unidade.
P	a estabilidade dos trabalhadores acarreta acomodação em alguns casos; o número reduzido de trabalhadores para o volume das demandas existentes; a demora na renovação do alvará, decorrente das absurdas exigências do CBM-PE.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

APÊNDICE F – POR QUE OS PROFISSIONAIS SÃO “CONTRA” OU “A FAVOR” DA REDUÇÃO DA IDADE PENAL DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI?

Entrevistados	Por que os profissionais são "contra" ou "a favor" da redução da idade penal dos adolescentes?
A	O que eles precisam é de políticas públicas sociais, o governo não vem lhes oferecendo, por isso considero que hoje não há ressocialização.
B	As leis devem mudar para promover o ser humano para melhor. Mudar não iria solucionar porque o Brasil não cumpre as Leis
C	Os adolescentes ainda precisam de muita proteção.
D	Os adolescentes precisam de oportunidade para compreender melhor a importância de sua vida para uma sociedade melhor. Que o poder público lhes ofereça mais oportunidade como: cursos profissionalizantes; estágios e oficinas sobre família, levando-os a coisas boas.
E	Não houve ações educativas protetivas para eles, por isso chegaram aonde estão! O rebaixamento da idade penal vai apenas criminalizá-los.
F	Vai deixá-los mais vulneráveis. Só vai aumentar a criminalidade.
G	Aos 16 anos eles já sabem o que estão fazendo. E faz isso porque já tem a inclinação ou instinto para o mal.
H	As condições deles ficarão muito piores que as atuais, que já não possui estrutura para ressocializá-los.
I	Vão sair piores do que entraram. O poder público precisa melhorar a estrutura do atendimento socioeducativo de hoje para eles não virarem criminosos.
J	Se coloca como uma mãe e gostaria de tentar mudar a conduta deles.
L	O ser humano pode demorar na aquisição de sua maturidade. Fazer-lhes cobranças sem dar maior apoio e suporte será apenas julgamentos moralistas.
M	Essa mudança não vai resolver o problema, seria apenas uma visão simplista do problema. O que precisa acontecer é adotar mais políticas para eles.
N	A questão não é a idade, mas a adoção de políticas públicas (esporte, cultura) para o enfrentamento a vulnerabilidade social deles.
O	Não vê nada até hoje que melhore a vida deles. A política pública (MSE) não vem funcionando para o que ela se propõe.

P	Não existe política pública para melhorar a dignidade dos adolescentes. Eles estão em fase de aprendizagem. Ignoram a história de vida deles.
---	---

Fonte: Quadro de elaboração própria.

APÊNDICE G – O QUE OS PROFISSIONAIS DO LFC ESPERAM DESTES PROJETO DE “CULTURA DE PAZ”?

Entrevistados	O que os profissionais do LFC esperam deste projeto de “Cultura de Paz”?
A	Ajudará aos profissionais. É de grande valor para instituição. Já inseriu a dinâmica do processo circular ao planejamento do seu grupo etário (3-4 anos), nas ações do próximo semestre. Se identificou muito com o “objeto da fala” porque garante a fala de todos.
B	Que o projeto seja aplicado no dia a dia e traga maior consciência sobre o Outro.
C	Que os educadores possam aplicar os conteúdos das formações junto às famílias e idosos ajudando-os a saírem desse mundo tão violento.
D	Que venha contribuir para o desenvolvimento emocional dos adolescentes. Deixar uma boa base para os educadores atuarem melhor junto a cada faixa etária. Já consegue visualizar as aplicações no grupo etário em que atua.
E	Que alcance seu propósito. Que consiga atingir a escuta ativa. Que se consiga escutar o Outro e encontrar o equilíbrio emocional, sabendo expressar nossas emoções.
F	Mais conhecimento. Poder colocar em prática o que aprendeu. Enriquecer mais o mundo da educação. Agradeceu à pesquisadora pelas formações recebidas.
G	Que possa diminuir a violência. Que haja mais amor entre os membros da família, os pais mais alertas sobre o que os filhos estão trazendo dessas oficinas do projeto. Os educadores saberem ouvir e buscarem as melhores soluções para estas famílias.
H	Espera que dê certo porque ele traz o que precisam aqui. A escuta é muito importante para baixar o nível da violência.
I	Que essa ferramenta ajude a melhorar sua atuação profissional. Que lhe ajude a melhorar como pessoa a ser mais capaz de atuar e bem resolver as situações que enfrenta.
J	Uma melhoria no trabalho dos educadores, na conduta dos educandos e suas famílias. Que os educandos despertem para condutas mais saudáveis.
L	Aderir a esse aprendizado e colocá-lo em ação. Vai fortalecer a filosofia da obra e a nossa vida pessoal. A partir do projeto podemos pensar diferente, se quiser mudar.

M	Que o projeto seja colocado em prática com efetividade. Que fortaleça de fato o trabalho do LFC. Que fortaleça os vínculos dos colaboradores (trabalhadores) e das famílias.
N	Que ele seja alinhado com o SUAS. Que possa fortalecer o processo de acolhimento e o empoderamento dos membros da comunidade educativa na minimização de seus conflitos e violências.
O	Importantíssimo para cultivar uma escuta sem julgamento. Que traga mais paz para os usuários e entre a equipe.
P	Espera esse olhar e essa ouvida ao Outro. Espera uma maior compreensão com a verdade do Outro. Buscar solucionar as situações-problemas sem ter que maltratar o próximo em relação a toda a comunidade atendida e os trabalhadores.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**APÊNDICE H – CRONOGRAMA DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS POR
SEGMENTO DA COMUNIDADE SOCIOEDUCATIVA DA UNIDADE LAR
FABIANO DE CRISTO – CASA RODOLFO AURELIANO, RECIFE-PE,
REALIZADAS NO PERÍODO DE JULHO A NOVEMBRO DE 2019**

Datas das Entrevistas	Segmentos	Quantidade
2.julho.2019	Educadores	4
10.julho. 2019	Equipe Técnica	3
10. julho.2019	Coordenadora Geral Voluntária	1
10.julho.2019	Educadores	4
11. julho.2019	Educadores	3
19.setembro.2019	Educandos	10
24.setembro.2019	Educandos	4
25.setembro.2019	Técnica Pedagógica	1
25.setembro.2019	Supervisora	1
7.novembro.2019	Educandos	1
13.novembro.2019	Famílias	9
21.novembro.2019	Famílias	6
12 dias	-	47

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**APÊNDICE I – SUGESTÕES DOS EDUCANDOS PARA O PROJETO
“CULTURA DE PAZ” NO LFC**

Entrevistados	Sugestões dos educandos para o projeto “Cultura de Paz” no LFC.
1	Gostou da oficina sobre a violência e do vídeo “Thiago com Plantas”. Não jogar lixo no chão e não fazer maldade com as pessoas. Trazer outros vídeos para eles aprenderem mais.
2	O projeto vai ajudá-los conversando.
3	Sugere que quem praticar violência fique suspenso da atividade. Já tinha participado de outra oficina onde conheceu “Thiago com plantas”. Acha que, trazendo outras experiências, as pessoas podem melhorar seu comportamento com o outro.
4	Acredita que trazer “jogo de bola” é bom, porque ninguém briga, e vai ajudar na união da turma.
5	Os colegas precisam aprender ajudar aos outros sem briga e sem confusão. Hoje não respeitam as professoras nem o LFC.
6	Acha importante o projeto trazer outros vídeos do tipo “Thiago e sua experiência com plantas” porque pode ajudar a diminuir as brigas e discussões na unidade.
7	Fazer “roda de conversa” para aprender a respeitar a opinião dos outros. Não se calar diante de situações absurdas. Ex.: forçar a pessoa que está se sentindo mal a permanecer no ambiente.
8	Acha o projeto importante porque aprendeu mais sobre violência. Pode melhorar a conduta desses que ficam abusando os colegas.
9	Trazer coisas sobre o <i>bullying</i> ; o que pode causar e o que pode fazer para melhorar.
10	Que o projeto traga mais brincadeiras e jogos, porque não gosta de palestras, porque é muito calma.

11	Fazer “rodas de conversa” com crianças para elas falarem tudo que elas gostam e o que não gostam. Aprender a fazer mais atividades em grupo.
12	O projeto trouxe mais convivência e união com as pessoas. A dificuldade que tem no trabalho em grupo é quando os colegas não se falam.
13	O projeto traz mais amor, mais união, mais sabedoria e ensina a cuidar do próximo. Achou muito legal esta pesquisa.
14	Acha o projeto interessante e gostaria de participar mais dele.
15	O projeto trazer algumas atividades para se fazer juntos (colegas), e que possa melhorar as relações interpessoais hoje, onde a maioria dos grupos não se falam porque vivem brigados (acha que eles já vêm brigados de outros lugares). Já chegam aqui trazendo essa dificuldade.

Fonte: Quadro de elaboração própria.

**ANEXO A – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS TDH, APRESENTADOS
EM “FICHAS TÉCNICAS”, QUE DÃO AS INFORMAÇÕES ESTRUTURANTES
EM CADA ETAPA, SOBRE O “COMO FAZER”**

**Ficha Técnica nº 1 - Análise situacional do contexto escolar
em matéria de proteção e prevenção à violência.**

O que é?

No contexto escolar, a análise situacional é uma ferramenta importante para melhor identificar as reais necessidades que permeiam o contexto escolar no tocante à temática proteção e prevenção da violência. Implica obter informações junto à comunidade educativa (gestores, educadores, educandos, funcionários e pais ou responsáveis) referentes ao que a unidade educativa faz no tocante ao tema proteção e prevenção da violência, qual sua opinião sobre a temática, que situações ela identifica e quais lhe preocupa. Que respostas foram dadas até o momento etc. Busca identificar os recursos institucionais para prevenção da violência em âmbito escolar, com a aplicação de medidas e estratégias para promover a segurança e aprendizagens saudáveis.

Beneficiários: Toda a comunidade educativa.

Objetivos a serem alcançados:

Geral:

Conhecer a comunidade educativa em suas forças e competências, bem como em suas principais necessidades e fragilidades em matéria de proteção de crianças e adolescentes e prevenção da violência no ambiente educativo.

Específicos:

Ter informações-chaves na temática proteção, para que se amplie a compreensão e os níveis de solidariedade e participação da comunidade educativa nesse aspecto;

Criar um espaço de diálogo sobre a problemática, envolvendo crianças e adolescentes e as estratégias de garantia de seus direitos;

Ter subsídios das necessidades da unidade educativa, para elaboração de um plano de ação para prevenção da violência e proteção de crianças e adolescentes;

Identificar os tipos de conflitos, violência e ato infracional manifestos no espaço educativo, os procedimentos adotados e aspectos de gênero.

Recomendações importantes:

Buscar a colaboração de um profissional externo a fim de garantir um olhar distanciado, permitindo a imparcialidade no momento de entrevistas, dinâmicas de grupo, análise de registros, aplicação de questionários ou outros instrumentos utilizados. Esta proposta deve ser apresentada e envolver a toda a comunidade educativa para garantir uma visão ampla do cotidiano escolar. É fundamental a participação igualitária de homens e mulheres, meninos e meninas.

A partir dos dados coletados e uma análise fundamentada com referencial teórico e especificação gráfica dos resultados, e também da devolutiva feita a representantes dos grupos participantes, propõe-se um passo a frente, que é a construção do plano de ação com foco na prevenção da violência e a proteção.

É importante garantir sala para as entrevistas, aplicações de questionários ou dinâmicas de grupo que preserve o sigilo das informações.

Que o plano de ação seja elaborado pela comunidade educativa, e seja monitorado mensalmente com base nos resultados identificados na análise situacional. (TERRE DES HOMMES, 2015, pp. 22-23).

Ficha Técnica nº 3 –Formações à comunidade educativa sobre prevenção à violência e proteção de crianças e adolescentes.

O que é?

A formação dos recursos humanos é uma importante estratégia para o fortalecimento de habilidades e competências das pessoas que fazem parte da comunidade educativa. De modo especial porque abordar temáticas como conflito, violência, proteção e ações colaborativas exige um entendimento integrado, articulado, confiança mútua, coordenando forças para responder de forma assertiva, a fazer do espaço educativo um lugar seguro para a aprendizagem.

Elas são bastante estratégicas para fortalecer alianças entre a unidade educativa e instituições da rede de apoio existente no seu entorno comunitário, como atores de apoio na execução das metas previstas no seu plano de ação.

São fundamentais capacitar os atores da comunidade educativa, para ampliar seu entendimento conceitual sobre estas temáticas restaurativas, bem como o seu saber fazer.

Beneficiários: Toda a comunidade educativa (gestores, educadores, educandos, funcionários e pais ou responsáveis).

Objetivos a serem alcançados:

Dar subsídios teóricos e práticos acerca do tema proteção de crianças e adolescentes e procedimentos para prevenção da violência no espaço educacional;

Apoiar os profissionais da unidade educativa quanto a execução de estratégias que favorecem a construção de um ambiente restaurativo;

Instrumentalizar a comunidade educativa para atuar na gestão positiva conflitos e como tratar as situações de violência;

Orientá-los sobre a implantação de uma política institucional de proteção crianças e adolescentes.

Recomendações metodológicas específicas:

Em geral, os processos formativos são executados da seguinte forma:

Os processos formativos são definidos junto ao núcleo gestor da unidade educativa;

Sensibilização contínua junto a todos os segmentos da comunidade educativa sobre o tema proteção, prevenção da violência e gestão positiva de conflitos. Estas sensibilizações podem ser feitas em acolhida organizada no pátio da unidade educativa para educandos e educadores; em reuniões de pais, educadores e funcionários; na semana pedagógica, tema de aulas e eventos culturais ou outros momentos organizados com o grupo gestor.

A partir das sensibilizações, organiza-se a realização de cursos sobre proteção e gestão positiva de conflitos direcionados aos integrantes da comunidade educativa. Quando o curso for direcionado para adolescentes, deve-se adequar a linguagem e metodologia ao perfil do grupo. Os conteúdos centrais do curso para todos os segmentos, são:

Processo Circular e Disciplina Restaurativa;

Conflito, Indisciplina, Violência e Ato Infracional;

Política de proteção de crianças e adolescentes no espaço educativo;

Técnicas de Resolução de Conflitos e Processos Circulares;

Habilidades do Facilitador de práticas restaurativas;

Fluxo das práticas restaurativas (ver modelo em Anexo 2).

Após as formações, os participantes devem ser estimulados e apoiados a fazerem uso do conteúdo em seus planos de aula, nas atividades educativas em geral, e que o núcleo gestor esteja empenhado na implantação de medidas protetivas que priorizem as práticas restaurativas como medidas disciplinares.

Requisitos para implementação:

A formação deve ter uma carga horária mínima de 40h00;

Cada grupo de no máximo 30 pessoas;

Sala ampla com cadeiras em formato circular

Materiais: notebook, datashow, material pedagógico e artístico para dinâmicas de grupo;

Guia metodológico sobre o facilitador de práticas restaurativas.

Cartazes de divulgação do evento expostos nos espaços interno da unidade educativa (pátio, sala de aula, corredores, sala dos professores e recepção).

Meios de acompanhamento, monitoramento e avaliação:

O monitoramento se inicia logo após o período formativo, através de reuniões com educadores, educandos e pais acompanhando a dinâmica na unidade, identificando e registrando as mudanças;
 Instalação do uso de livro das ocorrências e medidas adotadas;
 Inclusão dessas práticas no planejamento das aulas dos educadores;
 Reuniões sistemáticas com o núcleo gestor da unidade;
 Encontros periódicos de intervisão – estudo de caso ou estudos teóricos para fortalecer a atuação da equipe, quanto aos novos caminhos restaurativos adotados. (TERRE DES HOMMES,2015, pp. 25-27).

Ficha Técnica nº 5. Círculos de Diálogo

O que são?

Os círculos de diálogo são úteis como oportunidade de gerar diálogo aberto sobre um determinado tema, envolvendo as pessoas de diferentes papéis (educadores, educandos, pais, vizinhos, lideranças comunitárias, etc.), apoiando-lhes a compreender acerca de algo que lhes acontece, a ouvir e a falar baseados em uma ética de respeito ao outro. Ademais, havendo a necessidade, elaboram um acordo que lhes ajudem a por em prática a compreensão que tiveram do fato e a dar continuidade ao ambiente seguro que o círculo lhes ofereceu.

Beneficiários: Crianças e adolescentes, jovens, famílias, lideranças e instituições comunitárias.

Objetivos que podemos alcançar:

Os círculos de diálogo são úteis, em geral para:

- O contato mútuo dentro de um processo grupal como, por exemplo: uma sala de aula, equipe de trabalho, etc.;
- Refletir acerca de uma experiência que o grupo vivenciou: um fato, um filme, um tema etc.;
- Dar feedback a um líder ou a um facilitador em relação a um processo grupal;
- Oferecer subsídios para as pessoas que têm que tomar uma decisão;
- Dialogar acerca de questões comunitárias ou sociais, por exemplo: violência, racismo etc.;

- Explorar os diferentes significados de uma experiência ou situação para as pessoas envolvidas;

- Compartilhar as perspectivas entre as pessoas de diferentes gerações;

- Comparar pontos diferentes quanto às questões muitas vezes polêmicas, por exemplo aborto, homossexualidade etc.;

Destaca-se que as situações de conflitos interpessoais, traumas, de decisões grupais difíceis ou situações de grande intensidade emocional não são cuidadas nestes círculos. Recomenda-se os Círculos Restaurativos, pois exige que o facilitador tenha um processo formativo para facilitar esse tipo de processo circular.

Metodologia específica:

É importante estar seguro de que o Círculo de Diálogo é adequado para o fim a que se destina. Apresentamos algumas situações que ajudam a identificar que estes círculos não se aplicam:

- Quando um tema ou assunto não interessa ao grupo;

- Se existem situações de conflitos que necessitam acordos e restaurações de vínculos fragilizados ou rompidos. Nessas situações os mais adequados são os Círculos Restaurativos, ou os Círculos de Resolução de Conflitos;

- Os fatos que se encontram em processo judicial não se aplicam aos Círculos de Diálogo para a restauração dos vínculos e a reparação do dano.

Preparação para realização do Círculo de Diálogo:

- Identificar os possíveis participantes;

- Escolher quem vai ser o facilitador: se a pessoa decide que ela mesma vai facilitar, é muito importante convidar outra pessoa como apoio para manter a tarefa de proporcionar aos participantes um espaço de segurança para o diálogo com respeito.

- Estabelecer um local e horário;

- Fazer o convite aos possíveis participantes;

- Definir a peça de diálogo que tenha o significado para o grupo e que motive as pessoas a falarem e escutarem de maneira respeitosa.

A peça de diálogo é um objeto que passa de pessoa em pessoa, dando uma volta ao círculo. Quem está com a peça em sua mão tem o poder de falar e os outros têm a oportunidade de escutar a fala do outro.

Sem pensar em uma resposta. Esta pessoa que tem a peça da fala pode decidir não falar e oferecer um momento de silêncio ou passar a peça sem falar. A peça pode circular em qualquer direção desde que siga a sequência circular até o seu final. Em geral se faz duas rodadas, a fim de possibilitar a todos os participantes se expressarem após o que escutaram na primeira rodada.

Papel do facilitador do Círculo de Diálogo: ele pode falar, se perceber algo importante no grupo que precisa ser cuidado. Exemplo: uma pessoa que está com a peça de fala (objeto da palavra) e está falando há muito tempo. Aí, o facilitador pode dizer: “Nós gostaríamos muito de entender, é possível você resumir em duas frases, para que possamos entendê-la?” É um momento muito delicado, requerendo o cuidado para não isolar ou “desconectar” a pessoa do grupo.

- Planejar uma cerimônia de abertura para dar as boas vindas ao grupo;

- Construir perguntas que possam apoiar o grupo a se conhecer melhor e na abordagem do tema. Exemplo: o que a pessoa tem de melhor que possa trazer para o grupo?;

- Quinze minutos antes do término do tempo previsto, se faz uma nova rodada da peça, perguntando às pessoas sobre os seus sentimentos, o que aprenderam ou comentários sobre a experiência vivida;

- Encerrar a rodada, fazendo o resumo da experiência desde seu ponto de vista, relacionando o propósito do Círculo, identificando o que aprendeu, reconhecendo a importância do grupo por ter criado e mantido um espaço de respeito. Agradece a todos por participar e manter o compromisso com o processo.

- Cerimônia de encerramento: Ela deve recordar bem ao grupo que todos estão interconectados, e dar ênfase ao potencial criativo que todos juntos têm. Recomenda-se nesse momento uma leitura, uma poesia, uma música, uma reflexão silenciosa que favoreçam esse momento.

Requisitos à sua implementação:

- Espaço onde o Círculo pode ocorrer: Onde as pessoas se sintam seguras e bem-vindas;

- Responsáveis pelo processo: um facilitador e um co-facilitador;

- Duração: o tempo pode variar entre uma hora e uma hora e meia, conforme o tema trabalhado;

- Monitoramento contínuo do processo: é importante perceber o nível de satisfação e motivação dos participantes.

Meios de acompanhamento, monitoramento e avaliação:

- Acompanhamento: é de fundamental importância, em especial, sobre como as pessoas avaliaram, o que apresentaram no Círculo, principalmente quando fizerem acordos para mudar suas vidas;

- Observação importante: o Círculo de Diálogo, não exige monitoramento, exceto se o grupo decidiu dar prosseguimento com a experiência, ou fazendo novas propostas. (TERRE DES HOMMES, 2015, pp.30- 32).

Ficha Técnica nº 9. Articulação com a rede de apoio.**O que é?**

A articulação com a rede de apoio significa que a escola está integrada ao seu entorno comunitário e aos serviços existentes. Entende-se que a escola sozinha não tem condições de responder a todas as necessidades que surgem em sua dinâmica interna do seu dia a dia. Ciente da necessidade de apoio e de suas limitações, centra esforços para participar ativamente do dia a dia dos equipamentos sociais da comunidade, articulando-se com órgãos governamentais e não governamentais, lideranças comunitárias, famílias e outros para responder positivamente às ações de proteção de crianças e adolescentes e para fazer de seu espaço educativo um lugar seguro e de bem-estar para a construção da aprendizagem e da cidadania.

Beneficiários:

Educandos, suas famílias, comunidade educativa, lideranças comunitárias, órgãos governamentais e não governamentais.

Objetivos alcançáveis:

- Fortalecer a integração e comunicação entre a unidade educativa, famílias e comunidades em defesa dos direitos infanto-juvenis;

- Estabelecer parcerias que possam dar suporte às demandas da unidade educativa para lidarem positivamente diante de situações de conflito, violência e/ou ato infracional;

- Dar subsídios práticos na promoção da integração/acolhida do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa.

Metodologia específica:

- A unidade educativa em sua política de proteção, deve ter registrado todos os órgãos públicos que atuam em defesa dos direitos infanto-juvenil, tais como: Conselho Tutelar-CT, Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS (responsável entre outros serviços, pela

execução municipal das medidas socioeducativas), Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Defensoria Pública, entre outros.

- A unidade educativa, através de suas atividades pedagógicas integrativas (reuniões de pais, semana pedagógica, cursos de formação aos gestores e educadores, feiras de ciências e planos de aula, poderão organizar mesas de diálogo, palestras e formações com esses profissionais a fim de fortalecer seus conhecimentos sobre a função destes e suas contribuições a instituição educativa.

- Para realização das práticas circulares restaurativas, de acordo com o fato ocorrido e as necessidades dos participantes, poderão ser convidados representantes institucionais da comunidade, família, vizinhos, lideranças comunitárias com a finalidade de dar suporte às vítimas e ofensores na resolução da situação, reparação do dano e restauração dos vínculos, comprometendo-se em ações específicas para esta finalidade.

- Programação integrada de eventos entre a unidade educativa e estes atores institucionais da rede, tais como: eventos esportivos, culturais e artísticos; campanhas de mobilização comunitária com foco em temas estudados em sala de aula e no plano de prevenção, tais como direito à vida e contra a letalidade juvenil.

- É importante que a unidade educativa se insira nas redes comunitárias. A sua estrutura e funcionamento é pautada por planos de ação definidos e reunião mensal com seus representantes institucionais, onde socializam os seus avanços e desafios. Esse espaço seria uma ótima oportunidade para a unidade educativa pautar seu plano de prevenção à violência com suas ações, solicitando apoio destes atores institucionais, para o seu fortalecimento.

- A unidade educativa que tem casos de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em caso de dúvida quanto a melhor forma de contribuir com a sua integração, deve buscar orientação junto ao Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS. Isso pode ocorrer por meio de reunião pré-agendada pelo seu núcleo gestor, onde serão apresentadas as ações realizadas na unidade, as possíveis dificuldades encontradas, e as estratégias previstas para reverter a situação.

Requisitos para integrar a rede de apoio:

- A unidade educativa deve definir um profissional e um suplente que junto com representantes de educandos adolescentes (mediante autorização dos pais) participem das ações comunitárias.

- Locais das reuniões: em geral acontecem nos espaços comunitários e institucionais dos parceiros.

Meios de acompanhamento, monitoramento e avaliação da atuação da rede de apoio:

- Através das reuniões do núcleo gestor;
- Nas reuniões das redes comunitárias. (TERRE DES HOMMES, 2015, pp. 40-41).

Ficha Técnica nº 10. Sistema restaurativo.

O que é?

É um conjunto de pré-condições necessárias para que as práticas restaurativas possam ser aplicadas dentro da unidade educativa. Considerando que a atuação pedagógica com base em uma disciplina restaurativa se contrapõe à cultura de retribuição e vingança, muitas vezes presentes nas práticas disciplinares das unidades educativas, é importante prepararmos o contexto local para lidar com o conflito, a violência e o ato infracional, fazendo intervenção sobre os mesmos de forma restaurativa.

Beneficiários:

- Todos os atores da comunidade educativa: gestores, educadores, funcionários, educandos e suas famílias.

Objetivos alcançáveis:

- A comunidade educativa tem clareza do que são as práticas restaurativas, estão sensibilizadas para as mesmas, sabem a quem recorrer e como fazer uso, com base no fluxo definido no seu plano de ação.

Metodologia específica:

- Para a construção do Sistema Restaurativo, utiliza-se encontros de sensibilização que se realizam com a comunidade educativa, apresentando-lhe as pré-condições. Quando tratar-se de formalização de termo de cooperação entre instituições para apoiar-lhe na implementação das práticas restaurativas, essas precondições devem ser citadas neste termo (por exemplo: ter profissional cedido para serem capacitados como facilitadores, cessão de espaço físico para o círculo, etc).

- Envolver adolescentes e mesmo crianças (a partir dos 10 anos, devido a sua maturidade cognitiva), é fundamental, para ajudar na definição e no fortalecimento do Sistema Restaurativo.

Requisitos para sua implementação:

São necessárias cinco precondições, para a definição do Sistema Restaurativo Educativo:

Divulgação: permanente junto à comunidade educativa sobre o que é uma prática restaurativa e as vantagens desses procedimentos e como utilizá-los. Precisa orientar sobre o como e onde procurar maiores esclarecimentos sobre o tema;

Canais de acesso: quem desejar participar de uma prática restaurativa, deve procurar quem? Onde devo procurar? Quando eu devo procurar? **O que precisa ser feito para que a prática aconteça?;**

Local pré-determinado: ter um local definido para a efetivação das práticas em todas as suas etapas. Que este espaço seja um ambiente agradável e favorável ao diálogo, e que os participantes se sintam seguros, confortáveis e em condições de igualdade;

Facilitadores preparados: é imprescindível a prévia capacitação dessas pessoas;

Envolvimento dos poderes locais: é fundamental para que as práticas sejam exitosas, o reconhecimento e consenso do apoio desde a comunidade do entorno até os atores institucionais da rede de apoio.

Meios de acompanhamento, monitoramento e avaliação:

Através de encontros de intervisão com os facilitadores que darão informações de como está o funcionamento do Sistema Restaurativo.

Fazendo entrevistas ou roda de diálogo com a comunidade do entorno da unidade educativa, representantes de famílias, rede de apoio, atores da comunidade educativa, perguntando-lhes o que são as práticas restaurativas e como elas estão ocorrendo na unidade, vão dar as informações seguras, se está consolidado ou não, o Sistema Restaurativo da Unidade Educativa. (TERRE DES HOMMES,2015, pp.41-43).

ANEXO B – POEMA “GOSTAR DE SI MESMO”, DE AUTOR ANÔNIMO

É uma recompensa encontrar alguém de quem você gosta.

Mas é essencial gostar de você mesmo.

É estimulante reconhecer que alguém é um ser humano bom e decente.

Mas é indispensável que você veja a si mesmo como aceitável.

É um prazer descobrir que merecem respeito, admiração e amor.

Mas é vital que você acredite que VOCÊ seja merecedor dessas coisas.

Porque você não pode viver dentro de outra pessoa.

Você não pode encontrar a si mesmo em outra pessoa.

Você não pode viver a vida através de outra pessoa.

De todas as pessoas que você vai conhecer em toda a sua vida,

Você é a única que você nunca vai deixar ou perder.

Para os problemas de sua vida, você é a única solução.

Para as celebrações de sua vida, você é o convidado mais essencial.

Para as perguntas de sua vida, você é a única resposta.

Autor: Anônimo

ANEXO C – POEMA “TENHA TEMPO”, DE AUTOR ANÔNIMO

Tenha tempo pra viver –
É para isso que existe vida;
Tenha tempo para a justiça –
É o início da paz;
Tenha tempo para um novo olhar –
Vai enchê-lo de surpresas;
Tenha tempo para buscar –
É o segredo da juventude eterna;
Tenha tempo para rir –
É a música da alma;
Tenha tempo para rezar –
É o maior poder na terra;
Tenha tempo para a solidão –
Ela reanima o espírito;
Tenha tempo para a terra –
Ela fala de harmonia e equilíbrio;
Tenha tempo para o lar –
Ele renova o seu coração;
Tenha tempo para plantar –
Isso dá perspectiva a vida;
Tenha tempo para colher –
Isso traz gratidão;
Tenha tempo para a cura –
Isso enche de esperança;
Tenha tempo para amar –
É a razão de viver.

Poeta Anônimo