



Ensaio Teórico: Por Que os Círculos São Importantes nas Escolas

Esta seção do Círculos em Movimento explica as bases teóricas de por que nós acreditamos que os Círculos são importantes para o estabelecimento de uma comunidade escolar saudável.

EDUCANDO A CRIANÇA INTEGRAL

Um dos pressupostos deste guia é o de que os seres humanos são um todo integrado. Todas as partes de nosso ser – mente, espírito, emoção e física – estão envolvidas na aprendizagem. Essas partes de nós mesmos estão integradas umas às outras e, dessa forma, estão presentes em tudo que fazemos. Nosso estado físico afeta como nós pensamos e sentimos; como nós pensamos e sentimos nos afeta fisicamente; nosso senso de propósito e significado – o lado espiritual dos seres humanos – influencia sentimentos e pensamentos; e como nos sentimos a respeito dos outros e de nós mesmos afeta a memória, a cognição e a percepção.

O movimento da criança integral na educação moderna tem suas raízes na filosofia da educação pensada por John Dewey no século 19. Essa filosofia preconiza o princípio básico de que as escolas precisam atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano a fim de que a aprendizagem e o desenvolvimento social ocorram de maneira excelente (DEWEY, 1956).

Não nos surpreende que as crianças que não são nutridas adequadamente ou que não estejam bem descansadas sejam incapazes de aprender. Os programas de refeição matinal para as crianças que vêm de famílias de baixa renda aumentam a frequência e a participação na escola (BROWN et al., 2011; MURPHY et al., 1998; MURPHY, 2007). Também ficou comprovado o fato de que a atividade física tem um efeito positivo no bem-estar mental e emocional. A epidemia da obesidade infantil e os altos índices de doenças mentais nos adolescentes são um sinal de alerta de que a natureza sedentária da vida moderna dentro e fora da escola está afetando negativamente a saúde das crianças (OGDEN et al., 2006). Os programas de nutrição na escola, recreios, esportes após as aulas, dança, música não são distrações que não se encaixam no todo importante currículo acadêmico; são, na verdade, ingredientes essenciais ao processo do desenvolvimento total da criança e que dão suporte ao sucesso acadêmico (BASCH, 2010). A ideia de

que a inteligência consiste em múltiplos domínios ou aptidões, inclusive inteligência social e emocional, se identifica com a abordagem da criança integral na educação. O conceito de Howard Gardner (1983; 2000) das inteligências múltiplas desafia a ideia de uma única capacidade cognitiva conhecida como “inteligência”. Gardner argumenta que há tipos distintos de inteligência, incluindo a inteligência espacial, interpessoal, corporal/cinestésica e musical. Essas, acrescidas às capacidades verbais e quantitativas, tradicionalmente valorizadas, que os testes de QI medem e que o currículo acadêmico tradicional mais valoriza.

No livro inovador, Daniel Goleman (1995) introduziu a ideia de inteligência emocional para referir-se ao conjunto de habilidades cognitivas que são essenciais para todos os tipos de conquistas. Essas qualidades incluem a habilidade de regular o humor e controlar impulsos; ter empatia com os outros; motivar-se e trabalhar com empenho por recompensas num futuro distante. Refere-se também à habilidade de persistir, apesar dos obstáculos e das frustrações. Essas qualidades, de acordo com Goleman, são companheiras necessárias ao que nós pensamos como intelecto, e são competências que podem ser ensinadas, desenvolvidas, de maneira semelhante como desenvolvemos as habilidades cognitivas de ler, escrever e de aritmética.

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

Mais recentemente, o conceito de “educação do caráter” foi retrabalhada de sua ênfase anterior em cívica e moralidade para referir-se a um conjunto de competências emocionais semelhantes às que Goleman identificou (TOUGH, 2012). As pesquisas mostram que essas qualidades têm mais impacto no sucesso da aprendizagem e conquistas acadêmicas do que a inteligência crua. Aquilo que frequentemente se pensava como traços de personalidade herdados, são na verdade atitudes como otimismo, entusiasmo, curiosidade, coragem, gratidão e autocontrole. As pessoas que têm a tendência a ver “o copo meio cheio” são mais resilientes, motivadas e mais criativas; elas conseguem pedir ajuda e lidam de forma construtiva com os reveses e frustrações, o que as ajuda a persistir para alcançar seus objetivos. Mais do que QI, essas qualidades predizem o sucesso – não só o sucesso acadêmico durante o ensino médio e a universidade e além, mas, ainda mais importante, sucesso para enfrentar os desafios durante a vida toda.

Enquanto o campo da psicologia tem, historicamente, se focado no estudo das emoções negativas – depressão, ansiedade, medo, agressividade e assim por diante – foi somente na década de 1990 que a psicologia positiva emergiu. Martin Seligman, que abraçou essa abordagem, buscou maior entendimento do papel que as emoções positivas desempenhavam para uma vida bem-sucedida.

Em seu primeiro livro *O Otimismo Aprendido* (1991), Seligman demonstrou a importância que essas qualidades têm para alcançar o objetivo de viver uma vida feliz,

saudável e com satisfação. Mais importante ainda, Seligman demonstrou que essas características não são dotes genéticos imutáveis, mas traços adquiridos: modos de pensar habituais e modos de agir podem ser cultivados. As qualidades identificadas pelos educadores e psicólogos positivistas como as que mais predizem as realizações são: autocontrole, entusiasmo, inteligência social, gratidão, otimismo e curiosidade. As pesquisas demonstram que, mais do que o QI, essas são qualidades individuais que prenunciam o sucesso a longo prazo (TOUGH, 2012).

EDUCAR A CRIANÇA INTEGRAL SIGNIFICA CUIDAR DA CRIANÇA INTEGRAL

Outro princípio básico desse guia é o de que todos os seres humanos estão interconectados. Aliás, toda a vida está. Nós desenvolvemos nossos traços de caráter – como o otimismo, coragem e foco – nos relacionamentos continuados com os outros dentro de nosso ambiente. Temos a tendência a pensar nesses traços como traços inatos herdados. No entanto, eles agora são entendidos com mais precisão como sendo qualidades que são nutridas e desenvolvidas nos relacionamentos com os outros – famílias, escolas, pares e comunidades.

Nós podemos ver isso da maneira mais óbvia no vínculo entre uma cuidadora carinhosa e um bebê em sua fragilidade: a reação da cuidadora ou cuidador formata o centro do senso psicológico da confiança nos outros e no mundo (BOWLBY, 1983; 1986). Pais sintonizados com as pistas e humores de seus bebês criam filhos confiantes e extrovertidos dispostos a explorar seu ambiente, seguros na certeza de que eles são cuidados e amados. De maneira inversa, bebês com cuidadores desatentos têm de lidar com o ambiente adverso e, por vezes, com consequências psicológicas duradouras dessa sensação de insegurança primal (KAREN, 1998).

O estudo de Jay Coleman nos anos 1960 nos ajuda a compreender a vantagem enorme que as crianças trazem para a escola, quando vêm de um ambiente de casa em que são cuidados (COLEMAN, 1966). Pesquisas mais recentes sugerem que as dádivas que vêm de ambientes de casa saudáveis são ainda maiores do que pensávamos no início. No lado negativo, as desvantagens de relacionamentos não saudáveis também minam o aprendizado (COLE et al., 2005).

A visão inovadora, entretanto, é que todas essas qualidades – desde as funções executivas do córtex pré-frontal até a capacidade emocional da empatia e conscientização, aos hábitos atitudinais de persistência, atenção, otimismo e coragem, às habilidades cognitivas medidas por testes padronizados – estão sujeitas à mudança em circunstâncias corretas (JENSEN and SNIDER, 2013). Isso significa que dentro do contexto de alguns tipos de relacionamento, todas as crianças podem desenvolver e aumentar sua capacidade para essas qualidades. A sabedoria popular de que “as crianças não se importam com o que você sabe, até que saibam que você se importa com elas” acaba por expressar uma verdade profunda a respeito da importância dos relacionamentos no seu desenvolvimento intelectual, moral e social. Não é de

surpreender que a qualidade dos relacionamentos dentro das escolas é tão importante quanto a qualidade do relacionamento parental (BLOOM, 1995; GLASSER 1992).

Nel Noddings (2005) enfatiza que, a fim de que exista um relacionamento de cuidado, ele tem de ser mútuo. Isto é, aquele que está sendo cuidado deve sentir que está sendo cuidado e dar ao cuidador os sinais de seu sentimento de gratidão e reconhecimento por esse cuidado. Sem essa resposta, os cuidadores – pais ou professores – se desgastam, porque eles dependem dessa resposta positiva para nutrir sua própria dedicação ao bem-estar da outra pessoa. Do outro lado do relacionamento, é essencial que os alunos realmente percebam que um professor se importa com eles. Se eles não se perceberem como sendo cuidados, eles não estarão recebendo o benefício desse relacionamento. A qualidade relacional da interação significa que ambos os lados devem participar para que o relacionamento seja significativo.

A teoria da escolha de William Glasser (1992) afirma que, como seres humanos, somos agentes de escolhas. Essa é a visão relacionada a outro de nossos pressupostos básicos: todos os seres humanos são poderosos. Ninguém consegue fazer o outro fazer qualquer coisa. Verdade, podemos dominar alguém pela coerção ou ameaçá-los para que, então, concordem por medo de represálias; mas os indivíduos podem, e frequentemente o fazem, escolher resistir ao controle, mesmo em detrimento próprio. Em última análise, nós sempre exercemos a escolha de como nos comportar. Todos os professores estão familiarizados com a difícil verdade de que não é possível forçar um aluno a aprender: em última instância, aprender é algo que cada aluno deve escolher fazer. Glasser acredita que as crianças escolherão aprender somente com professores que eles avaliam como fazendo parte de seu mundo de “qualidade”. Com isso, ele quer dizer aqueles em quem os alunos confiem – os professores que eles sentem que os reconhecem e os respeitam. Os alunos escolhem aprender com esses professores, porque eles os veem como pessoas que atendem às suas necessidades. Parte de ajudar os alunos a amadurecer para se tornarem adultos bem-sucedidos é ajudá-los a acreditar que o trabalho esforçado – que pode não parecer tão bom hoje, ou que esteja atendendo suas necessidades imediatas – irá por fim atender às suas necessidades no futuro. Esta é a chave para todos os traços de “caráter” discutidos acima; a habilidade de retardar a gratificação, de persistir, de trabalhar visando aos seus objetivos, pedir e receber assistência, e assim por diante. Essas qualidades de caráter se desenvolvem dentro de um contexto de relacionamentos de “qualidade”: a pessoa jovem autônoma confia que os adultos fazem parte de seu time e que estão lá para ajudá-los a conseguir chegar aonde eles escolherem ir.

As qualidades do “caráter” que são tão importantes para o sucesso acadêmico – especialmente por todo o período da carreira educacional até formar-se na universidade – podem ser ensinadas e praticadas dentro do ambiente escolar. À medida que os alunos ficam mais autoconscientes a respeito de seu próprio aprendizado, eles desenvolvem maior autodisciplina, mais motivação para persistir frente aos obstáculos e estratégias para lidar com os desafios que se traduzem em notas melhores e resultados de testes mais elevados. A parte do cérebro que realiza essas funções executivas – o córtex pré-frontal – ganha força à medida que os alunos se engajam no planejamento e na solução dos problemas. Essas atividades desenvolvem sua capacidade de alcançar níveis mais altos de autocontrole

e de regular-se emocionalmente, características que o estudo e o estabelecimento de objetivos a longo prazo requerem. (TOUGH, 2012).

A programação escolar planejada para ensinar a competência social e emocional aumenta a habilidade dos jovens de todas as idades – da pré-escola ao ensino médio – de se engajarem no meta-pensamento a respeito de seus próprios sentimentos e para estarem mais conscientes a respeito das emoções dos outros (ZINS et al., 2004). O conjunto de habilidades de conscientização emocional ensinada através de instruções sistemáticas em salas de aulas é, por sua vez, associado a mudanças significativas de comportamento. Mais do que isso, está associado ao declínio de problemas de comportamentos perturbadores quando dos incidentes disciplinares. Além disso, as pesquisas concluem que houve ganhos significativos no sucesso acadêmico.

Numa linguagem mais antiquada, nós provavelmente poderíamos nos referir a esse processo de maturação, de tornar-se responsável e receptivo aos outros, mais simplesmente como crescimento. O ponto importante não é um processo biológico interno que desabrocha, automaticamente, através de um relógio biológico. Como ser humano, nós desenvolvemos e amadurecemos através de nossos relacionamentos com os outros – pais, professores e pares. São nos relacionamentos de “qualidade”, e por meio deles, que o ser humano se desenvolve. Em certo sentido, somos sistemas abertos, continuamente formados pelos nossos relacionamentos dentro de nosso ambiente. Porém, não é qualquer tipo de relacionamento que vai dar suporte ao desenvolvimento saudável; nosso desenvolvimento depende especificamente daqueles que são “relacionamentos de cuidado”.

A ABORDAGEM DA ESCOLA INTEGRAL: A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ESCOLAR E DA CONEXÃO

Nós fechamos o círculo ao reconhecer que a mudança do indivíduo é possível, mas só dentro de um contexto de certos tipos de relacionamento. A boa notícia a respeito do papel dos relacionamentos – relacionamentos entre professor-alunos, relacionamentos com os pares, relacionamentos com a escola em sentido mais amplo e com a cultura da comunidade – é o potencial para intervir e promover o desenvolvimento de grande número de capacidades humanas relevantes à aprendizagem, ao desenvolvimento humano e, finalmente, para viver de maneira bem-sucedida. Devido ao fato de estarmos em relacionamentos uns com os outros e o nosso ambiente a vida toda, nós continuamos a estar abertos aos impactos positivos dos relacionamentos saudáveis.

A conexão escolar refere-se ao nível de vínculo ou de ligação que o aluno tem com a sua escola (OSTERMAN, 2002). Os sociólogos estabeleceram que os alunos com mais vínculos positivos com os professores, aqueles que investiram maior esforço na escola, e aqueles envolvidos em mais atividades escolares e que acreditam nas regras da instituição, têm menos probabilidade de engajar-se em atividades consideradas problemáticas. (HIRSCHI, 1969; WELSH et al., 1999). A teoria do controle social (GOTTFREDSON and HIRSCHI, 1990) identifica a ligação com a comunidade escolar como um dos fatores preventivos chave para reduzir uma variedade de problemas comportamentais, inclusive o uso de drogas, agressão, crime e de falta às aulas. Quanto mais o aluno se

importar com a escola e acreditar que os professores se importam com ele, mais tempo será investido na escola e mais as normas e valores da escola serão internalizadas.

E ficou muito claro que o oposto também é verdadeiro: os alunos que não acreditam que os adultos na escola se importam com eles se desprendem da comunidade escolar e ficam mais propensos a engajar-se em uma série de problemas de comportamento, inclusive acabando por evadir-se. Os estudos confirmam que uma razão comum que os alunos identificam quando perguntados por que eles deixaram a escola, é seu sentimento de que “nenhum adulto na escola se importava comigo” (YAZZIE-MINTZ, 2010).

Um sentimento de pertencimento é uma das necessidades básicas para todos e especialmente para os jovens. A escolas que conseguem propiciar um sentimento de pertencimento na comunidade escolar, aumentam os resultados positivos para os alunos e para os professores. As escolas nas quais os membros da equipe de trabalho vivenciam um sentimento de objetivo comum, de colaboração e apoio e onde a equipe acredita que os outros se importam com eles pessoalmente, essas escolas têm um nível mais alto de satisfação dos professores, satisfação dos pais, satisfação dos alunos, relacionamentos positivos entre alunos e equipe de funcionários da escola e sucesso acadêmico. Essas escolas também experimentam níveis mais baixos de professores faltando ao trabalho, rotatividade de pessoal e uma variedade de problemas de comportamento dos alunos.

Clima escolar é um termo que com frequência refere-se à cultura não acadêmica da escola – como os alunos tratam uns aos outros nos corredores, no ônibus ou no parquinho. Engloba a cultura dos pares – como os alunos tratam um ao outro – e a qualidade dos relacionamentos entre os professores e estudantes. As escolas que têm um forte sentido de comunidade, de maneira intencional, são lugares onde os alunos vivenciam vínculos mais fortes com a escola. A cultura entre os adultos formata a cultura entre os alunos e tem um impacto real nos estudantes individualmente e em seus comportamentos: um clima escolar positivo pode reduzir o comportamento negativo e aumentar comportamentos pró-sociais e acadêmicos.

A segurança física e emocional é um alicerce necessário para a aprendizagem aconteça. Quando houver perigo presente, o neocórtex se desliga. Em enquetes nacionais, em torno de 28% dos alunos relata terem sido vítimas de *bullying* no recinto da escola durante o ano de 2012; e em torno de 4% dos alunos relatam que ficaram fora da escola nos últimos trinta dias porque tinham medo de ir para aquele espaço (U.S. DOE, 2013). Muitas vezes, os adultos estão cientes dos insultos e zombarias que ocorrem nos corredores ou no pátio, mas se sentem impotentes para intervir de forma construtiva. Dentro da sala de aula, um clima emocional inseguro prejudica a aprendizagem: os alunos que têm medo das risadas ou do revirar de olhos dos colegas têm pouca probabilidade de concentrar-se na aprendizagem e muito pouca probabilidade de se arriscar a participar.

Como Parker Palmer (1998) observa, o tipo de relacionamentos que um professor nutre dentro de sua sala de aula é uma questão de intenção. Se os professores quiserem ver relacionamentos respeitosos entre os pares, eles precisam dar passos no sentido de apoiar e cultivar esses tipos de relacionamento. De forma semelhante, considerando a escola como um todo, a qualidade do clima escolar é questão de dar passos intencionais no sentido de desenvolver relacionamentos positivos entre todos os membros da comunidade. Em algumas comunidades escolares, os professores que querem cuidar e os estudantes que

querem ser cuidados não conseguem formar e sustentar esses relacionamentos, porque a estrutura da escola dificulta a interação de formas significativas. Mesmo que a intenção e o desejo de estar em bons relacionamentos exista no nível individual, a estrutura maior da escola deve dar suporte e encorajar relacionamentos positivos e de confiança para que estes se desenvolvam.

O CUIDADO COM A CRIANÇA INTEGRAL TAMBÉM ENVOLVE DISCIPLINAR A CRIANÇA

A palavra disciplina vem do latim “ensinar e treinar” (STUTZMAN AMSTUTZ and MULLET, 2005). O processo de disciplina e o processo de aprendizagem são um e iguais. O processo de disciplinar tem muito mais em comum com ensinar do que com a imposição de sanções de forma impessoal por meio do sistema legal criminal. Como toda aprendizagem, a capacidade de disciplinar uma criança depende da qualidade dos relacionamentos de cuidado entre a criança e o adulto.

De acordo com Glasser, as necessidades mais básicas, e por vezes contraditórias, para todos os seres humanos são a necessidade de pertencimento e a necessidade de poder. Num certo sentido, ambas essas necessidades competem uma com a outra: a necessidade do poder – afirmar-se e sentir-se dono das próprias escolhas – está em tensão com a necessidade de que haja ordem e que se sinta pertencente a um grupo.

Essa tensão é com frequência chamada de paradoxo e é uma das realidades mais importantes que precisamos ter em mente quando queremos entender os relacionamentos humanos. O físico Niels Bohr explica a distinção entre fatos contraditórios e verdades contraditórias (ROZENTAL, 1967). Quando se trata de verdade factual, dois fatos não podem ser verdadeiros ao mesmo tempo. Se um for verdadeiro, o outro será falso. Mas fatos são diferentes das verdades profundas a respeito da condição humana. Aqui, os opostos são simultaneamente e poderosamente verdadeiros. Parte da condição humana é aceitar ambos os lados da moeda como partes essenciais da realidade toda. Bohr diz que “o oposto de uma declaração verdadeira é uma declaração falsa, mas o oposto de uma verdade profunda pode ser outra verdade profunda”.

Quando se trata de natureza humana, o paradoxo surge a partir das verdades profundas a respeito de nós mesmos. Por um lado, somos seres sociais, extremamente ligados, e influenciados e impactados pelos nossos relacionamentos com os outros. Por outro lado, somos também seres autônomos que resistem a serem dominados por aqueles que negam o nosso sentido básico de dignidade e aqueles em quem não confiamos. Os dois lados são igualmente verdadeiros quando falamos de condição humana. Todos os pais estão familiarizados com as batalhas pelo poder que emergem na primeira infância: até mesmo uma criança bem pequena resistirá à coerção, no esforço de afirmar sua necessidade inata de ter autonomia. Qualquer professor, com experiência, reconhecerá a capacidade dos alunos de resistir à aprendizagem, apesar de todos os esforços coercitivos para controlar seu comportamento.

Em um ambiente hierárquico, nos deparamos com a tentação enorme de esquecer esse paradoxo e tratar as outras pessoas como se fossem objetos inanimados que nós realmente controlamos. Erroneamente acreditamos que, com o equilíbrio certo de recompensas e punições, estamos no controle dos outros, quando na realidade eles continuam sendo seres humanos com autonomia e poder de escolha. O uso de recompensas e punições significa que os professores conseguem uma aparente conformidade – um tipo de controle superficial que se baseia na vigilância constante pelos adultos. As regras podem ser seguidas, mas só se os alunos perceberem uma probabilidade de serem pegos se elas forem descumpridas. Um modelo de relacionamento baseado no controle não ajuda os alunos a internalizarem os valores subjacentes às regras; porém esse é um nível de autodisciplina e autocontrole que é necessário para que ocorra uma aprendizagem maior e para a realização continuada.

Essa forma de relacionamento de controle entre adultos e alunos acaba por ter um custo extremamente alto: prejudica a qualidade do relacionamento com o aluno. Atos de punição tendem a minar a ligação entre quem dá e quem recebe, reduzindo a confiança e, com isso, a capacidade de aprender.

Às vezes, a punição é uma expressão de poder, alimentada pelas emoções de raiva, mágoa ou frustração. No final, os relacionamentos coercitivos nunca são relacionamentos de cuidado, e relacionamentos de cuidado são os únicos relacionamentos que bancam a confiança e a conexão que promovem o amadurecimento e o crescimento. Os limites da punição como estratégia eficaz para mudar o comportamento do aluno podem ser vistos nas consequências que resultaram da implementação generalizada das políticas de tolerância-zero nas duas últimas décadas em todo país.

OS DANOS NÃO INTENCIONAIS DA POLÍTICA DE TOLERÂNCIA-ZERO

As origens das políticas de tolerância-zero nas escolas vêm do decreto de lei federal Escola Sem Armas, aprovado pelo Congresso em 1995. Esse decreto exigia que todos os estados recebendo fundos federais adotassem a legislação que requeria a expulsão obrigatória por prazo não menor de um ano para qualquer aluno que trouxesse uma arma de fogo para a escola. Dentro de um curto período de tempo, o significado da tolerância-zero expandiu-se para muito além das políticas federais compulsórias em relação às armas. Veio a significar uma ampla gama de “consequências ou punições pré-determinadas para ofensas específicas”. Os distritos escolares moldaram suas políticas disciplinares de acordo com o modelo tolerância-zero para álcool, tabaco, brigas, palavrões e assédio sexual, entre outras infrações. Instituíram suspensões ou expulsões obrigatórias para vários tipos de mau comportamento.

As escolas adotaram claramente a abordagem da tolerância-zero para todos os tipos de má-conduta dos alunos, muito além do que foi exigido pela lei estadual. Por exemplo, em um estudo amplo, abrangendo as escolas do Texas (FABELO et al., 2011) - o segundo maior sistema escolar no país – os pesquisadores descobriram que mais da metade (54%) de todos os alunos estiveram sujeitos a pelo menos uma suspensão cumprida dentro da

escola, enquanto que quase um terço (31%) de todos os alunos passaram pela experiência da suspensão cumprida fora da escola por pelo menos três dias.

Contudo, somente 3% de todas essas ações disciplinares foram por conduta que a lei estadual havia mandado aplicar as sanções. Além das exclusões punitivas, as escolas se voltaram também para outras medidas que deixaram as escolas mais parecidas com uma prisão do que uma escola. Policiais, detectores de metal, cães farejadores, câmeras de segurança, guardas armados, treino de confinamento, revista dos armários dos alunos pela SWAT são a nova normalidade em muitas escolas.

Um dano não intencional dessas políticas são os índices de expulsão mais altos para estudantes oriundos de grupos de minorias. No estado do Texas, tanto alunos como alunas afrodescendentes estão sujeitos a suspensões em índices significativamente maiores, seguidos por latinos e então brancos (FABELO et al., 2011). Essa descoberta se repete em outros estados e cidades onde foram conduzidos estudos, inclusive nos estados de Nova Iorque, Massachusetts, Illinois, Colorado, Califórnia, Minesota e Flórida (Advancement Project, 2005; FENNING and ROSE, 2007; SKIBA et al., 2006).

A realidade de que os alunos de cor* têm mais probabilidade de estarem sujeitos à disciplina de exclusão do que os alunos brancos, compõe outra consequência negativa das políticas de tolerância-zero. A frase “a tubulação da escola para a prisão” capta a dura realidade de que os alunos que são suspensos e expulsos têm muito mais probabilidade de envolver-se com a justiça criminal.

Por todo o país, o aluno que é suspenso ou expulso tem três vezes mais probabilidade de envolver-se no sistema do juizado juvenil no ano seguinte, se comparado a alunos com características semelhantes que não foram expostos a essas práticas (FABELO et al., 2011).

A crítica final às políticas de tolerância-zero é que os estudos não mostraram evidência nenhuma de que as escolas com tolerância-zero sejam mais seguras como consequência dessas ações (SKIBA, 2000; SKIBA et al., 2006). Contrário ao que se esperava, as escolas com níveis altos de suspensões cumpridas tanto dentro como fora da escola têm visto um aumento dos comportamentos problemáticos entre os estudantes, inclusive maior uso de drogas, fraco desempenho acadêmico, descontentamento e alienação a longo prazo e níveis mais altos de rescisões e comportamentos de evitação entre os membros da equipe escolar.

Suspender e expulsar são respostas atraentes à má conduta dos alunos nas escolas, porque oferecem uma “solução” imediata ao problema, embora seja de curto prazo. Se você não consegue persuadir um aluno a abandonar o comportamento inadequado, então pelo menos é possível fazer com que o aluno vá embora. Os custos ocultos dessa abordagem, porém, acabam por vir à tona. Na maioria dos distritos escolares, o custo para os procedimentos de expulsão fica entre 50 e 500 dólares por hora (RIESTENBERG, 2003).

Muito mais preocupante é o fato de que os “problemas”, mais propriamente jovens necessitando de supervisão e orientação de adultos, são chutados para fora da escola e caem em comunidades onde eles muito provavelmente ficarão sob a influência daqueles que têm menos probabilidade de ajudá-los a atender suas necessidades de forma positiva e saudável. Com poder de escolha, os jovens continuarão a buscar maneiras de atender às suas

* N.T.: O termo “alunos de cor”, no contexto americano, refere-se a todas as pessoas que não são caucasianas: afrodescendentes, latinos, asiáticos...

necessidades – principalmente sua necessidade de pertencimento, poder e respeito. Muitas escolas usam as suspensões como maneira de acordar os pais, esperando que a exclusão da escola faça com que os pais intensifiquem sua supervisão e se empenhem em apoiar os filhos a terem um comportamento cooperativo na escola.

Não há dúvida de que isso ocorra ocasionalmente; na maioria das vezes, porém, a disciplina excludente pega os estudantes que já estão só marginalmente apegados à cultura da escola e os empurra para redes sociais alternativas para buscarem a satisfação de suas necessidades. O resultado é um fortalecimento não intencional de ligação às subculturas oposicionistas e uma diminuição dos vínculos com as escolas e com os pais igualmente (GOTTFREDSON, 2001).

Esse estilo de disciplina também deixa de lado os outros alunos que foram afetados pelo mau comportamento, sem dar-lhes nenhuma resposta oficial em consideração às suas necessidades. Os alunos que foram vitimizados por outros alunos raramente são incluídos em qualquer processo que vise a atender suas necessidades de segurança física e emocional ou de apoio social. Além disso, há pouco empenho no sentido de envolver a comunidade escolar ampliada. Na sequência de um incidente, muitas vezes há boatos se proliferando, mas a grande comunidade escolar não tem oportunidade alguma de aprender lições positivas. Pelo contrário, os alunos ficam ressentidos com a punição sem entender realmente o que aconteceu e quem foi afetado.

Uma das conclusões mais importantes da pesquisa feita no estado do Texas é a de que os índices da disciplina no estilo da tolerância-zero variaram enormemente de escola para escola (FABELO et al., 2011). Algumas tiveram índices mais altos do que o esperado, dadas suas características demográficas, enquanto outras tiveram índices mais baixos. Na verdade, 27% das escolas tiveram índices muito mais baixos do que os esperados, considerando-se as características de cada estabelecimento, o que sugere que as escolas funcionando no mesmo ambiente de recursos e de regimento interno têm critérios próprios quanto à maneira como conduzem o processo de disciplina dentro da comunidade escolar. Como soou o alarme no que se refere ao impacto desproporcional das políticas de tolerância-zero com os alunos de cor e o aumento da evasão, as escolas estão buscando caminhos alternativos para dar resposta à má conduta dos alunos – caminhos que não recorram à dependência excessiva e altamente destrutiva das exclusões punitivas.

DISCIPLINANDO COM RESPEITO: PRÁTICAS RESTAURATIVAS NAS ESCOLAS

Muitas escolas não adotaram a lei da tolerância-zero e não se baseiam em detenções, suspensões e expulsões para controlar o mau comportamento. Estudos apontam que essas escolas conseguem um resultado de comportamento mais positivo do que as similares que utilizam um sistema disciplinar punitivo.

Disciplinar alunos é uma parte intrínseca do relacionamento professor-aluno; apesar disso, poucos professores têm alguma formação que aborde particularmente a disciplina. De forma tradicional, os diretores estabelecem regras para toda a escola, e professores desenvolvem sua própria abordagem sobre como lidar com os comportamentos em sala de aula. Professores que têm sucesso na maneira como lidam com o comportamento de

seus alunos podem usar uma grande variedade de estilos de abordagem. Esses estilos variam de altamente autoritários até abordagens mais democráticas e colaborativas. Um elemento comum é que esses professores se sustentam menos na coerção – o uso de punição e prêmios para conquistar a submissão – e mais na igualdade de relacionamento entre eles e os estudantes. Independente de como isso se exteriorize, adultos eficazes na disciplina desenvolvem relacionamentos que são baseados na confiança e no cuidado.

O que precisamos perceber é que existe uma distinção muito tênue entre coerção, que nunca é uma relação de cuidado, e um estilo de ensino coercitivo que, na sua essência, é uma relação de muito cuidado. Se os [alunos] percebem o [professor] como alguém que se importa, então eles conseguem aceitar o que quer que ele faça, independentemente do quão coercitivo possa parecer na superfície (GLASSER, 1992: 39).

O poder de disciplinar alunos—isto é, ajudá-los a entender o porquê de um comportamento ser errado e ajudá-los a escolher uma melhor conduta no futuro — depende da qualidade do relacionamento entre os alunos e os adultos. Quando os alunos acreditam que os adultos se importam com eles, as condições de aprendizado são possíveis, e a disciplina positiva relaciona-se a aprender a fazer a coisa certa (Nelson, 2006).

Disciplina restaurativa é uma resposta à infração focada em reparar o dano causado pelo mau comportamento (Morrison, 2007). É uma resposta centrada na vítima, pois seu foco é atender às necessidades de quem foi prejudicado, assim como usar o incidente como um “momento de aprendizado” para quem causou o dano. A disciplina punitiva está profundamente focada em lidar com a pessoa que infringiu as regras; a disciplina restaurativa tem o foco em atender às necessidades tanto de quem foi prejudicado pelo mau comportamento como de quem praticou o dano.

Em um ambiente restaurativo, as pessoas que prejudicaram os outros têm responsabilidade perante a vítima e também perante a comunidade como um todo. O principal objetivo da disciplina restaurativa é restaurar o bom relacionamento (ou formá-lo pela primeira vez). Ao invés de focar na violação de regras, uma resposta restaurativa se empenha em proporcionar um diálogo estruturado frente a frente para falar sobre os impactos que aquele comportamento teve sobre os outros e o prejuízo resultante. Esse diálogo — que pode ser facilitado através da estrutura de Círculos ou outros formatos, inclusive conversas individualizadas — permite que as pessoas examinem todo o contexto em que aquele comportamento está inserido. Através do diálogo, as pessoas alcançam um conhecimento profundo sobre os motivos que culminaram naquele comportamento, e o que pode ser feito de positivo para que fique tudo bem.

Aqueles que foram negativamente impactados no incidente são encorajados a expressar seus sentimentos e a articular o que é preciso ser feito para reparar os danos causados. Aos que sofreram danos é oferecido o apoio da comunidade. Aos que praticaram a infração é dada a chance de entender como aquele comportamento afetou a vida dos outros e fazer a coisa certa no futuro. O resultado final é a reparação e o fortalecimento do relacionamento que havia sido danificado pela infração. Todos

contribuem para um entendimento mais amplo do que ocorreu, de quem foi afetado e o que pode ser feito - tanto para reparar o dano como para prevenir que infrações semelhantes aconteçam no futuro. As consequências são compreendidas como uma obrigação de agir para que tudo volte a ficar bem. Essas obrigações são determinadas pelas necessidades de cada situação e adaptadas de forma que façam sentido para as pessoas que estão diretamente envolvidas.

A disciplina restaurativa tem suas raízes fixadas na suposição de que todos querem ter um bom relacionamento com os outros e consigo mesmo. Todos querem se sentir respeitados, ter um senso de dignidade, sentir que são importantes para os outros e valorizados. Construir um relacionamento sólido com a comunidade escolar é a chave para aprender e responder com uma disciplina positiva quando alunos e adultos cometem erros. Por isso é fundamental estabelecer uma cultura na escola onde todos os membros da comunidade são cuidados e respeitados.

A disciplina restaurativa só será eficaz se for estabelecida uma abordagem que englobe a escola como um todo, tendo como base uma comunidade escolar que se importa. Como Nancy Riestenberg (2012) apontou que “Não se consegue ensinar com sucesso sem que haja relacionamento, e os próprios relacionamentos ensinam”.

As abordagens de disciplina como Intervenção Comportamental Positiva e Apoios (*Positive Behavioral Intervention and Supports*), Disciplina com Dignidade (*Discipline with Dignity*), Planos de Desenvolvimento (*Developmental Designs*), e Sala de Aula Receptiva (*Responsive Classroom*) tratam a disciplina de forma semelhante. Cada uma dessas abordagens articula os valores que importam para uma comunidade escolar. Também especificam os comportamentos que incorporam esses valores. E todas as abordagens são enfáticas quanto a encorajar e recompensar o bom comportamento, ao invés de proibir o mau comportamento. Como resultado, todos os membros da comunidade escolar sabem qual é o comportamento desejado e o que se espera deles como membros desse grupo.

Uma abordagem que envolva toda a comunidade escolar deixa muito claro quais são as expectativas quanto ao comportamento. Além disso, uma escola restaurativa que tem suas raízes em relacionamentos respeitosos e afetivos dá ênfase à importância de envolver os alunos no desenvolvimento dos valores partilhados pela comunidade e às expectativas que os acompanham.

O PROBLEMA DO BULLYING

Bullying é um tipo de agressão específica definida por ataques repetidos e não provocados partindo de um agressor poderoso contra uma vítima menos poderosa (OLWEUS, 1993; RIGBY, 2002). A abordagem da escola integral tem sido considerada como especialmente importante para atender à vitimização crônica que ocorre através do comportamento de *bullying*. Na grande maioria das vezes o *bullying* acontece dentro do contexto do grupo de convivência com pouco envolvimento de adultos. As pesquisas mostram que o comportamento é sustentado pela sua eficácia no estabelecimento de uma posição de destaque entre os pares (BAZELON, 2013). Como espectadores, a comunidade de estudantes pode apoiar o comportamento - rindo, debochando ou se recusando a intervir -, ou eles podem rejeitar o comportamento, se manifestando ou

buscando a ajuda de adultos. As pesquisas demonstram que os esforços da escola integral são os mais eficazes. Quando os administradores, professores e alunos trabalham juntos para criar um ambiente que seja *anti-bullying*, a vitimização diminui (VREEMAN and CARROLL, 2007).

Uma resposta restaurativa ao *bullying* inicia pelo estabelecimento da base de um clima escolar positivo – um clima que promova os relacionamentos positivos e que problematiza o comportamento interpessoal desrespeitoso. Em contrapartida, um clima escolar que tolera o *bullying* dentro da cultura da escola apoia o comportamento de *bullying* grave que tem suas raízes em fatores psicológicos individuais - como baixa autoestima, necessidade de aprovação e necessidade de exercer poder sobre os outros. As práticas restaurativas, especialmente os Círculos, ajudam a criar um clima escolar que não tolera as interações do tipo *bullying*, o que tem efeitos preventivos. Quanto mais coesão e confiança houver entre os alunos e professores, mais haverá membros da comunidade dispostos a tomar medidas visando ao bem comum e menos casos de *bullying* ocorrerão dentro do contexto social (WILLIAMS and GUERRA, 2011).

As intervenções restaurativas para responder aos incidentes de *bullying* são eficazes por outra razão: o foco da preocupação está nas vítimas. As disciplinas mais tradicionais voltam-se para os agressores, ou com uma resposta punitiva ou algum tipo de aconselhamento ou intervenção, ao passo que as necessidades e preocupações da vítima ficam, com frequência, sem resposta.

A resposta restaurativa tem como preocupação principal atender às necessidades das vítimas. Muito esforço é dispendido na organização dos recursos escolares para atender suas necessidades de tranquilização, apoio, segurança e dignidade. Ao mesmo tempo, as necessidades do agressor - suas necessidades de apoio, respeito, compreensão e preocupação – são igualmente componentes fundamentais da intervenção restaurativa. Em um processo restaurativo, o comportamento – não o indivíduo - é condenado de forma muito clara. Todos os esforços são realizados para apoiar o indivíduo no desenvolvimento de padrões mais saudáveis – mental, emocional e comportamental.

ATENÇÃO DADA AO TRAUMA NAS ESCOLAS

Nós sabemos que nem todas as crianças vêm para a escola com os benefícios emocionais e cognitivos de um ambiente de casa saudável e seguro. A nossa compreensão dos efeitos de acontecimentos adversos na infância nos ajuda a entender que o comportamento distraído, hiperativo, desafiador ou agressivo de uma criança ou adolescente é muitas vezes resultado de relacionamentos traumáticos: as necessidades básicas de cuidado, confiança e estabilidade não foram atendidas (COLE et al., 2005). O comportamento da criança é normalmente inconsciente ou é uma estratégia habitual de enfrentamento que surgiu dentro de um relacionamento não saudável. Esse comportamento é extremamente desafiador dentro da sala de aula.

As pesquisas confirmam que os acontecimentos que perturbam a qualidade do vínculo entre pais e filhos nos primeiros anos da infância podem ter consequências psicológicas que duram a vida inteira. As “experiências adversas na infância” (EAI)

referem-se a uma ampla variedade de acontecimentos – divórcio, abuso, aprisionamento, drogadição, doença mental – que têm impacto negativo no relacionamento entre pais e filhos. Os estudos mostram uma correlação incrivelmente alta entre as EAIs e uma variedade de resultados negativos com adultos, como suicídio, tabagismo, uso de drogas, alcoolismo e encarceramento, assim como uma probabilidade elevada de doenças físicas, tais como câncer, doenças do coração e do fígado e obesidade (EDWARDS et al., 2005).

O estresse é o fator que media esta correlação ou, para sermos mais exatas, sentir-se estressado é a nossa resposta fisiológica. Programado como um sistema de alerta para lidar com o perigo eminente, a resposta do corpo ao estresse leva a uma série de mudanças fisiológicas conhecidas como “lutar ou fugir”. Em face ao perigo, nossos corpos se preparam para correr ou para enfrentar um inimigo. No entanto, as fontes modernas de estresse não são normalmente perigos graves. Em vez disso, muitas crianças e adolescentes enfrentam fontes crônicas de ansiedade e insegurança: nunca sabendo se haverá janta preparada, escutar os pais brigando e gritando, mudar-se de uma casa para outra, ou de um lar adotivo para outro, ouvir tiros na vizinhança, ou ter medo de ir a pé até o mercado da esquina ou parquinho. Esses são os estresses crônicos da negligência e da disfunção.

Segundo pesquisadores, a região do córtex pré-frontal é a sede das funções executivas do cérebro, como autocontrole, memória operacional e regulação emocional. Planejar, refletir e escolher como reagir fazem parte da função executiva, que é fundamental para todos os comportamentos necessários para o sucesso acadêmico. É um tipo de meta-pensamento – pensar a respeito do pensar e também pensar a respeito do sentir – que é essencial para ser capaz de controlar seu temperamento, retardar a recompensa, lidar com reveses e fazer e realizar os planos. Esta parte do cérebro continua a desenvolver-se durante toda a adolescência e no início da idade adulta, o que ajuda a explicar a notória impulsividade da adolescência. Muitas crianças e adolescentes vêm para o ambiente escolar sem as qualidades protetivas psicológicas positivas que se desenvolvem dentro de ambientes de casa acolhedores e que oferecem apoio. Isso fica evidente no jardim de infância e na pré-escola. As crianças que crescem em ambientes estressantes têm mais dificuldades em sentar quietas, concentrar-se, lidar com frustrações e ouvir e seguir instruções. Essas crianças podem ter também vocabulário pobre e pouca habilidade na leitura, mas o maior prejuízo para seu sucesso na escola é o comportamental: desde o primeiro dia, essas são “as crianças problema”, que com frequência continuam com esse comportamento no decorrer de toda sua vida escolar.

Em algumas comunidades, tantas crianças não foram cuidadas dentro de relacionamentos saudáveis que um certo grau de trauma se tornou “normal”. Sandra Bloom (1995) salienta que existe uma distinção entre o que é “normal” e o que é “saudável”. Cada vez mais, comunidades e famílias inteiras podem ser engolidas pelos padrões negativos de relacionamentos que são passados de geração em geração. Os estresses causados pela pobreza, crime, violência, drogadição e discriminação, que são endêmicas nas comunidades pobres, só têm crescido enquanto as condições econômicas têm piorado.

A boa notícia é que as escolas estão bem posicionadas para serem um lugar que ofereça relacionamentos saudáveis através do cultivo intencional de bons relacionamentos dentro do ambiente escolar (MACY et al., 2003). A resposta do professor ao comportamento problemático pode intensificar o trauma e contribuir para que sua encenação se repita,

ou pode oferecer à criança ou ao adolescente uma oportunidade de superação. Assim também acontece com os tipos de relacionamento que se desenvolvem dentro da escola que têm o potencial tanto de crescer ao dano provocado pelos pais, que por sua vez também sofreram danos, ou propiciar à criança relacionamentos alternativos com adultos que sirvam de modelo para um jeito positivo de se posicionar no mundo.

A escola pode intensificar o dano já causado pelos pais que também sofreram danos – e que causam danos. A escola pode, como alternativa, oferecer outra opção para a criança: uma escolha, outra visão de si mesma e dos outros que contenha esperança. As crianças que chamamos de resilientes, as que sobrevivem e transcendem os ambientes de casa traumáticos, são as crianças que são providas de escolhas que elas conseguem usar vantajosamente (Bloom, 1995:5).

Algumas crianças e adolescentes precisam de tratamento especializado. Entretanto, o potencial real para curar o trauma reside nas interações rotineiras diárias e nos relacionamentos comuns entre as próprias crianças e adolescentes dentro da comunidade escolar e, ainda mais importante, com os professores e pares (MACY et al., 2003). O trauma é uma experiência fragmentada. A comunidade escolar pode ser um oásis de calma, cuidado e de continuidade na vida de uma criança ou adolescente, isto é, se a comunidade em si for estável, acolhedora e construída sobre uma fundação de relacionamentos positivos e duradouros.

Os professores e outros adultos que interagem com crianças e adolescentes sofridos têm uma oportunidade imensa de efetuar mudanças importantes. As crianças traumatizadas não têm, necessariamente, necessidade de psiquiatras; elas precisam de adultos que possam ampliar as habilidades relacionais vitais que bons pais estabelecem, e um sistema que proporcione a segurança e seguridade para que esses relacionamentos sejam sustentados. Com vontade e comprometimentos suficientes, qualquer escola pode criar sua própria orquestra de câmara, e ao fazer isso, pode tocar a música da cura. (Bloom, 1995:19).

Um clima escolar em que a segurança e o apoio estejam presentes é boa para todas as crianças e adolescentes, mas é curativa para aqueles que tiveram pouca experiência de segurança física e emocional em suas vidas. As escolas podem servir de santuários para as crianças cujos lares e bairros sejam caóticos e inseguros. A abordagem da criança integral dá à criança com experiências emocionais dolorosas uma oportunidade de conseguir algumas ferramentas para entender e controlar suas emoções, e um lugar seguro para praticar a conscientização emocional e a competência emocional. Se os adultos dentro da comunidade escolar escutam de forma intencional todas as crianças e adolescentes e buscam atender às suas necessidades de amor, apoio, competência e pertencimento, então as crianças e adolescentes que não têm pais confiáveis podem encontrar uma rede de relacionamentos de confiança para ajudá-los a crescer e a amadurecer.

Na nossa cultura, temos a tendência a responder a um comportamento problemático

de duas maneiras: demonizando (uma criança que se comporta mal é má), ou medicando (uma criança que se comporta mal está doente). Em ambos os casos, essa maneira de pensar localiza a fonte do problema dentro da criança e não entende a natureza relacional do comportamento. Uma pesquisa conduzida por Dr. Martin Teicher e outros, de Harvard, indica que o trauma e o estresse tóxico passam a fazer parte da nossa arquitetura biológica (TEICHER, 2002). Todas as crianças criam vias neurais em resposta ao seu ambiente e às suas interações com adultos, particularmente com seus cuidadores primários. Se o ambiente for de muito estresse, se as experiências de casa forem traumáticas, se o estresse, por qualquer razão, for contínuo e sem contar com apoio, significa que é tóxico, e que essas condições terão um efeito no cérebro enquanto se desenvolve.

A experiência de trauma passado, no entanto, não deveria nunca ser vista como tendo criado uma pessoa má ou danificada: mais propriamente, o cérebro criou vias para comportamentos que ajudam a pessoa a viver em um ambiente de alto estresse. Esses comportamentos podem não ser úteis, porém, em um ambiente mais regulado, como numa escola. Vigilância intensa, impulsividade, competitividade, irritação, ou, ao contrário, ser depressivo, introvertido e apático podem ajudar a criança a sobreviver em um lar ou comunidade violenta, em um campo de refugiados, após um desastre natural, em zona de guerra; mas esses mesmos comportamentos podem causar perturbação ou levar a violações das regras na escola (MEAD, BEAUCHINE, & SHANNON, 2010).

O desafio para os adultos é o de apoiar as crianças, aumentando sua resiliência, oferecendo-lhes cuidado, preocupação e compaixão. Dr. Gordon Hodas descreve o que é preciso um programa escolar para ajudar a dar apoio às crianças que vivenciaram trauma. Ele escreve:

Cada adulto trabalhando com qualquer criança ou adolescente [deveria] presumir que a criança tenha sido exposta a trauma... provendo respeito incondicional à criança, tendo o cuidado de não desafiá-la ou desafiá-lo de modo que produza vergonha e humilhação. Tal abordagem não tem aspectos negativos, já que crianças expostas a trauma necessitam disso e outras crianças mais afortunadas merecem e também podem se beneficiar com esse comprometimento fundamentalmente humanista. (Hodas, 2006:40).

A prática regular dos Círculos encoraja a resiliência e pode ajudar os alunos a desenvolver vias neurais para os comportamentos necessários para a gestão das atividades na escola, bem como para desenvolver relacionamentos de cuidado. Independentemente de você cometer um erro ou ajudar outros alunos, em uma escola restaurativa você receberá apoio; não será mandado embora. A resiliência é frequentemente definida como a habilidade de recuperar-se rápido em face da adversidade. As crianças e adolescentes que são resilientes apesar das circunstâncias adversas têm o benefício dos relacionamentos positivos – com a família e outros adultos cuidadores capazes, por meio de professores e escolas eficazes, e também com os pares pró-sociais e recursos da comunidade (MASTEN & OBRADOVIĆ, 2006). Em algum ponto de suas vidas, adultos e pares competentes e preocupados com o cuidado tiveram tempo e interesse de ajudar as crianças e adolescentes a desenvolver suas respostas, habilidades e práticas. Por meio das interações de cuidado, compaixão e de relacionamentos continuados de “servir e devolver”, podem ser desenvolvidas novas vias neurais para comportamentos novos mais voltados aos relacionamentos.

Um dos pressupostos básicos deste guia é o de que todas as pessoas possuem um eu verdadeiro saudável que é capaz de escolher ficar em bons relacionamentos com os outros. As crianças, com mais facilidade que os adultos, conseguem aprender novas habilidades e vir a confiar nos outros se os relacionamentos que as rodeiam forem positivos e saudáveis. Nosso pressuposto básico é o de que somos formados através de nossos relacionamentos com os outros. Embora as crianças e adolescentes que passaram por experiências de trauma estejam profundamente afetados, ainda assim continuam abertos a terem o impacto positivo de outros relacionamentos. Na abordagem da escola integral, o impacto curativo dos bons relacionamentos cabe não só ao professor, mas também à comunidade inteira, inclusive outras crianças e adultos.

Nós defendemos uma resposta holística ao trauma, por meio do cultivo de relacionamentos seguros, solidários e confiáveis. Apesar de não discordarmos de que alguns indivíduos possam precisar de tratamento especializado realizados por profissionais terapêuticos, nós acreditamos que a cura mais profunda possa ser promovida através da abordagem da escola integral que promova um ambiente de cuidado.

O BENEFÍCIO ADICIONAL DA ATENÇÃO PLENA OU CENTRAMENTO

A prática da *MINDFULNESS*, atenção plena ou centramento - um esforço intencional de focar-se no momento presente, com frequência colocando-se o foco na conscientização a respeito da respiração e usando-se as práticas complementares da meditação – é hoje amplamente conhecida e praticada no mundo ocidental. Entretanto, a ciência ocidental só muito recentemente estudou como essas práticas têm impacto na saúde física, na cognição, no comportamento, na saúde mental e no bem-estar (KABAT-ZINN, 1996). O uso dessas práticas para as crianças dentro das escolas, instituições juvenis de privação de liberdade e em outros contextos ainda está engatinhando, tanto na prática quanto na pesquisa.

As primeiras pesquisas, porém, mostram resultados positivos. Mesmo com intervenções relativamente curtas, os estudos sobre a atenção plena indicam que as práticas aumentam a atenção, reduzem problemas de comportamento e melhoram a saúde mental (BLACK et al., 2013). Essas descobertas são relevantes, especialmente para grupos de estudantes que possam ter sido expostos a níveis altos de estresse e trauma. Ao se aumentar a capacidade da criança ou do adolescente de focar-se na respiração, fica diminuída a capacidade de reatividade emocional e a capacidade do desencadeador associado aos ambientes traumáticos. Ao mesmo tempo, aumenta o foco, a atenção e o autocontrole. A inclusão de práticas de atenção plena, ou centramento, na rotina do dia a dia na escola fortalece a capacidade de gerenciar o estresse de todos os alunos e professores.

Como caracterizamos os Círculos desde o início, o próprio Círculo é uma prática de atenção plena. Ao se focar a atenção de todos os participantes para o que acontece dentro do Círculo, a atenção fica com o foco no momento presente. Somando-se a isso, nós incorporamos nesse guia um “momento de atenção plena” em todos os modelos de Círculo. Nós enfatizamos a recomendação de que os professores usem os Círculos regularmente e considerem a ideia de estabelecer uma rotina de prática de atenção plena no ritmo diário da escola.

REFERÊNCIAS

- Advancement Project. (2005). *Education on lockdown: The schoolhouse to jailhouse track*. Washington D.C.: Advancement Project.
- Aronson, J., Fried, C. B., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(2), 113–25.
- Basch, C. E. (2010). Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters Research Review*, No. 6. New York: Teachers College, Columbia University. Retrieved from http://www.equitycampaign.org/i/a/document/12557_EquityMattersVol6_Web03082010.pdf.
- Bazelon, E. (2013). *Sticks and stones: Defeating the culture of bullying and rediscovering the power of character and empathy*. New York: Random House Publishing Group.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, June 2013.
- Bloom, S. L. (1995). Creating sanctuary in the school. *Journal for a Just and Caring Education*, October, 1995, I(4), 403–433.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, April 2007, 40(4), 357.e9–18. Epub February 5, 2007.
- Bowlby, J. (1983). *Attachment and loss, Vol. I: Attachment*. New York: Basic Books.
- (1986). *Attachment and loss, Vol. II/III: Separation*. New York: Basic Books.
- Brown, L., Beardslee, W. H., & Prothrow-Stith, D. (2011). *Impact of school breakfast on children's health and learning: An analysis of the scientific research*. Commissioned by the Sodexo Foundation. Available online: http://www.sodexofoundation.org/hunger_us/Images/Impact%20of%20School%20Breakfast%20Study_tcm150-212606.PDF.
- Brown, T. (2007). Lost and turned out: Academic, social, and emotional experiences of students excluded from school. *Urban Education*, (42)5, 432–55.
- Carlson, S. A., Fulton, J. E., Lee, S. M., Maynard, L. M., Brown, D. R., Kohl, H. W., III, & Dietz, W. H. (2008). Physical education and academic achievement in elementary school: Data from the early childhood longitudinal study. *American Journal of Public Health*, April 2008, 98(4), 721–27.
- Casarjian, B., & Leonard, N. (2013). Mindfulness training improves attentional task performance in incarcerated youth: A group randomized controlled intervention trial. *Frontiers in Psychology*, November 8, 2013, 4:792.
- CASEL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2008). Social and emotional learning (SEL) and student benefits: Implications for the safe schools/healthy students core elements. Chicago. Retrieved from http://www.casel.org/downloads/EDC_CASELSEL_ResearchBrief.pdf.
- Coe, D. P., Pivarnik, J. M., Womack, C. J., Reeves, M. J., & Malina, R. M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, August 2006, 38(8), 1515–19.

- Cole, S., O'Brien, J., Gadd, M., Ristuccia, J., Wallace, D., & Gregory, M. (2005). *Helping traumatized children learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence: A report and policy agenda*. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of educational opportunity study (EEOS)*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Curwin, R., Mendler, A., & Mendler, B. (2008). *Discipline with dignity: New challenge and new solutions*, 3rd Edition. Alexandria VA: ASCD.
- Deary, I. J., Whalley, L. J., Batty, G. D., & Starr, J. M. (2006). Physical fitness and lifetime cognitive change. *Neurology*, October 10, 2006, 67(7), 1195–1200.
- Dewey, J. (1956b [1899]). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- _____. (1966 [1916]). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12). Available online at: <http://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/PsychologicalScienceDec2005.pdf>.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- Dweck, C. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Eccles, J. S., Early, D., Fraser, K., Belansky, E., & McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 263–86.
- Edwards, V. J., Anda, R. F., Dube, S. R., Dong, M., Chapman, D. F., Felitti, V. J. (2005). The wide-ranging health consequences of adverse childhood experiences. In K. Kendall-Tackett & S. Giacomoni, (Eds.), *Victimization of children and youth: Patterns of abuse, response strategies*. Kingston, NJ: Civic Research Institute, 21–1 to 21–6.
- Fabelo, T., Thompson, M. D., Plotkin, M., Carmichael, D., Marchbanks, M. P., & Booth, E. A. (2011). *Breaking schools' rules: A statewide study on how school discipline relates to students' success and juvenile justice involvement*. New York: Council of State Governments Justice Center and The Public Policy Research Institute, Texas A&M University.
- Felitti, V., Anda, F., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M., & Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The adverse childhood experiences (ACE) study. *American Journal of Preventative Medicine*, May 1998, 14(4), 245–58.
- Fenning, P., & Rose, J. (2007). Overrepresentation of African American students in exclusionary discipline: The role of school policy. *Urban Education*, 42, 536–59.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- _____. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- _____. (2006). *Five minds for the future*. Boston MA: Harvard Business School Press.
- Glasser, W. (1992). *The quality school*. New York: Harper Collins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: What it is and why it matters more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hodas, G. R. (2006). Responding to childhood trauma: The promise and practice of trauma informed care. Harrisburg, PA: Pennsylvania Office of Mental Health and Substance Abuse Services.
- Jensen, E., & Snider, C. (2013). *Turnaround tools for the teenage brain: Helping underperforming students become lifelong learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. In Haruki, Y., Ishii, Y., & Suzuki, M. (Eds.) *Comparative and psychological study on meditation*. Delft, Netherlands: Eburon, 161–70.
- Karen, R. (1998). *Becoming attached: First relationships and how they shape our capacity to love*. New York: Oxford University Press.
- Klatt, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., & Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *Journal of Positive Psychology*, 8(3), 233–41.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262–73.
- Luster T., Small, S., & Lower, R. (2002). The correlates of abuse and witnessing abuse among adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(12), 1323–40.
- Macy, R. D., Johnson, D. J., Gross, S. I., & Brighton, P. (2003). Healing in familiar settings: Support for children and youth in the classroom and community. *New Directions for Youth Development*, Summer, 2003(98), 51–79.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094: 13–27. doi: 10.1196/annals.1376.003
- Mead, H. K., Beauchine, T. P., & Shannon, K. E. (2010). Neurobiological adaptations to violence across development. *Development and Psychopathology*, February 2010, 22(1), 1–22.
- Morrison, B. (2002). Bullying and victimization in schools: A restorative justice approach. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, (219), 1–6. Canberra, AU: Australian Institute of Criminology. Retrieved from <http://www.aic.gov.au/publications/current%20series/tandi.aspx>.
- _____. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Annandale, NSW, AU: Federation Press.
- Murphy, J. M. (2007). Breakfast and learning: An updated review. *Current Nutrition and Food Science*, 3(1), 3–36.
- Murphy, J. M., Pagano, M. E., Nachmani, J., Sperling, P., Kane, S., & Kleinman, R. E. (1998). The relationship of school breakfast to psychosocial and academic functioning:

- Cross-sectional and longitudinal observations in an inner-city school sample. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 152(9), 899–907.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Ogden, C. L., Carroll, M. D., Curtin, L. R., McDowell, M. A., Tabak, C. J., & Flegal, K. M. (2006). Prevalence of overweight and obesity in the United States, 1999–2004. *Journal of the American Medical Association*, 295(13), 1549–55.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–67.
- Parker, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *Positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews (Executive Summary)*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Available online: <http://www.casel.org/library/2013/11/1/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students>.
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Riestenberg, N. (2003). *Zero and no: Some definitions*. Roseville, MN: Minnesota Department of Education, 2003.
- (2012). *Circle in the square: Building community and repairing harm in school*. St. Paul, MN: Living Justice Press.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Rozental, S. (1967). *Niels Bohr: His life and work as seen by his friends and colleagues*. New York: Wiley.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: A. A. Knopf.
- Skiba, R. J. (2000). *Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice*. Indiana Education Policy Center, *Policy Research Report #SRS2*. August, 2000. Online: <http://www.indiana.edu/~safeschl/ztze.pdf>.
- Skiba, R., Reynolds, C., Graham, S., Sheras, P., Conoley, J., & Garcia-Vazquez, E. (2006). *Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations: A report by the American Psychological Association Zero Tolerance Task Force*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Stearns, E., & Glennie, E. (2006). When and why dropouts leave high school. *Youth Society*, (38), 29.
- Stewart, E. (2003). School social bonds, school climate and school misbehavior: A multi-level analysis. *Justice Quarterly*, 20(3).
- Stinchcomb, J. B., Bazemore G., & Riestenberg, N. (2006). Beyond zero tolerance: Restoring justice in secondary schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, April 2006,

- 4(2), 123–47. Available online at: <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=234985>.
- Stutzman Amstutz, L., and Mullet, J. H. (2005). *The little book of restorative discipline for schools: Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA: Good Books.
- Sumner, M. D., Silverman, C., & Frampton, M. L. (2010). *School-based restorative justice as an alternative to zero-tolerance policies: Lessons from West Oakland*. Berkeley, CA: Thelton E. Henderson Center for Social Justice.
- Teicher, M.H. (2002). Scars that won't heal: The neurobiology of child abuse. *Scientific American*, V2009, 286(3): 54–61.
- Tough, P. (2012). *How children succeed: Grit, curiosity and the hidden power of character*. Boston: Houghton, Mifflin, Harcourt.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (NCES). (2013). *Indicators of school crime and safety: 2012*. NCES, 2013–036.
- Vreeman, R. C., and Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 2007, 161(1), 78–88.
- Welsh, W. N., Greene, J. R., & Jenkins, P. H. (1999). School disorder: The influence of individual, institutional, and community factors. *Criminology*, 37, 601–643.
- Williams, K., & Guerra, N. (2011). Perceptions of collective efficacy and bullying perpetration in schools. *Social Problems*, 58(1), 126–43.
- Wisner, B. L. (2013). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: Perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness*, (2013), 1–13.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Education Policy.
- Youth Transition Network. (2006). *Too big to be seen: The invisible dropout crisis in Boston and America*. Boston: Youth Transition Partners.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.