

Círculos de diálogo: a perspectiva das emoções com os professores

Maria Cristiane Lopes da Silva
Rosemary de Oliveira Almeida

Resumo


O Círculo de Diálogo é um dos modelos da metodologia dos Círculos de Construção de Paz que, nos últimos anos no Ceará, passou a agregar o rol das estratégias pedagógicas em escolas da rede pública como forma de facilitar o diálogo colaborativo sobre temas afins. Percebe-se que, com um grupo de professores, o Círculo reverbera diversas emoções, desde acanhamento a receio em socializar o que estão sentindo. Desta forma, indaga-se: como os professores se manifestam emocionalmente nos Círculos de diálogo? Esta pergunta emergiu no Curso de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz para professores da Rede Pública Estadual de Fortaleza/CE, ofertado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Este artigo tem o objetivo de entender como estes professores se sentem nos Círculos de diálogo sob a perspectiva das emoções experienciadas. Significa problematizar as emoções como aspecto autêntico e intrínseco da formação de professores no campo do diálogo dos conflitos. Para este intuito, opta-se pela abordagem qualitativa, com a observação participante e a reflexão dos dados a partir do que se considerou. Os sujeitos são professores de algumas escolas estaduais, localizadas na cidade de Fortaleza, do estado do Ceará. O artigo centra-se em um curso para docentes sobre os Círculos de diálogo como tema e metodologia presentes. A perspectiva não é trazer resultados conclusivos, mas, ao apresentar uma experiência de formação de professores em resolução de conflitos escolares, provocar discussões que perpassam pela compreensão da existência das emoções e dos sentimentos.

Palavras-chave: Emoções, Círculos de Diálogo, Professores

Maria Cristiane Lopes da Silva

Secretaria da Educação do Estado do Ceará


E-mail: crisneto19@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2800-5634>

Rosemary de Oliveira Almeida

Universidade Estadual do Ceará -UECE

E-mail: rosemary.almeida@uece.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9897-5353>

Recebido em: 10/03/2020

Aprovado em: 02/05/2021



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e72093>

Abstract**Dialogue circles: the perspective of emotions with teachers**

The Dialogue Circle is one of the models of the Peacemaking Circles methodology which, in recent years in Ceará state, started to aggregate a list of pedagogical strategies in public schools as a way to facilitate the collaborative dialogue about related themes. One realizes that, with a group of teachers, the Circle reflects various emotions, from bashfulness to fear of socializing what they are feeling. Thus, one wonders: how do teachers express themselves emotionally in the Dialogue Circles? This issue emerged in the Course for Facilitators in Peacemaking Circles for the teachers of the State Public School System in Fortaleza/CE, offered by the Ceará State Education Secretariat – SEDUC. This article aims to understand how these teachers feel in the Dialogue Circles from the perspective of the emotions experienced. It means to problematize emotions as an authentic and intrinsic aspect of teacher education in the field of conflict dialogue. For this purpose, the qualitative approach was chosen, with participant observation and the reflection on data from what was considered. The subjects are teachers from some state schools, situated in Fortaleza city, in Ceará state. The article focuses on a course for teachers about the Dialogue Circles as a theme and methodology. The perspective is not to provide conclusive results, but, by presenting an experience of teacher education in the resolution of school conflicts, to provoke discussions that go through the understanding of the existence of emotions and feelings.

Keywords:

Emotions,
Dialogue Circles,
Teachers.

Resumen**Círculos de diálogo: la perspectiva de las emociones con los profesores**

El Círculo de Diálogo es uno de los modelos de la metodología de los Círculos de Construcción de Paz que, últimamente en Ceará, se incorporó a las estrategias pedagógicas en escuelas de la red pública como forma de facilitar el diálogo colaborativo sobre temas afines. Se percibe que, con un grupo de profesores, el Círculo refleja diversas emociones, de encogimiento a recelo de manifestar lo que se siente. Así, se indaga: ¿cómo los profesores se manifiestan emocionalmente en los Círculos de Diálogo? Esta pregunta surgió en el Curso de Facilitadores en Círculos de Construcción de Paz para profesores de la Red Pública Estadual de Fortaleza, Ceará, ofertado por la Secretaría de Educación del Estado de Ceará. Se objetiva entender cómo se sienten estos docentes en los Círculos de Diálogo bajo la perspectiva de las emociones sentidas. Significa problematizar las emociones como aspecto auténtico e intrínseco de la formación de profesores en el campo del diálogo de los conflictos. Para ello, se opta por el abordaje cualitativo, con observación participante y reflexión de los datos a partir de lo que se consideró. Los sujetos son profesores de algunas escuelas estaduais, ubicadas en la ciudad de Fortaleza, del estado de Ceará. El artículo se centra en un curso para docentes sobre los Círculos de Diálogo como tema y metodología presentes. La perspectiva no es la de traer resultados conclusivos, sino la de, al presentar una experiencia de formación de docentes en resolución de conflictos escolares, levantar discusiones que traspasan la comprensión de la existencia de las emociones y de los sentimientos.

Palabras clave:

Emociones,
Círculos de
Diálogo,
Profesores.

Introdução

A escola representa um espaço rico de sociabilidades, um ambiente sociocultural de relações dinâmicas, proporcionador de diversas formas de interação social que despertam diversos tipos de emoções e sentimentos, crenças, ideologias e produção e reprodução de saberes e poder (DAYRELL, 2001). Ao reunir esses aspectos, a escola, além de ser um espaço educacional formal, integra um campo sociocultural que preenhe essa diversidade. A educação escolar é, neste sentido, um processo que possibilita o amadurecimento mútuo entre os sujeitos que compõem essa estrutura, tendo como oportunidade o encontro de saberes científicos articulados com outros saberes e com a realidade dos/das alunos/alunas, professores, professoras, gestores e comunidade.

A escola é local instigante de relações amistosas, de amizades, mas também de elos divergentes e até violentos, a depender da situação em que se constroem aprendizagens e sociabilidades. Nesse âmbito, ocorre, igualmente, disputa de poder e de saberes diversos, um jogo de relações que permuta visão de mundo, trocas simbólicas e reprodução dos dilemas sociais, ou seja, “a escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização” (ABRAMOVAY, 2008).

Desta forma, inúmeras são as circunstâncias em que professores ficam sem saber se posicionar diante de conflitos intensos e reproduções de violências que se embrenham no cotidiano da escola pública. Das escolas mais simples até as mais complexas, essas situações acabam acompanhando o cotidiano desses professores, disseminando medo e insegurança no dia a dia, além de afetar, sobremaneira, o processo de ensino e aprendizagem, melhor dizendo:

A escola é também *locus* de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas, na medida em que sua estrutura, seu modo de organização, acaba impossibilitando que ela cumpra o seu papel, que é o de formar, de maneira positiva, crianças e jovens (ABRAMOVAY, 2008, p. 3).

Neste cenário, surge o paradigma da justiça restaurativa¹ no ambiente escolar como forma estratégica de lidar com os conflitos ali experienciados, fundamentando-se em valores de “participação, autonomia, respeito” (PASSOS; RIBEIRO, 2016, p. 25). Sua proposta origina-se das ideias do sistema jurídico que vêm influenciando programas e práticas em vários espaços institucionais, dentre eles, a escola pública (ZEHR, 2015). O objetivo é possibilitar um diálogo colaborativo e participativo entre as pessoas.

No Brasil, podem-se encontrar algumas práticas restaurativas² por meio de programas e/ou projetos pontuais em algumas escolas. Essas práticas se difundem na tentativa de lidar com os conflitos sem o caráter disciplinador, no sentido foucaultiano, no qual percebe a instituição escolar como um

¹ Entendida na concepção de Zehr (2015), como uma filosofia focada em processos inclusivos, colaborativos e medidas consensuais.

² Um conjunto de ações que efetivam o paradigma da justiça restaurativa, neste estudo, foca-se nos Círculos de Construção de Paz, especialmente, o Círculo de diálogo.

mecanismo que molda e disciplina os comportamentos com viés punitivo. Logo, na vertente da justiça restaurativa, tais aspectos não se aplicam aos fundamentos da proposta.

Algumas experiências desenvolvidas na realidade cearense são: do Ministério Público – MPCE³, da instituição não governamental Terre des hommes Brasil – Tdh Brasil⁴, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC⁵, a prática da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – SME/Fortaleza⁶ e demais instituições.

Para a concretude dos princípios e valores da justiça restaurativa nas instituições, utilizam-se metodologias que potencializam seus preceitos, como: conferências de grupos familiares, encontros entre vítima e ofensor, mediação de conflitos, processos circulares com tipos específicos, entre outras (PASSOS e RIBEIRO, 2016).

Tais modelos, apesar de se assemelharem a estilos gerais, diferem quanto ao tipo e à quantidade de participantes, à finalidade e à facilitação. Conferências de grupos familiares são uma prática circular que admitem familiares e pessoas envolvidas no problema, tendo como fundamento central o ofensor no intuito de que ele assuma o compromisso e a responsabilidade de mudar seu comportamento. Os encontros entre vítima e ofensor, como metodologia que envolve as pessoas diretamente prejudicadas e responsáveis pelo conflito, visa selar acordo que beneficie ambas as partes. Constitui-se, portanto, em uma técnica não adversarial, que tem um terceiro imparcial – o(a) mediador(a) – capacitado(a) para auxiliar no diálogo entre os envolvidos, objetivando ajudar pessoas na comunicação empática durante o processo. Além dessas metodologias, existem processos circulares, ou seja, espaços de encontro, partilha, conexão e participação de todos os envolvidos, que, dependendo da finalidade, podem variar de terminologia (AMSTUTZ e MULLET, 2012; BRIQUET, 2016; PASSOS e RIBEIRO, 2016; PRANIS, 2010; ZEHR, 2015).

Neste estudo, o foco de interesse é o Círculo de Diálogo, um dos tipos existentes de Círculo de Construção de Paz, por ter sido este empregado com o grupo de professoras e professores da Rede Pública Estadual que participaram do Curso de Facilitadores de Círculos promovido em 2017 pela SEDUC. Este Círculo tem origem na tradição dos povos indígenas da América do Norte, os quais se reuniam em roda, à volta do fogo, para tratar de assuntos comunitários usando um objeto conhecido como bastão de fala. Ao longo dos anos, a tradição se adaptou fora da cultura indígena e agregou práticas contemporâneas para lidar

³ Ver site do MPCE. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/caopije/projetos/projeto-implantacao-da-mediacao-escolar/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

⁴ ONG que atua em vários municípios brasileiros com práticas restaurativas e mediação de conflitos. Ver site com todas as ações desenvolvidas pela instituição. Disponível em: <http://tdhbrasil.org/noticias/11-professores-e-alunos-juntos-para-tornar-a-escola-melhor>. Acesso em: 19 dez. 2019.

⁵ A SEDUC instituiu uma célula com o intuito de lidar com a proposta da mediação escolar e os processos circulares na lógica da justiça restaurativa. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2016/10/11/celula-de-mediacao-fortalece-cultura-de-paz-nas-escolas-estaduais/>. Acesso em: 19 jan. 2019.

⁶ A SME/Fortaleza desenvolve ações desde o ano de 2013. Ver site com mais informações disponíveis em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/capacitacao-vai-permitir-mediacao-de-conflitos-nas-escolas>. Acesso em: 2 nov. 2017.

com os conflitos e inúmeras questões pautadas em valores de respeito, pertencimento e participação, passando, a partir daí, a incluir: cerimônia de abertura e fechamento, orientações, bastão de fala, facilitador(a) e decisões consensuais, que os diferenciava de outros tipos circulares (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011; PRANIS, 2010). Além desses elementos, como nos lembra Pranis (2010), apresentava uma geometria circular que era considerada relevante na organização. Nela, os participantes ficam sentados em círculo, face a face no processo do ritual. Essa estruturação destaca emoções distintas no desenrolar do Círculo, como, por exemplo, surpresa, vergonha, amor, timidez, alegria, medo, entre outras.

Tais características foram percebidas na experiência participativa, no curso sobre a metodologia dos processos circulares, com um grupo de professores e professoras. O foco de observação se deu a partir das emoções oriundas da experiência. Nesse Círculo, alguns docentes demonstraram certa espontaneidade e contentamento, ao passo que outros silenciaram ou apresentaram desconforto para expressar suas emoções. Constatar isso levantou a seguinte pergunta: como professores se sentem no círculo de diálogo na perspectiva das emoções que eles suscitam de seus participantes?

A indagação proposta emergiu no curso para professoras e professores⁷ sobre a facilitação dos Círculos de Construção de Paz no contexto escolar, ofertado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC, do qual uma das autoras do presente artigo fazia parte como facilitadora dos Círculos de Construção de Paz. Ocorrido no período de maio a dezembro de 2017, o curso contou com a participação de 16 (dezesesseis) professoras e professores de escolas distintas da rede estadual, além da parceria de uma instituição governamental⁸ que atua com a mediação de conflitos e a justiça restaurativa.

Dessa forma, este artigo objetiva entender como os professores da rede estadual se sentem no Círculo de Diálogo sob a perspectiva das emoções. Optou-se, aqui, por este percurso metodológico de observação participante associado à vivência passo a passo do Círculo de Diálogo, que é composto por professoras e professores cursistas da prática dos Círculos de Construção de Paz pertencentes ao quadro docente da rede pública estadual de ensino da educação básica. Significa, do ponto de vista metodológico, apreciar as narrativas dos e das docentes acerca dos conflitos geradores de emoções, na sequência da

⁷ O “Curso de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz e Mediação de Conflitos” foi desenvolvido durante sete meses, no período de maio a dezembro de 2017, com o objetivo de formar professores capacitados na metodologia dos círculos de diálogo e na mediação de conflitos. Os docentes pertenciam a nove escolas diferentes, localizadas na área da Secretaria Executiva Regional V – SER V (estrutura organizativa da administração pública da Cidade de Fortaleza que se divide em seis subprefeituras denominadas Secretarias Executivas Regionais (SER)). Ver mais informação disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/02/10/celula-de-mediacao-social-da-seduc-promovera-curso-de-mediacao-de-conflitos-e-circulos-de-paz-para-tecnicos-das-regionais-2/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

⁸ Setor da “Coordenadoria de Mediação, Justiça Restaurativa e Cultura de Paz da Vice-Governadoria do Ceará que realiza ações dentro da proposta dos Círculos de Construção de Paz. Ver informações disponíveis: <https://www.ceara.gov.br/2018/03/27/acoes-de-mediacao-justica-restaurativa-e-cultura-de-paz-sao-debatidas-em-forum-estadual/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

participação no Curso, para, enfim, descrevê-las e analisá-las sob a ótica da observação participante e da interpretação do que se verificou na sequência do Círculo por meio de anotações no diário de campo.

Vale salientar que este estudo é desafiador, pois uma das autoras está diretamente imersa no campo investigativo. Contudo,

a experiência também indica o fato de que o pesquisador, embora familiarizado com o grupo, deve ensaiar esforço para efetivar a distinção entre ser integrado e ser parte constitutiva do que está sobre a observação. O desafio maior, portanto, é saber participar em condições de estabelecer o distanciamento necessário à observação crítica de seu objeto de estudo. Muitas vezes não importa somente o registro de falas e comportamento, mas, também, a desconstrução desses dados coletados (FROTA e SILVA, 2014, p. 90).

É preciso, então, distanciar-se, para lançar mão do arcabouço metodológico e teórico tão necessário à análise crítica: “preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões” (VELHO, 1981, p. 123).

Portanto, neste estudo, procura-se preservar essa postura com o máximo de zelo para obter resultados mais fidedignos, porém, tendo ciência de que não é possível exaurir respostas prontas e acabadas.

Os Círculos de Diálogo: um pouco de definição

Os processos circulares são inspirados na tradição antiga dos indígenas norte-americanos que se reuniam em círculos para dialogar sobre seus problemas e utilizavam o denominado bastão de fala, ou seja, um objeto de cunho emotivo ou representativo do grupo para servir de controle da fala. O grupo é disposto em formato circular e é passado o bastão de pessoa para pessoa, dando àquele que está de posse do bastão o direito de fala, enquanto os demais se dispõem a escutar e aguardam sua vez para se expressar. É uma organização que privilegia a fala e a escuta de cada membro, estando pautada no respeito e na interação grupal (PRANIS, 2010, p. 15).

A prática pode ser associada ao círculo de cultura de Freire (1987), que faz uso do diálogo em círculo entre os participantes para expressar sua visão de mundo, mas sem a preocupação de intervir no que está sendo colocado. Ainda que vise à conversa em círculo, segue uma estrutura específica própria.

De acordo com Boyes-Watson e Pranis (2011), os Círculos distinguem-se de outros processos de diálogo por terem a preocupação de formar relacionamentos, construir valores e diretrizes para aproximação entre as pessoas. Percebe-se uma estratégia de envolvimento emocional que, a princípio, torna-o estranho e intimidador, como pode ser visto neste relato:

Estar aqui é algo muito diferente, um momento muito intenso, todo mundo soltando seus sentimentos. É algo estranho mesmo para mim. Parece que sou levada a abrir meu coração... Soltar minhas emoções, vem muita coisa...Sabe? É algo bem embaraçoso, muito difícil mesmo (Rosa, participante do Curso).

A ideia de liberar-se perante os demais parece algo não natural e, por isso, se torna uma experiência estranha e diferente que dificulta a expressão das emoções. Koury (2003) explica que isso decorre do ritmo

da realidade brasileira, que acaba privatizando a socialização das emoções, tornando sua exposição uma situação embaraçosa, ou seja,

o ritmo de vida, por outro lado, se tornou gradativamente mais acelerado, afastando os indivíduos uns dos outros e os tornando mais reservados perante as próprias emoções e incomodados com a expressão pública de sentimentos dos outros [...] (KOURY, 2003, p. 89).

Em muitas falas, é demonstrado que expressar emoções causa incômodo, não sendo algo bem aceito pelas professoras e professores, o que os leva a passar sua vez de fala, e somente com o desenrolar dos Círculos, em outros momentos, parecem ser capazes de se colocar, de alguma forma, diante dos colegas. Portanto, estranhar a externalização das emoções é “pensar a problemática do estranhamento como uma categoria necessária à constituição de uma sociabilidade e de uma individualidade” (KOURY, 2002, p. 152).

A participação nos Círculos, compreendida como algo que não é natural para os professores e professoras, é própria do dinamismo do espaço escolar, com toques de entrada e saída de sala em sala, num frenético ritmo de aulas. Essa realidade expressa “o processo de individualização das relações sociais” (KOURY, 2003, p. 85), em que manifestar emoções publicamente não é algo costumeiro e nem há tempo suficiente para tanto no cotidiano, especialmente no mundo do trabalho.

Para Elias (2001), a consequência da individualização seria uma “contenção característica das emoções” para manter o controle delas em caráter privado, sem a socialização com o público. Nessa concepção, expressar emoções pode levar a pessoa a ser mal interpretada nas relações sociais e tornar a convivência inadequada dentro dos padrões estabelecidos. Por outro lado, o aspecto das emoções, compreendido na perspectiva de Souza et al. (2019), significa uma discussão ainda muito cara, haja vista que não se efetivam reflexões profundas a respeito das consequências que causam para a prática docente, como adoecimento, entre outras questões que prejudicam o fazer profissional. Estas questões, de acordo com as normas definidas, vão além da privação ou manifestação emocional, porém, trazem comprometimento para a ação pedagógica e para o processo de convivência escolar por não possibilitarem espaço de diálogos costumeiramente.

Neste ponto, percebe-se que a metodologia dos Círculos de Construção de Paz é um espaço que pode contribuir com esse processo de diálogo. Trata-se de uma proposta que converge em liberar as emoções, sejam elas positivas e/ou negativas. Seria, portanto, um convite à manifestação das sensações e dos sentimentos reprimidos socialmente para um espaço de conexão e compartilhamento. No entanto, a depender de alguns aspectos, corre o risco de não poder contribuir, como, por exemplo: se a própria metodologia circular for inadequada ao tempo e lugar de determinada formação; se for uma metodologia imposta na escola, sem perguntar pelos desejos e sentimentos dos sujeitos envolvidos, ou seja, se querem ou não participar e; se a realidade complexa dos sistemas de educação, que têm privilegiado a busca de soluções rápidas para as tensões, for traçada pela punição ou conversa rápida e superficial, ou mesmo

pautar-se pela burocracia das exigências dos sistemas de avaliação que visam apenas cumprir metas e dar resultados.

Há uma frase que ecoa nos muros escolares: “Aqui, não cabe muita conversa, mas a prática!” É o que se escuta e se observa no dia a dia escolar, destituindo o significado amplo da prática, que engloba saberes, discursos e ações, assim como das tensões que, igualmente, invadem o campo das emoções. Deste modo, neste último aspecto, se privilegia a prática corrida do dia a dia escolar em vez de prestar mais atenção às emoções e sensações como mote a mais para a flexibilidade, melhoria das sociabilidades e qualidade do ensino escolar.

Segundo Souza et al. (2019), possibilitar a mobilização das emoções no campo escolar como aliado à prática pedagógica pode ser uma maneira de reconfigurar outros modos de se perceber e de se relacionar nesse contexto. Desse modo,

ao colocar as emoções em movimento, esse processo pode promover a ampliação da consciência e outros modos de perceber e significar a realidade, potencializando a importância da fala e escuta através do pensar e refletir sobre as relações como uma unidade dinâmica e em constante movimento, que incorpora o social (SOUZA et al., 2019, p. 240).

De acordo com Gardner (1999, p. 90), convergindo com esse pensamento, a relevância de uma educação que volte-se as emoções, pode instigar representações mentais que influenciam o processo cognitivo. Caso contrário, “aquelas experiências que são desprovidas de impacto emocional refletem um fraco envolvimento e são esquecidas, não deixando nenhuma representação mental”.

Em vista disso, a estrutura de funcionamento da metodologia dos Círculos pode, de alguma forma, contribuir ou não com esse movimento das emoções e, dependendo da situação, os participantes podem se afetar distintamente. Conforme Pranis (2010), os Círculos, de acordo com seu grau de complexidade, possuem tipologias variadas, podendo ser classificadas como: Círculo de Compreensão, Círculo de Restabelecimento, Círculo de Sentenciamento, Círculo de Construção do Senso Comunitário, Círculo de Resolução de Conflitos, Círculo de Apoio, Círculo de Reintegração, Círculo de Celebração ou Reconhecimento e Círculo de Diálogo.

Neste estudo, o parâmetro analisado é o do tipo Círculos de Diálogo, em que não há objetivo de consenso nem tampouco resolução de conflitos.

O Círculo ou roda de diálogo – os participantes exploram determinada questão ou assunto a partir de vários pontos de vista. Não procuram consenso sobre o assunto. Ao contrário, permitem que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões (PRANIS, 2010, p. 29).

Neste tipo de Círculo, prevalece a busca pela partilha afetiva, por construções de vínculos relacionais, o respeito pela fala e contação de histórias, com um ritual composto de ornamentarias (peça de centro do Círculo com elementos dispostos – jarros, livros, tarjetas de papel) e outros preparativos que sejam necessários ao objetivo da atividade. Nas palavras de Pranis (2010), os Círculos de diálogo seguem assim:

- Identifique os possíveis participantes [...]
- Estabeleça quem será o guardião (facilitador) do Círculo [...]
- Escolha um horário e local para o Círculo de Diálogo [...]
- Faça o convite aos possíveis participantes explicando o assunto, o propósito, e a natureza do processo;
- Escolha um bastão da fala que tenha significado para o grupo e que estimule a fala e a escuta respeitosamente;
- Planeje uma cerimônia de abertura [...]
- Decida se quer criar uma peça central, como uma toalha [...]
- Esboce perguntas para ajudar os participantes a se conhecerem melhor e abordarem o assunto do diálogo; [...]
- Conduza uma cerimônia de encerramento para marcar o fim do processo. [...] (PRANIS, 2010, p. 71-75).

Para os professores cursistas, participar dessa experiência representa um rito de passagem, isto é, um estágio limiar que gera a condição grupal “*communitas*”, que põe todos como iguais, sem hierarquia, em que, aos poucos, toma forma de estrutura (TURNER, 1974). Para Turner, ““*communitas*”, em pouco tempo, se transforma em estrutura na qual as livres relações entre os indivíduos convertem-se em relances, governadas por normas, entre pessoas sociais” (TURNER, 1974, p. 161). Os próprios elementos e preparativos do Círculo podem ser associados à forma de estrutura relatada por este autor.

Inicialmente, o primeiro passo requer uma forma de se adaptar à estrutura dos Círculos, momento que estabelece um “vínculo ritual” como estratégia de identidade grupal. Trata-se, assim, de “um processo de aprendizado da ideologia do grupo de igualitarismo, solidariedade e superação da identidade passada e vivência emotiva” (BARBOSA, 2015, p. 07).

Neste contexto, participar dos Círculos significa construir uma performance grupal, um aprendizado ideológico que, se aceito pelos partícipes, permite a entrada em um processo ritualístico. Esse processo se dá desde o momento inicial (cerimônia de abertura), em que professoras e professores são instigados a manifestar suas emoções, perpassando por momentos correntes, até a cerimônia de fechamento (rito final).

Vale ressaltar que esse desempenho pode agradar ou contrair os participantes por ser um ritual que não faz parte da estrutura de funcionamento escolar e também pelo fato de as professoras e os professores não estarem acostumados devido ao ritmo intenso das atividades que inviabilizam o diálogo e a escuta qualificada entre professores e alunos.

Elementos estruturantes dos Círculos de Diálogo

O Círculo de Diálogo tem um ritual próprio e, embora não se considere um processo rígido, sua proposta é atender às necessidades dos partícipes (PRANIS, 2010). Mesmo assim, reúne elementos essenciais em sua estrutura, podendo ser destacados: “cerimônia de abertura, peça de centro, objeto da palavra, discussão de valores e orientações, perguntas norteadoras e cerimônia de fechamento” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 39).

De acordo com Turner (1974, p. 06), o processo de ritual “é uma tentativa de compreender algo desse processo social total de interação e interdependência”, com elementos que simbolizam a estrutura e particularidades de suas ações. No ritual, há um envolvimento emocional muito intenso, em que “os homens expressam no ritual aquilo que os toca mais intensamente” (Idem, p. 19). Por isso, nota-se que professores, no círculo de diálogo, apresentam performances acomodativas, melhor dizendo, mostram um tipo de interconexão que revela emoções diversas e ambíguas.

Formariam, deste modo, uma espécie de ordem ritual organizada, basicamente, em torno de linhas acomodativas informativas das ações desejáveis aos sujeitos sociais em interação, parecendo deixar assim pouco espaço para atuações de outros tipos de imagens que não se adequam à lógica da tradição a que está imersa (KOURY, 2006, p. 141-142).

Os Círculos trazem uma lógica permeada por elementos distintos, mas próprios de sua organização. A cerimônia de abertura e fechamento dos Círculos pode ser associada ao que Goffman (2007) caracteriza de “mortificação do eu”, um aceite às relações e objetivos das instituições, num processo de acomodação coletiva no qual participantes professores passam a entrar e sair do clima ritualístico.

A peça de centro, o outro elemento, serve para “criar um ponto de foco que apoia o falar de coração e o escutar de coração” (BOYES-WATSON; PRANIS, 2011, p. 40), além de despertar curiosidade e certo estranhamento. Pelo menos com o grupo de professores e professoras envolvidas no Círculo observado, houve uma série de questionamentos, principalmente no sentido da sua objetividade no contexto escolar:

[...] aqui é muito legal ficar assim em círculo, mas como faço isso numa aula de 50 minutos, com 35 alunos né? “Estranho todos nós aqui sentados nesse formato com essas ornamentarias no centro, estranho, sabe, fico pensando como fazer isso com meus alunos”; “diferente tá assim, mas gosto, acho que pode ser algo interessante para trabalhar com meus alunos” [...] (Diário de campo).

Percebe-se que a organização do Círculo de Diálogo é vista pelos professores e professoras de forma incomum à sua prática escolar, porém, eles(as) não descartam a possibilidade de ser utilizada na sua ação pedagógica.

Cabe salientar ainda, sobre a peça de centro do Círculo, que ela representa um dos elementos que “partilham alguns traços formais e padronizados [...] fundados em constructos ideológicos particulares” (PEIRANO, 2000, p. 11). A peça se torna distinta de uma roda de conversa, um adorno bem singular para o ritual, mas não deixa de possuir significado ideológico porque intenciona prender a atenção dos partícipes no centro do círculo.

O objeto da palavra, outro constituinte dos Círculos, também denominado bastão de fala, é utilizado como regulador do diálogo, permitindo que aquele que estiver em posse dele fale sem interrupção, enquanto os outros permanecem focados na escuta, sem intromissões. Seu uso “permite a plena expressão das emoções, reflexão atenta e um ritmo sem pressa” (BOYES-WATSON e PRANIS, 2011, p. 41). Representa, portanto, um instrumento disciplinar para manter o grupo coeso, interconectado.

É interessante levantar, aqui, a discussão sobre o objeto da palavra. Se este, como elemento regulador da fala e da escuta nos Círculos, fomenta algum significado para os professores. E será que agrada de alguma forma?

Como não cabem respostas conclusivas, ou pelo menos não é esse o objetivo aqui definido, observou-se que alguns professores e professoras consideraram o objeto da palavra como instrumento disciplinar de difícil aceitação. Uma, dentre outras razões para esta compreensão, é por estarem acostumados à regulação normativa. Outra, é porque causou certa ansiedade, já que todo o grupo fixou atenção, ao mesmo tempo, naquele ou naquela que estava com o bastão. Tal reação pode simbolizar uma submissão ao coletivo, uma forma de caráter moral que permite e oferece segurança a cada membro do grupo (KOURY, 2002).

É nesta perspectiva que, no desenrolar dos Círculos, o bastão acaba sendo aceito pelos membros, mas não está, necessariamente, ligado à aceitabilidade unânime, uma vez que, visto como um dispositivo na visão foucaultiana de docilização dos corpos (FOUCAULT, 2009), desagrade uma parte dos participantes.

A discussão de valores e orientações, outro elemento singular do ritual, é adotada como compromisso ou promessa grupal, como modo de estabelecer conduta precisa e clara, um tipo de estratégia de autocontrole entre os integrantes que funciona na forma de “lembretes construtivos” para manter o espaço seguro e confiável, vistos como fundamentos dos Círculos (PRANIS, 2010), além de perceber que funciona como forma de regar as emoções.

De acordo com as configurações apontadas por Koury (2002), percebe-se que a discussão de valores e orientações são introjeções normativas de autocontrole que norteiam as ações do grupo nos Círculos. Nas palavras deste autor:

O autocontrole implica em um tipo de racionalidade de ações, onde a emoção é regada através do sentido, ou dos sentidos, a ela atribuído pela pessoa que a praticar e aquele ou aqueles que a ela reagem. A emoção deixa de ser pura subjetividade de expressões de sentimento para ser moldada pelo conjunto societário de onde ela é praticada (KOURY, 2002, p. 162).

Portanto, é compreensível entender o relato das professoras e professores quando dizem que “as diretrizes” construídas por nós faz lembrar o controle necessário perante os Círculos”. Em outra fala: “quando tento desviar meu pensamento, lembro-me dos valores e diretrizes”. Tal reação demonstra que o grupo está imerso no compromisso moral de forma disciplinar que tenciona o comportamento e suas emoções.

Por fim, os temas ou perguntas norteadoras podem ser substituídos por uma rodada de histórias, possibilitando uma aproximação mais íntima entre os participantes, que são influenciados a contarem suas próprias experiências de vida, estimulando o diálogo e facilitando a discussão. Este elemento se afirma

como instrumento mobilizador intenso das emoções e liberação de sentimentos, podendo ser visto em alguns trechos abaixo reproduzidos:

O que mais dói nesse momento é a distância que estou dos meus filhos, por conta da separação (pausa carregada de lágrimas). Dói muito, um aperto profundo, um vazio enorme no coração (não conseguiu prosseguir) (Professor José, participante do Curso).

Algo que me marcou muito e me causou muito sofrimento foi quando descobri que minha filha tinha leucemia, aos quatro anos de idade. (uma pausa na fala) aquilo desmoronou meu mundo (Professora Lia, participante do Curso).

Os relatos mostram que falar sobre histórias pessoais traz lembranças que machucam profundamente e causam certa comoção coletiva. Discursos emocionais enfatizam uma emoção grupal, gerando ofertas para ajudar no problema, assim como o relato de experiências similares. Enfim, conforme Halbwachs (2009), isto pode significar que as emoções são fluxos do pensamento oriundos do exterior, que só ganham sentido a partir de interações sociais. Desse modo, a estruturação circular faz emergir emoções por conta das relações estabelecidas nesse momento de histórias individuais.

Alguns professores relatam que esse momento parece ser tranquilo, é como se fosse uma “rendição às emoções do coração, sem freio da “razão fria” (ELIAS, 2011, p. 35). Outros consideram que ficar preso à própria intimidade significa algo “não confortável”. O que se percebe aqui é um jogo de atitudes e modos ambivalentes e ambíguos que Koury (2014a, p. 848) classificou como um “sentimento moral em fragmentação”.

Logo, falar desses elementos dos Círculos de diálogo é evidenciar que fazem jus ao ritual e que são concebidos pelo processo relacional. Esse estar de coisas estimula os professores a expressarem suas emoções e sentimentos grupalmente.

As emoções nos Círculos de Diálogo

Parte-se aqui do princípio de que as práticas emocionais singulares são sentidas e vividas por um indivíduo em consonância relacional. Deste modo, definem-se como uma rede de sentimentos postos diretamente a outras pessoas e produzidos pelo processo de interação social em um contexto determinado (KOURY, 2005, 2006), ou seja, as emoções são produtos relacionais, “como uma teia de sentimentos dirigidos diretamente a outros e causado pela interação com outros” (KOURY, 2005, p. 239). Assim, entender como as professoras e os professores se sentem nesses Círculos se pactua com a noção de que “os sujeitos sociais em interação não estariam subsumidos a uma ordem ritual, mas interconectados” (KOURY, 2006, p. 144).

A existência de indivíduos interconectados manifestando suas emoções publicamente não é algo que se espera de uma sociedade capitalista, não sendo este o comportamento ideal numa sociedade de mercado. Por isso, em alguns momentos, com as e os professores no círculo, nota-se certa rejeição à

exposição de emoções, uma vez que essa configuração histórica civilizatória reclama emoções às esferas da vida doméstica (ELIAS, 2011).

Conforme Koury (2014b), desde o final dos anos de 1970, assiste-se a um processo de mudanças dos códigos de comportamento da realidade brasileira na sociedade mercadológica. O percurso segue uma lógica profunda de individualização, proveniente do sistema capitalista, em que o “eu” é encarado como íntimo, e não como social” (Idem, p. 20). Então, a atitude de se revelar emocionalmente na interação com outros, dentro dessa estrutura de mercado, torna-se angustiante e estranha.

Nos Círculos, são notórias a angústia e a estranheza, principalmente no momento do check-in⁹, ocasião em que a facilitadora pergunta aos partícipes como eles estão se sentindo. Parece que o próprio discurso gerado com a indagação faz acionar emoções publicamente, ao passo que alguns professores não se colocam à vontade, ainda que o discurso seja “um lugar privilegiado onde as emoções podem ser capturadas com algum grau de objetividade” (VALVERDE, 1999, p. 08).

No curso, a professora Paula, enquanto segurava o bastão de fala, disse estar “chegando curiosa e ao mesmo tempo angustiada”. O professor José apenas respondeu: “não sei dizer, mas acho que estou bem”. A professora Roberta falou: “nem sei dizer como estou me sentindo”. Como já relatado anteriormente, essas respostas podem estar relacionadas à privatização das emoções, própria da sociedade capitalista, que preservam a discrição da própria intimidade, algo mais confortável para os participantes daquele grupo.

Elias (2011) salienta que se comportar discretamente está relacionado aos atributos do homem ocidental. Este homem tem dificuldade de expressar suas emoções e sentimentos na vida pública, algo bastante similar ao que acontece com nossos professores cursistas, que não se sentem confortáveis ao compartilhar suas emoções com os outros. Essa atitude simboliza uma forma de etiqueta social, um autocontrole das emoções. À vista disso,

[...] não é difícil entender a perfeita conveniência das atitudes, o cálculo preciso dos gestos, a nuance das palavras, em suma, a forma específica de racionalidade que se tornou uma espécie de segunda natureza dos membros dessa sociedade (ELIAS, 2001, p. 110).

A vivência do ritual do processo circular, alicerçada na conveniência de atitudes, pode ser vista, por um lado, como estratégia de rompimento com a privatização das emoções, ou, por outro, como o “ocultar a fachada” (GOFFMAN, 2011), uma forma de se manter no grupo sem se mostrar de verdade, sem expor seu eu.

A explicação de Koury (2002) também é pertinente ao comportamento dos professores no percurso dos Círculos:

⁹A pergunta de check-in representa um elemento do ritual do Círculo, acontece no início do processo e funciona como uma rodada de apresentação. Nele, as pessoas são convidadas pelo(a) facilitador(a) a falar quem são e como elas estão se sentindo no Círculo, obedecendo ao bastão de fala (só podendo discursar no momento que estiver com o bastão) (PRANIS, 2011).

Cada indivíduo tem introjetado em si as diversas performances possíveis do que se espera dele e do que ele espera do outro em cada situação de inter-relação, e as faces dos sujeitos relacionais vão, ou parecem ir, se moldando de acordo com as exigências da situação social em que está incluso [...] (KOURY, 2002, p.167).

Nessa experiência com docentes, é propícia uma reflexão, pois o curso foi ofertado por uma instituição que dita as normas, sendo mais conveniente para os professores e professoras assumirem uma face e, assim, atender ao comportamento esperado. É claro que isso não significa dizer que não possam ocorrer mudanças, até porque os professores já conviviam, há certo tempo, com o mesmo grupo, o que pode ter facilitado o processo de convivência e acomodação de seus discursos e manifestação de emoções.

Halbwachs (2009) menciona que, nas cerimônias que se alongam durante certo tempo, a sua constância é plenamente regulada e caracteriza uma forma contínua e intensa de se comportar: “estes gestos e estas formas aparentes exprimem e, ao mesmo tempo, mantêm estados afetivos comuns a todos os membros do grupo” (Idem, p. 210). Isso explica a aceitabilidade afetiva do processo ritualístico dos Círculos de diálogo na trajetória dos encontros com os professores.

Um aspecto pertinente para discussão refere-se ao binarismo existente na sociedade ocidental entre a razão e as emoções (VALVERDE, 1999). Associar esse binarismo, nos Círculos de diálogo, às professoras e aos professores não deixa de ser intrigante na medida em que se percebe um discurso que prevalece o cognitivo (em alguns relatos dos docentes), que é visível em algumas expressões, como: “o que isso ajuda na escola”, “não sei lidar com emoção, só com conteúdo”, “acho complicado falar de sentimentos”. Logo, pode-se dizer que existe certa primazia nos discursos da “razão” em detrimento de um discurso mais emocional.

Para Souza et al. (2019, p. 238), “é fundamental que se compreenda o processo de desenvolvimento das emoções e seu papel na constituição de novas formas de os sujeitos pensarem, sentirem e agirem no e com o mundo”, sendo sensações que interferem nas relações cotidianas dentro do campo escolar. E, na vivência dos Círculos, o aspecto emocional é latente, possibilitando às professoras e aos professores afetarem ou serem afetados pelo diálogo ali exposto na medida em que a conversa vai circulando entre elas e eles.

Enfim, lidar com as emoções como cerne de discussão nos Círculos de diálogo com um público de professoras e professores significa dizer que estes sentem um turbilhão de emoções que modificam a forma como concebemos as interações sociais na sociedade brasileira.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo tem base metodológica na abordagem qualitativa, tendo em vista priorizar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes que, necessariamente, serão interpretados para alcançar uma compreensão ou análise do fenômeno estudado. Conforme Weber (1998), para compreender

interpretativamente o fenômeno, nada melhor que partir dos sentidos que este formula mediante a interação com os outros.

A observação participante foi ferramenta basilar utilizada nos encontros com as professoras e professores. De acordo com André (1995, p. 24), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Desse modo, a observação e a participação percorreram a trajetória da pesquisa ao compreender que são “duas faces da mesma moeda se fazem presentes na tarefa de pesquisar o cotidiano” (CARDONA; CORDEIRO; BRASILINO, 2014, p. 127).

Para o registro das observações, utilizou-se o diário de campo como um instrumento de pesquisa, pois “com ele e nele a pesquisa começa a ter certa fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos, dúvidas, impressões [...]” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 277).

A pesquisa aconteceu nos encontros do Curso, por meio dos próprios Círculos de Diálogo, em que professoras e professores vivenciavam a metodologia circular, possibilitando, assim, a conversa e escuta mais intensa e qualificada entre os docentes. Conforme Boyes-Watson e Pranis (2015), estes Círculos são uma metodologia que oportuniza uma interação empática e respeitável entre os participantes, contribuindo, assim, como um espaço seguro para a manifestação das emoções.

A escolha dos sujeitos deste estudo foram dezesseis docentes (entre professoras e professores¹⁰) da rede pública estadual, lotados em escolas localizadas em Fortaleza, capital do estado do Ceará, e participantes do Curso, interessados em aprender e disseminar os Círculos de Diálogo em suas práticas pedagógicas. Este Curso foi ofertado pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC.

Neste sentido, a observação participante ocorreu durante este Curso de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz, que aconteceu, semanalmente, em uma unidade escolar, no período de maio a dezembro de 2017, em que uma das pesquisadoras participou da equipe de capacitação. Este momento foi propício para aproximação das pesquisadoras com os (as) interlocutores (as) e para compreensão daquele contexto. Como afirma Minayo (2001, p. 62), é nessa ocasião que se constrói a empatia e a aceitação do investigador com os sujeitos, “[...] e não são alcançados através de simples receita”.

As observações das narrativas das professoras e dos professores diante dos conflitos promotores de emoções, durante o Curso, foram registradas no diário de campo para não se correr o risco de perder as informações importantes e organizadas para a formulação das reflexões. E, para descrevê-las e analisá-las, guiou-se pela observação participante, à luz da interpretação weberiana, do que foi analisado nas falas das professoras e dos professores na ocasião dos Círculos de Diálogo.

¹⁰ Os nomes citados neste estudo são fictícios para manter a discrição dos participantes e a imagem das escolas.

Resultados e discussão

Diante da indagação levantada neste estudo de como os professores se manifestam emocionalmente nos Círculos de diálogo, cabe refletir que a ideia não é formular resposta pronta e acabada; pelo contrário, é fomentar reflexões para novos estudos, compreendendo que são apreensões subjetivas de um universo bem peculiar. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com um universo de significados, valores, atitudes, que condizem com um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que vão além de variáveis. Logo, caberia um maior aprofundamento para resultados mais precisos.

Cabe, aqui, uma reflexão a respeito desta problemática em que professores manifestam diversas emoções e sentimentos, mas que, por vezes, se sentem confortáveis, e outras, não. Deste modo, o ritual experienciado no processo circular, por ser uma interação face a face no sentido goffmaniano, provoca o extravasamento de sentimentos que nem sempre agrada aos participantes, justamente por eles estarem expondo o que sentem.

Como argumenta Elias (2011), isso faz parte do *processo civilizador* que molda as pessoas para privatizar suas emoções e sentimentos, não demonstrando, dessa forma, nenhuma fragilidade para se encaixar aos padrões exigidos da sociedade ocidental capitalista. Nesta perspectiva, será que professoras e professores que manifestam ou privam suas emoções no momento em que estão nos Círculos de Diálogo justificar-se-iam no pensamento de Elias? Ou caberia outras análises, concepções teóricas e metodológicas?

São indagações pertinentes que, neste estudo, não há como aprofundar. Entretanto, o que se propõe na lógica dos Círculos caminha numa corrente contrária ao pensamento de Elias, visto que, os participantes são convidados a se colocarem emocionalmente, contando suas histórias, sentimentos e necessidades.

Segundo Boyes-Watson e Pranis (2015, p. 24), “os Círculos têm relação com uma maneira de se estar junto que é substancialmente diferente dos hábitos rotineiros de nossa cultura”. Por isso, não é algo fácil de lidar, como observado em algumas falas de professoras e professores que confirmam certo desconforto ao se exporem diante dos outros nos Círculos: “não gosto de dizer o que sinto”; “fico envergonhada falar dos meus sentimentos”; “por mais que eu queira (pausa) as palavras não saem” (Diário de campo). Porém, outros relatos observados confirmam pontos de vista contrários: “agora já consigo ficar à vontade”, “não me incomodo mais, consigo manifestar o que tô sentindo” (Diário de campo).

Foi percebido, na vivência circular, que algumas professoras e professores conseguem manifestar suas emoções, seja com gestos e/ou falas, dizendo que estão bem, e que se sentem confortáveis na interação com as/os docentes. Por outro lado, há aqueles que não ficam muito tranquilos, pois se posicionam meio sem jeito, balbuciam palavras soltas e/ou até silenciam suas vozes quando chega o momento de falar, isso por se sentirem envergonhados; já outros se emocionam com falas e relatos na contação de histórias.

Enfim, de alguma forma, nos Círculos de Diálogo, as professoras e os professores são afetados com emoções diversas, construídas na interação face a face, levando-os a perspectivas diferentes, que não cabe aqui aprofundá-las, tampouco é a intenção.

Considerações finais

Este artigo buscou entender como os professores da escola pública se sentem nos Círculos de Diálogo no âmbito das emoções, ou seja, numa teia relacional proveniente da interação social.

As professoras e professores, aqui, se deixam levar pelo ritual que acaba reverberando comportamentos e atitudes emocionais pertinentes ou contrárias à lógica da sociedade de mercado, que oprime e privatiza as emoções. Assim, mesmo com receio ou sob a forma de ocultar a face, as emoções passam a ser expressas e, em cada estrutura da cerimônia, vão se exteriorizando.

Desta maneira, este estudo reflete que as professoras e os professores sentem emoções diversas nos Círculos de Diálogo, integrando e partilhando sensações diferentes que desembocam em expressões de estranhamento e de incômodo. Essas sensações são reflexo da própria estrutura social vigente do capital. Se por um lado há incorporação de uma nova sensibilidade social, que contraria a privatização das emoções, por outro há uma sensação de incômodo com determinados comportamentos e atitudes no ritual dos Círculos. Desse modo, participar dos Círculos acaba sendo um exercício de liberação das emoções nessa consonância relacional, podendo ou não ser uma experiência instigante na realidade dessas professoras e professores.

Enfim, torna-se desafiador exaurir a indagação proposta inicialmente, porque se compreende que outros olhares são necessários para o entendimento dos Círculos de Diálogo na perspectiva das emoções como produto relacional. Além disso, aqui também caberiam outras perspectivas, tanto teóricas como metodológicas, para suscitar diversas discussões, a julgar que este artigo objetivou uma determinada reflexão.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, M. Escolas e violências. *Revista Observare. A revista do Observatório Interdisciplinar de Segurança Pública do Território*, v. 4, 2008.

AMSTUTZ, Lorraine Stutzman; MULLET, Judy H. *Disciplina restaurativa para escolas: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo*. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

BARBOSA, Raoni Borges. Koury: uma história das emoções. *V Reunião Equatorial Antropologia e XIV Reunião de Antropólogos do Norte e Nordeste*, Alagoas, 2015. Disponível em: http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Raoni%20Borges%20Barbosa%20-%201018936%20-%203242%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. Círculos em movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa. Tradução de Fátima de Bastiani. Porto Alegre, RS: AJURIS, 2015. Disponível em: <https://www.escolamaispaz.org.br/circulosemmovimento/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. No coração da esperança: guia de práticas circulares. Tradução: Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BRANCHER, Leoberto. A paz que nasce de uma nova justiça: 2012-2013 um ano de implantação da justiça restaurativa como política de pacificação social em Caxias do Sul. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: http://www1.tjrs.jus.br/export/processos/conciliacao/doc/A_Paz_que_Nasce_de_uma_Nova_Justica.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRIQUET, Enia Cecília. *Manual de mediação: teoria e prática na formação do mediador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARDONA, M. G.; CORDEIRO, R. M.; BRASILINO, J. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V. do. CORDEIRO, M. P. (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando*. 1.ed., Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 123-148.

CORDEIRO, Mariana Prioli; CURADO, Jacy; PEDROSA, Claudia. Pesquisando redes heterogêneas: contribuições da teoria ator-rede. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V. do. CORDEIRO, M. P. (Orgs.). *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando*. 1.ed., Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 149-166.

DAYRELL, Juarez T. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: *A escola como espaço sócio-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 136 – 161. Disponível em: <https://docsbarraspartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2.ed, Rio de Janeiro: Zahar, 2011, v. 1.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 37. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, Francisco Horácio da Silva; SILVA, Maria Andrea Luz. Estudos qualitativos: quando procurar a observação participante. In: Giovanni Alves; João Bosco F. dos Santos (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa sobre o mundo do trabalho*. Bauru, SP: Canal 6, p. 87-98, 2014.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HALBWACHS, Maurice. A expressão das emoções e a sociedade. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *RBSE/UFP*, v. 8, n. 22, abr. 2009, p. 201-218. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/HalbwachsTrad.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

KOURY, Mauro G. P. Confiança e sociabilidade. Uma análise aproximativa da relação entre medo e pertença. *RBSE/UFP*, v.1, n.2, ago. 2002, p. 151-181. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v1%20n2%20ago2002.pdf>. Acesso em 2 jan. 2020.

_____. Sociologia da emoção: o Brasil urbano sob a ótica do luto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. A antropologia das emoções no Brasil. *RBSE/UFP*, v.4, n.12, dez. 2005, p. 239-252. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321698776_A_ANTROPOLOGIA_DAS_EMOCOES_NO_BRASIL_23_9_A_Antropologia_das_Emocoes_no_Brasil. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. As ciências sociais das emoções. Um balanço. *RBSE/UFP*, v.5, n.14-15, ago/dez, 2006. p. 137-157. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v5,%20n14.15%20ago.dez2006.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. Pela consolidação da sociologia e da antropologia das emoções no Brasil. *Sociedade e Estado/UnB*, v.29, n.3, 2014a, p. 841-866. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000300009. Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. Estilos de vida e individualidade: escritos em antropologia e sociologia das emoções. Curitiba: Appris, 2014b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Passos, Celia M. Oliveira; Ribeiro, Olga Oliveira Passos (Orgs.). Justiça restaurativa no ambiente escolar: instaurando o novo paradigma. Rio de Janeiro: MP/RJ, 2016.

PEIRANO, Mariza G. S. A análise antropológica de rituais. *Série Antropologia*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie270empdf.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

PRANIS, Kay. Processos circulares de construção de paz. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

SOUZA, Vera L. T. de; RAMOS, Vânia R. L.; OLIVEIRA, Beatriz C. de; DUGNANI, Lilian A. C.; MEDEIROS, Fernanda P. Emoções e práxis docente: contribuições da Psicologia à formação continuada. *Rev. Psicopedagogia*, v. 36, n.110, 2019. p. 235-245. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300011. Acesso em: 20 abr. 2021.

TURNER, Victor. O processo ritual: estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Editora Vozes LTDA., 1974.

VALVERDE, Paulo. O fado é o coração: o corpo, as emoções e a performance no fado. *Etnográfica/Centro em Rede de Investigação em Antropologia*. v. III (1), 1999. p. 50-20. Disponível em: http://ceas.iscte.pt/etnografica/docs/vol_03/N1/Vol_iii_N1_5-20.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WEBER, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. 4. ed. Brasília: UnB, 1998. v. 1.

Zehr, Howard. Justiça restaurativa. Tradução Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2015.