PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Regina Aparecida Gomes Camargo

Princípios e práticas de Educação para a Paz na formação de professores em uma escola municipal de Atibaia (SP)

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo
2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Regina Aparecida Gomes Camargo

Princípios e práticas de Educação para a Paz na formação de professores em uma escola municipal de Atibaia (SP)

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Prof.ª Dra. Ana Maria Saul.

São Paulo

2021

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

(SP)

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Formação de Formadores

Aprovada em: ____ / ____ / _____

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

A todos os professores, em especial da rede pública e aos meus companheiros do Núcleo de Cultura de Paz e Práticas Restaurativas “Nelson Mandela”, por compartilharmos a esperança de transformar a educação pela via da Cultura de Paz.

AGRADECIMENTOS

Não é o suficiente estarmos conectados uns aos outros. Também precisamos compartilhar nossas soluções, nossas experiências e nossos sonhos, em uma grande comunidade sustentada pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

Irina Bokova[1]

O desejo que me trouxe de volta à academia foi o de compartilhar as experiências vivenciadas no chão da escola em defesa de uma educação que humaniza e liberta, na luta para a construção de um mundo melhor, mais amoroso e não violento. Movida pela esperança de que a partir deste estudo muitos outros virão e na mesma sintonia se juntarão para a disseminação de uma Cultura de Paz nas escolas e na vida, é que só tenho a agradecer...

A Deus, por alimentar minha fé e minha esperança nas pessoas.

À minha orientadora, **Prof.ª Dra. Ana Maria Saul**, por acreditar em mim e pela dedicação em me conduzir ao conhecimento.

À **Prof.ª Dra. Emília Cipriano Sanches**, pela alegria que nos cativa, generosidade e amor que inspira a continuar sonhando e construindo saberes e afetos nos encontros da vida.

À **Prof.ª Denise Regina da Costa Aguiar,** pelo seu carinho, por aceitar participar deste trabalho e por compartilhar suas contribuições que foram preciosas para a minha pesquisa.

À querida tutora **Helga Porto Miranda,** pelo acolhimento, dedicação e respeito com que me conduziu no processo de escrita e pelas valiosas contribuições.

Ao **Grupo de Pesquisa de Educação Integral (GPEI) da PUC-SP**, por me acolher nesse retorno à academia e juntos comungarmos na construção de uma educação integral, comprometida com a transformação e humanização de nossas crianças e jovens.

À Secretaria Municipal de Educação de Atibaia (SP) na qual a escola está subordinada.

Às **professoras e aos professores** participantes da pesquisa que, mesmo diante de um ano tão desafiador, aceitaram o meu convite para participar deste trabalho, que afinal não é meu, é nosso.

Aos meus **colegas do Formep**, pelo aprendizado e companheirismo. Em especial, às amigas **Paula** e **Adriana**, por compartilharem comigo momentos de angústia, estresse, alegrias, conquistas, mas principalmente pela amizade que construímos neste caminhar.

[1] Ex-diretora-geral da UNESCO, Áustria, 31 de maio de 2012

Aos **meus pais** (*In memoriam),* pelo amor dedicado e, acima de tudo, por não me deixarem desistir dos sonhos, pela inspiração de força, determinação e coragem.

A meus filhos e marido, por estarem sempre do meu lado, apoiando, incentivando e acreditando nas minhas escolhas. E ao meu fiel amigo “Simba”, pela companhia nas longas horas de estudo.

E a todos que estiveram do meu lado nesta caminhada, a equipe de profissionais com quem trabalho, que cuidaram da escola em minhas ausências e que torceram por esta conquista. Desejo a Paz como bem maior em suas vidas.

Epígrafe

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

hooks,bell, 2017,p.50

CAMARGO, Regina Aparecida Gomes. **Princípios e práticas de Educação para a Paz na formação de professores em uma escola municipal de Atibaia-SP**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RESUMO

Neste estudo buscamos refletir acerca da Educação para a Paz a partir das práticas de formação em Cultura de Paz realizada na Escola Municipal Prof. Waldemar Basto Bühler, no município de Atibaia/SP. Assume como referencial teórico para a formação de professores em Educação para a Paz: Jares (2002), Salles Filho (2019), Tuvilla Rayo (2004) e aporte dos autores que se colocam em um mesmo espectro de preocupação com a formação de professores, no bojo da educação crítica, como Imbernón (2009, 2010) e Freire (2018, 2019), que permitiram ampliar o escopo de interpretação dos dados produzidos. A elaboração da trama conceitual freireana para a formação de professores neste estudo buscou objetivar as concepções teórico-metodológica da Educação para a Paz sob a perspectiva do referencial teórico freireano, articulando os fios que tecem a trama da formação do educador e da educadora para responder a questão central deste estudo: Como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores? A investigação, de abordagem qualitativa, valeu-se da "Técnica do Incidente Crítico" como perspectiva metodológica para compreender, em profundidade, as singularidades da realidade estudada. Dentre os subsídios teóricos que apoiaram as discussões e análises dessa dissertação destacam-se as contribuições de Bardin (1977), Paulo Freire (2018, 2019), Imbernón (2009, 2010, 2016). Os achados da pesquisa puderam confirmar a necessidade de formar os professores para atuar com práticas de Educação para a Paz e a importância desta temática estar presente nos programas de formação docente. Confirmou também a hipótese de que a formação em Educação para a Paz resultou em práticas mais democráticas e mais humanizadora no ambiente escolar. Esta pesquisa pode oferecer contribuições ao que vem sendo investigado no tocante a formação de professores em Educação para a Paz, porque contribuiu para evidenciar princípios fundamentais para a construção de práticas dialógicas e a autorreflexão sobre a forma como estamos nos relacionando com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação para a Paz; Cultura de Paz; Educação em Direitos Humanos.

CAMARGO, Regina Aparecida Gomes. **Principles and practices of peace education in teacher training in a municipal school in Atibaia (SP).** 2021. 129 f. Dissertation (Professional Master in Education: Training of Trainers) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

ABSTRACT

This study seeks to reflect on Education for Peace from the training practices in Culture of Peace, carried out at the Municipal School Prof. Waldemar Basto Bühler, in the municipality of Atibaia (SP). It assumes as theoretical reference for teacher training in Education for Peace (Jares, 2002), (Salles Filho, 2019), (Tuvilla Rayo, 2004) and contribution of the authors who place themselves in the same spectrum of concern with teacher training in the wake of critical education, such as Imbernón (2009, 2010) and Freire (2018 and 2019), which allowed to expand the scope of interpretation of the produced data. The elaboration of the Freirean conceptual framework for teacher education in this study sought to objectify the theoretical and methodological conceptions of Peace Education from the perspective of Freirean theoretical framework, articulating the threads that weave the educator's formation to answer the central question of this study: How did the teacher training in Peace Education reverberate in the school environment and in the educators' pedagogical practice? The research, of a qualitative approach, used the "Critical Incident Technique" as a methodological perspective to understand, in depth, the singularities of the reality studied. Among the theoretical subsidies that supported the discussions and analysis of this dissertation, the contributions of Bardin (1977), Paulo Freire (2018, 2019), and Imbernón (2009, 2010, 2016) stand out. The research findings confirmed the need to train teachers to work with Education for Peace practices and the importance of this theme being present in teacher training programs. They also confirmed the hypothesis that the Peace Education training led to more democratic and humanizing practices in the school environment. This research can offer contributions to what has been investigated regarding teacher training in Peace Education because it highlighted fundamental principles for the construction of dialogic practices and self-reflection on the way we relate to each other and to the world.

Keywords: Education for Peace. Culture of Peace. Human Rights Education.

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1 -Estudos Correlatos.....30
Quadro 2 - Estudos correlatos – Objetivo e Resultados da Pesquisa.....31
Quadro 3 - Composição da equipe escolar.....61
Quadro 4 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa.....66
Quadro 5 - Organização dos eixos temáticos e das categorias sínteses dos achados da pesquisa.....71
Quadro 6 - Percepções dos professores em relação à formação em Educação para a Paz.....97

Figura 1 - Trama Conceitual Freireana..... .44
Figura 2 - E.M. Prof. Waldemar Bastos Bühler.....60
Figura 3 - Semana de Cultura de Paz na escola.....72
Figura 4 - Círculo de Diálogo com os educandos.....73
Figura 5 - Círculo de Diálogo com os Pais.....85
Figura 6 - Formação de Professores na Escola.....94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação para Paz
HTPC	Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OP	Orçamento Participativo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SINAM-MS	Sistema de Informações de Agravos e Notificações do Ministério da Saúde
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TIC	Técnica do Incidente Crítico
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MEMÓRIAS DA PESQUISADORA E O DESPERTAR PARA A CULTURA DE PAZ 12

INTRODUÇÃO 19

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 30

1.1 Estudos correlatos: construindo os fundamentos teóricos 30

1.2 Trama Conceitual a partir da matriz do pensamento freireano 42

1.3 Construindo o conceito de paz 51

1.4 Educação para a Paz e Cultura de Paz 54

2 PERCURSO METODOLÓGICO 58

2.1 Abordagem da Pesquisa 58

2.3 Os sujeitos da pesquisa 65

2.4 Procedimentos da Pesquisa 67

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 71

3.1 A Construção de uma Cultura de Paz como prevenção da não violência na escola 72

3.2 Disponibilidade para o diálogo/escuta 73

3.3 Respeito à cultura do aluno e rejeição a qualquer forma de discriminação 75

3.4 A Educação para a Paz como articuladora do Projeto Político Pedagógico 78

3.5 Educação como forma de intervenção no mundo 81

3.6 Os círculos de construção de diálogo como mecanismo de participação na escola.. 85

3.7 Construção de valores na escola e na vida..... 90

3.8 Identidade da Escola 92

3.9 A formação em Educação para a Paz no contexto escolar..... 94

3.10 Reflexão crítica sobre a prática..... 105

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

REFERÊNCIAS 115

APÊNDICES 120

ANEXO 129

MEMÓRIAS DA PESQUISADORA E O DESPERTAR PARA A CULTURA DE PAZ

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Álvaro de Campos

A narrativa do meu[2] tema nas atividades de tutoria[3] significou um mergulho na minha história de vida, trazendo sentimentos e emoções que marcaram minha constituição profissional. Para Dubar (2005), nossa constituição identitária é uma construção que se dá ao longo da nossa ação como atores sociais. Para este autor, todos têm uma história, um passado que também pesa em cada identidade que

> Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social. Essa "trajetória subjetiva" resulta a um só tempo de uma leitura interpretativa do passado e de uma projeção antecipatória do futuro (DUBAR, 2005, p. XIX) grifo do autor.

Assim, ao mergulhar na minha história de vida, dei um novo sentido a toda uma constituição pessoal e profissional. E é com este mergulho no passado que começo a reconstrução de minha trajetória profissional até a chegada no mestrado profissional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Nasci e cresci na cidade de Nazaré Paulista, interior de São Paulo. Sou a caçula de sete filhos, uma família grande, casa sempre cheia e agitada. Tive uma infância feliz, gostava de brincar na rua com meus primos e amigos da escola.

A cidade tinha uma única escola, onde estudei desde a pré-escola. Aos dezessete anos iniciei o magistério, uma menina rebelde, sem muitas perspectivas de uma carreira profissional devido aos poucos recursos financeiros. Então, entre fazer o magistério ou fazer o colegial (assim era chamado o ensino médio), optei por seguir no magistério.

Recordo-me que, no segundo ano do magistério, participei do ingresso para estágio remunerado da rede pública estadual[4], e foi assim que iniciei minhas primeiras investidas em

---

[2] O uso do meu está na primeira pessoa porque faz alusão à história de vida e, portanto, trata-se de algo pessoal.
[3] Tutoria: Mediação realizada por grupos de pesquisadores dos cursos de Doutorado e Pós-Doutorado da PUC e tem como finalidade orientar os alunos nas aproximações em relação aos temas de pesquisa de seu interesse, auxiliar nas pesquisas bibliográficas e na condução dos trabalhos solicitados nas disciplinas teóricas obrigatórias.
[4] Pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu Artigo 428 rege que: Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete

sala de aula. Na situação de estagiária, a principal atribuição era substituir o professor ausente, o que me permitiu vivenciar a rotina do dia a dia da sala de aula, se tornando uma experiência riquíssima e de grande valia para o exercício da docência. Em alguns momentos eu era solicitada para preparar materiais didáticos como atividades, jogos etc., outras vezes para estar junto com professores em sala de aula, o que proporcionava uma participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Nesses momentos, minha atenção sempre se voltava para a atuação do professor a fim de perceber como explorava as atividades, como desenvolvia seu planejamento de ensino e como ensinava.

Nesse sentido, a experiência de estagiar serviu-me como formação inicial, uma vez que era solicitada a estar como professora em sala de aula e em outras vezes como coadjuvante dos processos de ensino e aprendizagem. Essas vivências tiveram importância significativa à medida que era desafiada a fazer planos de aula, preparar material didático, administrar uma sala de aula e participar das reuniões de Conselho de Série/Ano. Assim, minha formação no nível médio correspondia à formação de professor proposta por André (2016, p. 98):

> A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Desse modo, posso dizer que a experiência de estagiar foi delineando minha identidade profissional à medida que vivenciava diferentes situações na escola.

Terminado o magistério e o período de estagiária, apresentou-se à minha frente um futuro que teria que buscar e caminhar sozinha. Logo depois, ingressei na universidade e comecei a fazer a graduação de História e, posteriormente, o curso de Pedagogia, pois já vislumbrava um desejo de seguir na carreira como gestora escolar.

Ao retomar essa trajetória profissional, compreendi que fui aprendendo conforme refletia sobre o meu fazer pedagógico e com as trocas que realizava com meus colegas professores na tentativa de responder minhas perguntas e inquietações que surgiam na sala de aula.

Segundo Placco e Souza (2015), a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas. Dessa forma, posso dizer que a minha identidade profissional foi se

---

a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

formando na interação com outros professores, nas experiências compartilhadas e nas inquietudes que aguçavam a curiosidade e a necessidade de buscar sempre mais para exercer cada vez melhor minha profissão.

Quando fui alçada ao cargo de diretora de escola, por concurso público, no município de Atibaia (SP), trazia a esperança de contribuir para a construção de uma escola de qualidade para todos, pautada nos princípios da gestão democrática, da participação e da cidadania. Os primeiros três anos foram de intenso aprendizado, de adaptação ao novo contexto, de conhecimento de uma nova realidade e de um novo fazer.

À medida que compreendia o que era fazer a gestão de uma escola com todos os seus desafios administrativos e pedagógicos, ia desvelando o caminho que pretendia trilhar para alcançar o desejo de uma escola democrática. Nessa direção, a política central do município contribuiu de forma especial para o movimento em prol da gestão democrática na educação com políticas públicas de descentralização de recursos financeiros para as escolas como: Programa Escola Nota Dez[5], implantação do Orçamento Participativo (OP)[6] no bairro e o OP Criança[7] na escola. Juntamente com estes programas, a Secretaria Municipal de Educação também fez um forte movimento para a construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas, configurando-se num processo de discussão e participação com toda a comunidade escolar.

A respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP), Veiga (1998, p. 13-14) assim o descreve,

> [...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Definido dessa forma, o PPP é um instrumento que exige a leitura da realidade sendo, portanto, um documento que não está pronto, mas que pode ser modificado ao longo do ano letivo. Ele é um planejamento de ações fortemente determinadas por uma intencionalidade

---

[5] Programa Escola Nota Dez: Repasse financeiro anual através de convênio com as Associações de Pais e Mestres das Escolas para a manutenção da infraestrutura da escola e financiamento dos projetos de apoio pedagógico aos alunos.

[6] Orçamento Participativo: Mecanismo governamental de democracia participativa que permite aos cidadãos influenciar ou decidir sobre os orçamentos públicos.

[7] Orçamento Participativo Criança: Tinha como objetivo estimular o processo participativo dos alunos (grêmio estudantil) nas decisões sobre os repasses financeiros para a Associação de Pais e Mestres pelo Programa Escola Nota Dez.

educativa, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos e modos de agir dos educadores. Para Saul e Saul (2013, p. 103), o PPP é um instrumental de trabalho que deve ser:

> [...] tanto em seu planejamento como em sua execução, o registro dinâmico de decisões do currículo como expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na escola, constituindo-se em um bom pretexto para abrir espaço a uma reflexão crítica sobre a realidade concreta, estimulando a transformação de práticas e gerando ações coletivas comprometidas com a luta por justiça social.

O PPP deve ser entendido como instrumento e processo de organização da escola, legalmente instituído. Por esta razão, pressupõe a leitura da realidade e deve refletir os interesses, os desejos, as propostas da comunidade escolar. Por sua dimensão política, o PPP tem implícita uma concepção de educação. Nesse sentido, o PPP da Escola Professor Waldemar Bastos Bühler traz, em seu bojo, a escola humanizadora e democrática já em 2005, quando construímos, com a comunidade escolar, a intenção educativa da escola que também tinha a pretensão de expandir para o bairro. Depois de muitos encontros e discussões, ficou assim definida:

> A Escola deve formar, educar e sensibilizar a criança, através de momentos de discussão e reflexão entre escola/família, resgatando e respeitando valores e crenças, promovendo uma educação humanizadora e transformadora em que o conhecimento sistematizado da escola e o conhecimento acumulado pelas experiências vividas por cada um se completem, incentivando assim a prática da cidadania e o respeito pela diversidade (ESCOLA PROFESSOR WALDEMAR BASTOS BÜHLER, 2005).

Esse processo que a escola passou, e que era um movimento da política central do município, despertou nos profissionais mais engajados com a ideologia emancipatória um grande avanço nos processos de descentralização das decisões, fortalecendo o movimento de participação em toda a comunidade escolar. O PPP foi um movimento que marcou a transposição de uma escola antidemocrática para uma escola mais democrática, porém ainda estamos longe do ideal que gostaríamos.

Segundo Vitor Paro (2016), a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade e para concretizá-la um dos requisitos básicos e preliminares para quem se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Nesse sentido, durante estes vinte anos à frente da gestão da escola, tenho me dedicado a promover a participação da comunidade escolar, resistindo ao desmonte dos processos democráticos. Apesar de ainda frágil em nosso país, a democracia nutre a esperança de muitos por um mundo melhor, mais justo e mais humano.

Freire (2019a) vai dizer que somos seres inacabados, estamos em busca do ser mais e que a vocação ontológica do homem é humanizar-se. Neste sentido, nutrir o sonho de uma educação libertadora nos dias atuais é, acima de tudo, um ato de coragem, de amor aos homens e ao mundo.

Este sonho que me move tem sustentando minhas buscas para transformar a escola num espaço mais humano e democrático. O querer *ser mais* no sentido de superar as visões fatalistas e pré-determinadas com que a escola é pensada, com suas formas enrijecidas de conceber o mundo e a relação do homem com o conhecimento, levou-me a participar de um encontro de formação em Práticas de Cultura de Paz e Justiça Restaurativa na Educação promovida pelo Centro de Referência de Assistência Social do bairro. Fiquei tão afetada com os princípios da Educação para a Paz (EP) e pelo conceito de práticas restaurativas na resolução dos conflitos, que vislumbrei um novo caminho para cuidar das relações e da convivência na escola.

A justiça restaurativa na educação tem sua origem nos moldes dos ambientes judiciais, porém à medida que foi sendo implementada na escola, foi tomando consistência e ficando mais evidente a importância dos relacionamentos interconectados (EVANS; VAANDERING, 2018). Segundo estas autoras, a justiça restaurativa na educação:

> É um convite à criação de culturas educacionais que enfatizam o engajamento social ao invés do controle social. O ponto de partida da expressão "como somos quando estamos juntos" são os relacionamentos e não as regras; as pessoas e não as políticas; respeitar as capacidades em vez de avaliar habilidades; criar significado em vez de impor conhecimento; perguntar mais do que mandar; e sucesso evidenciado pelo bem-estar no lugar de sucesso baseado em méritos (EVANS; VAANDERING, 2018, p. 20).

Os pressupostos presentes na justiça restaurativa na educação agregam fundamentos importantes para a sua utilização na mediação de conflitos na escola. Porém, o aprofundamento de sua teoria e sua aplicabilidade não são objetos deste estudo no momento.

Conhecer as metodologias de mediação de conflitos a partir da Educação para a Paz trouxe um novo sentido para a materialização de práticas que dialogam com a concepção de mundo presente no PPP da escola. Já não fazia sentido usar os recursos tradicionais previstos no Regimento Escolar (advertência e suspensão) para resolver os conflitos na escola.

A cultura escolar, impregnada pela ideologia do castigo e da punição, não convergia com os ideais de educação que a escola defendia. Essa concepção autoritária de conduzir os conflitos diverge das concepções de autonomia e de democracia presentes nos documentos legais. Do meu ponto de vista, minha prática tinha que ser coerente, não podia discursar sobre

a importância da escuta e do diálogo e agir de maneira autoritária nas resoluções dos conflitos que permeiam as relações humanas.

Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, apresenta o *saber escutar* como um dos saberes necessário à prática docente

> não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a fala*r com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, *com ele* , mesmo que em certa condições, precise falar *a ele* (FREIRE, 2018, p. 111).

Sendo assim, o processo da escuta faz parte do ato de aprender a conhecer. Segundo Rinaldi (2020), escutar para conhecer o outro no sentido do encontro, da receptividade e da hospitalidade ao outro, numa relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição e experiência, sem tratar o outro como igual.

> O trabalho com a ética de um encontro na pedagogia da escuta requer que o educador pense no Outro como alguém que ele não pode aprisionar, e que desafia todo cenário da Pedagogia. Pois a pedagogia do escutar representa ouvir o pensamento – ideias e teorias, questões e respostas de crianças e adultos; significa tratar o pensamento de forma séria e respeitosa; significa esforçar-se para extrair sentido daquilo que é dito, sem noções preconcebidas sobre o que é certo e apropriado (RINALDI, 2020, p. 43).

Apropriar-se deste *quefazer* docente, não é uma tarefa simples e muito menos fácil de se construir na escola. Há uma infinidade de barreiras que operam de forma contrária à pedagogia da escuta[8], barreiras estas que perpassam o currículo e o sistema de avaliação, que determinam as práticas de formação de professores.

Assim posto, é natural que tenhamos certa resistência em apreender novas formas de se comunicar e de escutar nossas crianças, maneiras estas que requerem uma nova postura, ou seja, o diálogo. “Diálogo este que se constitui como postura necessária na medida em que nos transformamos, cada vez mais, em seres criticamente comunicativos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64).

Apresentar à equipe docente os princípios presentes na Educação para a Paz, como horizonte possível para a construção de novos saberes e novas formas de se relacionar com o outro e de estar no mundo, gerou uma série de dúvidas e questionamentos no grupo. O que é educar para paz? Como fazer para construir a Paz na escola? Esses questionamentos apontaram a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a temática.

[8] A Pedagogia da Escuta, criada por Loris Malaguzzi, na Itália, após o fim da Segunda Guerra Mundial, considera a criança como um ser social, que nasce de uma determinada forma e se transforma a partir da relação com o outro.

Diante desta constatação, construímos um processo formativo na escola durante os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)[9]. O programa de formação estava estruturado em um encontro por mês, com temas que abordavam a violência; os círculos de construção de paz; Cultura de Paz; Educação para a Paz; Direitos Humanos; Valores Humanos; Mediação de Conflitos; Comunicação não Violenta entre outros.

A formação continuada tinha como pressuposto subsidiar a prática docente. Imbernón (2010, p. 57), ao tratar da formação continuada de professor, assim a defende,

> Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Na formação, os professores têm situações problemáticas. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

Concordamos com o autor no sentido de que é necessário promover a formação a partir das reais necessidades da escola e dos professores, promovendo a reflexão sobre suas práticas de ensino. Os programas de formação ofertados pelo sistema de ensino, em sua grande maioria, estão voltados para técnicas de como ensinar e de como preparar os alunos para as avaliações externas. Não que isso não seja relevante, porém há um anseio latente, nos professores de espaços formativos, para promover a reflexão sobre temas que afetam o cotidiano da sala de aula e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Há um rol de conhecimentos e saberes que precisam ser abordados nas formações, como a diversidade cultural, racial, de gênero entre tantas outras áreas do conhecimento que perpassam o currículo e que são negligenciados em nome dos bons resultados.

O percurso formativo em EP tem contribuído para o aprofundamento do aprender a conviver, incentivando o exercício da tolerância, do respeito, da empatia e, acima de tudo, do diálogo. As pessoas crescem e se humanizam graças à linguagem e ao diálogo. A convivência é um exercício constante de diálogo. É o que revela o relato da professora sobre suas práticas de ensino nos encontros formativos

> A partir das formações pude perceber que existem muitos outros tipos de violência, por exemplo, estou sendo violenta quando não dou a meu aluno oportunidade de falar, expor suas ideias e sentimentos, quando tento ensiná-lo como aprendi, quando repito os mesmos erros dos meus professores, sou violenta quando não tento mudar o mundo a minha volta, com pequenas, mas preciosas ações, mas principalmente sou violenta comigo mesma por não aceitar minhas limitações e quando não me esforço para mudar tudo isso. Sou não, eu era, estou aprendendo a mudar. E essa mudança, é claro, não é fácil e, muito menos, repentina, ela vem se moldando com o passar do tempo,

[9] HTPC – Horários de trabalho pedagógico coletivo na escola e está inserido na carga horário do professor e tem como objetivo promover estudos de aperfeiçoamento da prática docente.

> desconstruir conceitos e quebrar paradigmas não é uma coisa simples, requer aceitação, tempo, estudo, dedicação e prática (Professora da EM Waldemar Bastos Bühler).

Nos anos de 2016 a 2019, em que nos dedicamos a construir uma Cultura de Paz na escola, a tranquilidade tem reverberado em nossas práticas cotidianas. O clima da escola está mais leve e a comunicação dos profissionais mais acolhedora com as crianças e com as famílias. A equipe docente se manifesta receptiva e comprometida com o exercício da cidadania na medida em que se abre para o diálogo consigo próprio, com os outros e com as situações apresentadas no contexto das reflexões.

Não podemos deixar de mencionar o quanto a abordagem pedagógica da educação para a paz tem feito sentido no contexto atual em que vivemos. Tempos de uma pandemia mundial, tempos difíceis, tempos que aprofundam as desigualdades sociais, econômicas e sanitárias. Tempos estes que denunciam a precarização da educação no Brasil, da falta de estrutura das escolas para ofertar o ensino remoto aos alunos das escolas públicas.

Ousamos dizer que as discussões que promovemos na escola a partir do conceito de paz permitiu aos educadores acolher as famílias e os alunos neste tempo pandêmico de forma a agregar dois princípios básicos: solidariedade e humanização. O fato das aulas serem ofertadas de forma remota colocou os professores "dentro da casa" das crianças, desvelando toda uma realidade que era, de certa forma, escamoteada pelas famílias.

Estas evidências, que foram sendo percebidas no cotidiano escolar e nos relatos que faziam parte da formação, despertaram interesse em levar ao campo da pesquisa esta temática que se configurou como eixo principal na formação de professores. Esperamos, com esta investigação, contribuir para a descoberta de novos conhecimentos sobre o tema, como também reafirmar a sua necessidade na formação continuada dos professores.

INTRODUÇÃO

> E falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática. Valores como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social.
>
> UNESCO[10]

[10] Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

A intenção de pesquisar sobre Educação para a Paz e suas contribuições para a formação do professor surgiu do trabalho realizado na escola municipal onde a pesquiadora atua, no município de Atibaia (SP). A abordagem da Cultura de Paz nasceu ante a necessidade de repensar como os educadores e as educadoras olham e cuidam das situações de conflitos no âmbito da sala de aula e da escola.

A discussão sobre a Paz não é recente e já produziu um legado histórico. Para pesquisadores como Santos e Sousa (2019) e Jarez (2002), a evolução histórica sobre a Paz passa por quatro grandes marcos geradores: o primeiro representa o nascimento da Educação para a Paz (EP), na Europa, com o movimento da "Escola Nova", realizado por Piaget, Montessori, Bovet e outros cientistas; o segundo marco é o surgimento da Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)[11] a partir de 1945, cujo trabalho prossegue em estimular programas, campanhas e materiais didáticos sobre EP, tratando sobre a educação para os Direitos Humanos e a educação para o desarmamento; o terceiro marco é a ampla divulgação da não violência, sendo a dimensão geradora mais difundida da Educação para a Paz (EP) tanto no tempo como no espaço, defendida por Gandhi e Martin Luther King e, por fim, o quarto marco gerador nasce como consequência da Pesquisa para a Paz e apresenta forte contribuição no tocante ao plano conceitual, com particular revisão do conceito de paz, denominado de paz positiva (GALTUNG, 1975).

Esses quatro grandes marcos têm nutrido a EP e desencadeado fortes movimentos sociais nos níveis local, nacional, regional e internacional a favor dos Direitos Humanos e da Justiça Social (JARES, 2002a).

Ao longo de seis décadas, os estudos da paz têm "acumulado um vasto manancial de conhecimentos, de conceitos teóricos, métodos e análises empíricas, que fornecem indicações relevantes para a compreensão das causas dos conflitos violentos e das condições para paz" (OLIVEIRA, 2017, p. 149).

A propósito dessas possibilidades de estudos da paz, o que se percebe ainda é uma tímida abordagem desta disciplina nos cursos de graduação ou mesmo no meio acadêmico, com escassa bibliografia que trata de questões conceituais e metodológicas sobre a paz no Brasil (OLIVEIRA, 2017).

[11] Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação.

Ainda de acordo com Oliveira (2017), nota-se uma crescente discussão nas instituições de ensino e em movimentos sociais que operam a respeito das incontáveis formas de violência direta, estrutural e cultural que hoje marcam as zonas rurais e as cidades brasileiras, denotando a necessidade de se produzir ações na promoção de um ambiente de paz.

A violência se constitui uma das maiores questões de políticas públicas no Brasil, e segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada[12] (IPEA, 2020) extraídos do Sistema de Informações de Agravos e Notificações do Ministério da Saúde (Sinan/MS), em 2016 foram notificados 117.175 casos de violência contra crianças e adolescentes, os quais estão relacionados a violência sexual, física, psicológica/moral e de negligência e abandono. Esse total representa uma taxa de 188,65 casos de violência para cada 100 mil pessoas de menos de 1 ano até 19 anos de idade. Mais de 60% (72.579) dos casos registrados foram cometidos contra a população de 10 a 19 anos.

Ainda segundo os dados do IPEA, cujo material apresenta o Atlas da Violência (2020), com dados sobre os homicídios no país, aponta que em 2018 a taxa de homicídios era de 27,8 mortos por 100 mil habitantes, dentre o perfil das vítimas dos homicídios estão os jovens entre 15 e 29 anos. Destes, os mais afetados são os jovens negros masculinos, ficando com uma taxa de 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que possuem entre 25 e 29 anos. Para as mulheres, nessa mesma faixa etária, a proporção de óbitos ocorridos por homicídios é consideravelmente menor: de 16,2% entre aquelas que possuem entre 15 e 19 anos; de 14% no período entre 20 e 24 anos; e 11,7% entre as jovens de 25 e 29 anos.

No campo da garantia de direitos e da assistência a proteção às crianças e adolescentes, os dados mostram que ainda há grandes desafios para a superação da elevação de todas as formas de violência contra as crianças e adolescentes no Brasil. Destes índices, no que diz respeito à violência física[13], os dados mostram que este tipo de violência, que abrange não apenas a violência intrafamiliar, mas também a extrafamiliar e a autoprovocada, segue sendo o tipo mais registrado de violência praticada contra crianças e adolescentes no Brasil. De acordo com estudiosos sobre o tema, a crença cultural de que o ato de bater é uma forma de educação contribui muito para o patamar elevado das taxas de violência física contra crianças e

[12] IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fundação pública vinculada ao Ministério da Economia, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

[13] Nota Técnica nº 70/Maio 2020 – Proteção de Crianças e Adolescentes no Contexto da Pandemia da Covid-19: Consequências e medidas necessárias para o enfrentamento.

adolescentes no Brasil. Essa crença pode ainda ser responsável por sub-registros da violência física no país, uma vez que só os casos mais graves, que necessitam de atendimento médico, é que têm chances de serem notificados.

Os dados, aqui destacados, servem para elucidar a pertinência dos estudos sobre a paz e a necessidade de se construir, por meio de políticas, intervenções orientadas, fundamentalmente, para afirmar a vida das pessoas e produzir um mundo melhor, mais igualitário, mais justo, mais humano, livre das manifestações diretas ou indiretas de violência.

Além de que, os estudos da paz apresentam uma multiplicidade de aspectos que assume o "compromisso de olhar para os diversos níveis implicados na formação dos conflitos e nas condições para a paz, incluindo o individual, o comunitário, o estatal e o internacional" (OLIVEIRA, 2017, p. 154).

A grande contribuição dos estudos da paz promovido por Johan Galtung (1975), considerado uma das referências centrais dessa área de estudos, tem sido a conjugação de uma epistemologia negativa e de uma epistemologia positiva na problematização do conceito de paz, baseada em duas vertentes de pesquisa: uma negativa e outra positiva (OLIVEIRA, 2017). Dentro da primeira perspectiva, a paz:

> É definida de uma forma estreita a partir do que ela não é ou do que ela nega: a violência física e a guerra. Essa noção, batizada por Galtung de "paz negativa" , traduz uma concepção minimalista de paz, restrita à ausência das manifestações diretas e aparentes da violência, que corresponde não só à perspectiva compartilhada pelo realismo nas Relações Internacionais e pelos estudos estratégicos, mas também às perspectivas do senso comum e dos movimentos pacifistas, que geralmente enxergam a paz através das lentes do ativismo antiguerra (OLIVEIRA, 2017, p. 155).

A segunda perspectiva que se configura como a inovação introduzida por Galtung (1975) é a definição de paz a partir do que ela pode agregar:

> A mudança de mentalidades, o contato e o intercâmbio entre os grupos sociais, a educação, a pesquisa, a comunicação e o diálogo, as transformações sociais e econômicas, a cooperação institucional entre grupos e nações, e quaisquer outras pospostas que se comprometam com a integração humana (OLIVEIRA, 2017, p. 155).

Essa segunda dimensão é o que o autor denomina de "paz positiva" e que implica um compromisso com a construção de um sistema social integrado em que as mudanças sociais possam ser alcançadas através de meios não violentos e que promovam a integração humana.

A partir desta concepção, os estudos da paz passaram, então, a abranger outros temas, como direitos humanos, questões de gênero, desigualdades sociais e econômicas, desenvolvimento, redução de pobreza e combate à fome, justiça social, Educação para a Paz, questões ambientais, transformações sociais não violentas, entre outros.

Dentro dessa dimensão positiva da paz, é que desponta a Educação para a Paz, vinculada a um conjunto de forças ideológicas de diferentes órgãos supranacionais[14]. Para além dos interesses destes órgãos, os pressupostos educacionais defendidos pela Unesco, em favor do movimento da Pesquisa para a Paz, compreendem a Educação para a Paz como

> [...] um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, como elementos significativos e definidores, e que, mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar em consequência (JARES, 2002a, p. 148).

Esses pressupostos apontam a relevância dos estudos da paz na atualidade. No campo educacional, há pelo menos duas décadas a Educação para a Paz e/ou Cultura de Paz vem se constituindo em práticas escolares tematizando a paz em seus currículos e recebendo atenção de estudos e publicações que procuram dar visibilidade ao tema.

Estudos recentes despontam para a crescente necessidade de avançarmos nas discussões sobre paz. Castro (2018), em sua pesquisa, aponta a necessidade dessas reflexões nos espaços educativos formais e informais, com destaque nas instituições de ensino, tendo em vista as diversas situações de violências presentes no cotidiano das escolas e da sociedade.

Essas situações de conflitos e de violências que emergem no contexto escolar nos levaram a pensar ações que possam promover vivências práticas, permitindo a construção de uma outra cultura que não a da violência.

Consequentemente, se considerarmos que a Educação para a Paz é uma forma particular de educar em valores, presume-se que as práticas educativas devem ir para além de uma "aprendizagem mecânica ou doutrinária, e baseia-se especialmente em uma perspectiva reflexiva, onde se apresenta como possibilidade de discutir os valores vigentes em prol de modificá-los" (CASTRO, 2012, p. 36).

Nessa compreensão, a reflexão sobre como ressignificar as práticas educativas autoritárias em práticas mais dialogadas, participativas e democrática na escola, despertou o nosso interesse em estudar e compreender melhor as práticas da EP e da comunicação não violenta, na esperança de construir uma escola em que o diálogo, a tolerância à pluralidade cultural de nossos educandos e suas respectivas famílias fossem valorizadas e respeitadas.

Em se tratando da comunicação não violenta, Rosenberg (2006, p. 21) assim a define: "a comunicação não violenta se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que

[14] Que diz respeito ao poder que está acima do governo de cada país: a ONU pode ser considerada uma organização supranacional.

fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas". Compreendida dessa maneira, a comunicação não violenta ajuda a transformar o modo como nos expressamos e como ouvimos os outros.

Segundo Rosenberg (2006, p. 32) "a comunicação não violenta nos guia no processo de reformar a maneira pela qual nos expressamos e escutamos os outros, ela promove maior profundidade no escutar, fomenta o respeito e a empatia e provoca o desejo mútuo de nos entregarmos de coração".

É compreensível a dificuldade de nos comunicar de forma acolhedora e sem preconceitos, afinal de contas a educação que recebemos foi pautada nos princípios da Pedagogia Liberal Tradicional que consistia no controle, na instrução e na disciplina imposta como forma de garantir a obediência e o silêncio. Assim, as aulas eram predominantemente expositivas, pois o professor depositava o conhecimento e o aluno era um mero receptor. Desse modo, pouco ou nada havia de discussão na sala de aula, a fala dos alunos era restrita pela transferência de conhecimento oficial e pelas relações autoritárias do discurso que inibiam a crítica ao programa de ensino (FREIRE; SHOR, 1986). Ainda hoje este modelo de educação está presente em grande parte das instituições de ensino.

Em nossa experiência de aprendizagem não nos foi ensinado a verbalizar nossos saberes de maneira segura e respeitosa, a represália e o cerceamento da fala se faziam presente de tal modo que nos intimidava. O espaço da fala era de quem detinha o conhecimento. Segundo Freire e Shor (1986, p. 64) o "diálogo é parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos", isso nos leva a dizer que, a educação da qual somos resultados, foi ao longo do tempo nos desumanizando a medida que inibia a comunicação dialética entre educador/educando e educando/educando.

Na perspectiva da Educação para a Paz, o grande desafio da escola, nos dias atuais, é reverter o processo de desumanização ao qual fomos submetidos ao longo de todos esses anos de educação tradicional. A escola, enquanto espaço de convivência e de construção de valores, deve promover a formação para a compreensão ampla de temas como justiça, direitos humanos, valores humanos, cidadania, participação e democracia.

Partindo do princípio que a EP implica conscientizar todos educadores e educandos sobre como produzir transformações nas estruturas injustas no interior da escola, nos grupos em que as nossas relações pessoais se dão para torná-las mais humanas, o trabalho com os direitos humanos é sem dúvida um dos enfoques que devem estar presentes na prática de formação dos docentes.

Ao assumir a EP como perspectiva para a formação docente, buscamos, num primeiro momento, desvelar as situações geradoras de conflitos na escola, para, a partir delas, trazer à tona temas mais complexos como justiça, desigualdades sociais, violência estrutural e preconceitos. A intenção era não só rever as formas como a escola estava resolvendo os conflitos do cotidiano escolar, mas tinha também o desejo de romper com os modelos de conivência, que desconsideram os valores humanos, e inserir práticas dialógicas que permitam repensar a forma como estamos nos relacionando com o outro.

Assim, a necessidade de mediar os conflitos na escola desencadeou o processo de escuta que foi estimulado pela formação em EP e tinha como metodologia as narrativas de suas histórias de vida, exigindo forte disposição para ouvir o outro. Os processos circulares de construção de paz, incentivando abrir um canal direto de comunicação com os educadores durante os estudos, foram outros recursos utilizados nas formações.

De acordo com a autora Kay Pranis (2010), o círculo é um contar histórias, as pessoas se aproximam das vidas umas das outras através da partilha de histórias significativas para elas. Sua estrutura cria possibilidades de liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e as defesas, para estar presente como ser humano inteiro.

O conhecimento dos princípios da Cultura de Paz e a teoria da EP, nos abriu a possibilidade de repensar as práticas educativas tradicionais presentes na escola. A EP, por estar implicada no universo do conceito da justiça social e da democracia como condição *sine qua non* de todos os seres humanos, pode contribuir para transformar as formas de relacionar com o outro e, consequentemente, de estar (no mundo.

Segundo Jares (2002a, p. 110), em seu livro *Educação para a Paz sua teoria e sua prática*:

> A Educação para a Paz deve realizar-se a partir de e para os direitos humanos. Todos e cada um dos direitos para todas e para cada uma das pessoas. Por isso, as escolas, e particularmente os professores, devem fazer frente às políticas neoliberais que, assentadas no individualismo, na competitividade, no gerenciamento e na excelência do mercado, questionam a democracia, o estado do bem-estar e o próprio direito à educação.

Os estudos da EP impulsionam as instituições educativas que atuam na educação formal e não formal a planejar ações que possam contribuir para a construção da paz, assegurando práticas pedagógicas coerentes e viáveis. Para Jares (2002a) a paz se caracteriza como um processo educativo dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito em que, o conflito é um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e os grupos sociais.

Entender que os conflitos fazem parte da convivência humana, que este tipo de relação é constituinte da nossa personalidade e que "a existência do homem não é estar no mundo, 'mas-estar-com-os-outros', faz do homem um ser essencialmente relacional. Eu existo apenas na relação com o outro" (MULLER, 2007, p. 18).

Ainda trabalhando com o conceito de ser relacional, Freire (2019a) define homens e mulheres como seres inacabados, seres de busca que, conscientes do inacabamento, são também seres de relações, cujas abrangências são mais amplas e profundas. Essa capacidade de relacionar-se não se restringe aos outros, pois também se dá no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Entendemos que as relações se dão no nível pessoal e interpessoal de cada sujeito e temos a compreensão do conflito como um processo natural e necessário para toda sociedade humana, "pois trata-se de uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo e essencial nas relações humanas" (JARES, 2002a, p. 134).

A partir dos pressupostos da EP, acreditamos ser possível estimular em nossos educadores a autorreflexão sobre suas práticas, buscando estabelecer relações e interações positivas na resolução dos conflitos e da violência no ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma sociedade fundamentada em uma cidadania responsável.

É necessário estarmos atentos e críticos às diferentes violências cotidianas que são geradoras de conflitos e impedem a concretização da paz. Daí a importância de pensar práticas educativas que trabalhem no sentido de oferecer uma educação para o viver e o conviver bem. Assim, o tratamento adequado do conflito pode-se configurar um elemento positivo e de transformações nos espaços educativos, em especial no ambiente escolar.

Essa forma de entender os conflitos presentes nos estudos da EP implica, também, um novo olhar na formação dos educadores. Uma das exigências da educação na atualidade é aprender a viver juntos (DELORS, 2012) e, para atingir este objetivo, é necessário pensar uma educação que possa ser capaz de olhar e cuidar dos conflitos e resolvê-los de uma maneira não violenta, buscando valorizar o conhecimento dos outros, das suas culturas e da sua espiritualidade. Segundo Jacques Delors, no relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é

> De se louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para se combater os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, naturalmente, os seres humanos têm a tendência de supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a quem pertencem, e a alimentar preconceitos em relação aos outros (DELORS, 2012, p. 79).

Apesar da complexidade que é educar para a convivência, toda relação, no entanto, implica um determinado modelo de viver juntos que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar os conflitos, formas de se comunicar, de expressar sentimentos, de exercer o cuidado entre outros. Se de um lado a educação tem como missão transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana, por outro, deve levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência que existe entre todos os seres humanos do planeta. “A escola tem, portanto, a possibilidade de já na mais tenra idade, promover experiências para essa dupla aprendizagem” (DELORS, 2012, p. 79).

Logo, se a descoberta do outro passa pela descoberta de si mesmo, e pelo fato de que deve dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, “é de fundamental importância que a educação, seja ela a fornecida pela família ou pela escola, procure antes de mais nada, ajudá-los a descobrir a si mesmo” (DELORS, 2012, p. 79-80).

Assim, é a partir da descoberta de si que estes sujeitos poderão colocar- se no lugar de outros e compreender suas reações. Ao buscar desenvolver a atitude de empatia, a escola está promovendo a construção de comportamentos sociais que serão úteis ao longo da vida.

Isso posto, educar para a paz demanda conhecimentos específicos, implica certas aquisições, atitudes e valores que necessitam ser apreendidos. Assim sendo, é indispensável que os programas de formação de educadores contemplem, em suas propostas, estudos sobre a paz e educação em valores humanos, pois entendemos que estes podem suscitar um comprometimento não só consigo, mas também com o outro. A experiência realizada na escola tem indicado a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre temas como a violência, conflitos, paz, valores, justiça e outros temas voltados para os direitos humanos.

É fato que o ser humano avançou em ciência e tecnologia nas últimas décadas, porém é fato, também, que as relações humanas, a solidariedade, a tolerância e o respeito passam por uma crise, em que a vida nem sempre é valorizada. As violências sociais e culturais, impregnadas na sociedade brasileira, refletem, de maneira considerável, nas escolas e nas salas de aula, comprometendo as relações entre professores, famílias e alunos.

Essa constatação e as constantes tensões, conflitos e respostas agressivas que marcam o cotidiano da vida das crianças e jovens da escola pública, exigem dos educadores uma resposta apropriada e acolhedora que promova a reflexão e ação conjunta para a melhoria das pessoas, da vida e do mundo como um todo. Para alcançar a transformação que se pretende no âmbito da convivência no ambiente escolar, na perspectiva da Cultura de Paz é de fundamental importância promover a formação dos educadores para a compreensão do Educar para a Paz,

na perspectiva do compromisso ético de cuidar da vida e de promover um ambiente solidário, de cooperação e de paz.

Assim, ao assumir a formação continuada dos educadores em EP estamos nos comprometendo, também, com a democratização das estruturas e organização da escola. Segundo Jares (2002a, p. 194), a partir da EP:

> Insistiu-se na necessidade de buscar a coerência entre os fins e os meios a empregar, neste caso, entre a finalidade de formar pessoas democráticas e comprometidas com a democracia e os meios e estruturas a construir para alcançar esses fins. Neste sentido se queremos que a escola forme pessoas democráticas e participativas, ela mesma tem de estar organizada com base nesses pressupostos.

O estímulo à Cultura de Paz, numa abordagem transdisciplinar nos espaços escolares, pode contribuir para a superação da organização da estrutura escolar, ainda carregada pelos princípios tradicionais, com predominância dos processos burocráticos sobre os humanos e pedagógicos. As práticas de Cultura de Paz poderão irradiar valores democráticos no ambiente educativo, contribuindo para transformar a forma como se exerce o poder e, consequentemente, a tomada de decisões.

A compreensão de que é urgente situar a questão da humanização em nossas práticas educativas e o desejo de tornar efetiva a educação democrática, o diálogo e a participação na escola fizeram surgir o interesse por este estudo. Os poucos anos de trabalho com a formação em práticas de Cultura de Paz e justiça restaurativa na resolução de conflitos foi se mostrando atraente à medida que notavávamos a transformação nos comportamentos dos professores e das professoras e dos educandos e das educandas. Uma formação que nos permitiu a autorreflexão sobre nosso agir ante as demandas para além das questões metodológicas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Segundo Freire (2018, p. 39), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Desse modo, conforme promovia a formação dos professores, a pesquisadora era, também, instigada a repensar suas práticas enquanto gestora da escola, até que num dado momento percebeu não ser mais possível agir de forma incoerente com a proposição feita aos professores e alunos. Neste sentido, “ensinar é algo que se faz e que se vive enquanto se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2018, p. 38). Esta força testemunhada nos provoca a aprofundar os estudos sobre a EP na perspectiva da formação de professores.

Ao promover a formação para os professores na escola, a pesquisadora foi sensibilizada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da EP a ponto de se trans(formar) e

repensar a atuação enquanto gestora. A partir deste ponto, surge o desejo de pesquisar sobre a temática apresentada neste estudo, com a intenção de aprofundar as contribuições da EP na formação de professores, buscando a fundamentação bibliográfica de estudos acadêmicos já realizados com o propósito de responder a seguinte indagação: Como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores?

A partir deste questionamento a pesquisa tem como objetivo geral:

- ✓ Identificar as contribuições da formação de professores em Educação para a Paz e seus efeitos no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores.

Traçamos como objetivos específicos:

- ✓ Relacionar os princípios da Educação para a Paz com o referencial freireano;
- ✓ Investigar as contribuições da formação em Educação para a Paz na resolução dos conflitos a partir do olhar do professor;
- ✓ Apresentar proposições de fortalecimento/revisão das práticas de Cultura de Paz para a formação de professores no Projeto Político Pedagógico da Escola.

De modo que procuramos organizar este estudo buscando, num primeiro momento, trazer as memórias da pesquisadora e o seu despertar para a cultura de paz, para, em seguida, apresentar na Introdução aspectos conceituais sobre a temática.

No primeiro capítulo, iremos apresentar a fundamentação teórica, os estudos correlatos, a trama conceitual freireana, os conceitos de paz, Educação para a Paz e Cultura de Paz.

No segundo capítulo, iremos discorrer sobre o percurso metodológico, trazendo a abordagem da pesquisa, o contexto, os sujeitos e os procedimentos utilizados pela pesquisadora neste estudo.

No terceiro capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados. Como pano de fundo para a análise, teremos as categorias da trama conceitual freireana que consiste em uma explicitação esquemática das articulações possíveis do tema central desta pesquisa relacionada com outros conceitos compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire.

Por fim, teceremos as considerações finais, apontando alguns temas para a formação permanente e continuada dos professores no PPP da escola. Na sequência, teremos as referências e os apêndices.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Estudos correlatos: construindo os fundamentos teóricos

A intenção desta seção foi realizar o levantamento das pesquisas que abordaram a Cultura de Paz na perspectiva da formação continuada dos professores, buscando a fundamentação bibliográfica de estudos acadêmicos já realizados sobre a temática. Nesse sentido, buscamos no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) as pesquisas correlatas sobre o tema. O primeiro critério definido foi levantar as pesquisas realizadas durante dez anos, no período de 2008 a 2018.

A busca iniciou-se com a palavra-chave "Cultura de Paz", tendo como resposta 964 pesquisas com esta temática. Buscamos filtrar a triagem, e lançamos uma nova busca com as palavras-chaves "Cultura de Paz", "Educação para a Paz", "Formação de Professores" e "Direitos Humanos", aqui obtivemos 119 pesquisas.

Dentro desse universo pesquisado, foi difícil selecionar os estudos, pois os trabalhos não apresentavam, de forma explícita, a temática de interesse desta pesquisa, sendo necessário fazer uma triagem detalhada. Apesar de encontrar inúmeras pesquisas com o termo "Cultura de Paz", este se apresentava nos mais diversos contextos como violência escolar, mediações de conflitos, programas educativos, justiça restaurativa entre outros, mas poucos trabalhos apresentavam a questão vinculada à formação de professores.

Diante dessa realidade, foi possível selecionar sete pesquisas em que a formação de professores aparece de forma implícita. Destas, três apresentam, de forma explícita, a formação de professores. A primeira pesquisa aborda a temática na dimensão da educação ambiental; a segunda, na dimensão da educação em direitos humanos e a terceira, em valores humanos.

Quadro 1 - Estudos correlatos

Título	Autor	Ano	Universidade
Cultura de paz, extensão e formação de educadores: práticas de educação para a paz.	Castro, Lívia Maria Duarte de	2018	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza /CE
A construção de uma cultura de educação em direitos humanos: experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal	Neres, Bruna Costa	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal
Cultura de paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do	Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	2018	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE

atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza			
Educação Ambiental e Cultura de Paz – Contribuições para a Formação de Professor	Mello, Caroline Castro de	2014	Universidade Federal de Santa Maria – RS
Valores humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes	Castro, Lívia Maria Duarte de	2012	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE
Valores humanos como prática educativa no cotidiano da Escola Yolanda Queiroz - Comunidade do Dendê	Freitas, Ana Cláudia Fernandes de	2011	Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE
A construção da Paz como meta do processo educativo.	Carvalho, Lucia Helena de	2011	Universidade Estadual de Campinas – SP

Fonte: Autora (2021).

Quadro 2 - Estudos correlatos – Objetivo e Resultados da Pesquisa

Autor	Objetivo	Resultados da Pesquisa
Castro, Lívia Maria Duarte de	O objetivo do estudo foi investigar como se desenvolvem, a partir do processo formativo, as possibilidades de práticas para uma Educação para a Paz.	Os resultados obtidos indicam que a formação realizada contribuiu para uma aprendizagem teórica e prática, as quais reverberaram em ações concretas em três distritos de educação. A pesquisa apontou ser necessário pensarmos e, sobretudo, buscarmos a efetivação de ações e políticas permanentes que visem ao desenvolvimento das ações voltadas à promoção da paz. Destacou-se que tal trabalho favorece aprendizagens que estimulam ações transformadoras nos espaços educativos, e, também, na maneira que passamos a atuar no mundo
Neres, Bruna Costa	Compreender os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública, considerada referência em aprendizagem, acerca do desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos humanos na escola.	Desvelamos que, apesar de uma escola pública ser considerada de referência em aprendizagem, esse fato, apenas por si mesmo, não a classifica como uma escola comprometida com a Educação em Direitos Humanos, tendo em vista que aspectos como desconhecimentos acerca dos documentos norteadores da EDH, pré-conceitos formados acerca da problemática, diferenças entre o falar e o fazer docente, causados sobretudo pela falta de embasamento e formação docente se colocam como obstáculos ao desenvolvimento da cultura de educação em direitos humanos na escola.
Viegas, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton	Identificar os sentidos políticos que as professoras atribuem ao trabalho com a comunidade escolar; e, analisar a relação estabelecida entre os sentidos políticos do trabalho inclusivo e os	Revelou que os docentes atribuem dois sentidos políticos ao trabalho do AEE. O primeiro, como reflexo da regra jurídica, representado na formalidade das leis e na política tradicional, e o segundo referindo-se às relações intersubjetiva no cotidiano escolar. Também revelou que o sentido político atribuído às relações intersubjetivas contribui para o respeito às diferenças e para a

	conceitos de paz positiva e conflito produtivo.	busca de parcerias (professores da sala comum, gestores, equipe multidisciplinar, famílias, técnicas); a problematização da realidade da comunidade, a busca pelo comprometimento com a inclusão e a compreensão da gênese dos conflitos e de sua mediação. Todos aspectos ligados à paz positiva e ao conflito produtivo defendidos no referencial teórico da cultura de paz. No entanto, apesar das docentes compreenderem essa relação, não lhes está caracterizado de forma clara que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições. No intento de engendrar essa cultura, torna-se necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do AEE e a política humanizadora, no esteio da educação dialógica com a comunidade escolar.
Mello, Caroline Castro de	A pesquisa teve como desejo investigar: Como nós, professores, podemos trabalhar com educação ambiental para uma cultura de paz? Pesquisar sobre Educação para a Paz e educação ambiental. Investigar as estratégias de trabalho com educação ambiental e cultura de paz em sala de aula. Identificar as contribuições desta pesquisa para a formação de professores.	Foi possível perceber que para possibilitar um ambiente acolhedor, de respeito, que contemple os valores ambientais, os valores de paz, é preciso viver esses valores. Dessa forma, não é possível oferecer aquilo que não se tem, portanto, a resposta para nosso desejo de pesquisa foi encontrada na necessidade trabalhar o autoconhecimento, para que possamos descobrir nosso próprio caminho, e entender que o processo de formação docente é permanente.
Castro, Lívia Maria Duarte de	Conhecer as percepções dos docentes envolvidos com a prática da educação em valores, suas impressões sobre si mesmos e sobre o trabalho que fazem, avaliar os efeitos e mudanças observados a partir da perspectiva dos que desenvolvem as atividades do programa; e analisar o que pensam os educadores sobre valores humanos.	Os dados revelam que os docentes, em sua maioria, percebem a importância dos valores humanos no seu fazer pedagógico, contribuindo inclusive no que se refere ao repensar aspectos pessoais da sua vida cotidiana. A proposta do programa é ressaltada positivamente, pois é uma metodologia de fácil aplicação cabendo apenas fazer algumas adequações com relação às histórias utilizadas. Assim, o trabalho tem contribuído com docentes e discentes, com uma nova maneira de agir mais solidária e respeitosa, com as outras pessoas. Portanto, apostar na formação dos professores em valores humanos tem melhorado a convivência entre eles e seus alunos, diminuindo a violência e concretizando a convivência, com base no diálogo permanente, construindo assim a cultura de paz.
Freitas, Ana Cláudia Fernandes de	Investigar de que forma acontece o processo de construção de valores humanos no cotidiano da escola de Aplicação Yolanda Queiroz, bem como	Os resultados demonstraram que a construção e valores na escola requerem que se considere a interconectividade de todos os fenômenos no contexto escolar. Abordagem dessa natureza exige que os problemas da relação aluno e educador e de educadores e trabalhadores entre si, como também

	identificar os fatores que dificultam ações cotidianas pautadas nos valores humanos	a gestão e o cotidiano de escuta sensível ao aluno em sala de aula e outras ambiências do espaço escolar, devam ser (re)vistos permanentemente, no contexto dos processos reflexivos que pensam a prática coletivamente, de maneira que produzir saber coletivamente sobre o vivido na escola seja o alicerce para essa construção de valores. Concluiu-se que a conexão dos fenômenos da escola não deve excluir momentos reflexivos e sistemáticos com cada segmento da escola, uma vez que a ação de construção de valores humanos exige uma leitura vigilante calcada nas tarefas da razão, mas uma razão alargada, que inclui a compreensão da dimensão afetivo-moral e do que capturam as linguagens estético-expressivas. Nossos estudos, portanto, apontam para que, na construção dos valores em educação, se considere os sujeitos como ser multidimensional e espiritual; e que se tente acessar seus mundos de vida por meio de diferentes linguagens expressivas como as da arte e da literatura, sem excluir a fala e escuta coletiva.
Carvalho, Lucia Helena de	O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o conhecimento prévio de professores sobre paz, cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores com vista à elaboração de um programa de formação continuada para docentes que consideram a construção da paz como meta do processo educativo.	De acordo com a opinião dos professores que constituíram a mostra desta pesquisa, a Cultura de Paz no cotidiano escolar se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito. Os resultados demonstram também que a Educação de Valores foi considerada necessária para de proporcionar subsídios para uma prática pedagógica que tem como meta a construção de uma Cultura de Paz. A partir dos dados coletados foi elaborado um programa de formação continuada em serviço para professores que estiverem dispostos a trabalhar com vistas a instaurar a Paz Local no cotidiano da escola em que atuam. O que só poderá ser possível, se a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar, incluindo a família, estiverem preparados e engajados nesse processo.

Fonte: Autora (2021).

Das pesquisas correlatas analisadas, Castro (2018) com o tema Cultura de Paz, extensão e formação de educadores: práticas de Educação para a Paz, foi a que mais se aproximou do objeto de pesquisa que nos propusemos a estudar.

A pesquisa teve como objeto de estudo práticas de Educação para a Paz que ocorreram a partir da formação em Cultura de Paz dos educadores pertencentes à rede municipal de ensino

de Fortaleza, os quais desempenhavam função de técnicos, formadores e coordenadores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo da pesquisa foi investigar como se desenvolvem, a partir do processo formativo, as possibilidades de práticas para uma Educação para a Paz. No campo mais específico, o estudo teve como intenção analisar em que medida a formação contribuiu para que os educadores ressignificassem o conceito de paz; registrassem as ações que foram realizadas a partir da formação e descobrissem as mudanças que identificam em suas concepções a partir da formação sobre paz.

Os participantes do estudo foram 25 professores da rede pública do município de Fortaleza, técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME), formadores dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenadores dessa modalidade nos distritos de educação das regionais e coordenadores da EJA nas escolas.

A autora utilizou-se da pesquisa-ação e oficinas articuladas com momentos a distância, por meio de propostas de atividades realizadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Como metodologia, fez uso do procedimento de observação participante, tendo como instrumentos de coleta questionários, entrevistas e registros do diário de campo durante a formação mensal e a distância.

O referido estudo apresentou, de forma explícita, a necessidade de formação do professor para atuar com práticas em Educação para Paz. A autora contextualiza essa necessidade, considerando os primeiros contatos que obteve no período de graduação e, posteriormente, quando aprofundou o tema na pesquisa do mestrado que a levou a "perceber a necessidade dos professores no que se refere à obtenção de conhecimento teórico sobre a Paz, tendo em vista que desenvolviam ações a partir do senso comum, o que, algumas vezes, fragilizava o trabalho realizado" (CASTRO, 2018, p. 13).

A partir dos estudos realizados pela autora, foi possível concluir que a formação realizada com os participantes contribuiu para a aprendizagem teórica e prática e que reverberaram em ações concretas em três distritos de educação. O estudo também aponta a necessidade de se buscar a efetivação de ações e políticas permanentes que visem a promoção de ações voltadas à promoção da paz.

Essa pesquisa vem corroborar com as impressões que trazidas da experiência realizada na escola onde atuamos e confirma a ideia de que o trabalho com a Educação para a Paz favorece aprendizagens que estimulam ações transformadoras nos espaços educativos e, consequentemente, na maneira de atuarmos no mundo.

Outro aspecto importante que a autora teve o cuidado de levantar foi em relação aos estudos já existente na região nordeste, especificamente nas instituições federais. O dado por ela apresentado chamou a atenção. Segue parte do texto com o resultado:

> [...] constatamos que até o momento a predominância das produções nessa perspectiva são de dois programas de pós-graduação: um da Universidade Federal do Ceará, sendo dessa universidade a pesquisadora que mais tem orientado trabalhos sobre a temática, bem como produzido, com publicações de livros, participação em eventos com apresentação de trabalhos e publicações em anais, além de promover seminários anuais. Por sua vez, o segundo programa que tem contribuído com esses estudos é o da Universidade Federal do Piauí (CASTRO, 2018, p. 51).

A pesquisa ainda levanta a importância de contribuir com a formação de professores, pois estes são agentes importantes no processo de desenvolvimento da Cultura da Paz, podendo ser disseminadores dessa proposta nos espaços onde atuam, pois lidam diretamente com a formação de jovens e crianças. Portanto, investir em propostas formativas e em pesquisas acerca do tema ‘paz’ irá oportunizar a semeadura dessa proposta.

As indicações, apontadas no estudo de Castro (2018), reforçam a importância de levar o tema de pesquisa a campo novamente, contribuindo para ampliar os estudos que tratam da temática, principalmente por considerá-la um conhecimento fundamental no contexto atual em que nos encontramos.

O estudo de Neres (2018) traz como objeto de estudo a relação entre a Educação e a construção da cultura em Direitos Humanos na escola, apresentando o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por professoras de uma escola pública, considerada referência em aprendizagem acerca do desenvolvimento da cultura de Educação em Direitos Humanos na escola. A metodologia utilizada foi a entrevista compreensiva aliada ao estudo de caso.

Apesar de não abordar a Educação para a Paz de forma explícita, o estudo chamou a atenção porque aborda as práticas e concepções de professores acerca da educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

A questão dos Direitos Humanos está diretamente relacionada à Educação para Paz, o para Jares (2002, pg. 128 apud Arenal, 1989, p.34) o conceito de Direitos Humanos está igualmente associado ao de paz, “já que o estudo da paz configura-se como teoria da liberdade e identidade do homem e a paz abarca tudo o que é necessário para que os homens possam realizar-se plenamente”.

Os resultados desse estudo apontaram que mesmo sendo uma escola de referência em aprendizagem, não significa que seja comprometida com a Educação em Direitos Humanos (EDH), pois aspectos – como desconhecimentos dos documentos norteadores da EDH; pré-

conceitos formados acerca da problemática; diferenças entre o falarr e o fazer docente – causados, sobretudo, pela falta de embasamento e formação docente se colocam como obstáculos ao desenvolvimento da cultura em Direitos Humanos na escola (NERES, 2018).

Ampliando nosso levantamento, trouxemos a pesquisa de Viegas (2018), que abordou o tema Cultura de Paz e inclusão escolar: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do atendimento educacional especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza. Essa pesquisa teve como propósito analisar como a Cultura de Paz é promovida a partir da compreensão dos sentidos políticos do trabalho inclusivo de sete professores do atendimento educacional especializado.

O estudo também trouxe aspectos importantes que conversam com o tema desta pesquisa. Parte do princípio de que a interlocução entre cultura de paz e inclusão, de forma dialógica, favorece a construção da autonomia, como ato de resistência, desconstruindo o conceito de paz como passividade, diante do quadro de violência estrutural presente na escola.

Ao tratar da questão da desconstrução do conceito de paz como passividade, o estudo abordou outro conceito que é de extrema relevância para as práticas educativas em Educação para a Paz que é o "de paz positiva". Para Galtung citado por Jares (2002a, p. 125) o conceito de paz positiva implica ajuda mútua, "uma cooperação planejada, um esforço inteligente para prever ou resolver conflitos em potencial". Aqui também foi utilizada a investigação do tipo qualitativa, com dados coletados por meio do grupo focal, além de fazer uso de instrumentos como questionário online e observação participante.

Como resultado, o estudo revelou que apesar dos docentes compreenderem a relação de todos os aspectos ligados à paz positiva e ao conflito produtivo defendidos no referencial teórico da cultura de paz, não estava caracterizado de forma clara, para eles, que o trabalho dialógico com a comunidade é uma das suas atribuições. E ainda aponta ser necessário visibilizar a íntima relação entre o trabalho pedagógico do Atendimento Educacional Especializado e a política humanizadora, no esteio da educação dialógica com a comunidade escolar.

A quarta pesquisa selecionada com o tema Educação Ambiental e Cultura de Paz – Contribuições para a formação de professor traz um viés interessante e significativo para o entendimento do objeto de estudo desta pesquisa. Trabalhar com Cultura de Paz é, também, trabalhar com questões relacionadas à Educação Ambiental. Mello (2014) abordou em sua pesquisa a concepção de Educação Ambiental de Humberto Maturana, ou seja, uma educação

ambiental que trabalha com amorosidade e a aceitação do outro, como legítimo outro em sua diferença, sendo o outro qualquer o outro que está fora do eu.

Esta pesquisa também dialoga com as vertentes presentes na concepção de Educação para a Paz apontada por Jares (2002a, p. 131), segundo este autor:

> A paz é um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional. Ao mesmo tempo, uma compreensão ampla da paz exige uma compreensão ampla da violência, conceito que é a antítese de paz e de não guerra – como se costuma fazer -, já que é apenas um tipo de violência, não o único. Por violência entendemos tudo aquilo que impede as pessoas de auto realizar como seres humanos, seja qualquer tipo de violência direta ou pelas chamadas violências estruturais.

O estudo de Mello (2014) teve como objetivo principal investigar como a Educação Ambiental pode estimular a Cultura de Paz na escola, trabalhou com os conceitos sobre Educação para a Paz e Educação Ambiental, buscando identificar as estratégias de trabalho realizadas pelos professores em sala de aula que tratem das duas dimensões.

A metodologia utilizada nessa pesquisa foram os estudos bibliográficos e, como estratégias de formação, o trabalho contemplou oficinas com mandalas e danças circulares.

Em relação aos resultados desse estudo, a autora expressa da seguinte maneira:

> Se forcarmos nas estratégias, podemos concluir que os resultados podem nos indicar que conseguimos trabalhar a educação ambiental e a cultura de paz por meio delas, poderiam ser outras estratégias, várias outras estratégias; que poderiam ou não alcançar estas duas dimensões. O que realmente concluímos que podemos fazer a diferença nesse processo é o envolvimento do professor pesquisador, o quanto ele, ao trabalhar estratégias educacionais, se abre para o processo de autoconhecimento e também possibilita tal abertura aos alunos que delas participam (MELLO, 2014, p. 96).

Buscamos, também, a pesquisa de Castro (2012), com o tema Valores Humanos na escola: em busca de sensibilidade nas práticas docentes. Nesse estudo, mais uma vez percebe-se a relevância dos estudos da Educação para Paz.

A autora analisou as práticas docentes de professores da escola pública Liceu Domingos Sávio. O principal questionamento é como ocorre a prática docente quanto à educação em valores humanos a partir de uma proposta do programa Cinco Minutos em Valores Humanos. Este programa oferece subsídios para os professores por meio de material impresso ou disponível para “downloads”.

Castro (2012), mais uma vez, trouxe a campo a questão da Cultura de Paz. Com esse estudo, ela buscou levantar quais as contribuições do trabalho com valores humanos para a construção de uma Cultura de Paz.

> A UNESCO define cultura de paz, como valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo, direitos humanos, liberdade de expressão; compromisso de resolver pacificamente os conflitos. Estes devem ser desenvolvidos de maneira articulada, favorecendo a promoção da cultura de paz, bem como incitando essa compreensão entre as pessoas (CASTRO, 2012, p. 46).

Para a coleta de dados, a autora utilizou como procedimentos metodológicos: a observação, com produção de diário de campo, entrevistas com os participantes e grupo focal.

Quanto aos resultados, a pesquisa apontou que os professores, em sua maioria, percebem a importância dos valores humanos no seu fazer pedagógico, contribuindo – inclusive – no que se refere ao repensar aspectos pessoais da vida. O programa Cinco Minutos em Valores Humanos foi avaliado de forma positiva pelos professores, cabendo algumas adequações com relação às histórias utilizadas. Conclui-se que o trabalho com valores humanos tem contribuído com os professores e alunos, com uma nova maneira de agir mais solidária e respeitosa com as outras pessoas.

O trabalho de Freitas (2011) teve como objetivo investigar de que forma acontece o processo de construção de valores humanos no cotidiano da escola Aplicação Yolanda Queiroz e identificar os fatores que dificultam ações considerando a educação para paz.

Os participantes dessa pesquisa foram professores, funcionários, alunos e pais. Caracterizada como qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a observação participante e a entrevista semiestruturada foram empregadas para a coleta de dados dessa pesquisa. Parte dos dados foram registrados no Jornal da Pesquisa, instrumental de registro do pesquisador, através de fotos, produções escritas e desenhos.

Essa pesquisa trouxe um aspecto interessante a respeito da construção de valores na escola. Ela aponta que é necessário considerar a interconectividade de todos os fenômenos presentes no contexto escolar, pois a abordagem em valores humanos exige que os problemas da relação entre aluno e educador e educadores e trabalhadores, como também da gestão e o cotidiano, de escuta sensível ao aluno em sala de aula e outras ambiências do espaço escolar devam ser (re)vistos, permanentemente, no contexto dos processos reflexivos que pensam a prática coletivamente, de maneira a produzir, também coletivamente, o saber sobre o vivido na escola como alicerce para essa construção de valores (CASTRO, 2012).

As considerais finais desse estudo ressaltam a importância de pensar em uma formação contínua e acompanhada para a dimensão da cultura de paz, com o trabalho com valores humanos, apontando que o entrave por parte dos docentes em assimilar tais propostas se dá, ainda, pelo não conhecimento, por não terem uma formação inicial que contemplasse aspectos

relacionados ao ser em sua integralidade. Assim, ela propõe o repensar quanto à formação desses profissionais.

Selecionamos para compor a análise dos estudos correlatos a pesquisa da autora Lucia Helena de Carvalho, publicada no ano de 2011 com o tema: A construção da Paz como meta do processo educativo. O estudo foi desenvolvido em três escolas da rede municipal do Estado de São Paulo e teve como objetivo analisar o conhecimento prévio de professores sobre paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores com vista à elaboração de um programa de formação continuada para docentes que considerem a construção da paz como meta do processo educativo. A metodologia utilizada foi a da pesquisa *survey*, que possibilitou obter dados sobre as opiniões do grupo de professores, por meio da análise qualitativa e quantitativa dos resultados.

Após a análise dos dados coletados, a pesquisa apontou que o conhecimento das ideias prévias dos professores para a concepção de paz está relacionado à convivência humana nos relacionamentos do cotidiano, ao bem-estar consigo mesmo e com o outro, que se manifesta no diálogo, no respeito mútuo, na preservação do meio ambiente. A paz também foi considerada pelos participantes da pesquisa não como a ausência de violência, mas como ideia de justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.

Concluindo o levantamento, foi possível identificar a consonância entre os estudos de Carvalho (2011), Castro (2012), Neres (2018), Viegas (2018), Mello (2014) e Freitas (2011) no que concerne à importância de trabalhar com os valores humanos na escola, sinalizando a baixa ausência do tema nos programas de formação de professores.

A intenção de realizar o levantamento dos estudos correlatos com a temática Cultura de Paz e Formação de Professores teve como objetivo central conhecer como a literatura vem tratando essas questões nos programas de formação de professores.

Os estudos selecionados permitiram identificar quais aspectos têm sido abordados sobre a Educação para a Paz e em que ponto nos encontramos até o presente momento. Foi estimulador descobrir que embora o tema paz apareça em muitos estudos a questão da Formação de Professores ainda é pouco abordada.

Identificamos a baixa frequência com que a dimensão Educação para a Paz e Formação de Professores aparece nos estudos. As pesquisas selecionadas trouxeram a discussão sobre Educação em Direitos Humanos, Educação em Valores Humanos, Educação e Inclusão e Educação Ambiental vinculada à questão da Educação para Paz. As leituras dos textos

apresentam evidências da necessidade de formação de professores devido ao pouco conhecimento dos aportes teóricos e documentos legais da Educação em Direitos Humanos.

No que se refere à Formação de Professores, o estudo de Castro (2018) com o tema Cultura de Paz, extensão e formação de educadores: práticas de educação para paz, apresentou aspectos importantes dos programas de formação de professores, pontuando a existência ainda tímida, de uma maior discussão sobre a temática Cultura de Paz nos espaços formativos, em especial, nas universidades, instituição responsável pela formação inicial docente.

A constatação corrobora nossas intenções de pesquisar as contribuições das práticas educativas de Cultura de Paz na formação continuada dos professores. Nesse sentido, concordamos com Castro (2018, p. 46) quando descreve em sua pesquisa a seguinte situação:

> É preciso romper com um processo de formação, nos cursos de graduação, que ainda preza apenas pela obtenção de conteúdos e formação do intelecto, ao tempo em que é fundamental acolher outras dimensões também importantes ao indivíduo. Tal formação se mostra precária em relação às temáticas como paz, espiritualidade, entre outras.

Considerando o objeto central da nossa pesquisa, o estudo de Castro irá subsidiar o processo de análise sobre a questão da Formação de Professores e Cultura de Paz. Sua pesquisa aponta diversos aspectos pertinentes às inquietações desta pesquisadora e profissional atuante na escola pública.

A pesquisa de Carvalho (2011) também tem relevância para este estudo, pois a autora teve como objetivo principal identificar o conhecimento prévio de professores sobre paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores com vista à elaboração de um programa de formação continuada para docentes que considere a construção da paz como meta do processo educativo.

De acordo com a autora, o objetivo da pesquisa foi se estabelecendo como uma necessidade ao constatar, por meio de estudos biográficos e da pesquisa de campo, o pouco entendimento que os professores estudados demonstram ao não compreender os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, bem como desconhecem determinados temas intimamente relacionados à Educação para a Paz, tais como: os assuntos relativos ao conceito de paz, paz e crenças, ética e moral, cultura de paz, preservação e sustentabilidade do meio ambiente, educação e direito, educação de valores e outros temas que despontam na educação da pós-modernidade e que não foram assegurados nos cursos de graduação (CARVALHO, 2011).

De acordo com essa pesquisa a opinião dos professores sobre a Cultura de Paz no cotidiano escolar se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito.

Confirma-se, dessa forma, o entendimento de aspectos importantes a serem abordados num programa de formação para professores na perspectiva da Educação para Paz. Nesse sentido, a referida pesquisa contribuirá para nossas análises e construção de uma proposta de formação continuada para professores.

Os demais estudos Neres (2018), Viegas (2018), Mello (2014), Castro (2012), Freitas (2011) abordaram temas voltados para os Valores Humanos, Educação Ambiental e Inclusão, porém todos de alguma maneira ou de outra trouxeram a reflexão para a importância da construção da Cultura de Paz nos ambientes escolares.

Além do mais, todos os conceitos trabalhados nesses estudos permeiam a Educação para Paz. Como ressalta Jares (2002a), o conceito de Paz é muito mais amplo do que se possa imaginar. Segundo este autor:

> A paz é um valor, um dos valores máximos da existência humana que, como ocorre com sua compreensão, está conectado com todos os níveis daquela. Por conseguinte, a paz afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupal, nacional, internacional [...] Ou seja, não está associada unicamente ao plano internacional nem à política de Estado. A paz é, portanto, um processo dinâmico – não uma referência estática e imóvel – que exige a participação da cidadania em sua construção (JARES, 2002a, p. 131).

O que foi possível concluirmos é que as poucas pesquisas que versaram sobre a formação de professores discorrem sobre a necessidade de se efetivar ações e políticas permanentes que visem ao desenvolvimento das ações voltadas para a promoção da paz. Destacam que as ações favorecem aprendizagens que estimulam atitudes transformadoras nos espaços educativos.

Nessa direção, o estudo de Castro (2018) discutiu a necessidade de formar os professores para atuar com práticas de Educação para a Paz e aponta aspectos significativos que precisam fazer parte dos programas de formação de professor. “É de fundamental importância desenvolver o diálogo com os professores, levando-os a refletirem sobre novas propostas e práticas que os ajudem a entender que seu trabalho está voltado para além da formação mecânica” (CASTRO, 2018, p.17).

As pesquisas indicam não ser tão simples trabalhar com a Educação para Paz. Primeiro porque a escola vem passando por uma crise de identidade e algumas respostas precisam ser

encontradas para lidar com a violência, com as dificuldades de aprendizagens, com a inclusão social dos desiguais, com a diversidade cultural e ética, com o mundo interativo e globalizado; segundo porque a escola ainda é predominantemente autoritária e a cultura antidialógica continua se sobrepondo à cultura do diálogo. Trabalhar com a temática da Cultura da Paz implica a participação de todos, tendo como premissa a tolerância, a democracia e os Direitos Humanos.

Dessa forma, podemos concluir que as pesquisas correlatas destacadas neste estudo revelaram a necessidade de formação do professor para atuar com práticas de Cultura de Paz, confirmando a leitura que temos feito a partir da experiência vivenciada na escola. Em tempos como o que estamos vivendo, é urgente e necessário repensar como estamos encaminhando nossas crianças e adolescentes para enfrentar as mais diversas situações de violência a que estão expostas e que são geradoras de conflitos na sociedade atual.

1.2 Trama Conceitual a partir da matriz do pensamento freireano

Para Paulo Freire (2019a), a vocação do homem é de estar no mundo e com o mundo, isto o torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Por sua condição de sujeito histórico, ao compreender sua realidade, o homem está suscetível a diversas influências que constituirão sua história de vida.

A condição do homem não é só de estar no mundo mas com o mundo, sua capacidade de transformação não se esgota, é da natureza humana a incessante busca pela transformação. Enquanto ser humano inconcluso, inacabado, está em constante mudança, num movimento ativo, curioso, na busca de "ser mais".

Com esta perspectiva, a formação de educadores é entendida neste estudo, uma vez que "a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 2018, p. 56-57), é na inconclusão do ser que se funda a educação como processo permanente.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire faz referência à formação permanente como o espaço em que o educador possa se perceber e assumir como sujeito de sua formação "*É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma*

e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 2018, p. 25.

Neste contexto, assume-se a radicalidade de que o educador deve se reconhecer como agente crítico do ato de conhecer e como sujeito de *quefazeres*. "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, evolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, 2018, p. 39).

Essa capacidade de revisar as próprias práticas está associada ao exercício da reflexão sobre a ação do próprio educador com vistas a transformação da realidade. É nesse sentido que Freire defende a formação permanente dos educadores no âmbito da escola, fundamentada na perspectiva da ação-reflexão-ação dos educadores e das educadoras que atuam na escola.

A partir dessa compreensão, a elaboração da trama conceitual freireana neste estudo têm como premissa a natureza relacional presente na teoria de Paulo Freire. Para Saul e Saul (2013), uma construção teórico-metodológica, a trama conceitual freireana tem dupla finalidade: a primeira delas é auxiliar o pesquisador a visualizar na matriz de pensamento freireano conceitos que podem articular os propósitos do objeto de estudo; e segundo auxiliar o pesquisador a construir nos contextos de ensino-aprendizagem representações que incluem conceitos que se unem, uns aos outros, a partir de um conceito central. Segundo Alexandre Saul Pinto (2011, p. 40)

> A utilização de tramas, a partir de conceitos da obra freireana, permite ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de práticas norteadoras pela articulação conceitual. A trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

A elaboração da trama conceitual freireana para a formação de professores neste estudo deu-se a partir da experiência da pesquisadora com a formação dos docentes na escola. O desafio desta construção foi objetivar as concepções teórico-metodológica da Educação para a Paz sob a perspectiva do referencial teórico freireano, buscando articular os fios que tecem a trama da formação do educador e da educadora para responder a questão central deste estudo: Como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores?

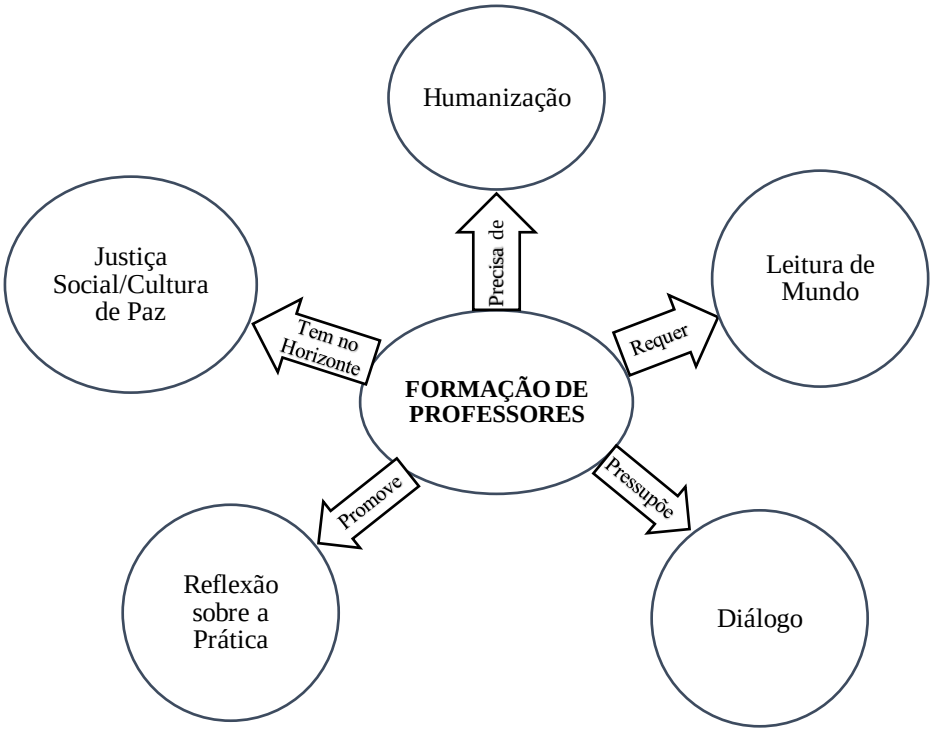
Para responder a este questionamento, buscamos articular os conceitos que Paulo Freire apresenta em sua teoria que pudessem tecer a ideia central do estudo que é Educar para a Paz. Nesse sentido, o primeiro conceito que se despontou foi a humanização como condição

fundamental para repensar a forma como estamos sendo e como estamos nos relacionamos com o mundo e com o outro. Em um segundo momento, pensamos no diálogo que é para Freire (2019a) uma exigência existencial, é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos no mundo a ser transformado e humanizado. Enquanto sujeitos históricos e sociais, a leitura de mundo/realidade é o ponto de partida para a educação que se pretende transformadora e comprometida com a justiça social. Se o que nos move é o sonho de um mundo melhor, então não podemos deixar de olhar para os contextos desumanizantes que fazem parte da vida dos educandos. Freire e Shor (1986) admitem que a atividade do educador não será suficiente para mudar o mundo, porém para eles é necessário reconhecer que, ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, podemos trazer boas contribuições. Aqui se insere a categoria justiça social/cultura de paz na trama conceitual que desenhamos.

E por fim, não poderíamos de deixar de abordar a categoria reflexão crítica sobre a prática como forma de transformação da cultura da violência para uma Cultura de Paz. Como podemos mudar algo se não reconhecemos nossas limitações, nossas inseguranças? Como podemos falar de direitos se negamos ao aluno o direito de expressar seus pensamentos? Como falar em participação se castro toda e qualquer forma que meu aluno tem de poder participar no seu processo educativo?

Pensando nestes fundamentos que também fazem parte do aporte teórico da Educação para a Paz, é que construímos a trama conceitual para a formações de professores cuja temática é Educar para a Paz. Assim, a partir dos conceitos selecionados nesta pesquisa, a representação da trama conceitual inspirada na matriz de pensamento de Paulo Freire na formação de educadores, neste estudo, ficou representada da seguinte forma:

Figura 1 - Trama Conceitual Freireana



Fonte: A autora (2020).

Uma das contribuições de Paulo Freire para definir a formação permanente do professor está na concepção de que a educação é um *quefazer* humano, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros. Enquanto fenômeno humano a educação deve-se perguntar quem é o homem e qual a sua posição no mundo.

Uma das suas ideias centrais é que a humanização é um importante fundamento da vida prática cotidiana. É ainda uma forma de diálogo expressa no formato de encontro amoroso entre os indivíduos; é por meio da humanização que se transformam vidas, pensamentos e comportamentos.

Para Freire (2018), uma das condições necessária para a Educação superar a prática "bancária" que rechaça o companheirismo e inibe a capacidade criadora do educador com o educando e vice-versa é a vocação ontológica do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo.

Essa busca do "*ser mais* não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônica entre opressores e oprimidos" (FREIRE, 2019, p. 105). O *ser mais* não pode se dar

na busca individual, egoísta, que nega a condição do homem como pessoa, como sujeitos históricos, vocacionados para a humanização.

> A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto que a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como *seres* que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (FREIRE, 2019a, p. 101-102).

O pensamento freireano de matriz humanista e dialética, concebe o papel da educação como o de conscientização. Daí o papel do sujeito na história e a história como possibilidade de ação consciente de sujeitos históricos organizados para a transformação do mundo.

Se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é *coisa* que se deposita nos homens, não é uma palavra oca, vazia; é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019a). Ser no mundo implica reconhecer-se sujeito da palavra, pois:

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se das falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, implicando num permanente diálogo com o mundo. Existir humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo (FREIRE, 2019a, p. 108).

Para se perceber como sujeito histórico apto a apreender o mundo pela pronúncia de uma palavra autônoma que expressa desejos e sonhos, se faz necessário o encontro com as pessoas. Este encontro não pode se dar fora do diálogo, pois assim opera a superação e resulta um novo estar no mundo e com o mundo. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 2019a, p.108-109).

Para a superação de sentidos na formação permanente do professor, um dos desafios é inserir nas suas agendas a prática do diálogo, superando a dicotomia formador x professores baseada no treinamento, em que a ideia predominante é a de que os significados e as relações das práticas educativas devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas para outras pessoas – os professores (IMBERNÓN, 2010).

Na concepção de Freire (2019a, p. 109), "o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando na relação eu-tu". O diálogo é

uma exigência existencial, é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. Por isso mesmo ele não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, tampouco tornar-se simples troca de ideais a serem consumidas.

A realização dialógica proposta por Freire é um ato de profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, sem o amor que o infunda. Amor é um ato de coragem, de compromisso com os homens e com a causa da libertação. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um para o outro é consequência (FREIRE, 2019a).

Para Freire e Shor (1986, p. 64)

> O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.

Enquanto seres comunicativos podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

> O diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminho para repensar a vida em sociedade, discutir sobre o *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2017 p. 117).

Assim, é através do diálogo que temos a possibilidade de refletir com o outro sobre situações que estão postas mas não determinadas, sobre situações que colocam os seres humanos frente a fatalismos quietistas que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las (FREIRE, 2018).

A formação permanente, na perspectiva freireana, constitui-se como princípio e prática da formação capaz de desvelar as ideologias, porque é problematizadora, crítica e busca continuamente uma ação transformadora da realidade.

Na acepção de Freire (2018, p. 96), enquanto professor progressista não podemos duvidar em nenhum momento, de que,

> [...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo, intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e /ou aprendidos, implica tanto o esforço da *reprodução* da ideologia dominante quando o seu *desmascaramento* (grifos do autor).

A “Leitura de Mundo” é para Freire um dos saberes necessários a prática educativa e nos desafia a pensar a formação de professores dentro de uma prática educativo-crítica, transpondo a concepção que se apoia na ideia da formação como transmissão de conteúdos e de conhecimentos técnicos que desconsidera a realidade na qual os professores trabalham.

Segundo Freire (2018, p. 134),

> A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta cosia óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham.

Na perspectiva freireana, a formação dos professores e das professoras deve permitir a abertura à realidade dos educandos com quem compartilha sua atividade pedagógica, conhecer e se aproximar de sua forma de estar sendo no mundo, diminuindo a sua estranheza em relação à realidade dos educandos.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2018, p. 78-79) afirma que:

> Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo*, que precede sempre a *leitura da palavra* (grifos do autor).

Um dos objetivos fundamentais na formação permanente do professor progressista é despertar a sensível leitura e releitura do grupo, provocá-los e estimulá-los a uma nova forma de compreensão do contexto, contribuindo para que possam analisar melhor a realidade vivida para, assim, transformá-la (FREIRE, 2018).

Paulo Freire, em seus escritos, revela compromisso com uma nova maneira de educar que contribuísse para homens e mulheres interpretarem, cada vez mais, a realidade e o mundo em que viviam, compreendendo o seu papel no mundo e sua inserção na história.

Por isso, Paulo Freire era contra o método mecânico de ensinar. Em sua prática educativa, partia sempre dos níveis e das formas como os educandos compreendiam a realidade e não apenas da forma como ele educador a interpretava. Sua preocupação era com uma educação comprometida com a melhora das condições de existência das populações oprimidas.

A formação docente que considera como aprendizagem a *assunção do sujeito* não pode ser compatível com o *treinamento pragmático*. Essa formação docente deve possibilitar que os saberes tecidos nas tramas do espaço-tempo-escola possam, também, fazer parte dos conteúdos

aos quais o educador e a educadora aprendem no processo formativo. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 2018, p. 44).

De acordo com Freire, o descaso em torno do que acontece no espaço escolar está relacionado com a compreensão do que é educação e do que é aprender. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiarem a experiência profunda de assumir-se e ainda:

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, ano,2018 p.42).

Nesse sentido, a formação docente deve aproximar a identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é fundamental na prática educativa progressista. Esta é uma questão que está intimamente relacionada com a assunção de nós por nós mesmos. E é isto que o puro treinamento do professor não faz, se perde na visão pragmática do processo educativo (FREIRE, 2018).

Para Freire, a capacidade de aprender, que decorre a de ensinar implica a habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. Daí que a memorização mecânica não é aprendizado, pois nesta perspectiva o educando é um mero recebedor de conteúdos e o educador um transmissor. Como seres humanos somos os únicos que, social e historicamente nos tornamos capazes de aprender. Aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, uma prática educativa progressista demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando aprende, outro que, aprendendo ensina (FREIRE, 2018).

Por isso, na formação permanente dos professores, o momento mais importante para Freire (2018) é o da “reflexão crítica sobre a prática”. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40). Quanto mais o discurso teórico se aproximar da prática, melhor será a capacidade do educador de romper com a visão ingênua que deles esperam a classe dominante.

A curiosidade epistemológica a que refere Paulo Freire em suas obras está relacionada à necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. Para ele, a curiosidade epistemologia é própria da consciência crítica que se desenvolve no processo de conscientização.

Segundo Streck, Redin e Zitkoski (2017, p. 88)

> A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento o homem e a mulher tende a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Daí ser um dos grandes desafios à formação de professores e professoras a passagem da promoção da curiosidade ingênua à *curiosidade epistemológica.* De acordo com Paulo Freire (2018, p. 39)

> o aprendiz de educador precisa assumir que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, pelo contrário, o pensar certo que supere o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

A curiosidade epistemológica é para Paulo Freire "elemento indispensável à formação do educador e educadora, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 108).

Paulo Freire insiste que a educação tem de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições mentais democráticas, que possam contribuir para superar a ideia de que somos seres da adaptação, da passividade, que nega a vocação ontológica do ser humano para a humanização.

A dialeticidade da humanização-desumanização no cotidiano se configura como possibilidade dos homens e mulheres, conscientes de seu inacabamento de se inscreverem num movimento permanente de busca. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo significa necessariamente estar com o mundo e com os outros. "Daí que estar no mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (FREIRE, 2018, p. 77).

É a partir desta compreensão que a categoria "Justiça Social/Cultura de Paz", se insere neste estudo. A luta por um mundo mais justo é o fundamento e o fio condutor da obra e vida de Paulo Freire. A sua utopia é a permanente mudança do mundo e a superação das injustiças sociais, cujas vítimas são os oprimidos.

O conjunto das obras de Paulo Freire perpassa o conceito de justiça, pois o educador sempre esteve a favor da libertação dos homens e mulheres vítimas da opressão e da negação

de seus direitos. “A concepção de justiça, para Freire, tem relações estreitas com aqueles de “cidadania” e “democracia””(STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 108).

Neste sentido, a democracia para Paulo Freire não pode se confundir com a democracia capitalista que abandonou seu compromisso com a justiça social. A superação das injustiças sociais é, para Freire, a tarefa fundamental da democracia, e o ponto de partida para esta superação é a participação dos cidadãos como sujeitos e não como “coisas”.

Na concepção do educador, a justiça é percebida tanto como caminho a seguir para atingir o *ser mais* quanto como o objetivo permanente de *ser mais*. “Assim como a liberdade, a justiça é uma conquista constante, que deve ser balizada pela “ética universal”, a qual o ser humano tem a possibilidade de transgredir, mas o dever de respeitar” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 108).

Como aponta Freire, a justiça é uma construção permanente. Portanto, é necessário que a escola, enquanto instituição social, assuma um projeto político pedagógico comprometido com a formação das crianças e jovens. Além disso, deve compreender as tensões globais de equilíbrio entre os diversos modos de viver dos grupos e sociedades subordinadas e condicionadas, no mundo moderno, às condições econômicas.

Daí que a luta de Paulo Freire por uma educação que transcenda a ideia de ensinar como um conjunto de informações sobre os fenômenos sociais e fatos que tenham estado tradicionalmente à margem dos currículos. Educar na democracia não pode gerar atitudes de puro conformismo, mas sim contribuir – processo sempre inacabado – para o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

1.3 Construindo o conceito de paz

A paz é, sem dúvida, uma das grandes preocupações deste novo milênio, é questão de interesse da opinião pública em geral, de políticos, religiosos, instituições internacionais e nacionais. A crescente preocupação da sociedade frente às discussões a respeito da diferenciação social que geram muitas formas de divisão, fez e faz surgir estudos com abordagens interdisciplinares, relacionados com os temas paz, violência e conflitos.

A conceituação de paz é permeada por sentidos diversos, sendo o termo usado sem muita clareza causando certa confusão sobre o que é ou o que significa a paz. Há certo consenso de que não existe uma ideia universal e precisa sobre o conceito paz. Sendo assim, Galtung

citado por Jares (2002a, p. 121 reforça a obviedade de um “diálogo entre as civilizações em torno do conceito de paz, com o objetivo de chegar a conceitos de paz mais ricos”.

Ainda refletindo a respeito da diversidade de entendimentos sobre o conceito de paz, Galtung (1975) desde o início de seus estudos apresenta dois ramos da pesquisa sobre a paz, baseados em duas perspectivas distintas: uma negativa e outra positiva (OLIVEIRA, 2017). Na primeira perspectiva

> A paz é definida de uma forma estreita a partir do que ela não é ou do que ela nega: a violência física e a guerra. Essa noção, batizada por Galtung de “paz negativa”, traduz uma concepção minimalista de paz, restrita à ausência das manifestações diretas e aparentes da violência, que corresponde não só à perspectiva compartilhada pelo realismo nas Relações Internacionais e pelos estudos estratégicos, mas também às perspectivas do senso comum e do ativismo antiguerra (OLIVEIRA, 2017, p. 155).

Nesse sentido, cabe a essa epistemologia preocupar-se com as manifestações de violências que são visíveis e que levam os estudiosos a compreensão de suas causas, suas razões, suas dinâmicas e formas de lidar com os efeitos diretos do conflito e da guerra (OLIVEIRA, 2017). Esse conceito restritivo também está ancorado na ideia de paz como harmonia, serenidade ou ausência de conflitos. Essa concepção desenvolveu uma imagem passiva de paz, excluindo todo o dinamismo próprio e criada antes como consequência de fatores externos a ela, aos quais atribui essa capacidade dinâmica, podendo implicar inabilidade de conviver com a diversidade presente na sociedade como um todo.

A segunda perspectiva – sendo ela a grande novidade introduzida por Galtung (1975),

> A paz define-se de uma forma mais maximalista a partir do que ela pode agregar: a mudança de mentalidades, o contato e o intercâmbio entre os grupos sociais, a educação, a pesquisa, a comunicação e o diálogo, as transformações sociais e econômicas, a cooperação institucional entre grupos e nações, e quaisquer outras propostas que se comprometam com “a integração humana” (OLIVEIRA, 2017, p. 155).

A partir dessa perspectiva, a paz não se define de maneira simplista pela ausência da violência física e direta, “embora sendo esta uma das suas dimensões necessárias, mas se expande para além desse horizonte, a fim de abranger qualquer iniciativa afirmativa que promova a integração humana” (OLIVEIRA, 2017, p. 155). Nessa segunda perspectiva, que Galtung (1975) chama de “paz positiva” está presente um conceito mais amplo e complexo de paz, exigindo uma compreensão multidimensional. A compreensão positiva da paz exige também uma ampla compreensão da violência, conceito que é o oposto da paz e da não guerra. Por “violência entendemos tudo aquilo que impede as pessoas de autorrealizar como seres

humanos, seja por qualquer tipo de violência direta ou pelas chamadas violência estruturais" (JARES, 2002a, p. 131).

Assim colocada, a concepção de paz se sustenta em dois aspectos essenciais,

> Em primeiro lugar, a paz não é o contrário de guerra, mas sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único; e em segundo lugar a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano (JARES, 2002a, p. 124).

A paz, assim entendida, refere-se a uma estrutura e a relações sociais caraterizadas pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Para que a paz se estabeleça, é necessário haver condições e circunstâncias que promovam a construção de um sistema global integrado, em que as mudanças sociais possam ser alcançadas através de meios não violentos.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), a Paz está relacionada com a prevenção e a resolução não violenta de conflitos e fundamenta-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo.

A paz, portanto, é um valor, um dos valores máximos da existência humana, ela é um processo dinâmico. Então, precisa ser vivida, construída dia a dia nos pequenos atos que germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. A Paz se faz, não é dada. A paz é muito mais do que a ausência de guerra, é viver junto com as nossas diferenças – de sexo, raça, língua, religião ou cultura –, enquanto promovemos o respeito universal pela justiça e pelos direitos. A paz procura disseminar valores, atitudes e comportamentos que conduzem ao diálogo, à não violência e à aproximação das culturas, garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, bem como sua disposição de viver juntos. As políticas para a inclusão e participação de todos os cidadãos são garantias de paz, coesão social e vitalidade da sociedade civil.

É com esta compreensão que percebemos a necessidade de olhar para nossas práticas educativas, buscando refletir sobre esta construção, visto que a escola, hoje, concentra uma gama de diversidades, as quais nossos educadores não estão preparados para lidar numa compreensão ampla da educação como prática da convivência. Para se conviver, é necessário aceitar as diferenças, ter a habilidade de ouvir, de reconhecer, de respeitar e apreciar o outro.

Neste sentido, as relações que se estabelecem no contexto da escola ainda estão permeadas por uma educação que exclui, não acolhe as diferenças e ainda é composta por uma relação de aprendizagem verticalizada, centrada na transmissão do conhecimento, principalmente nos anos inicias do ensino fundamental.

Os longos anos dentro da escola pública nos fizeram repensar que uma das questões centrais do currículo está neste saber conviver. Não haverá paz se a educação não promover e disseminar valores e atitudes que conduzem ao diálogo, à não violência e a uma relação harmoniosa entre as diferentes pessoas e grupos com identidades culturais plurais. Dentro desta perspectiva, a Educação para a Paz tem fundamentação teórica suficiente para ser contemplada nas formações de nossos educadores. Assim, é significativo que compreendamos os conceitos de cultura de paz e educação para paz. Ambos serão discutidos nas próximas linhas.

1.4 Educação para a Paz e Cultura de Paz

O objetivo deste item é conceituar a Educação para a Paz e Cultura de Paz e destacar as implicações desses conceitos no referencial freireano.

A Educação para a Paz e as discussões em torno de uma cultura de paz são recentes no Brasil e há poucas pesquisas produzidas que versam sobre o assunto. No entanto, podemos perceber um progressivo avanço dessas discussões pelo crescente interesse na temática da violência presente no panorama global da sociedade.

Como já trabalhado neste estudo, o aumento da violência tem sido a força motriz para a mobilização de diferentes instituições e atores sociais na busca pela construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais solidária e menos desigual.

As discussões sobre o modelo sociopolítico da sociedade vigente, que levou ao esgotamento atual do modo de produção e de distribuição de renda, são indicativos para refletir sobre as alternativas do processo de exploração que se encontra no limite.

As transformações socioeconômicas decorrentes do século XX produziram profundas mudanças nos valores culturais, econômicos e sociais, entre elas, a conscientização ecológica e a sensibilização do ser humano diante das questões coletivas de interesse de todos os cidadãos.

A crise pela qual a sociedade humana vem passando tem gerado confrontos e atritos que vão desde os seres humanos e destes com o meio ambiente, provando uma desordem socioambiental. Haja vista a pandemia da Covid-19, que acomete todos os países do mundo desde o ano de 2020. Isso, mais uma vez, comprova a necessidade de rever como estamos

agindo e atuando no mundo, que valores nos movem e qual o papel da educação sobre esta realidade. Seria possível educar para um mundo melhor? Como a escola pode atuar de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana?

A Organização das Nações Unidas (ONU), ao instituir a Década da Cultura da Paz, em 2001, reconhece que a paz não é apenas a ausência de conflitos, ela atribui a paz a um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos.

As ações incentivadas pela ONU e Unesco, ao longo das últimas décadas, indicam profunda preocupação com a proliferação da violência e dos conflitos em todas as partes do mundo, reconhecem a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação, incluindo as de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política etc. Segundo a Unesco (2010), "a educação pode moldar o mundo de amanhã, equipando os indivíduos e a sociedade com as capacidades, conhecimentos e valores para se viver e trabalhar de forma sustentável".

A obra de Salles Filho, intitulada *Cultura de Paz e Educação para a Paz: Olhares a partir da Complexidade* (2019) vai abordar estes conceitos sobre a ótica da teoria da complexidade de Edgar Morin. A partir deste olhar, o autor apresenta a distinção do conceito de cultura de paz e Educação para a Paz, sendo a

> [...] cultura de paz como o grande campo das atividades humanas que levam em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável. Portanto, a cultura de paz cabe e vale para todos os seres humanos. Ao mesmo tempo, há uma dimensão inespecífica nessa dimensão, pois, se a cultura de paz envolve "todas" as coisas positivas, alguém pode ser contrária a ela? (SALLES FILHO, 2019, p. 9).

Ao trazer à tona essa discussão, o autor vai engendrar uma temática muito presente em nossa sociedade atual: as violências[15]. A partir delas, vai discutindo e defendendo a Educação para a Paz como vertente educacional da Cultura de Paz.

> Um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimentos sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma cultura de paz.[...] a Educação para a Paz é um campo de ensino que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a cultura de paz , para que sejam definidos seus aspectos básicos, devidamente claros e dotados de perspectiva e possibilidades para pensar o universo educacional (SALLES FILHO, 2019, p. 9).

O autor vai trilhando argumentos a partir da compreensão de que a Educação para a Paz possui um corpo de conhecimentos já desenvolvidos e que estes "saberes devem ser

[15] Como "violências" o autor discorre sobre as inúmeras formas de violência, desde a violência direta, passando pela indireta, que são refletidas cotidianamente nas famílias, nas instituições sociais, também na pobreza, na miséria e nas guerras.

rediscutidos à luz de dimensões teóricas amplas, para aproximá-los de realidades presentes no contexto escolar e relacioná-los às dimensões culturais, econômicas, sociais e educacionais que compõem a diversidade de nosso país" (SALLES FILHO, 2019, p. 9).

Quando apresentada dessa forma, a discussão sobre Cultura de Paz e Educação para a Paz perpassa outras áreas do conhecimento que se aproximam da psicologia, da sociologia, da filosofia e da conflitologia[16].

Não há possibilidade de pensar em Educação para a Paz e Cultura de Paz se não tivermos a clareza que tais discussões exigem o aprofundamento dos aspectos presentes nas violências estruturais e violências diretas, que são fruto de questões relacionadas aos diferentes valores humanos. Para o mesmo autor:

> Os valores humanos nos remetem à questão dos direitos humanos, entendido como caminhos para as questões sociais mais amplas, relacionadas à democracia e à liberdade. Os valores e os direitos humanos em sua construção adotam, inevitavelmente, a perspectiva dos conflitos, inerentes aos seres humanos em sociedade e com valores universais e relativos (SALLES FILHO, 2019, p. 10).

A complexidade que envolve a Cultura de Paz exige a compreensão ampliada das relações que se estabelecem como indivíduo-espécie-sociedade-planeta, numa concepção que hoje tem sido chamada como ecoformação humana integrada a valores humanos, direitos humanos e conflitos (SALLES FILHO, 2019). A Agenda 2030 da ONU (objetivo 16) - Paz, Justiça e Instituições Eficazes nos convida a refletir sobre a Educação para a Paz como um campo possível da educação. Promover sociedades pacíficas para o desenvolvimento, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições, responsáveis e inclusivas em todos os níveis requer um olhar atento sobre as diferentes abordagens do ensino.

Assim, as questões relacionadas à Cultura de Paz, com todos os seus desdobramentos tem se tornado um chamado para a construção de novos olhares sobre a vida, o ser humano e a educação escolar. A escola recebe cotidianamente uma infinidade de famílias, com pluralidade cultural muito diversas e complexas, clamando da escola novas concepções sobre os seus saberes e fazeres pedagógicos, principalmente no que se refere aos modos de viver e conviver (relações interpessoais, indisciplina, violências etc.). A educação para o pluralismo é não só uma barreira contra a violência, mas também um princípio ativo de enriquecimento cultural e

[16] Conflitologia – Psicologia Comportamental. Trata-se de estudo simplificado sobre as *Teorias de Campo* de Lewin e taxonomias comportamentais e de conflitos, buscando a sua análise sob o aspecto da conflitologia e métodos adequados de resolução de conflitos. Kurt Lewin (1890- 1947) foi um psicólogo alemão, criador da *Teoria de Campo*. Lewin entendia como campo "um conjunto de realidades físicas e psicológicas, em mútua interdependência". Esse campo pode ser denominado espaço de vida, onde coexistem pessoas (P) e ambiente (E). É nele que pode se observar dinâmicas e observação de ambas as categorias.

cívico das sociedades contemporâneas. Se no espaço comum, os diferentes grupos já entram em competição, que dirá no espaço escolar que congrega uma diversidade de culturas. Por esta razão, é de suma importância estabelecer conexão acerca do conhecimento sistematizado sobre Educação para a Paz, contribuindo para seu entendimento e sua difusão qualificada no contexto educacional.

Assim, transitando por inúmeras possibilidades conceituais sobre a complexidade e diversidade necessária para a Cultura de Paz na educação, encontramos nos referenciais freireanos uma das bases para a sua abordagem na educação. Em entrevista para a Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, Ana Maria Araújo Freire (Nita) assim expressa

> Não foi por acaso nem por motivos outros, que Paulo foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz, em 1993. Foi por esta sua postura de coerência impregnada de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças étnicas, religiosas, políticas; por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundo culturais dos homens e mulheres no mundo; por seu comportamento de cuidado ético com as vidas; por sua luta incessante pela Paz através da sua compreensão de educação para a autonomia e libertação (NITA FREIRE , 2006, p. 388).

Antes dessa indicação, Paulo Freire foi contemplado com o "Prêmio Unesco da Educação para a Paz". Na ocasião, afirmou com convicção, em seu pequeno discurso, em Paris, em setembro de 1986:

> De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de Educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas. (NITAFREIRE,2006, 388).

Esta ideia de Freire remete a um dos princípios fundamentais da Educação para a Paz citado por Sáez (*apud* CARVALHO, 2006), a definição de paz deve ser entendida como um processo ativo, que busca a justiça e a liberdade em todas as situações. Neste sentido, ao buscar as interfaces entre a matriz do pensamento freireano e a Educação para a Paz nos remetemos a quatro pressupostos teóricos presentes no referencial freireano: Leitura de Mundo, Diálogo, Reflexão sobre a Prática, Justiça Social e Humanização.

Na atualidade, continuam sendo feitas homenagens a Paulo Freire que dizem respeito a sua contribuição em direitos humanos, como a realizada pela Unicamp e Instituto Vladimir Herzog, em março de 2021.

Ao destacar a Leitura de Mundo como um dos pressupostos básicos para a Educação para a Paz, estamos chamando a atenção para a importância da problematização sobre a

realidade concreta nas quais os homens se encontram. Não é possível falar de paz sem contextualizar a realidade na qual estamos inseridos. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a pronúncia da palavra. Para este autor, o educador deve compreender primeiro como os educandos entendem a realidade e não narrar o mundo como ele, educador, interpreta.

Assim, não será possível conhecer como os educandos entendem sua realidade numa relação antidialógica. Por isso, o diálogo, para Freire, é outro pressuposto fundamental para a prática da educação libertadora.

As obras de Freire expressam a sua preocupação com uma pedagogia comprometida com a melhora das condições de existência das populações menos favorecidas. Há um compromisso expresso com o fim das injustiças sociais quando defende a educação como prática especificamente humana e de intervenção no mundo. Freire se coloca a favor da luta contra qualquer forma de injustiça e discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais , para este autor a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça.

Outra importante contribuição da pedagogia freireana está na vocação dos homens para a humanização, sendo esta uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do *ser mais*. "Esta busca do *ser mais*, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do *vir-a-ser*" (STRECK, REDIN, ZTKOSKI, 2017, p. 210).

Daí a compreensão de que o Homem, além de ser inacabo e consciente do seu inacabamento, é também um ser de relações, cujas abrangências são amplas e profundas. A capacidade de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo conduz a uma infinita possibilidade de humanização.

Essa crença na capacidade do homem de humanizar-se é que nos leva a acreditar que é possível a construção de uma Cultura de Paz, pois a fé nos homens e na sua vocação de *ser mais* constitui elemento inspirador para uma nova fundamentação de processos sociais mais humanos e emancipatórios.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Abordagem da Pesquisa

Esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, buscando responder a seguinte questão: Como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores?

Nossa pesquisa assumiu abordagem qualitativa por compreendermos que as questões suscitadas neste estudo partem da análise de fenômenos humanos e sociais, que exigem da pesquisadora um mergulho nas interpretações que nem sempre estão evidenciadas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, exigindo um olhar mais atento para as interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados e os significados são construídos.

Segundo André (2012), a abordagem qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando pesquisadores como Wilhelm Dilthey passam a argumentar que na investigação histórica o interesse maior estaria no entendimento do fato particular e, para tanto, haveria de se considerar o contexto em que esse fato ocorreria e não sua explicação causal.

A pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, "Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (DESLANDES, MINAYO , GOMES, 2002, p. 21-22).

Daí que os fundamentos da abordagem qualitativa estão vinculados aos princípios da Fenomenologia, com atenção especial ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade socialmente construída (ANDRÉ, 2012).

A reflexão sobre a questão central nos levou a definir os objetivos de identificar como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores. E como objetivos específicos buscamos: Relacionar os princípios da Educação para a Paz com o referencial freireano;Investigar os efeitos da formação em Educação para a Paz na resolução dos conflitos na escola, a partir do olhar dos professores e, ainda, apresentar propostas de fortalecimento da formação continuada em Educação para a Paz no Projeto Político Pedagógico da Escola.

A produção dos dados foi obtida por meio da realização de entrevistas com professores que lecionam para alunos que cursam o Ensino Fundamental em uma escola da rede pública da cidade de Atibaia.

Assim, conforme dito anteriormente, optamos pela pesquisa qualitativa para o desenvolvimento deste estudo, por agregar elementos sociais, culturais e institucionais que

cercam o objeto investigado permitindo iluminar aspectos e processos que, por vezes, são ocultados numa pesquisa quantitativa.

2.2 Contexto da Pesquisa

Figura 2 - E.M. Prof. Waldemar Bastos Bühler

Fonte: A Autora (2021).

A pesquisa foi realizada no contexto da Escola Municipal Professor Waldemar Bastos Bühler, localizada no bairro Jardim Imperial, no município de Atibaia (SP).

O município de Atibaia está localizado nos eixos rodoviários da BR 381 (Rodovia Fernão Dias), que liga São Paulo ao sul de Minas Gerais e Belo Horizonte, e da SP 65 (Rodovia Dom Pedro I), que liga o interior do Estado de São Paulo e Campinas com a BR 116 (Rodovia Presidente Dutra) e o porto exportador de São Sebastião. A cidade representa um excelente ponto logístico a ser promovido para a captação externa, tanto de empreendimentos industriais quanto de serviços.

Os ambientes natural e histórico-cultural representam um atrativo adicional para a captação de empreendimentos externos, pela qualidade de vida e imagem institucional que agregam, sua localização favorece os fluxos turísticos e residenciais de lazer. Por seu perfil de Estância, a atividade turística de Atibaia gera uma larga gama de pequenos empreendimentos e empregos semiqualificados, além de consumir produtos culturais, artísticos e artesanais.

O bairro Jardim Imperial, onde se localiza a escola é um dos mais populosos do município, com aproximadamente 27 mil habitantes. Destaca-se por ser um dos bairros com mais investimento público nos últimos anos, com infraestrutura social e comercial em expansão,

tendo como principal atividade econômica a indústria de pequeno e médio porte. Sua localização também é privilegiada, tendo duas saídas para a Rodovia Fernão Dias, o que o torna um bairro atraente para as famílias que vêm de outros estados fixar suas residências. Apesar dos investimentos, o bairro ainda não tem abastecimento de rede de esgoto, sofre com a falta de equipamentos públicos que garantam a qualidade de vida da população, como escolas, áreas de lazer para a prática de esportes e cultura.

As famílias, em sua grande maioria, são de baixa renda e provenientes das várias regiões do país, mais especificamente da região nordeste. O contexto urbano que se insere é extremamente complicado, com problemas de ordem econômica e social que se revelam, no dia a dia, poe meio das conversas com mães, crianças, professores e família em geral, estando presente a violência, a dependência química e a pobreza.

A escola está estruturada com 19 turmas, num total de 610 alunos matriculados, distribuídos em três turnos – manhã, tarde e integral. As salas de aulas possuem números variados de alunos, sendo a média de 33 alunos por turmas. A equipe de trabalho está assim estruturada:

Quadro 3 - Composição da equipe escolar

Equipe de Trabalho	Total
Diretor de Escola	01
Professor Coordenador Pedagógico	02
Professores Polivalentes	17
Professor de Área – Educação Física	02
Professor de Área - Arte	04
Professor de Atendimento Educacional Especializado	01
Assistente de Serviços em Gestão	01
Agente de Serviços em Gestão	01
Agente de Serviços Educacionais	04
Agente de Serviços de Alimentação	03
Auxiliar de Serviços de Limpeza	03

Fonte: A Autora (2021).

A escola Prof. Waldemar Bastos Bühler, pelo trabalho educativo realizado ao longo de sua história é referência de educação para as famílias que ali chegam e também no município. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador que mede a qualidade da educação no Brasil, da escola é de 7,1.

É importante ressaltar que, desde sua inauguração, a escola contou apenas com uma gestora, que assumiu o cargo em janeiro de 2001. Há confiabilidade da comunidade escolar no

trabalho da equipe escolar. Em todos esses anos a escola não tem, em seu histórico, depredações ou invasões, é um espaço que todos cuidam e protegem.

Em uma sociedade como a brasileira, fortemente ancorada na ideologia capitalista, que acentua cada dia mais as desigualdades econômicas e as injustiças sociais, defender o direito à educação pública integral para nossas crianças e jovens é, sem dúvida, assumir um compromisso ético e político a favor daqueles que estão sempre à margem da sociedade, que sofrem com as diferentes formas de violências: as diretas e as indiretas.

Nos primeiros anos de trabalho na gestão da escola foi possível identificar a ausência dos serviços públicos no bairro, além dos baixos investimentos em infraestrutura, havia pouco investimento para o atendimento a educação e a saúde das crianças, adolescentes e jovens.

Um bairro em rápida expansão tinha apenas duas escolas: uma municipal que atendia os primeiros anos do ensino fundamental e uma estadual que atendia o segundo ciclo do ensino fundamental, além de uma creche e uma educação infantil. As salas eram superlotadas chegando a ter 45 alunos por turma. Nesse contexto, logo percebeu-se a necessidade de investir em projetos que pudessem compensar deficiências do meio familiar e da própria sociedade.

A partir dessa leitura, em 2005 se iniciou a trajetória com a educação em tempo integral, implantando as oficinas de jornada ampliada. Fomos os pioneiros no município com esta proposta.

O investimento na gestão democrática e na participação da comunidade escolar nos levou a mobilizar o poder público municipal e alguns parceiros de empresas privadas para a oferta de oficinas socioeducativas na área de artes e esportes.

As políticas centrais instituídas pelo poder público a época, como o Orçamento Participativo no Bairro, impulsionaram a gestão democrática na comunidade escolar que participava ativamente do processo de votação das prioridades de investimento no bairro. A partir de um cardápio de ações que continham propostas de aplicação dos recursos financeiros para as diferentes áreas da administração como: saúde, segurança, infraestrutura, educação e assistência social, a comunidade escolar era estimulada a votar nas ações de atendimento à educação, como as oficinas socioeducativas.

No período que antecedia a votação, desenvolviam atividades voltadas para a discussão com os educandos nas aulas sobre as necessidades do bairro, dentre as ações propúnhamos o estudo dos cardápios que continham as propostas de investimentos, simulávamos cédulas e fazíamos a votação na escola com os educandos. Também fazíamos um

movimento de divulgação na comunidade com caminhadas e entregas de panfletos para a conscientização das famílias.

Considerando que a escola de tempo integral depende muito da participação dos pais, este processo participativo, que fez parte durante doze anos da política central, foi fundamental para o fortalecimento e a identidade da comunidade escolar.

Segundo Gadotti (2009, p. 38), a escola de tempo integral deve:

> Proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

Este entendimento tem impulsionado a perseguir a educação integral para nossas crianças. Com a convicção de que estas premissas contribuem para melhorar o que é específico da escola: a aprendizagem de todos os alunos.

O tempo integral, como prevê a LDB[17], é compreendido "como um **direito de cidadania**. É um direito dos pais que trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode oferecer" (GADOTTI, 2009, p. 36).

Neste sentido, o processo de construção que a escola Professor Waldemar Bastos Bühler vem buscando ao longo desses anos tem percorrido uma trajetória singular, tendo como princípio norteador a realidade em que estamos inseridos. Atualmente a escola atende três turmas de alunos em período integral e 14 turmas no período regular.

Há uma reinvindicação das famílias para a ampliação do atendimento do tempo integral, porém a educação integral no município ainda requer melhor entendimento e investimentos do poder público municipal. A falta de um projeto integral consistente, que agregue princípios curriculares norteadores para as escolas de tempo integral, é ainda uma das dificuldades enfrentadas.

O caminho trilhado pela escola em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos, tem se constituído uma rica experiência curricular. A proposta de trabalhar com projetos é uma das metodologias mais aceita pela equipe docente e oferece melhores condições para transformar as práticas educativas. A escola realiza alguns projetos fundamentais para

[17] **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei n.º 9.394/96), em seu artigo 34, prevê o "aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral". O **Plano Nacional de Educação** (PNE), de 2014, meta 6, na mesma linha da LDB, propõe oferecer educação integral em no, mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

desenvolver o currículo, são eles: Projeto Ler e Escrever “Fonte do Saber”, Programa de Educação Ambiental Fruto da Terra, Projeto de Reforço Paralelo, Projeto Inglês (estes são os projetos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação), Projeto Transformar (Integral), Projeto Cultura de Paz “A Arte de Viver e Conviver Bem”, Projeto Horta Comunitária e Projeto “Vem Ser” (estes são os propostos pela escola).

A motivação para este estudo está apoiada no Projeto Cultura de Paz “A Arte de Viver e Conviver Bem”, que a escola passou a desenvolver desde 2016, na perspectiva da formação permanente dos educadores nos HTPC.

Segundo Freire (2020 p. 211), “a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”. Ainda parafraseando o mesmo autor, as escolas têm que ter autonomia, não apenas no nível da materialidade, as escolas precisam ser centros de reflexão sobre a prática que se dá na escola, isso faz parte da formação permanente do educador e educadora.

Neste sentido, a formação dos educadores em Educação para a Paz na escola partiu da reflexão sobre a forma como os educadores vinham tratando os conflitos. Apesar de termos uma escola não violenta no sentido estrito da palavra, é comum acontecerem episódios esporádicos de agressões entre os alunos. Os motivos das agressões entre as crianças pequenas, quase sempre, tem suas causas nos conflitos que surgem durante as brincadeiras nos horários dos intervalos e por ofensas verbais que denotam preconceitos. Assim, o desejo com a formação era de instrumentalizar os educadores para que pudessem criar e recriar a maneira de lidar com os conflitos e de buscar soluções menos autoritárias para a sua resolução.

As escolas, de um modo geral, têm uma tradição na condução dos conflitos. Em seus regimentos, as normas para resolução dos conflitos são autoritárias e punitivas. Esta acepção não melhora em nada os conflitos presentes no cotidiano da escola porque não há uma preocupação em conhecer os fatores disparadores dos conflitos que muitas vezes são negligenciados pela escola.

Ao tomarmos o princípio da educação presente na LDB – respeito a liberdade e a tolerância - é de fundamental importância que a escola procure meios de desenvolver, no seu cotidiano, estratégias que permitam a construção de relações mais saudáveis, de respeito mútuo e de tolerância. Assim entendido, os conflitos, se bem conduzidos, podem se constituir em oportunidades para o exercício do diálogo e a convivência democrática na escola.

É natural os conflitos existirem na escola, afinal nela se concentra uma gama de diversidades. Reconhecemos em nossos discursos as diferenças que existem entre as pessoas e

grupos que convivem entre si, por outro lado, quando surge o conflito queremos logo eliminá-lo como se fosse algo negativo e ruim. Na verdade, os educadores não foram preparados para lidar com os conflitos e as formações que recebem, em sua grande maioria, são restritas aos conteúdos que precisam ministrar aos alunos.

Essa realidade nos levou a pensar um espaço formativo que permitisse aos educadores discutir sobre os conflitos que acontecem nas salas de aulas e na escola. A intenção era buscar a compreensão de que o conflito pode ser entendido como um fator positivo de mudança nas relações. Ao incentivar a Cultura da Paz na escola não significaria negar ou camuflar os conflitos, mas sim buscar meios para a sua abordagem de forma não violenta.

Quando compreendemos que a violência é o resultado de uma possível inabilidade de lidar com os conflitos, é de fundamental importância que a escola procure encontrar caminhos para administrar os conflitos de forma a manter o equilíbrio nas relações humanas e sociais. Ao ensinar as crianças e jovens que uma disputa ou um desentendimento pode ser resolvido por meio do diálogo, do respeito às diferenças, pelo estímulo à autocompreensão e ao cuidado mútuo, estaremos incentivando a construção do senso comunitário na perspectiva da manutenção de relacionamentos mais saudáveis.

Por fim, a formação tem permitido mobilizar os profissionais da escola numa construção curricular e pedagógica que promova um ambiente seguro, inclusivo e solidário para a convivência de toda a comunidade escolar.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes deste estudo foram oito educadores da rede municipal de Atibaia, lotados na E.M. Prof. Waldemar Bastos Bühler. Com base nos dados apresentados o grupo foi composto por sete profissionais do sexo feminino e um profissional do sexo masculino, com idade média de 43,6 anos, variando de 35 a 59 anos (P7 e P6 respectivamente).

Dos oito professores, sete atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), uma na Educação Infantil (3 a 5 anos) com classes de Atendimento Educacional Especializado de escolas da zona rural.

O tempo de experiência na profissão variou de 5 (P1) a 33 anos (P8), tendo uma média de 14,12 anos de atuação na educação. No que se refere ao tempo de atuação na unidade escolar em que se realizou a pesquisa a média foi de 4, 37 anos, variando de 3 a 7 anos.

No quesito escolaridade, dos oito professores entrevistados, cinco delas tinham nível de pós-graduação e três apresentavam superior completo.

Inicialmente foi feita uma conversa individual com os professores via *WhatsApp* para explicar os objetivos da pesquisa. Este recurso de comunicação tem sido o mais eficiente no momento atual em que vivemos (pandemia de Covid-19). Confirmado o interesse em participar da pesquisa, foi enviado via e-mail, para cada participante, o Incidente Crítico com as respectivas questões, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

Dos oito professores participantes, seis estão atuando na unidade escolar onde foi realizada a pesquisa e dois em outras instituições da rede municipal de ensino. Utilizou-se um questionário – *google forms* – para levantar o perfil dos professores participantes, com as respectivas informações referentes a gênero, cor, idade, ano/série de atuação, tempo de experiência na profissão, e grau de escolaridade, apresentado no quadro 4.

Quadro 4 - Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Professor	**Idade**	**Cor**	**Sexo**	**Curso Superior**	**Especia-lização**	**Tempo de Profissão**	**Tempo na Unidade escolar**	**Etapa da Educação Básica**
P1	38	Branca	F	Sim	Sim	5	4	Anos iniciais do E.F.
P2	38	Branca	F	Sim	Sim	12	4	Anos iniciais do E.F.
P3	37	Branca	F	Sim	Não	6	5	Anos iniciais do E.F.
P4	52	Parda	M	Sim	Sim	10	3	Anos iniciais do E.F.
P5	36	Branca	F	Sim	Sim	10	4	Anos iniciais do E.F.
P6	59	Branca	F	Sim	Sim	20	3	Anos iniciais do E.F.
P7	35	Branca	F	Sim	Não	17	5	Anos iniciais do E.F.
P8	54	Preta	F	Sim	Não	33	7	Anos iniciais do E.F.

Fonte: A autora (2021).

Além das professoras mencionadas, também participou deste estudo a professora S.C.S.F[18] que atua no Instituto Paulo Freire. A contribuição da professora neste estudo deve-se ao fato de sua experiência e vivência com as matrizes do pensamento freireano e por considerar importante trazer as contribuições de alguém próximo a Paulo Freire para nos relatar com mais propriedade como se deu a indicação de Paulo Freire para o Prêmio Nobel da Paz em 1993, visto que a busca nos sites não oferecia muitas informações. Suas contribuições serão apontadas no capítulo 1, subtítulo1.4 que trata da indicação de Paulo Freire ao Prêmio Nobel Da Paz e irão compor também a conclusão final deste estudo.

2.4 Procedimentos da Pesquisa

Iniciamos realizando o convite aos professores para participarem de forma voluntária da pesquisa. Utilizamos como critério convidar quem participou da formação em práticas de cultura de paz nos anos 2017, 2018 e 2019.

Inicialmente iríamos realizar um encontro com todos para apresentarmos o nosso projeto de pesquisa, e conversar com eles sobre a participação e formalizar o convite. No entanto, estávamos vivendo a pandemia da Covid-19, o que fez mudarmos nossos caminhos de pesquisa e realizar de forma online, utilizando as ferramentas tecnológicas.

Assim, realizamos uma conversa individual com os professores via *WhatsApp* para explicar os objetivos da pesquisa.

Confirmado o interesse em participar da pesquisa, foi enviado via e-mail para cada participante o Termo de Consentimento Livre (TCL), para que assinassem e confirmassem sua participação. Após a devolução do TCL, encaminhamos o texto com o Incidente Crítico com as respectivas questões.

Os dados foram construídos a partir de situações observadas ao longo da trajetória profissional da pesquisadora. A estratégia de construção de dados por meio da Técnica do

[18] Sonia Couto Souza Feitosa é Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo, licenciada em Letras e Pedagogia. É autora do livro Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado Brasília: Liber livros, 2008 e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana, dentre eles o material didático do Programa Tecendo o Saber, da Fundação Roberto Marinho e do SesiEduca no Rio de Janeiro. Foi também uma das coordenadoras responsáveis pelo Projeto Memória Edição Paulo Freire (2005). Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. Participou como docente e coordenadora pedagógica de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos em vários estados. É membro da Comissão Nacional de Alfabetização e educação de Jovens e Adultos - CNAEJA. É coordena do Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado de Paulo Freire.

Incidente Crítico com questões problematizadoras foi utilizada com o intuito de possibilitar a discussão sobre o tema da pesquisa, favorecendo o conhecimento da diversidade de percepções e atitudes dos participantes e permitindo a construção da realidade cultural na qual estão inseridos. Por incidente crítico, tomamos a conceituação de Laurinda Almeida e Jeanny Silva (2020, p. 17):

> Incidente crítico é uma descrição detalhada de um fato e da situação que lhe deu origem, de modo que as informações contidas na descrição ofereçam base para que o leitor/ouvinte chegou ao enunciado de uma opinião, uma apreciação, um julgamento, uma tomada de decisões, ou às alternativas para solução de um problema [...]

Segundo as autoras, a utilização dos incidentes críticos na formação de professores se baseia no "uso de narrativas de episódios reais altamente significativos para o narrador, que reverberem em mudanças no seu desenvolvimento pessoal e profissional" (ALMEIDA; SILVA, 2020, p. 18).

Ao acessar na memória um IC o narrador entra num processo de olhar-se de dentro para fora e de fora para dentro. Quando escreve, organiza melhor suas ideias, revive sentimentos, emoções e inquietações, podendo levar o narrador a outros níveis de consciência sobre o acontecimento. Com a escrita, cria-se certo modo de materialização do fato narrado, levando o escritor a precisar no modo escrito o ocorrido, utilizando-se de uma comunicação mais clara que o conduz a um exame mais detalhado do momento crítico vivido.

Segundo Almeida e Silva (2015 p. 28), "a memória de incidentes críticos da trajetória profissional é um recurso para potencializar a metacognição e autoempatia. É, ainda, um recurso para estabelecer vínculos, quando é compartilhado com os companheiros de formação". Assim "utilizar-se das experiências que já passaram, valer-se do que já se sabe, trilhar caminhos conhecidos, ressignificando-se, são algumas das dádivas da memória" (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 25.

Utilizarmos o IC como instrumento para a coleta de dados devido à riqueza de possibilidades que tais circunstâncias se apresentam no ato de rememorar situações vivenciadas pelos entrevistados, assim optamos por valorizar e compreender a rica relação de interdependência que se tem entre o mundo real e os seres humanos.

O período escolhido para a realização da pesquisa (dezembro de 2020 a abril de 2021) deveu-se à disponibilidade dos participantes. Considerando que a pesquisadora é diretora da escola onde se desenvolveu a pesquisa, e acompanhou o processo de formação dos professores, para minimizar a interferência do cargo exercido nos momentos da entrevista, foi possível

contar com um colaborador voluntário. O professor Samuel de Jesus Pereira[19] assumiu a condução das entrevistas com os professores.

As entrevistas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), considerando-se e valorizando-se o contexto no qual a comunicação foi veiculada. Ainda de acordo com a mesma autora, o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de codificação ou de registro.

Os incidentes críticos estão descritos nos Apêndices 1 e 2 e representam a diretriz básica das entrevistas, cuja dinâmica buscou acompanhar e estimular a reflexão sobre a educação para paz. Os instrumentos foram enviados via e-mail com o objetivo de obter as respostas escritas dos entrevistados. Em posse deste material, foi realizada a entrevista individual com vistas a incentivar a narrativa por parte das entrevistadas, saindo da mera descrição de fatos e acontecimentos. Ao narrar como a professora teria resolvido a situação descrita no incidente crítico, busca-se utilizar outros recursos da memória como: organizar informações, vincular situações e acontecimentos no tempo e no espaço, expressar sentimentos, sensações, despertando o movimento cognitivo-afetivo a partir das experiências vividas.

O momento da entrevista foi concebido como espaço privilegiado de reflexão, identificando as percepções das professoras e respeitando os posicionamentos de cada participante.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, na plataforma Skype. As sessões foram mediadas pelo colaborador voluntário, gravadas e transcritas na íntegra.

Os dados foram tratados de acordo com a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 38) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores quantitativos ou não.

Ao conceber a linguagem como comunicação e interação entre os seres humanos, estamos assumindo que o mundo é permeado por relações dialógicas, na quais o sujeito se

[19] Samuel de Jesus Pereira – Pedagogo, Arte-educador com Especialização em Alfabetização e Letramento, Facilitador de Práticas de Cultura de Paz, Justiça Restaurativa e Mediação de Conflitos, Professor da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro Fundador do Núcleo de Cultura de Paz e Práticas Restaurativas Nelson Mandela e Membro da Rede de Pesquisa em Paz, Conflitos e Estudos Críticos de Segurança (PCECS) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI/PUC-SP).

constitui na medida em que vai ao encontro do outro. É por meio da linguagem que os homens expressam sentimentos, opiniões, desejos e trocam informações. E por meio da mensagem expressa identificamos a intencionalidade presente em um determinado discurso. A linguagem pode ser verbal e não verbal. A linguagem não verbal vincula-se aos símbolos de maneira geral, gestos, expressões faciais, desenhos, pinturas entre outros elementos. A linguagem verbal se utiliza do signo linguístico – na comunicação, podendo ser a língua escrita e a oral. Assim, este estudo buscou fazer uso destes dois recursos da linguagem a escrita e a oral. Dentre as formas qualitativas de estudo e interpretação de dados, a presente pesquisa utilizou-se da análise de conteúdo por privilegiar a análise de significados.

Assim, a análise de conteúdo como conjunto de técnicas se vale da comunicação como ponto de partida para o pesquisador que, ao interpretar as suas descrições de forma minuciosa, tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio (BARDIN, 1977).

A sistematização da análise de conteúdo abrange três fases durante o processo de organização dos dados:

- ✓ Primeira fase: a pré-exploração do material ou leitura flutuante do corpus, tem como objetivo estabelecer contato com os documentos, apreender as ideias principais e o conteúdo de forma global, identificando aspectos importantes para as próximas fases da análise;
- ✓ Segunda fase: a seleção das unidades de análise, que são orientadas a partir das questões da pesquisa que precisam ser respondidas e pressupõe o levantamento de palavras, frases, sentenças ou um texto completo de entrevistas, diários;
- ✓ Terceira fase: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, ou seja, a codificação do material em que os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, 1977).

Assim, o presente estudo respeitou a sistematização dos procedimentos de construção e análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos e interpretados a luz da questão proposta nesta pesquisa.

Partindo de uma análise indutiva, realizou-se a leitura flutuante de cada entrevista transcrita, procedendo a identificação de temas recorrentes e o registro das verbalizações. Posteriormente, tais temas foram agrupados em eixos temáticos pelos critérios supracitados, registrando-se a definição. Ao final desse processo, o conteúdo de cada entrevista foi agrupado

em categorias, seguindo os critérios supramencionados, gerando a síntese de cada eixo temático (Apêndices 3, 4 e 5).

Com finalidade técnica, criou-se, a partir das entrevistas transcritas, um quadro de categorias para cada professor entrevistado. A partir deste procedimento, extraíram-se as principais categorias e construiu-se um "quadro de categorias-síntese", ficando assim esquematizado:

Quadro 5 - Organização dos eixos temáticos e das categorias sínteses dos achados da pesquisa

Eixo I **A construção de uma cultura de paz como prevenção da não violência na escola**	**Eixo II** **A Educação para a Paz como articuladora do Projeto Político Pedagógico**	**Eixo III** **A formação em Educação para a Paz no contexto escolar**
• Disponibilidade para o diálogo/escuta • Respeito à cultura do aluno e rejeição a qualquer forma de discriminação	• A educação como forma de intervenção no mundo • Os círculos de construção de diálogo como mecanismo de Participação na escola • Construção de valores na escola e na vida • Identidade da escola	• Reflexão crítica sobre a prática • Apontamentos para a implementação de uma formação para uma cultura de paz na escola.

Fonte: A Autora (2021).

A organização em eixos possibilitou não perder de vista os objetivos específicos deste trabalho, facilitando a estruturação das análises que será abordada nas próximas páginas.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados advindos da produção dos dados coletados. Espera-se identificar indicadores que possam subsidiar a construção de um projeto de formação de professores para a cultura de paz na escola.

Um dos pressupostos deste estudo foi investigar os efeitos da formação em Educação para a Paz na resolução dos conflitos a partir do olhar dos professores. Para isso, buscamos identificar quais foram as implicações da resolução dos conflitos a partir da construção de uma

cultura de paz na escola, a fim de levantar evidências que apontem para uma educação como prática da liberdade.

As professoras participantes nos apontaram alguns indícios que se apresentaram de maneira frequente, os quais foram organizados e sistematizados em três eixos principais que constituíram os organizadores da análise, nesse estudo. As categorias que compuseram a trama conceitual freireana foram entremeadas na análise de cada um dos eixos destacados.

3.1 A Construção de uma Cultura de Paz como prevenção da não violência na escola

Figura 3 - Semana de Cultura de Paz na escola

Fonte: A Autora (2021).

Educar para a Paz envolve a geração de oportunidades para a comunhão de significados e afetos. Neste sentido a EP é um processo educativo, contínuo e permanente, que segundo Jares (2007) está fundamentado em dois conceitos básicos, já apresentados na fundamentação teórica deste estudo: concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito, que, aliada à "aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entenderem criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa para poder ter uma atitude e uma ação diante dela" (JARES, 2007, p. 44-45).

A partir dessa definição e em acordo com os dois conceitos principais que se fundamenta a EP: Educar para paz é uma forma de educação em valores e Educar para paz é uma educação a partir de e para a ação, buscamos levantar evidências de que um projeto

educativo assentado nos princípios da cultura de paz pode contribuir na prevenção da violência no espaço escolar.

Dentro desta perspectiva, foi possível identificar alguns dos pressupostos educativos metodológicos presentes na EP nos relatos dos sujeitos participantes deste estudo, e aos quais pretendemos dar destaque como elementos importantes no processo de formação permanente de educadores e educadoras no contexto escolar.

Neste primeiro eixo temático pudemos identificar dois temas recorrentes na transcrição das entrevistas: Disponibilidade para o diálogo/escuta e Respeito à cultura do aluno e rejeição a qualquer forma de discriminação os quais serão discorridos nas próximas linhas.

3.2 Disponibilidade para o diálogo/escuta

Figura 4 - Círculo de Diálogo com os educandos

Fonte: A Autora (2021).

Um dos destaques presente nas respostas aos incidentes críticos e, posteriormente, nas entrevistas realizadas com as professores, é a necessidade da escola oferecer espaços para a prática da escuta. A escuta aqui é entendida como a escuta atenta, aquela em que professor se coloca na posição de fala*r com* e *não para*, numa escuta respeitosa e amorosa.

Uma das expressões que se repete constantemente em quase a totalidade das professoras está relacionada ao fato de se dar *atenção aos alunos quando estes se manifestam*, de valorizar sua fala, de se colocar numa escuta acolhedora e afetuosa.

> *Olhar com aquele olhar de afetividade, com aquela interação de escutar a criança quando ela fala* (P7).
> *Eu procuro olhar para cada criança.*
> *Se a professora estivesse atenta a aluna como indivíduo único, pensaria na real necessidade dela sem a igualar ao comportamento de outros* (P1).

Ao reconhecer a escuta como expressão da afetividade, do respeito ao outro, estamos concordando com as proposições dos autores deste estudo quando referem que a Cultura de Paz procura incentivar práticas de estímulo à boa convivência entre seus pares, o que significa habilitar-se para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para o exercício de uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos (JARES, 2002b).

Desta forma, assumimos a posição de que a escuta deve permear as relações dentro da escola e na sala de aula, como um processo de abertura para o outro. A respeito disso, Paulo Freire (2018, p. 117) assim define:

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

A expressão da P1 nos permite inferir que sua prática respeita a individualidade de cada criança, o que é uma das qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Freire (2018, p. 118) destaca que "Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar. Se discrimino o menino pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica [...] não posso evidentemente escutá-los". Ou seja, a escuta requer do outro a hospitalidade, numa relação ética de abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro, numa tentativa de escutar o outro em sua própria posição e experiência (RINALDI, 2020).

Ainda a respeito das diferenças, Freire (2018, p. 119) defende:

> [...] o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autovalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo, como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém.

Assim, podemos deduzir que o respeito às diferenças é parte integrante do processo de escuta para a P1. Quando ela se coloca na condição de olhar para *cada criança*, está implícita a questão do respeito a individualidade de cada um, o que corrobora com um dos princípios presente na EP que é a Educação Intercultural.

Para Jares (2002a) a educação intercultural confere sua especificidade na centralidade da diferença, "o desafio consiste em ver a diferença no sentido cultural não como um obstáculo a superar, mas sim como um enriquecimento a obter" (JULIANO, 1991, p.9 citado por JARES, ano 2002, p179) [...] dessa forma, a valorização das diferenças deve "contribuir para que todas as pessoas sintam-se orgulhosas de sua identidade cultural e, por conseguinte, aceitem-se a si mesmas e às demais" (TORRES, 1991, p. 175 citado por JARES, ano 2002, p.179).

Por outro lado, sem deixar de valorizar o processo de escuta em sua prática docente, os professores deixaram transparecer em seus discursos alguns obstáculos e desafios para a materialização do processo de escuta na escola, como evidenciam os excertos abaixo:

"São muitas demandas que a gente tem que dar conta ao mesmo tempo" (P7).

"Você tem que parar, se preocupar menos com tudo o que tem que fazer. Não quero minha cabeça preocupada se tenho papel para preencher" (P1).

Os excertos destacados apontam que há uma preocupação por parte das professoras com as demandas do programa curricular centralizado nos conteúdos e na burocracia. Suas expressões vêm carregadas de sentimentos e percepções que nos levam a identificar que o excesso de controle e a forma de organização do sistema é um entrave para o exercício da escuta como processo de construção da relação dialógica entre professor e aluno.

Esses possíveis entraves estão atrelados à teoria da ação antidialógica, dos opressores que negam a humanização e a vocação ontológica das pessoas de *Ser Mais*, mantendo um sistema de manutenção de dominação e exploração entre dominadores e dominados (FREIRE, 2019).

Essa concepção de educação nega a capacidade que os homens têm de criar e recriar, fazer e refazer, por intermédio da ação dialógica, no encontro entre seres humanos, em comunhão, buscando saber mais (FREIRE, 2019).

Apesar desta concepção ainda estar presente no contexto escolar, foi possível identificar nos discursos das professoras um desejo de romper com o modelo tradicional de educação. Isso aparece de forma explícita no relato da professora : "*Ela criou aquela relação em que ela era a "maior". Isso é o que a gente não procura na Educação para a Paz"* (P7). Ao trazer esta expressão, a professora indica que a Educação para a Paz tem princípios que convergem para a construção de uma educação mais democrática e libertadora no ambiente escolar.

Além dos elementos que foram destacados e discutidos até aqui, percebe-se que os professores estão sensibilizados para a construção de uma cultura de paz na escola, tendo o diálogo e a escuta como princípios fundamentais para a sua materialização.

3.3 Respeito à cultura do aluno e rejeição a qualquer forma de discriminação

Esta temática foi construída a partir do que as professoras apontam em suas manifestações a respeito da prática do diálogo como reconhecimento e respeito às diferenças.

Ao dar ênfase à identidade no âmbito da escola, as professoras estão reconhecendo que certos grupos sociais têm sido alvo, há muito tempo, de discriminações. Esta compreensão está presente nas expressões abaixo destacadas:

"Uma situação tão difícil que é o racismo. Ele já vive este preconceito pela condição da cor da pele" (P5).

"O menino já vem de um contexto familiar, já vem sofrendo isso há muito tempo. Não tem esse olhar do professor para ele" (P2).

Isso demonstra que as professoras reconhecem a necessidade de entender a realidade na qual as crianças estão inseridas e o quanto suas constituições identitárias podem afetar suas atitudes no dia a dia da escola.

Outra importante hipótese a ser levantada a partir dos fragmentos acima é o caráter homogeneizador e monocultural da escola que tem se apresentado cada vez mais forte no contexto escolar. Durante as entrevistas, as professoras deixam transparecer a necessidade de romper com esta padronização e construir práticas educativas nas quais a questão do multiculturalismo e do respeito a diferença se façam cada vez mais presentes no cotidiano da sala de aula.

Acerca da necessidade de romper com a perspectiva homogeizadora e padronizada da escola, Moreira e Candau (2003 *apud* CANDAU, 2008, p. 16) afirmam:

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sentem-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

As questões das diferenças e do multiculturalismo parece ser uma dificuldade que está presente na grande maioria das escolas como aponta o relato do professor.

> *Trabalho em várias escolas e na maioria delas quando diante de uma questão de preconceito quase sempre tentam colocar panos quentes, minimizar a situação, resolver como um problema menor, "coisa de criança", perpetuando em vez de orientar, de informar, de esclarecer e até mesmo cuidar* (P4).

Neste sentido, percebe-se que apesar do multiculturalismo estar, atualmente, em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Esta percepção também é anunciada no trecho destacado:

> *A gente faz do jeito que aprendeu, por não ter aprendido com a Cultura de Paz desde o começo, acabamos ficando no automático, sempre fazendo aquilo do jeito que*

> *aprendemos, focando mais nos conteúdos, na questão das habilidades sem focar em aspectos que são importantes* (P7).

Ao dizer não *ter aprendido com a cultura de paz*, a professora está apontando a falta de uma vivência que a inclua numa concepção de homem e de mundo, em que a conscientização dos valores culturais que estruturam a si mesmo e o mundo são reconhecidas e valorizadas, colocando-as numa atitude consciente de si e do outro. Nesta perspectiva, afirma Freire (2018, p. 42):

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

A dificuldade de reconhecer, respeitar e honrar a realidade social e as experiências dos diferentes grupos no processo pedagógico mostra que ainda não reconhecemos que nosso estilo de ensinar precisa mudar. Quando as professoras se referem a sua experiência durante a escolarização, é possível identificar o preconceito como uma realidade da qual elas também foram vítimas e que as escolas ainda reproduzem.

> *Sou de 1968 e não foi fácil estudar naquela época. Eu sempre fui gordinho, usava óculos e vivenciei tudo isso.*
> *Infelizmente a gente vê este tipo de tratamento em várias escolas, não só a respeito do preconceito de raça, mas em muitas situações é com alunos com pouco afeitos a higiene e outras questões físicas* (P4).

Do que nos aponta o P4 é possível inferir como o preconceito marcou sua experiência de aluno. Vivemos uma sociedade multicultural, no entanto nosso sistema social ainda é gerador de muitas desigualdades, e o nosso sistema educacional acaba sendo reprodutor de estereótipos e disseminador de preconceitos que levam à discriminação (NUNES, 2016).

Há certo consenso entre as professoras sobre a relevância de considerar a identidade cultural dos alunos em suas práticas de ensino. Ao usar a seguinte expressão: *Como é difícil falar sobre o racismo na sala de aula,* está implícito que a escola, assim como a sociedade, tem ignorado a importância de refletir sobre quem somos nós, de discutir a questão da identidade como forma de interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada. A temática da identidade se constitui nos dias atuais objeto de relevância na teorização da educação. Segundo Miedema e Wardekker (1999 *apud* MOREIRA; CÂMARA, 2008, p. 39):

> O foco na identidade, no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante.

> O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. Essa consciência é indispensável para a atividade racional que todos efetuamos e para a livre opção em situações difíceis, nas quais muitas vezes precisamos saber "dizer não".

Assim, ao assumir a identidade cultural como ponto de partida e de chegada para as experiências de aprender, o educador está defendendo uma educação que coloca o sujeito numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Para Freire (2019b, p.52) "essa autorreflexão os levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na história, não mais como espectadores, mas como figurantes e autores".

Além do mais, "No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje" (CANDAU, 2008, p. 16). Ao incorporar a cultura no processo de ensino-aprendizagem, a escola está pactuando com o reconhecimento da diversidade de raízes culturais que fazem parte do contexto da sala de aula e tem papel importante na formação de um indivíduo crítico e socializado.

De acordo com os estudos empíricos sobre a multiculturalidade, há certo consenso de que a escola e os professores, de um modo geral, não estão preparados para tratar das questões relacionadas a determinados grupos sociais que têm sido alvo de discriminações, como os negros, as mulheres e os homossexuais. As dificuldades enfrentadas pela escola diante dessas temáticas que incluem amplo conhecimento sobre a violência estrutural, preconceitos de raça, paz, justiça social, direitos humanos e tantos outros temas que perpassam a identidade de cada ser humano estiveram presentes nas entrevistas de forma explícita. Esta ausência, na formação e preparo dos educadores, foi apontada nos estudos correlatos, nos levando a concluir a relevância desta pesquisa para o futuro da educação em nosso país.

3.4 A Educação para a Paz como articuladora do Projeto Político Pedagógico

Não há poder maior que o de uma comunidade que descobre o que lhe importa.
Pergunta-te: "O que é possível?" e não "O que está errado?"
Continua a perguntar.
Sê consciente do que é importante para ti.

Imagina que muitos outros partilham os teus sonhos.
Sê corajoso para iniciar uma conversa significativa.
com as pessoas que conheces.
com pessoas que não conheces.
com pessoas com quem nunca viste antes.
Fica aberto para reparar nas diferenças que encontras à tua volta.
Surpreende-te
Valoriza a curiosidade mais do que a certeza.
Inclui todos os que se importam em trabalhar no que é possível.
Reconhece que todos são especialistas em alguma coisa.
Admite que as soluções criativas vêm de novas ligações.
Lembra-te, não se tem medo de pessoas cuja história se conhece.
A escuta autêntica aproxima sempre as pessoas.
Confia que conversas significativas podem mudar o mundo.
Confia na bondade humana. Permanece unido.

Poema: Voltando um para o outro
Margaret J. Whatley

Encontrar o fio que une nossa capacidade – a paixão e os dons – com a ação é chave para viver uma educação como prática da liberdade. Encontrar o elemento que nos une, que desperte a nossa vocação e o desejo de encontrar aquele lugar que une a profunda alegria interior e a profunda necessidade do mundo é, sem dúvida, o caminho para desenvolver uma educação libertadora e humanizadora.

A pergunta que aqui se faz é: Como podemos trazer esta perspectiva para um projeto educativo que mobilize toda uma comunidade a favor de uma educação que promova nas pessoas um reconectar-se consigo, com o outro e com o mundo?

Esta foi a inquietude que levou a pesquisadora a trazer para o campo da pesquisa uma experiência sobre os caminhos para construção de uma Educação para a Paz que promova o desenvolvimento humano, social e econômico. Sabemos da importância de garantir desde a primeira infância a formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por caminhos pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não de discriminação.

Quando nos reportamos aos documentos oficiais que regulam o sistema de educação em nosso país, nos deparamos com os princípios da igualdade, pluralismo cultural, respeito à liberdade e apreço à tolerância porém, o que notamos nas escolas é um grande distanciamento entre o que a teoria propõe e o que se pratica.

Neste sentido, procurando diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, trouxemos para esta análise a temática do Projeto Político Pedagógico, procurando elucidar um

caminho possível para materializar o sonho de uma educação que liberta, livre de tudo que mantém a opressão, a discriminação e a exclusão social. Segundo Vasconcellos (2019, p. 25)

> O Projeto Político Pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Por tratar-se de um documento legalmente constituído e de caráter participativo, que retrata a cultura da escola, os modos de agir e de pensar das pessoas que ali estão, buscamos identificar nas entrevistas com as professores a consonância entre as suas crenças, valores e expectativas com a formação da Educação para a Paz.

A centralidade desta temática neste item tem como propósito buscar elementos que indiquem a importância da EP como articuladora do Projeto Político Pedagógico na implementação de uma cultura de paz na escola como compromisso ético e político assentado em crenças, valores e significados que reflete e recria a cultura escolar. Neste sentido, este eixo se apresenta no contexto aqui como instrumento de implementação de um projeto de educação que visa conhecer a realidade presente, refletir sobre ela e traçar diretrizes para a construção de uma nova realidade.

Os relatos das professoras explicitam a importância da Cultura de Paz estar no Projeto Político Pedagógico para garantir a sua plena materialização. Para a professora "*a Cultura de Paz tem que estar no PPP porque hoje a escola toda já trabalha dessa forma, já acred*ita" (P5), essa afirmação nos remete à ideia de que a professora e a escola assumiram uma posição frente a sua concepção de educação. Segundo a mesma professora "*as crianças não vão mais aceitar outra forma, porque a gente deu autonomia, elas já estão no 3º ou 4º ano e já pegaram (incorporaram) e não vão aceitar outra forma"* (P5).

Diante desta expressão, podemos levantar a hipótese de que a formação em EP na escola teve reflexos nas atitudes dos alunos, consolidando as ideias defendidas pelos autores sobre a necessidade da Educação para a Paz estar presente nos conteúdos curriculares e no PPP da escola.

Ao atribuir a autonomia dos alunos como consequência de uma educação que prioriza o respeito e a forma de pensar do aluno, reforça a significância de se ter na proposta pedagógica situações que proporcionem aos alunos a experiência direta de situações relativas aos valores e conteúdos atitudinais sobre os quais interessa refletir e que são relevantes para cada um e para o grupo (TUVILLA RAYO, 2004).

Neste sentido, quando a professora afirma que

> a cultura de paz faz com que você repense muitas coisas [...] do ano que ingressei na escola para este último, os pais falam que a criança tem outra conduta em casa. Elas pedem para falarem mais baixo. [...] os pais falam da questão da tolerância com o outro (P2).

Nota-se que a formação tem reverberado em suas práticas.

Estes excertos destacados corroboram com o que Tuvilla Rayo (2004, p. 179-180) apresenta que "a aprendizagem da cidadania deve dar-se indistintamente nos âmbitos que lhes são próprios: a família, a escola e a sociedade". Para este autor, qualquer política educacional deve abarcar essas esferas por meio de ações que possibilitam:

> a) Uma formação que proporcione suficientes conhecimentos, habilidades, aptidões, atitudes e valores para viver e melhor a democracia na família, na escola e na sociedade;
> b) Algumas práticas que permitam experimentar e sentir na própria pele os princípios de participação, solidariedade, justiça e liberdade;
> c) Uma atmosfera (familiar, escolar e social) que facilite essa vivência;
> d) A possibilidade de deliberar e decidir que estimule o pensamento crítico sobre a democracia vivida ou percebida na família, na escola ou na sociedade (TUVILLA RAYO, 2004, p. 179-180).

Estes pressupostos apontados pelo autor vêm ao encontro do que a formação em EP tem estimulado nos professores. Ao expressar "*se você procurar fazer, você percebe que funciona, é mudança na gente é mudança na outra pessoa*" (PI), podemos afirmar o quanto é significativo a escola, enquanto instituição social, assumir a posição política de um projeto educativo, possibilitando a transformação, mesmo que não seja de tudo nem de todos. Esta categoria pretende reforçar a necessidade da escola assumir um compromisso social e político para a transformação da sociedade, tendo na Educação para a Paz a sua força motriz.

3.5 Educação como forma de intervenção no mundo

Esta temática está centrada na concepção de educação integral, em que professor e aluno aprendem, juntos, a mudar o mundo a partir da leitura da realidade (GADOTTI, 2009). A educação integral, nesta perspectiva, tem como princípio geral a integralidade, em que o ensino dos conteúdos não está separado da educação emocional e da educação para a cidadania. Neste sentido afirma que:

> [...] O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. [...] Deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os

> conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009 p. 97-98).

Assim, quando a professora traz em seu discurso "*a escola **precisa** trabalhar as problemáticas da comunidade na qual está inserida e da sociedade em geral"* (P2), está dando ênfase a uma necessidade que parece não estar sendo contemplada em sua prática de ensino. Isso nos remete ao que Paulo Freire diz a respeito da concepção bancária da educação. Para este autor, os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante, em que o ato de educar está para submissão, para a crença de uma realidade estática, bem comportada, compartimentada, para visão de um sujeito acabado, concluso (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

Na perspectiva descrita pela professora está justaposto o tratamento dos conteúdos ainda de forma descontextualizados da realidade dos alunos, solidificado na visão tradicional da transferência de conhecimento. Esta hipótese também é confirmada no trecho que se segue: "*A gente entra dentro da sala de aula e 'vomita' o conteúdo para a criança"* (P1).

Os dois excertos destacados revelam que os programas dos conteúdos estão centrados na visão fragmentada do conhecimento, anunciando a necessidade da escola promover a reflexão crítica sobre a forma como estamos ensinando, de como podemos sistematizar os conhecimentos de maneira que possibilite aos alunos entender a sua realidade de modo que possam atuar sobre ela e transformá-la.

Esta capacidade de compreender a relação dos conteúdos programáticos, a partir da realidade social e política na qual estamos inseridos, está atrelada à concepção de educação e, por que não dizer, sobre o modelo de formação que os educadores recebem ao longo de sua carreira profissional. É o que se apresenta no discurso abaixo:

> *No começo do Projeto Cultura de Paz tive muitas dúvidas, muito receio, pois era tudo muito novo, estava colocando em cheque as minhas crenças, a minha formação, a minha concepção de educação; tudo aquilo que acreditava e construí aos longos dos anos* (P8).

Esta expressão revela o distanciamento da formação dos professores que foram alunos em cursos, cujo método do professor era o "diálogo socrático" (FREIRE; SHOR, 1986) e os leva a utilizar este mesmo modelo em suas próprias aulas.

Isto posto, é possível a partir do excerto destacado para afirmar que a formação em Educação para a Paz tem contribuído para a reflexão do professor sobre o seu fazer pedagógico, bem como inseri-los na prática da leitura do mundo como princípio fundamental para a

sistematização dos trabalhos com os conteúdos programáticos, como revela o fragmento destacado:

"Primeiro faria uma roda de conversa para discutirmos sobre o que é bullyng, o que é racismo e como funciona. Num segundo momento trabalharia as questões históricas sobre a ocupação da população negra no Brasil" (P8).

Ao trazer esta expressão, a professora demonstra estar preocupada em tratar os temas geradores dos conflitos a partir do que os alunos conhecem, respeitando o seu "saber de experiência feito" (FREIRE, 2018). Esta maneira de abordar os conflitos destaca a valorização e o trabalho dos círculos de construção de paz, com temas retirados a partir de uma investigação sobre as narrativas históricas dos educandos que têm a possibilidade de expressar suas ideias e sentimentos quando são provocados ou insultados pelos colegas. Esses círculos de construção de paz oferecem a oportunidade de debate, de problematização e de conscientização.

De acordo com Freire (2018, p. 96), um dos saberes necessários para a prática educativo-crítica é compreender a educação como experiência especificamente humana e uma forma de intervenção no mundo. "Intervenção essa que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto no esforço de *reprodução* da ideologia dominante quando no seu *desmascaramento".*

A este respeito, a Educação para a Paz, fundamentada num modelo sociocrítico (JARES, 2002a, p. 147*)*, abarca conceitos amplos dos estudos da paz, "orientada por valores onicompreensivos, não-neutra; questiona as atuais estruturas sociais, tanto as nacionais como as que existem entre estados, assim como as do próprio sistema educativo". Este modelo sociocrítico da Educação para a Paz está fundado na conscientização orientada para a ação e transformação das estruturas violentas.

Esses princípios estão presentes no discurso da professora que se manifesta no sentido de colocar-se no lugar das crianças e das famílias como possibilidade de entendê-las para, assim, atuar.

> *Como posso resolver os conflitos se eu não me coloco no lugar dessas crianças, dessas famílias, desses pais que vem até mim?*
> *Passei a buscar entender a questão do racismo estrutural a partir da nossa formação. Estava num lugar de pessoa neutra, que fica naquela neutralidade que não existe. Não existe neutralidade nenhuma!* (P3).

Esta percepção da professora vai ao encontro com a concepção de Paulo Freire de que não existe educação neutra. A expressão da professora está imbricada de uma conscientização

que reflete a importância de conhecer a realidade das famílias, de entender como o racismo estrutural pode afetar as relações cotidianas na escola e na vida dos alunos.

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente (FREIRE, 2018). A conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desvelamento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la (ANTUNES, 2002).

Essa conscientização de que fala Paulo Freire parece ter sido estimulada na formação em EP na escola, como mostra o relato da professora:

> *Conversando com meu filho ele falou que na escola Objetivo não tem aluno negro, mas em compensação no time de futebol dele, para jogar bola a maioria são negros e são os melhores. É o racismo presente, o pretinho serve para jogar bola, mas não seve para estar na escola particular. Só agora que a gente parou pra pensar é que a gente vê isso* (P5).

Este relato, de certa forma, indica que até o momento da formação na escola a professora não se dava conta do racismo estrutural presente na sociedade, o que denota a importância da escola ter espaço para aprofundar os estudos relacionados às temáticas da justiça social, do desenvolvimento, dos direitos humanos, da democracia e tantos outros conceitos que são camuflados pelos programas de ensino, mas que estão presentes no ambiente escolar, nas relações que estabelecemos com o outro e com o mundo.

Segundo Freire (2019), não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Nesta perspectiva, ainda de acordo com o autor, a visão ingênua que homens e mulheres têm dos fatos faz dele escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade.

A leitura de mundo é condição necessária para o aprendizado da leitura e da escrita na escola, sem a qual não promove a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da construção de uma educação progressista e libertadora. A análise desta categoria permitiu apontar a necessidade que os professores sentem de compreender a realidade na qual os alunos estão inseridos e de contextualizá-la no cotidiano da sala de aula.

3.6 Os círculos de construção de diálogo como mecanismo de participação na escola

Figura 5 - Círculo de Diálogo com os Pais

Fonte: A Autora (2020).

As recentes reformas operadas no sistema educacional brasileiro trouxeram para o centro das preocupações dos educadores, e da escola como um todo, debates sobre os estudos dos profissionais da educação, tanto dos que trabalham no interior da escola como daqueles que estão à frente da definição das políticas públicas educacionais. Estas preocupações têm, na gestão dos processos educativos e na construção do projeto político pedagógico da escola, o motor para a melhoria da qualidade de ensino.

A Constituição Federal de 1988 já apontava para as modificações necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhes qualidade. Em seu artigo 206 está explícita a natureza democrática da educação quando seus dispositivos constitucionais preconizam a liberdade de aprender, o respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gestão democrática e participação como garantia de um padrão de qualidade do ensino.

Assim, este tópico procurou analisar os possíveis efeitos da cultura de paz como exercício democrático e de incentivo aos processos participativos na escola, desde a relação aluno/aluno, professor/aluno, professor/professor e escola/comunidade. Neste sentido, o projeto político pedagógico, enquanto instrumento de participação e de mobilização de toda a comunidade, constitui-se o grande movimento que visa à transformação global da escola: um trabalho que identifique a realidade no qual a escola está inserida, suas forças e fraquezas, buscando construir ações que possibilite atuar de forma a transformar a realidade em que se encontra.

A partir destes pressupostos, as entrevistas com os professores permitiram identificar alguns princípios fundamentais que o movimento de formação provocou nas suas concepções a respeito da participação.

"Sentimos todos mais participativos, mais ativos na escola e com mais sentimento de pertencimento em relação a escola e a educação dos alunos" (P7).

Esta afirmação da professora indica um aspecto bastante significativo para efetivar um projeto educativo na escola: a questão do pertencimento. A partir das entrevistas, foi possível concluir que a possibilidade da escola oferecer espaços de fala promoveu nos professores o sentimento de pertencer àquele ambiente educativo. Formar o professor e a professora para atuar com práticas que promovam a escuta de si e a escuta do outro, instigou-os a serem mais participativos e na responsabilização com o projeto da escola.

Segundo Carolyn Boyes Watson e Kay Pranis (2015, p. 20),

> Pertencer significa ser aceito e valorizado. Significa ser visto e apreciado. O pertencimento também traz consigo responsabilidade e obrigação: aceitar e valorizar os outros que pertencem ao grupo. Às vezes, o pertencimento está baseado na ação: nosso trabalho coletivo de algum tipo (o que nós fazemos) é valorizado. Às vezes, está baseado em nosso ser: nossa identidade coletiva ou os valores e a visão compartilhados (quem nós somos) são valorizados. Ambas as formas de pertencimento são importantes para o desenvolvimento humano saudável.

Desse modo, podemos, então, dizer que o PPP deve representar os diferentes níveis de anseios da comunidade escolar e apoiar-se no projeto pessoal do (a) educador (a) para abrir-se num projeto social mais amplo. Assim, a sistematização dos círculos de construção de diálogo na escola tem se constituído um mecanismo de fortalecimento da participação e de autonomia nos diferentes momentos na escola: nas reuniões de pais, na sala de aula com os alunos, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, nas reuniões de conselho de ciclo/ano, enfim, o fato da escola adotar como estratégias as práticas circulares parece estar contribuído no ponto de vista dos professores para a prática dialógica no ambiente escolar.

Quando a professora traz o sentimento de pertencimento podemos deduzir que está se referindo a uma gama de compartilhamentos de experiências, afinidades, expectativas individuais e coletivas, que indicam o quanto cada sujeito vai ou não se sentir parte daquele determinado grupo e quanto cada um está disposto a se comprometer com o PPP da escola.

Para Watson e Pranis (2015, p. 20),

> O sentimento de pertencimento numa comunidade saudável promove o aprendizado, funções cooperativas e crescimento pessoal, todos importantes elementos de sucesso na escola. Quando pertencemos, nós temos um investimento no sucesso do grupo e no bem-estar de todos os seus membros. A empatia e a compaixão são mais facilmente engrenadas quando sentimos que pertencemos. A necessidade de pertencimento está em tensão natural com nossa necessidade de autonomia.

Neste sentido, podemos inferir que os círculos de diálogo têm ajudado os professores a viver esse sentimento de pertença, levando-os a comprometer-se com o projeto da escola. Essa hipótese está presente no excerto destacado:

"Acho que a escola toda está mobilizada neste sentido de qualquer conflito seja o racismo ou qualquer outro trabalhar com esse diálogo e com a escuta" (P2).

A referência da professora a respeito de trabalhar com o diálogo e a escuta parte do princípio de que a formação que receberam em EP permitiu criar um espaço seguro de fala e escuta a partir do movimento provocado pela construção dos círculos de diálogo com os alunos e com a comunidade escolar.

A partir desta construção é possível inferir que os professores se sentem mais seguros e mais envolvidos com a perspectiva de inserir em suas práticas de ensino o diálogo e, de certa forma, provocando a mudança de uma prática voltada para a reprodução para uma prática mais crítica sobre as suas ações, proporcionando, mesmo de forma ainda tímida, a transformação no ambiente da sala de aula e da escola.

Para Paulo Freire (2019), a educação promove a ampliação da visão de mundo quando a relação educador-educando é mediatizada pelo diálogo. A expressão da professora nos lembra que primeiro é preciso dar a eles(as) o direito que lhes foi negado de dizer a palavra. O espaço seguro de fala e de escuta, que foi sendo construído ao longo dos estudos da paz, promoveu na equipe docente a confiança como condição necessária para a abertura ao outro.

Segundo Freire (2019, p. 113), "A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronuncia* do mundo. [...] A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções".

Para este autor, a confiança é construída por atitudes de respeito às diferenças, na coerência entre o que faço e o que digo, é na minha disponibilidade em entender a realidade que construo a minha segurança indispensável para a própria abertura ao outro (FREIRE, 2019).

Quando a professora menciona que "*a escola toda está mobilizada na construção da cultura de paz na escola"* (P2), é possível inferir que os estudos sobre a paz ofereceram condições para o desenvolvimento de práticas e relações no interior da unidade escolar que proporcionem a ocorrência de relações democráticas e cooperativas na escola. Percebe-se que houve um despertar em relação à participação de todos para a concretização do projeto da escola, como destacado no excerto: *"É importante que a equipe toda esteja engajada, participando ativamente do projeto, afim de dar consistência ao mesmo"* (P3).

Assim, a escola, ao considerar uma proposta para a convivência democrática, está priorizando o diálogo na mediação de conflitos, por meio da expressão de todo o conjunto de vozes que compõem a comunidade escolar. Se queremos que a escola forme pessoas democráticas e participativas, ela precisa estar organizada com bases nesses pressupostos (JARES, 2002a).

Segundo STRECK; REDIN; ZITKOSKI, (2017 , p. 302)

> A participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso.

A citação do autor corrobora a percepção da professora ao dizer que: *"[...] de uma maneira geral, infelizmente, a escola reproduz muito daquilo que está na sociedade"* (P4). Esta expressão vai ao encontro do que Paulo Freire diz a respeito da coerência entre o que se diz e que se pratica na escola. Quando o professor traz esta percepção está apontando a contradição entre o que estipula o PPP e o que revela a prática do professor.

Por outro lado, podemos inferir, a partir da leitura do professor, que a proposta de educar para paz parece estar desvelando esta prática autoritária na medida em que promove o diálogo, a escuta e a confiança, indicando que a construção de uma cultura de paz na escola deriva do espírito de cooperação que se constitui tanto um "saber fazer" e um "saber estar".

Segundo Tuvilla Rayo (2004, p. 89)

> A educação na democracia é uma tarefa dirigida ao desenvolvimento de uma personalidade que faz do diálogo, da confrontação de ideias e da participação os elementos de seu processo formativo permanente. O ser humano – longe das tendências essencialistas – ocupa uma posição no mundo que não está fixada *a priori*, mas sim que se constrói a cada dia.

Partindo do princípio apontado pelo autor, o PPP na escola, se construído a partir dos princípios democráticos, tem forte possibilidade de instituir uma educação que permita estruturar-se sobre a possibilidade de uma prática educativa dialogada, que promova a análise crítica da realidade próxima e da problemática mundial, tornando possível reconstruir e inventar uma nova cultura.

Isso verifica-se no discurso da professora, ao apresentar sua posição diante da construção do PPP:

> *O PPP é um projeto da escola, independente de quem está ali naquele momento de sua construção, ele precisa ser pensando a partir da realidade na qual a escola está inserida. Não vejo como outras escolas vão construir, se é que elas constrói e não é imposto, um PPP que se quer para o momento presente e para um futuro próximo,*

> *sem pensar na Cultura de Paz, sem pensar, naquela relação que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada, ficar só no conhecimento das disciplinas. Estamos cansadas de saber que a construção da sociedade passa pela escola. Então se a gente quer uma sociedade menos violenta, mais tolerante, precisa vir da escola porque a criança passa mais tempo nela. Isso não faz sentido se não estiver na escola* (P7).

Este relato nos leva a conjecturar o valor atribuído pela professora para a construção do PPP na escola de forma coletiva e participativa, assentado nos princípios democráticos. Ela admite que a escola não pode deixar de reconhecer os problemas que preocupam os seres humanos de nossa época e de sua capacidade de intervir e conscientizar sobre os perigos de uma cultura edificada na violência. A sua posição indica o dever que a escola tem em proporcionar espaços onde os indivíduos plurais, possam pensar, dialogar e imaginar juntos novas possibilidades de vida em sociedade.

A partir do exposto nesta análise nota-se que os professores foram estimulados a pensar de fato o que é participação e como ela pode ser construída no ambiente escolar. Verificou-se, de forma explicita, que o princípio da participação está imbricado com a abertura ao diálogo, ao sentimento de pertencimento em relação à escola, bem como o papel social que a educação tem no processo de construção de uma sociedade.

Outro indicador presente na análise é o fato da Educação para a Paz ter reanimado nos professores a educação como prática democrática e possibilitou sair do entorpecimento de uma estrutura que desumaniza, prende, anula a possibilidade de transformação de si e do mundo.

Para os professores, há necessidade da escola aproximar as famílias das práticas nos círculos de diálogo como forma de encorajar a participação e o engajamento de toda a comunidade escolar, como se apresenta: *"Envolver a mãe nos círculos de diálogo, talvez ela não humilharia a professora daquela forma. Se a mãe se colocar no lugar da mulher negra naquela situação, talvez não agiria assim"* (P3).

A partir deste excerto, observamos a presença de forma implícita do que já apontamos neste estudo a respeito do pertencimento. Quando a escola oferece oportunidades para que haja momentos de compartilhar valores e expectativas a respeito do que se espera do outro ou da própria escola, pode promover relacionamentos mais saudáveis.

Assim, os círculos de diálogo na escola têm ajudado os professores, equipe de apoio e a todos, de uma maneira geral, a terem a experiência de poder saudável na presença do outro. É um espaço que promove o direito de voz de cada indivíduo, cada um é valorizado, ninguém é mais importante que o outro. O círculo é o espaço em que todos exercitam o poder coletivo, o poder de estar *com* e não do poder *sobre*.

Diante da análise aqui apresentada, podemos concluir que os círculos de diálogo têm contribuído para melhorar os relacionamentos no ambiente escolar, indicando ser uma prática que deve ser incentivada e aprimorada como proposta educativa na formação de professores.

3.7 Construção de valores na escola e na vida

A construção dos valores humanos na escola tem se apresentado como algo urgente e necessário diante de tantas injustiças em nossa sociedade. Os professores, as famílias e a sociedade, como um todo, acreditam ser necessário resgatar os valores com as crianças diante dos problemas comportamentais, da indisciplina e da violência, que ocorrem com mais frequência no ambiente escolar.

A escola é um espaço social onde alunos e professores, trabalhadores e trabalhadoras convivem como seres humanos concretos, sociais e históricos. Como artífice cultural, a escola gera ritos que deixam vestígios no âmbito da convivência.

Toda convivência é regida, explícita ou implicitamente, por um marco regulador de normas e valores, tanto no âmbito da família como no conjunto dos diferentes contextos sociais nos quais vivemos (JARES, 2007). Acreditando que todas as atividades humanas estão imersas num conjunto de valores presente nas convivências, é de fundamental importância que toda prática educativa implique o compromisso com valores que, conscientes ou não, esperamos promover.

Essa significância dos valores no contexto escolar teve forte destaque nas entrevistas com os professores . Foi a partir desta relevância que esta categoria foi construída.

Sabendo-se da importância e necessidade de um bom relacionamento, entre professor e alunos, se faz pertinente e adequado aos educadores a discussão de como se constitui a interação na sala de aula. Tal necessidade é evidenciada no discurso destacado:

"Quando desde o início do ano a professora se coloca na posição colaborativa com seus alunos, ouve os mesmos e se dispõe a não ser a dona da verdade, seus alunos tendem a ter mais confiança na hora de expressar suas opiniões, vontades e necessidades" (P7).

Podemos inferir que a forma como se organiza o espaço da sala de aula, como o professor se dirige aos alunos, sua atitude de aceitação e valorização das diferenças dos alunos e alunas, seu tom de voz, a forma como olham para os alunos e alunas, o gesto que se faz, enfim, todas as expressões que o professor dirige ao aluno podem influenciar não só o clima do

trabalho, mas também a capacidade de aprendizagem, o desenvolvimento intelectual dos alunos, o seu crescimento emocional e até mesmo a capacidade do aluno de interagir.

O professor e a professora não podem esquecer que todos os dias, de mil e uma formas, mais ou menos explícitas, mais ou menos sutis, mais ou menos evidentes, estão a contribuir positivamente ou negativamente para aquilo que os alunos são e hão de ser (CORTESÃO; TORRES, 2018).

No excerto destacado, observa-se que quando os professores criam, nas suas salas de aula, um ambiente de abertura e valorização de cada uma e de cada um dos seus alunos, estimulando-os a usarem da palavra e serem escutados, considerando os seus saberes de experiência feitos, estão a contribuir para que os alunos se sintam valorizados, mais confiantes em si próprios e mais confiantes nos outros.

A este respeito, Freire (2019) sinaliza que a confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. A criação de um clima de confiança mútua entre professores (as) e alunos (as), favorável ao estabelecimento de laços afetivos entre eles, exige que os professores(as) estejam atentos a si mesmo. Neste sentido, Freire (2019, p. 113) afirma que: “Não pode existir a confiança , se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança”.

Concordamos com o autor quando menciona que a confiança é construída a partir da forma como atuamos no mundo e de como nos relacionamos com os outros. Enquanto seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de fazer escolhas, de tomar decisões, por tudo isso, nos fizemos seres éticos.

Do ponto de vista ético, concerne aos educadores, assim como a todos cidadãos, analisar as relações e suas interações a partir do ponto de onde repousam os valores fundamentais para uma convivência saudável. Valores estes que são socialmente aceitáveis quando surgem da generalização social de determinados grupos de necessidades, transformando-se em preferências compartilhadas por mais de um grupo ou sociedade (TUVILLA RAYO, 2004).

Nos relatos destacados, as professoras trazem os valores que consideram importantes para a mediação dos conflitos na sala de aula em decorrência da falta de uma escuta mais atenta:

> *Além de ferir o direito de ir e vir, fere também o princípio da dignidade humana, quando a criança é colocada em situação constrangedora* (P3).

> *Poderíamos passear pelos diversos valores e princípios que deixaram de ser observados pela professora, incluindo o valor da liberdade, da não autoridade da professora* (P7).

Os dois relatos indicam ser a liberdade um valor importante no contexto da sala de aula e na relação professor x aluno. A liberdade não só colocada como um direito de ser e estar no mundo, mas como condição necessária para a sua formação integral enquanto sujeito de opiniões, de desejos e necessidades.

O homem é um ser de relações e não só de contatos, ele não está apenas no mundo, mas com o mundo, fazendo e se refazendo. Daí ser a liberdade a possibilidade que ele tem de confrontar-se com outras liberdades na defesa de seus direitos em face a autoridade de outros (FREIRE, 2018).

A prática da liberdade tem no processo educativo a construção do pensamento crítico, à medida que estimula nos alunos sua capacidade de expressar, de ouvir e de discernir sobre suas escolhas. Para Freire (2018, p. 104), "é decidindo que se aprende a decidir. Não posso aprender a ser eu mesmo se não decido nunca porque há sempre a sabedoria e a sensatez de um adulto a decidir por mim".

Por outro lado, aparece no relato (P3) o princípio da dignidade humana como outro valor a ser considerado no processo educativo, representa o respeito que todos devem ter uns pelos outros.

O princípio da dignidade humana, ou seja dos direito humanos, é um dos eixos que compõem a EP como instrumento principal de uma formação baseada nos valores democráticos (liberdade, justiça, igualdade, pluralismo, participação...) que constituiem a garantia da convivência social (TUVILLA RAYO, 2004).

Confirmando o que já foi exposto neste estudo e nas análises até aqui realizadas, a formação em EP na escola tem reverberado na sala de aula de modo a transformar o modo como o professor (a) entende o comportamento de seus alunos e de como pode atuar para a valorização da interação dialógica, da participação e da melhoria da convivência multicultural.

3.8 Identidade da Escola

Esta temática foi construída a partir das percepções que os (as) professores (as) trouxeram a respeito do papel social da escola e da importância de um projeto educativo edificado nos valores humanos e na Educação para a Paz. Os sujeitos da pesquisa, parecem reconhecer que a escola tem uma característica particular, uma identidade própria que a

diferencia de outras escolas. Esta percepção está presente no excerto destacado: *"O que tem na nossa escola não tem em outra, então para mim seria até mais fácil ir para outra escola, mais perto da minha casa, mas não consigo sair, porque hoje não me vejo fazendo de outra forma"* (P5).

A partir deste relato, podemos inferir que o projeto educativo da escola parece ir ao encontro das expectativas da professora em relação à concepção de educação, dando sentido para sua ação.

A maneira como expressa sobre o projeto da escola anuncia que a escolha de como a escola sistematiza a práxis cuja materialidade se encontra no cotidiano escolar, nas situações problemáticas tem corroborado para a sua pertença naquela escola. Seu relato evidencia a relevância do projeto da escola se articular com seu projeto pessoal, com suas expectativas, sua visão de mundo, de ensino e de aprendizagem.

Para Caria (2011), a escola, ao considerar a articulação entre as demandas políticas estabelecidas socialmente com os projetos pessoais dos (das) professores(as) envolvidos com a prática educativa, reconhece que as pessoas não são meros alvos de uma determinada política educacional formulada com base numa demanda social específica que a ela cabe empreender, mas como sujeitos da práxis e protagonistas de um projeto histórico e social que possa de fato responder aos seus anseios como indivíduos.

Neste sentido, concordamos com Caria (2011) quando diz que o projeto educacional é formado pelo encontro dos múltiplos projetos de vida, há uma riqueza imensa dentro dela que pode impulsionar um outro mundo possível. Para este autor, a escola é um lugar onde

> [...] habitam os sonhos da infância e da juventude, morada sagrada dos desejos e da ousadia que têm grande potencialidade transformadora. Por meio dessa convergência de sonhos, a escola pode tornar-se um espaço democrático por excelência e formar para a vida, para o bem viver, para o trabalho e para um projeto mais amplo de civilização (CARIA, 2011, p. 10).

A expressão que o PPP "é *o carro-chefe da escola, a identidade da escola, a identidade dos professores(as), se você não se encaixa, não é aquilo que você acredita, você não se mantêm na escola"* (P2), está indicando que o projeto educativo responde às convicções e intenções do grupo, da comunidade escolar, quando expressa com consciência a identidade-pedagógica que norteia o seu fazer cotidiano. Confirma a importância do PPP ser uma construção democrática, na qual todas as vozes da comunidade escolar podem ser representadas. O argumento de que a educação se constrói num determinado campo de intencionalidades, que não podem se manter ocultas durante o fazer educativo que os sujeitos

escolares protagonizam no interior da escola, é um dos aspectos fundamentais que um projeto educativo deve explicitar. O Projeto Político Pedagógico deve estar impregnado por um intencionalidade significadora capaz de vincular a escola a um projeto histórico e social mais amplo (CARIA, 2011).

Na concepção da educadora, a escola tem sua identidade definida quando afirma que "*Nós temos uma história com a Educação para a Paz, deve sim estar no PPP, pois já faz parte da escola Wald*emar" (P8). A percepção de que a Educação para a Paz demarca a identidade da escola também corrobora com a expressão da professora quando relata que: *"A cultura de paz precisa estar no PPP, porque hoje a escola toda já trabalha nesta perspectiva, já acredita"* (P5).

Com esta leitura sobre o trabalho da escola, podemos constatar que o projeto educativo está intimamente relacionado à capacidade que a escola tem de buscar sentido para a ação pedagógica dos educadores (as), na ajuda para interpretar os signos e as várias e complexas manifestações da existência e do trabalho. "A grande busca humana é a de atribuição de sentido, quando isso falta, o sofrimento advindo de uma determinada situação que se está vivendo é ainda maior" (VASCONCELLOS, 2019, p. 111).

Esta categoria permitiu identificar nos discursos dos professores a relevância da escola ter uma identidade bem definida, quando isso está claro para os professores e professoras há grande chance de todos compreenderem o projeto da escola como sistematização de uma práxis que se encontra no cotidiano escolar.

3.9 A formação em Educação para a Paz no contexto escolar

Figura 6 - Formação de Professores na Escola

Fonte: A Autora (2019).

As especificidades dos contextos em que se educa tem adquirido cada vez mais importância no meio educacional. A capacidade de se adequar metodologicamente à visão de

um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não mutável, que analisa a educação como um compromisso político repleto de valores éticos e morais é um dos fatores que instigou a pesquisadora a trazer para o campo da pesquisa a temática da formação docente.

A relevância deste tópico para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da escola se dá não só porque a formação permanente do professor é condição *sine qua non* para o exercício da sua profissão, mas principalmente por entender a complexidade do contexto em que o professor trabalha nos dias atuais.

Não podemos negar que nos últimos 30 anos houve mudanças significativas nos contextos sociais e educacionais. Estas mudanças aconteceram de forma vertiginosas e bruscas, acentuando ainda mais a ignorância, a pobreza material e intelectual. Com a globalização, o desenvolvimento da tecnologia, a mistura de outras culturas, os movimentos antirracistas, a violência contra a mulher, a violência contra as crianças e jovens e tantos outros fatores que invadem o contexto social e, consequentemente, a escola, tem exigido de todos os educadores um novo olhar e nova forma de atuar.

Segundo Imbernón (2009, p. 14)

> É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. A educação e a formação do professorado deve romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Essas transformações nos contextos sociais impactaram de forma significativa a educação. Não são poucas as vezes que ouvimos dizer que a forma como a escola funciona não serve mais para a educação deste século. A complexidade que é uma marca deste século, as constantes mudanças de valores, e a velocidade em que caminha a raça humana para tentar acompanhar a tecnologia e a supervalorização do lado material, tem levado o homem a se desassociar do todo e de sua natureza mais humana.

Haja visto a pandemia provocada pelo coronavírus que tem sido considerada por alguns cientistas como um alerta global, dado pelo organismo vivo da Terra, como uma reação à exploração que os humanos fazem de tudo quanto é ecossistema: oceanos, florestas... Essa crise global provoca nossa consciência e nos impulsiona a buscar um caminho diferente desse estado de individualismo e egoísmo que ao longo dos anos tem nos apartado da nossa condição de ser humano.

Diante desse cenário, surge a necessidade de uma abordagem menos fragmentada na formação docente, que dê conta de formar os professores para uma consciência de si e de tudo o que o cerca, superando o modelo mecanicista e materialista de educar, que ainda considera os alunos como um recipiente vazio a serem preenchidos com valores de um modelo de sociedade, tendo um currículo único, limitado, descontextualizado, fragmentado, desvalorizando seus sentimentos, seus conhecimentos natos, sua essência. Para romper com esta visão fragmentada do ser humano, a formação permanente do professor deve estar centrada nos problemas práticos dos professores e de seu contexto.

Esse enfoque na formação do professor não está apenas em aproximar a formação ao professorado e ao contexto, mas em como gerar uma nova cultura formativa que produza novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo novas perspectivas e metodologias. O que se espera de inovação na formação do professor é uma reflexão crítica sobre as relações com seus colegas, a mudança de relações de poder, a possibilidade de autoformação entre o professorado, os processos emocionais e atitudinais dos docentes, a crença (ou a autocrença) da capacidade de gerar conhecimento pedagógico na escola, o trabalho em equipe e a formação com a comunidade (IMBERNÓN, 2009).

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais. É nesta perspectiva que a formação em Educação para a Paz, desenvolvida na escola com os professores, vem corroborar, no sentido de formar integralmente os professores, numa ótica que

> transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Dentro desta concepção de formação, partiremos para a análise dos discursos dos professores sobre a formação realizada na escola motivada pelas situações problemáticas resultantes dos conflitos entre os alunos no ambiente escolar. Importante ressaltar que a temática da Cultura de Paz na formação dos professores surgiu da necessidade de redirecionar a compreensão de que os conflitos são negativos e sua resolução deve dar-se por mecanismos punitivos e excludentes.

O quadro 6 apresenta as respostas dos professores em relação às formações que foram realizadas na escola nos encontros de HTPC. Estas perguntas tiveram o objetivo de fazer uma breve investigação sobre a formação que receberam na escola e é a partir delas que iremos analisar este eixo.

Quadro 6 - Percepções dos professores em relação à formação em Educação para a Paz

Professor	Que contribuições o processo formativo trouxe para que você compreendesse a cultura de paz?	Que transformações surgiram ou acrescentaram em sua prática a partir da formação em cultura de paz?	Que cursos de formação continuada você realizou nos últimos 4 anos?	Em suas formações você recebeu conteúdos específicos das temáticas Cultura de Paz e Educação para Paz?
P 1	O Processo me fez refletir sobre como eu era violenta com os meus familiares e me fez perceber as pessoas ao meu redor.	Aprendi a exercer a escuta. Procuro entender o outro lado da história.	Cursos de educação especial.	Me foi apresentado alguns materiais oferecido pela diretoria.
P 2	Possibilidade de refletir e avaliar a prática, considerando a sociedade atual, o respeito a diversidade, o espaço de escuta, diálogo e a construção coletiva de regras e valores	Desconstruir um modelo reproduzido há anos, pensar na formação integral do aluno e estreitamento de vínculos com os familiares, afim de que, sintam-se seguros para compartilharem as dificuldades para juntos buscarmos uma solução.	Pós-Graduação em Educação Infantil e Alfabetização, Cultura de Paz e justiça restaurativa, Curso Impar e Educação e estudos sobre a nova BNCC.	Sim
P 3	Ter mediadores, formadores como Samuel Pereira e Regina Camargo foi de extrema importância para sentir de fato o que é a Cultura de Paz, ler apenas não nos ajuda a ter essa compreensão. A experiência do Samuel é transmitida em sua o tempo todo, nos dando o encorajamento necessário para que essa transformação comece dentro de nós. A diretora Regina Camargo acredita nessa prática e em nenhum momento	Pude perceber a importância do diálogo, a busca por r e ouvir, interpretar os silêncios, formular questões pertinentes, ser eu na minha essência e permitir que o outro também seja, olhar sempre os dois lados (agressor/vítima), estabelecer relações e laços de afeto, compartilhar, perguntar e aprender, entender o outro e a mim mesma nos momentos de raiva ou de conflito. Além de ter acrescentado	Nesses anos de prefeitura fiz muitas formações continuadas realizada pela Secretaria de Educação de Atibaia nas várias áreas do conhecimento, porém nenhuma como a cultura de paz que fundamenta e favorece a resolução de conflitos, relações dialógicas, articulando saberes e fazeres. Seis anos de professora e essa foi a única	Não

	desistiu de tentar envolver a todos nessa formação.	muito na minha vida pessoal e espiritual.	formação que mostrou possibilidade de humanização, voltada para a não reprodução de condutas que julgam, rotulam e excluem.	
P 4	Trouxe clareza e muita informação	Uma visão mais inclusiva	Cultura de Paz e inspirados no autismo	Sim
P 5	Rever as práticas, modo de agir. Nós como professores agentes de mudanças, estamos o tempo todo em reflexão quanto ao nosso dia a dia em sala de aula, no próprio âmbito escolar, e essa eterna reflexão durante o processo formativo nos leva a conclusão de como a cultura de paz nas escolas e em nossas vidas é inevitável.	Um olhar mais crítica frente as minhas atitudes, julgamentos e em relação ao próximo como ser único com qualidades e defeitos.	Os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação de Atibaia e com o professor Samuel Pereira.	Sim
P 6	No processo de ensino e aprendizagem.	Nas práticas mais humanizadas, olhar atento para os alunos, aqueles com necessidades especiais, consciência para uma educação transformadora e crítica.	CONAEDU, Projeto Gota D'agua, Alfabetização na idade certa e outros.	Sim
P 7	Que paz é muito mais que "estar tranquilo" e que é preciso pensar em uma cultura de paz, falar sobre, aprender a agir de acordo, mais do que apenas "querer paz".	Descobri que sempre fui uma pessoa bastante violenta e tenho trabalhado muito nisso. Já vejo mudanças tanto na minha prática, como na minha vida pessoal.	Além da formação em cultura de Paz realizada na escola Waldemar, realizei alguns cursos voltados para a prática pedagógica e iniciei uma pós-graduação. Também estou participando de encontros sobre "A construção de espaços seguros de e escuta no	Sim, nas formações realizadas na escola que foi mencionada na última questão.

			contexto da pós pandemia".	
P 8	Foi fundamental para que eu compreendesse a cultura de paz.	Consegui desenvolver um novo olhar para os meus alunos, voltado para questões humanas, centrada no bem-estar pessoal e coletivo, enfim hoje ´percebi que esse tipo de visão é de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem.	Somente voltado para a cultura de paz.	Sim

Fonte: A Autora (2021).

De maneira geral, as respostas para as contribuições do processo formativo que os professores receberam na escola apontam efeitos positivos para a sua prática docente. Essa percepção é afirmada no excerto destacado quando perguntamos ao professor como o conflito passou a ser visto depois da formação.

> *Creio que eles são necessários para a resolução de problemas e principalmente para que haja equilíbrio, pois em todas as relações humanas existem conflitos e eles são necessários para o crescimento.*
> *Enquanto profissional, hoje vejo os conflitos de uma forma muito mais leve, que torna as relações afetivas fortes e verdadeiras, pois nós "brigamos" por aqueles que gostamos, nos importamos com as pessoas que estão a nosso redor, logo lutamos por elas (P8).*

O excerto destacado revela como os conflitos são percebidos na escola e vêm ao encontro do que os estudos da Educação para a Paz propõe: a concepção de um modelo crítico-conflitual – não violento, no qual assume o conflito como o que realmente ele é, um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e os grupos sociais (JARES, 2002a).

Assim, "o conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras" (ESCUDEIRO, 1992, p. 27 *apud* JARES, 2002, p. 133).

A partir deste novo enfoque apresentado para os conflitos, podemos inferir que a formação em EP está contribuindo para ressignificar a abordagem dos professores diante das situações de conflitos que surgem na sala de aula. Isso também aparece no excerto destacado:

"Vi nos conflitos o caminho para a transformação, na medida que buscava soluções para os mesmos de forma democrática e consciente" (P8).

Considerando a formação do professor na perspectiva crítico-reflexiva, a qual deve orientar os sujeitos para a reflexão sobre sua prática docente, o excerto destacado aponta que, ao adotar a perspectiva de educar para a paz como forma de intervenção e de mediação dos conflitos na escola, também promoveu o reconhecimento do uso de processos mais democráticos na relação professor x aluno.

Nesse sentido, concordamos com Adriana Slemian (2010, p.20) quando diz que um projeto educacional de Educação para a Paz "implica na democratização das estruturas escolar, tanto pelo conceito de paz em que se fundamenta quanto pelas implicações dos direitos humanos, sendo necessário um novo impulso regenerador ao que denominamos cultura democrática".

Uma cultura de paz exige e implica uma cultura democrática, isto significa que a escola precisa estar articulada aos princípios que fundamentam uma cultura para a paz. Neste sentido, é necessário que toda a escola esteja organizada por processos descentralizados, participativos e democráticos.

A partir deste enfoque, podemos inferir que a formação na escola proporcionou nos (nas) educadores(as) a reflexão crítica não somente sobre o seu fazer pedagógico, mas também sobre a sua forma de atuar no mundo e com os outros, como aponta a da professora: *"Descobri que sempre fui uma pessoa bastante violenta e tenho trabalhado muito nisso. Já vejo mudanças tanto na minha prática, como na minha vida pessoal"* (P7).

Ao tomar consciência da violência em si, a professora denota uma profunda reflexão crítica de si mesma e de suas atitudes em relação à sua prática docente. Esta consciência crítica está presente na perspectiva da educação como prática da liberdade, defendida por Paulo Freire, em que a:

> Consciência transitiva crítica substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Ela tem a predisposição para rever sua posição e se dá conta dos pré-conceitos que deformam as interpretações. A responsabilidade por seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo são características suas (STRECK, REDIN, ZTKOSKI, 2017, p. 87).

Podemos considerar que o excerto destacado é o resultado de uma educação alicerçada na cultura da violência. As bases do nosso pensamento estão organizadas e estruturadas na concepção de que a violência é inerente ao comportamento e pensamento humano, deixando pouco espaço para e ideia da não violência. Por esta razão, é importante que o trabalho

pedagógico na escola assegure a cultura de paz e não violência, para que de fato transforme o panorama mental dos professores e dos alunos. Isso está presente na expressão destacada em relação ao conceito de paz.

> *Que paz é muito mais que 'estar tranquilo' e que é preciso pensar em uma cultura de paz, falar sobre, aprender a agir de acordo, mais do que apenas "querer paz"* (P7). *Comecei a examinar a violência em mim, a gente precisa descobrir a violência que tem na gente* (P1).

Os excertos destacados trazem duas ideias que permeiam as práticas para uma cultura de paz. A professora (P7), ao dizer que para estabelecer uma cultura de paz nas relações é preciso aprender a agir de acordo com seus princípios, está indicando que o primeiro passo para a construção da paz é ensinar às crianças a cultura da não violência. "Quanto mais a escola negligencia o dever de ensinar a não-violência, tanto maior será o domínio da cultura da violência sobre a sociedade, e tanto maior será a necessidade do governo de recorrer a medidas restritivas e repressoras" (SLEMIAN, 2010, p. 11). Já a segunda perspectiva apresentada (P1), traz a importância de reconhecer que a violência está em nós, e para ensinar nossas crianças a cultura da não violência, exige-se que a cultura da violência seja desvelada aos olhos de todos nós, conhecer e reconhecer como a nossa cultura está estruturada na teoria do sistema de ensino como violência simbólica.

Os respectivos discursos acima destacados apontam para a necessidade de adotar-se na escola uma Pedagogia para a não violência, que respeita o mundo das crianças, que não invada e nem imponha suas leis e ideologias.

Neste sentido, é fundamental a formação docente voltar-se para a formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais), contribuindo, assim, no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal está difusa. Além do mais, dar a importância às emoções dos professores favorece a melhoria das relações entre os docentes, deles com os alunos e deles com as famílias, promove a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais (IMBERNÓN, 2010).

> *Pude perceber a importância do diálogo, a busca por falar e ouvir, interpretar os silêncios, formular questões pertinentes, ser eu na minha essência e permitir que o outro também seja. Olhar sempre os dois lados (agressor/vítima), estabelecer relações de afeto, compartilhar, perguntar, aprender, entender o outro e a mim mesma nos momentos de raiva e de conflitos* (P3).

Este relato assinala os efeitos de uma formação que transcenda os problemas gerais que provocam uma excessiva paixão pela metodologia (pelo modo e não pela razão), denunciando

a necessidade de reformular os processos formativos dos professores, numa concepção voltada para atenção à diversidade, na educação para a cidadania, na democracia, no multiculturalismo e no saber trabalhar e se relacionar entre si e com a comunidade.

Para Imbernón (2010, p. 110), a formação dos professores no desenvolvimento de atitudes será fundamental e

> deve ajudá-los a estabelecer vínculos afetivos entre si, a coordenar suas emoções, a se motivar e a reconhecer as emoções dos colegas de trabalho, já que isso os ajudará a conhecer suas próprias emoções, permitindo que se situem na perspectiva do outro, sentindo o que o outro sente.

Sob esta perspectiva, podemos dizer que a mudança em qualquer pessoa nunca é simples e a mudança que se pede aos professores na formação é mais complexa ainda porque há uma variedade de fatores que interferem na formação docente como: a cultura e a complexidade da instituição de ensino, a formação inicial do professor, a comunicação entre os docentes, a complexidade das interações da realidade, as relações com a comunidade, os estilos de lideranças e tantos outros aspectos que aparecem no cotidiano da escola que não são somente instrumentais, já que obrigam o professor a elaborar e construir sentido para cada situação que se apresenta.

Quanto mais complexa é esta situação mais exige "uma nova formação que estabelece mecanismos de desaprendizagem para se voltar a aprender, de forma que aprender a desaprender seja complementar ao aprender a aprender" (IMBERNÓN, 2010, p.44).

Uma formação que promova a reflexão sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da troca de expericiencias, dos sentimentos sobre o que está acontecendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros (IMBERNÓN, 2010).

Assim, foi possível observar com a análise desta categoria que a formação em Educação para a Paz mobilizou, nos professores, a reflexão crítica sobre a sua constituição identitária tanto do ponto vista profissional como pessoal. Os instrumentos intelectuais utilizados nos encontros de formação despertaram as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja principal meta é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre o ensino e a realidade social de forma coletiva.

Nesta direção, a formação permanente deve buscar maior conhecimento subjetivo como conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmica de grupo, processos de tomada de decisões coletivas..., ou seja, "a formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relações,

atitudinais, emocionais do professorado, que vão além dos aspectos puramente técnicos e 'objetivos'" (IMBERNÓN, 2009, p. 40).

Daí parece paradoxal pensar a humanização na educação quando a vocação do homem é humanizar-se (FREIRE, 2019a). No entanto, esse tem sido um chamado para as escolas e para os professores e professoras nas últimas décadas. A diversidade dos contextos socioculturais, da qual faz parte a escola, tem compelido os educadores e a instituição, de um modo geral, a repensar para que e para quem estamos educando.

A concepção de educação presente na maioria dos sistemas educacionais nega os processos sociais e políticos que dominam e segregam as classes populares. Não há espaços nos currículos de formação de educadores e educadoras que os levem a entender as marcas da opressão, da desumanização que afetam o desenvolvimento humano dessas crianças e jovens.

Por isso, a necessidade de falar em humanização nos currículos de formação dos educadores e educadoras para o desvelamento dos direitos negados das crianças e jovens da escola pública. Não é aceitável que a educação continue a formar para uma ideologia que reforça a dominação, a discriminação e a violência em todas as suas formas.

A história da humanidade mostra que o mundo é uma construção dos homens, daí a ideia de nossa inclinação para a humanização e não só para a desumanização. Paulo Freire defende que a vocação para a humanização é uma marca da natureza humana, que se expressa na própria busca do *ser mais*, por meio da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se no conhecimento de si mesmo e do mundo. Em sua obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (2019a, p. 40) deixa bem explícito o que entende por estarmos histórica e humanamente vocacionados para a *humanização do mundo*, pois: "A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível, mas não vocação histórica".

Assim é o seu próprio modo de existir na história, sua necessidade de autofazer-se no mundo, que leva os homens a lutar a favor da humanização. Daí que o ensino e a educação, em seu sentido mais amplo e integral, constituem a essência da promoção da luta pelos direitos humanos, direitos estes que estão proclamados sob a égide dos valores democráticos.

A Educação para a Paz, como possibilidade de reavivar esta condição humanizadora no ambiente educativo, reforça a necessidade da escola voltar-se para uma prática de ensino que promova a cultura da não violência, buscando criar alternativas positivas para lidar com os problemas que surgem no ambiente escolar.

A partir desta compreensão, esta categoria foi destacada para elucidar a necessidade que os educadores e educadoras sentem de espaços, em sua formação, que estimulem a tolerância, a cooperação e a solidariedade, no incentivo a uma educação que advogue a favor dos seres humanos por meio da ciência da paz.

> *Muitas vezes, acho que em todas as vezes pra mim, a formação que a gente fez na escola e que a gente tem feito ainda foi muito mais importante do que todas a formações que fiz relacionadas a conteúdos e habilidades que a gente tem que desenvolver. A formação em na escola é importante, porque queremos uma sociedade diferenciada, queremos que a criança saiba se expressar, e que os conflitos sejam tratados de uma nova forma e não somente com a punição* (P7).

Este relato apresenta indícios significativos a respeito das expectativas da educadora em relação a suas necessidades formativas. Sua expressão indica que a formação em Educação para a Paz apresenta elementos significativos que vão ao encontro de suas necessidades, evidencia a importância da escola ou dos programas de formação dar enfoque para conceitos como paz, conflitos, valores, que são conceitos complementares e que permitem interconexões com os conteúdos curriculares específicos de cada programa de ensino.

Segundo Turvilla Rayo (2004, p. 126)

> A Educação em Valores implica a abertura aos outros, o respeito à diferença e o respeito aos direitos humanos. Trata-se de pensar sobre temas morais que estão próximos em nossas vidas da mesma forma que desenvolvemos as capacidades de raciocínio lógico, tarefa reservada tradicionalmente às disciplinas.

Esta definição dada pelo autor é o que se apresenta no relato da professora que demonstra ser mais importante receber uma formação que a leve a compreender melhor os alunos, a lidar com os conflitos de forma a construir um pensamento moral autônomo, a compreender, respeitar e construir normas de convivência que regulem a vida coletiva de maneira a valorizar a participação democrática.

Há certo entendimento que a "*educação precisa ser mais humanizadora, trabalhar com os valores"* (P6), significa um apelo dos professores para que os currículos das escolas se estruturem de forma a promover a formação humana, tão necessária quanto a formação dos conteúdos.

Se queremos a transformação social precisamos começar pela transformação individual. Os homens creem que sua condição melhora quando as formas exteriores de vida se modificam. Mas esta modificação procede sempre do desenvolvimento da consciência. "Só esta evolução da consciência conduz para uma vida melhor" (TUVILLA RAYO, 2004, p. 168). Deste modo, parece que a Educação para a Paz ativa a consciência de si e do outro no contexto escolar: *"Educar para paz é que você conseguiu transformar a si mesmo. Nenhum de nós*

consegue mudar o outro. Nossa fala, nossa discussão chegará ao ponto que o outro ficará incomodado" (P4).

Esta expressão revela que educar para a paz tem um sentido de transformação, primeiro de si e depois do outro. O professor também parece concordar com o que Freire (2019a, p. 96) defende, "ninguém educa ninguém, como ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo". Diante do exposto, é possível inferir que na medida em que o professor reflete sobre si mesmo e sobre o mundo, aumenta sua capacidade de percepção sobre como está sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2019a).

Isto posto, indica o reconhecimento por parte dos professores da necessidade de práticas humanizadoras no ambiente educativo, porém o relato abaixo destacado denuncia um distanciamento quando se pensa nesta condição mais humana na relação professor e aluno na sala de aula.

"Não é fácil para o professor na sala de aula, ter esta visão total o tempo todo, todos os dias, principalmente porque você não aprendeu assim" (P7).

Estende-se, a partir deste relato da professora que não foram proporcionadas, na sua formação, reflexões acerca das relações humanas que perpassam o ambiente escolar, denotando a importância de formar não para a prática humanizadora mas na prática humanizadora, o que vai além de uma proposta de formação que preze somente as competências cognitivas e os estudos do conhecimento. É necessário garantir um processo formativo que desperte a sensibilidade, a afetividade, o querer bem e o desejo de ouvir o outro. É essa abertura ao diálogo, à afetividade, à amorosidade que nos constitui como seres humanos e nos diferencia das outras espécies, é neste contato com o outro que nos tornamos humano.

Por fim, podemos concluir que esta temática apontou a necessidade que os professores sentem da escola ou dos sistemas de ensino ofertarem momentos, em seus processos formativos, que promovam a reflexão destas dimensões humanizadoras presentes nas relações cotidianas da sala de aula e da escola.

3.10 Reflexão crítica sobre a prática

Nas análises das transcrições, advindas das entrevistas, os professores deixaram transparecer o quanto a formação em EP refletiu em suas experiências de vida e em sua prática docente. A questão dos estudos sobre a violência impactou em suas formas de viver e de se relacionar a ponto de remexer em suas crenças e valores.

Esclarecemos que a formação oferecida aos professores na escola inicia com a reflexão sobre a violência em nós, e de como ela está presente no nosso cotidiano, às vezes disfarçadas num discurso em favor da boa educação.

Para desvendar a questão da violência no ambiente escolar, Camacho (2001) estudou as práticas sutis de violência presentes no cotidiano da escola. De acordo com a autora:

> Onde ocorre a ausência de proposta educativa, a escola não funciona como uma retradutora dos valores sociais e termina por permitir que os valores sociais predominantes invadam o seu ambiente sem nenhum filtro educativo. Com isso, marcas como a dos preconceitos, por exemplo, acabam se alojando no interior do espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, entre elas, a experiência da violência (CAMACHO, 2001, p. 132).

Diante desta proposição, analisamos os dados relacionados à reflexão crítica sobre a prática, tendo como elemento disparador a formação em EP, buscando identificar seus efeitos sob dois aspectos significativos dentro do ambiente escolar: como processo instigador para a ação reflexiva dos professores e professoras sobre o seu fazer pedagógico e, como consequência, ser uma metodologia que promova a vivência de relações mais democráticas. Para isso, recorremos a pergunta: Que transformações surgiram ou acrescentaram em sua prática a partir da formação em cultura de paz? Para responder aos questionamentos, destacamos os seguintes relatos:

> *Consegui desenvolver um novo olhar para os meus alunos, voltado para questões humanas, centrada no bem estar pessoal e coletivo, enfim hoje percebi que esse tipo de visão é de extrema importância no processo de ensino/aprendizagem* (P8).
> *Um olhar mais crítico frente as minhas atitudes, julgamentos e em relação ao próximo como ser único com qualidade e defeitos* (P5).

A partir dos excertos destacados, podemos concluir que a formação repercutiu em suas concepções e na forma como percebiam seus alunos de modo a sensibilizá-las para o despertar consciente sobre as suas atitudes e posições, assumindo uma preocupação ética na relação professor/aluno.

É nítida a preocupação em relação a suas posturas, o que nos leva a destacar que a formação em EP despertou a autorreflexão sobre a sua realidade e a realidade em que atua. Para Imbernón (2009, p. 101-102), "a formação em atitudes (cognoscitivas, afetivas e de conduta) auxilia no desenvolvimento pessoal do professorado, numa profissão em que a fronteira entre o profissional e o pessoal se esvaece". Esta visão ficou demarcada nas expressões e semblantes das educadoras e educadores durante a entrevista, deixando transparecer certa emoção quando se percebem reproduzindo determinado comportamento violento não somente na sala de aula,

mas também no ambiente pessoal, com os filhos e família, como aparece no relato da professora:

"Vejo que na escola estava conseguindo conter a minha agressão, mas quando chegava em casa descontava tudo. Mas agora em casa a gente tenta também" (P5).

Os três relatos destacados convergem com o que Camacho (2001) apresenta em seus estudos sobre a necessidade de uma proposta educativa que retrata os valores sociais. O despertar para uma reflexão crítica nos educadores e educadoras foi impulsionado a partir dos estudos sobre a realidade social, de situações vivenciadas e contextualizadas no cotidiano escolar.

Assim, os excertos destacados reforçam o que Imbernón (2009) afirma sobre a escola dar a devida importância às emoções dos professores e professoras. De acordo com este autor:

> A formação do professorado no desenvolvimento de atitudes será fundamental. A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro), sentir o que sente o outro Imbernón (IMBERNÓN, 2009, p. 103).

O que pretendemos destacar é que despertar a capacidade reflexiva nos educadores e educadoras depende não somente da atualização de seus conhecimentos científicos e didáticos, mas requer um olhar mais amplo sobre os processos formativos, partindo das experiências, da expressão e do diálogo. Diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, um diálogo com a própria situação, situação está que nos fala.

Este diálogo tem de atingir um nível de comunicação entre os pares que permita o intercâmbio de experiências para possibilitar maior reflexão sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos da vida profissional, os acertos e os erros que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2009).

Os recursos metodológicos utilizados nos estudos sobre a cultura da paz, como as narrativas pessoais, os processos circulares e o diário de bordo, provocaram nos professores e nas professoras a capacidade de pensar autônoma e sistematicamente, incentivando o autoquestionamento, levando a escola como um todo questionar a si própria. O reconhecimento por parte da professora ou o do professor sobre a necessidade de mudança, em suas atitudes e na forma de se relacionar com os alunos, indica a relevância da temática da cultura da paz no ambiente educativo:

> *Quando comecei a pensar minha prática, eu comecei a ver que a partir do momento que a gente não para, não olha e não escuta esse aluno, não procura conhecer um pouco da sua vida, a gente está cometendo uma violência.*
> *[...] A formação que a gente tem feito em EP tem trabalhado muito isso comigo (olhar para cada criança). Eu não sou mais a mesma professora que chegou na escola Waldemar em 2017* (P1).

Está explicito que a formação tem contribuído para desenvolver um novo olhar a respeito do aluno, a querer conhecer um pouco mais sobre sua história de vida e reconhece que ao desconsiderar essa história de cada criança está cometendo uma violência.

Em relação a esta afirmação, Paulo Freire (2019a, p. 99) vai dizer que "na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua "mirada" a "percebidos", ou seja, ao pensar sobre a condição do outro e aqui o aluno e seus colegas de trabalho, ele professor se volta para si, passando a valorizar as pessoas no seu mundo de vida, como seres histórico-culturais, partindo das vivências e experiências cotidianas.

Ressaltamos que este movimento de percepção sobre as suas ações à luz das teorias auxilia na percepção prática, no entanto, não podemos desconsiderar que é necessário uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões sobre o seu trabalho (LIBERALI, 2018). Formar criticamente está relacionado ao desenvolvimento de uma maneira de trabalhar mais crítica, a uma necessidade de superação da opressão desumanizadora, a uma consciência crítica da realidade. Para a autora, estes são requisitos essenciais para a transformação social.

Segundo Paulo Freire (2019a, p. 77), "o próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência um 'um caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa".

Para Freire, o sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode sem a coparticipação de outro sujeito no ato de pensar sobre o objeto. Neste sentido, a professora reconhece a si e aos demais professores como seres da reflexão quando diz: "*nós como professores agentes de mudanças, estamos o tempo todo em reflexão quanto ao nosso dia a dia em sala de aula, no próprio âmbito escolar"* (P5).

A mesma professora relata que "*essa eterna reflexão durante o processo formativo nos leva a conclusão de como a cultura de paz nas escolas e em nossas vidas é inevitável"* (P5). Esta afirmação indica que, enquanto sujeitos sociais, ensinamos e aprendemos em grupo,

compartilhando saberes e negociando significados em uma ação necessária para a prática de uma pedagogia humanizadora.

Esse movimento realizado pela escola do ponto de vista dos educadores e das educadoras tem contribuído para o desenvolvimento de "*práticas mais humanizadas , olhar atento para os alunos com necessidades especiais e despertar a consciência para uma educação transformadora e crítica"* (P6).

Este relato nos leva a conjecturar que a metodologia utilizada na formação, partindo da temática cultura de paz, pode configurar-se no ambiente educativo, um conteúdo propício para despertar nos professores a reflexão crítica sobre a sua ação a partir da leitura da realidade, numa ação comum com seus pares, descobrindo-se sujeitos capazes de pensar, agir e transformar a realidade em que se encontram.

A partir do que foi extraído nas entrevistas, é possível dizer que a temática da cultura de paz na escola fomentou a prática reflexiva, despertando a consciência de si e do outro, reverberando em sua vida de modo a transformar concepções e modos de agir diante de situações problemáticas presentes no dia a dia. Possibilitou tornar as relações mais humanas, reconhecendo fragilidades, sentimentos e emoções que são partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem. Apontou o reconhecimento dos seres humanos como seres do *que fazer*, como condição fundamental para o desafio da humanização do mundo, que implica superação de toda uma cultura da opressão. A libertação/humanização do mundo requer a denúncia de uma sociedade e uma cultura opressoras que se tornam cada vez mais insuportáveis (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017). A temática da EP parece ser um dos caminhos pedagógicos para a construção de uma nova cultura, a cultura da libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras.

Heráclito

Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez do mesmo jeito quando entrou da primeira vez. É assim que me sinto após dois anos de estudo no Mestrado Profissional Formação de Formadores da PUC-SP. Sei que não sou mais a mesma de quando iniciei este estudo, pois

foi um grande desafio por muitas razões, mas, a principal delas, foi a de olhar para minha prática à luz das teorias e me ver produzindo conhecimento.

Na minha[20] trajetória, enquanto educadora, sempre fui motivada pelo desejo e pela esperança de poder transformar a vida das crianças e jovens com quem me encontrava nas salas de aulas. Esse ideal talvez estivesse ligado à minha própria história de vida e às experiências que tive com uma educação que "negligenciava" as crianças vindas de famílias mais pobres. Talvez enxergasse a vida romantizada, não sei... Mas nutria a esperança e a fé que poderia de alguma forma fazer a diferença para aquelas crianças e jovens com quem passava algumas horas do dia.

Toda essa esperança vem da crença de que todos nós, seres humanos, somos capazes de *ser mais*. Apesar de hoje conhecer esta nossa capacidade à luz do pensamento do mestre Paulo Freire, no início da minha docência, aindal pouco conhecedora das teorias, era motivada pelo desejo de que todos e todas deveriam ter as mesmas oportunidades, e ascender a uma profissão ou a uma vida digna não deveria ser privilégio das classes mais abastadas.

O desejo de que todos pudessem ter as mesmas oportunidades não me fizeram, porém, esquecer, em momento algum, que as crianças e jovens com quem tive a oportunidade de estar, eram pessoas, seres humanos capazes de amar, de desejar, de sentir medo, raiva, alegria, tristeza, enfim, seres que estão no mundo e com o mundo. Seres que, apesar de todas as desvalias que a sociedade lhes impõe, são capazes de solidarizar-se e humanizar-se com o outro.

Esta capacidade do ser humano vem sendo revelada pela pandemia do coronavírus que convocou a toda humanidade a repensar como estamos vivendo. A necessidade de isolamento, que nos foi imposta, nos obriga a abrir os olhos para a existência daqueles e daquelas que o suportam na penúria e na pobreza, que não tiveram acesso a riquezas e confortos. Também nos obriga a pensar como cada um está vivendo, quais são as necessidades, aspirações, o que de fato, precisa para a existência.

É neste ponto que, na condição de educadores, amando o mundo e as pessoas, escolhemos trilhar este estudo na perspectiva de Educar para a Paz. O novo contexto da pandemia fortaleceu ainda mais a necessidade de trazer este tema para o campo da pesquisa e, dentro dessa nova realidade, buscamos responder aos objetivos principais deste estudo: Identificar as contribuições da formação de professores em Educação para a Paz e seus efeitos

[20] O uso da minha está na primeira pessoa porque faz alusão a trajetória profissional da pesquisadora, trata-se de algo pessoal.

no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores; e os objetivos específicos: Traçar os princípios da formação em Educação para a Paz com o referencial freireano; Investigar as contribuições da formação em Educação para a Paz na resolução de conflitos a partir do olhar do professor e Apresentar proposição de fortalecimento/revisão das práticas de cultura de paz para a formação de professores no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Esses objetivos foram traçados a partir do trabalho da pesquisadora enquanto gestora escolar, no contexto em que a pesquisa foi realizada, e partem da seguinte questão norteadora: Como a formação de professores em Educação para a Paz reverberou no ambiente escolar e na prática pedagógica dos educadores?

Com o objetivo de responder a esta questão optamos por utilizar a técnica do Incidente Crítico com situações observadas pela pesquisadora no cotidiano escolar para identificar como os sujeitos entrevistados conduziriam as situações de conflitos tão comuns no cotidiano escolar. A partir das repostas encaminhadas por e-mail, foi realizada, por um professor colaborador, a entrevista virtual buscando detectar percepções e significados atribuídos pelos sujeitos nas entrevistas.

Fundamentada em Freire (2018, 2019), Muller (2007), Jares (2002), Almeida e Silva (2020), Rosenberg (2006), Saul e Saul (2013), Santos e Sousa (2019), Salles Filho (2019), e Imbernón (2009, 2010), dentre outros, partimos da concepção centrada na formação permanente do professor e da professora na escola. Para a organização do Incidente Crítico, nos inspiramos em Almeida e Silva (2020), André (2012) e Bardin (1977) para explicar o processo da análise de conteúdo.

Assim, no percurso realizado durante o desenvolvimento do trabalho, confirmamos ser necessário desenvolver ações de formação permanente no contexto em que professores e professoras atuam, partindo das situações que estão presente no cotidiano da sala de aula e da escola. Pudemos, também, perceber que os professores e as professoras passaram a conhecer e a entender conceitos como paz, cultura de paz, Educação para a Paz, conflitos, violência e, principalmente, de que forma podemos aplicá-los na sala de aula e na escola. Desta forma, compartilhamos com Castro (2018) a necessidade de formar os professores para atuar com práticas de Educação para a Paz e a importância desta temática estar presente nos programas de formação docente.

Destacamos ser as práticas dos círculos de construção de paz uma metodologia eficiente na promoção de espaços nos quais o diálogo e a escuta podem ser praticados e apreendidos, tanto por parte dos educadores/educadoras como para os educandos/educandas.

Quando o professor reconhece a escuta como expressão da afetividade, do respeito ao outro, está confirmando as proposições apresentadas neste estudo pelos autores a respeito das práticas para uma Cultura de Paz na escola. De acordo com Jares (2002b), a EP tem como princípio promover a boa convivência entre seus pares, habilitando-os para o respeito nas relações humanas, para a cooperação, para uma boa comunicação e para o gerenciamento positivo dos conflitos.

Neste sentido, destacamos a importância da escola promover espaços para a reflexão sobre as situações reais presentes na sociedade e nas famílias (FREIRE, 2019a). Os professores apontam, em seus discursos, a dificuldade que sentem em tratar de temas como o racismo, argumentando não estarem preparados para falar sobre isso com seus alunos.

Isto demonstra, por exemplo, que a discussão sobre a cultura de paz é necessária no contexto educativo para desvelar as diferentes manifestações de violência na sociedade. Os encontros de formação em Educação para a Paz incentivaram os professores a pensar sobre a violência e como ela se reproduz em seu cotidiano levando-os a rever suas atitudes e formas de se comunicar com o outro.

Nesta perspectiva, os dados coletados confirmam o reconhecimento, pelos professores/as, de que a formação em Educação para a Paz contribuiu para a autorreflexão sobre suas posturas, reverberando em sua atuação profissional. Os professores reconhecem que foram afetados pelas discussões e pelas práticas da cultura de paz, assim como reconhecem os seus efeitos nos educandos e no ambiente escolar.

Outro aspecto importante a ser evidenciado está na relevância atribuída pelos professores ao momento do círculo de construção de diálogo na sala de aula como um espaço para conhecer seus educandos e conhecer a sua realidade. Este é um dado significativo e corrobora com as premissas dos autores que defendem a Educação para a Paz no âmbito da educação, tendo como princípio a educação em valores, a reflexão sobre nossos comportamentos, compromissos e nossas atitudes, diminuindo a distância entre nosso discurso e nossa ação.

Em relação aos objetivos específicos, podemos afirmar que as práticas de cultura de paz na educação estão fundamentadas nas concepções defendidas por Paulo Freire, tendo no diálogo a sua essência, que perpassa toda a construção da educação como prática da liberdade. E por fim, os professores apontaram que a Educação para a Paz deve estar contemplada no Projeto Político da Escola, por ser um documento legal e dar visibilidade e segurança para a equipe docente e comunidade escolar.

O estudo apontou ser possível o trabalho com as práticas de cultura de paz na escola, pois estas são incentivadoras do processo de humanização no contexto escolar. Apontou, também, ser importante a formação permanente dos professores em Educação para a Paz e práticas de Cultura de Paz. Essa formação colabora para mudar as concepções e as práticas dos professores no ambiente escolar e na vida pessoal.

Diante dos achados neste estudo e com base nas percepções assinaladas pelos professores, elencamos alguns apontamentos que podem subsidiar a formação continuada e permanente dos professores, de modo a figurar no PPP da escola:

⇒ A construção de espaços de diálogo a partir dos círculos de construção de paz.

Os relatos dos professores indicam a necessidade de a escola organizar e estimular, no ambiente educativo, o diálogo e a escuta atenta. As práticas dos processos circulares na resolução dos conflitos e seus elementos estruturais (cerimônia, um bastão da fala, um facilitador, orientações e processo decisório consensual) deverão compor o programa de formação continuada dos professores/as para a construção de uma cultura de paz na escola.

⇒ A compreensão positiva e processual do conflito.

Entender o conceito de conflito como uma oportunidade de aprendizagem é uma das proposições que os estudos da Educação para a Paz sugerem. Assim, as propostas educativas centradas a partir do conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar o debate e servir como base para a crítica pedagógica, para a luta e a defesa ideológica de práticas sociais e educacionais libertadoras.

⇒ Aceitação da diferença e o multiculturalismo na escola.

A problemática da educação escolar abarca diferentes dimensões, dentre elas a indisciplina e a violência escolar. Não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade. Essa perspectiva, além de estar presente nos relatos dos professores, é uma questão de ordem planetária da sociedade moderna e requer atenção nos programas de formação.

⇒ Abordagem problematizadora dos conteúdos curriculares no ensino dos direitos humanos.

Os princípios dos direitos humanos devem refletir-se na organização e administração da vida escolar, nos métodos pedagógicos, nas relações entre professores e alunos e entre os próprios professores entre si, como também na contribuição de alunos e professores para o bem-estar da comunidade (JARES, 2002a). A problematização dos conteúdos, a partir da Educação para a Paz, deve propiciar o levantamento das demandas e problemáticas sociais e comunitárias,

buscando reconceitualizar o conhecimento do senso comum com a realidade social e aos interesses dos alunos com o conteúdo científico.

⇒Educação em Valores Humanos.

A Educação em valores humanos é requisito fundamental para o exercício dos direitos humanos. A educação deve desenvolver a capacidade de reconhecer e aceitar os valores que existem na diversidade dos indivíduos, dos sexos, dos povos e das culturas e desenvolver a capacidade de comunicar, compartilhar e cooperar com os demais (TUVILLA RAYO, 2004). Os valores foram recorrentes nos relatos dos professores neste estudo. Assim, apontamos como sendo um conteúdo importante nos programas de formação continuada e permanente na escola.

Destacamos que a Educação para a Paz apresenta um leque de possibilidades para a formação docente. Neste estudo, elencamos apenas algumas que se apresentaram mais frequentes nos dados coletados. Entendemos ser a Educação para a Paz recente no meio educacional, porém o que parece ter tido ressonância nas práticas dos professores foi a materialização, na escola, de espaços de fala e escuta, despertando nos professores novas posturas e um novo olhar para a valorização da humanização no processo educativo.

Acreditamos que este estudo possa incentivar e fortalecer mais ações de formação de educadores e educadoras nas escolas, propondo espaços que assegurem a paz e a convivência democrática, mais humanizada e menos violenta.

De certa forma, com estes estudos, estamos colaborando para que isso seja possível, deixamos assim expressa nossa satisfação em realizar este trabalho e que sirva de inspiração para outros. Tudo é possível de se realizar quando temos fé e esperança no ser humano e na força do amor que nos move.

REFERÊNCIAS

AGENDA 2030. **Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030**. Disponível em < http://www.agenda2030.org.br/> Acesso em: 20 jun 2021.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra (Orgs.). **Incidentes críticos e profissionais da educação**: uma estratégia para formadores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

Brasil. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27858/29630. Acesso em: 21/072021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008. p. 13-37.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político Pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, Lucia Helena de. **A construção da paz como meta do processo educativo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251100. Acesso em: 19 ago. 2018.

CASTRO, Lívia Maria Duarte de. **Valores humanos na escola**: em busca de sensibilidade nas práticas docentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CASTRO, Lívia Maria Duarte de. **Cultura de paz, extensão e formação de educadores**: práticas de Educação para a Paz. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CONSTRUIR PONTES UBUNTU – **Para uma liderança servidora**- Consóricio "UBUNTU Building Bridges for Peace" Projeto Erasmus+ no 2017-3-PT02-KA205-004651 Ação-chave 2: Cooperação para a inovação e o intercâmbio de boas práticas, 2018-2019

CORTESÃO, Luiza; TORRES, Maria Arminda. **Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?** Edições Afrontamento/Rua Costa Cabral,859/4200-225 Porto, Fevererio de 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Marins Fontes, 2005.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. **Justiça Restaurativa na educação**: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Athena, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Nita). Educação para a Paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387-393, Maio/Ago. 2006. Disponível em: https://memoria.apps.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf. Acesso em: 28 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Ana Cláudia Fernandes de. **Valores Humanos como Prática Educativa no Cotidiano da Escola Yolanda Queiroz** - Comunidade do Dendê. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALTUNG, Johan. **Peace, war and defense** (His Essays in peace research). Copenhagen: Christian Ejlers, 1975.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – 2.ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JARES, Xesús R. **Educação para paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2002b.

JARES, Xésus R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: Questões fundamentais. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MELLO, Caroline Castro de. **Educação Ambiental para uma Cultura de Paz**: contribuições para a Formação de Professor. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2014.

DESLANDES, Suely Ferrreira . **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes; Otávio Cruz Neto; Romeu Gomes; Maria de Souza Minayo (organizadora). - Petrópolis – RJ, Vozes, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008. p. 38-66.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência**. São Paulo: Palas Atenas, 2007.

NERES, Bruna Costa. **A construção de uma cultura de educação em direitos humanos**: experiências formativas em uma escola da rede municipal de Natal. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

NUNES, Antonio Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2016.

OLIVEIRA, Gilberto Carvalho. Estudos da Paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. **Rev. Carta Inter**., Belo Horizonte, v. 12, n. 1, 2017, p. 148-172. Disponível em: https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/611/343. Acesso em: 23 maio. 2021.

PARO, Vitor Henrique, **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Alexandre Saul. **A Prática teatral dialógica de inspiração freireana**: uma experiência na Escola, com Jovens e Adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. de (Orgs.) **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: Olhares a partir da complexidade. Campinas, SP: Papirus, 2019.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado de. Educação para a Paz: análise das condições culturais de desenvolvimento no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 638-658, 2019. Disponível em: Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 30set.2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 14, n. 33. p. 102-120, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367. Acesso em: 21jun.2021.

SLEMIAN, Adriana. Educação para a Paz: valores morais aplicados a Educação. **Encontro: Revista de Psicologia**, Vol. 13, nº 19, Ano 2010, p. 9-32. Disponível em: https://seer.pgsskroton.com/renc/article/view/2515. Acesso em: 24maio.2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

TUVILLA Rayo, José.**Educação em direitos humanos:rumo a uma perspectiva global**/José Tuvilla Rayo; trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEGAS, Ana Patrícia da Silva Mendes Paton. **Cultura de paz e inclusão escolar**: sentidos da política humanizadora no trabalho das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Fortaleza - UFC. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2018.

WATSON, Carolyn-Boyes; KAY, Pranis.**Círculos em Movimento: Construindo uma comunidade escolar restaurativa**. Copyright © 2015 por Carolyn Boyes-Watson e Kay Pranis Publicado originalmente em inglês, com o título: *Circle Forward: Building a Restorative School Community* Co-publicado por Living Justice Press, 2093 Juliet Avenue, Saint Paul, MN, USA 55105 (www.livingjusticepress.org) e pelo Center for Restorative Justice, SuffolkUniversity, Boston, Massachusetts. Todos os direitos reservados. Direitos da tradução em português, para o Brasil, AJURIS e Terre des hommes.

https://super.abril.com.br/ideias/tudo-flui-e-nada-permanece-heraclito/ Acesso em: 25 jul.2021.

http://arquivopessoa.net/typographia/textos/arquivopessoa-163.pdf /Acesso em: 25 jul.2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 -Incidente Crítico 01

Apêndice 2 -Incidente Crítico 02

Apêndice 3 - Eixo Temático I: A construção de uma cultura de paz como prevenção da não violência na escola

Apêndice 4 - Eixo Temático II: A Educação para Paz como articuladora do Projeto Político Pedagógico

Apêndice 5 - Eixo Temático III: A Formação em Educação para Paz no Contexto Escolar

Apêndice 1 – Incidente Crítico 01

No ano de 2019, em uma escola pública, na turma de um 4º Ano do Ensino Fundamental, com alunos de nove anos, durante as atividades de Língua Portuguesa, em sala de aula, a professora em frente ao quadro branco explicava os exercícios do livro didático e foi interrompida pela aluna L que solicitou:

- Professora posso ir ao banheiro?

A professora respondeu:

- Agora não L.

L, uma aluna tranquila, sem grandes problemas comportamentais, voltou-se e continuou a fazer suas atividades.

No entanto, no início do ano letivo a mãe havia informado a professora que a aluna fazia um tratamento intestinal, e que frequentemente solicita ir ao banheiro. Porém, naquele momento a professora não havia se atentado para essa condição e não se lembrou desse diálogo com a mãe da aluna.

Terminada a explicação sobre a atividade, a professora realizou outra atividade, mas agora no terraço da escola. Passados algum tempo, L se aproxima da professora e mais uma vez pede pra ir ao banheiro.

L: Pro, por favor, posso ir ao banheiro agora, estou muito apertada.

Professora: Não, L, agora não. Estamos fazendo a atividade, você pode ir depois. Segura mais um pouco.

Novamente a professora não autorizou e fez o seguinte comentário para um assistente de serviços educacionais que estava acompanhando as atividades.

Professora: Ela está mentindo, quer ir ao banheiro só para não ficar na aula. Pensa que sou “boba”.

Dito isso virou-se e não deu mais atenção para a L e continuou a observar os alunos que estavam jogando. Terminada a aula, a professora se despede da sala e todos vão para suas casas.

Passado algum tempo a mãe da aluna L liga na escola e muito alterada pede para falar com a professora. Ao atender o telefone, a professora fica extremamente nervosa com as ofensas proferidas pela mãe,

MÃE: Professora você é burra ou idiota, eu já te avisei que minha filha tem problemas no intestino. Ela te pediu para ir ao banheiro várias vezes e você não permitiu. Você pensa que é quem? Só podia ser preta mesma. Preta, burra, surda. Não ouve não, é? Vou fazer uma queixa na Secretaria de Educação porque nesta escola ninguém resolve nada, um monte de incompetentes. Nem parece uma escola.

Assim que desligou o telefone, a professora estava transtornada e foi falar com a coordenadora.

A PROFESSORA: Você não faz ideia de como a mãe da L me ofendeu, fiquei muda no telefone, não conseguia me defender, tentei me justificar, mas ela não me deixava falar. Gritava e me ofendia, fui humilhada. Você tem que falar com ela, não pode ficar assim! Além do mais, ela disse que vai fazer reclamação na Secretaria de Educação. Você precisa chamar esta mãe para conversar, ela tem que se desculpar.

Questões problematizadoras:

1- Diante de uma situação como essa, como você agiria enquanto professora?

2- Como você analisa o comentário da professora? O que a levou fazer tal comentário?

3- A partir de sua leitura sobre o incidente ocorrido, você considera que seria possível evitar o conflito que se desencadeou entre a mãe e a professora? De que forma? Poderia exemplificar?

4- Diante da formação continuada em Educação para a Paz proporcionada aos professores, que princípios e valores deixaram de ser observados pela professora referente a sua conduta frente a situação?

5- Considerando a formação em Educação para a Paz, seria possível ter feito diferente? Exemplifique:

6- A partir do seu olhar a formação em práticas restaurativas (processos circulares, as assembleias, processo de mediação de conflitos entre outros) tem contribuído para a construção de novas formas de se comunicar na escola, com os alunos, com os pais e comunidade? Em caso afirmativo, exemplifique?

7- Você já vivenciou uma situação parecida como essa que foi descrita nesse incidente? Qual foi sua reação? Como você resolveu o conflito que se instalou ?

8- Para você, as práticas em Educação para a Paz devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola?

( ) Sim ( ) Não

Comente a sua resposta.

Apêndice 2 – Incidente Crítico 02

M é aluno do 5º Ano. Ele é negro, vem da periferia e sua família é muito humilde. Infelizmente ele não conseguiu, ainda, ser alfabetizado. Como tem dificuldades de aprendizagem, as atividades são adaptadas para atender suas necessidades de alfabetização. Ocorre que o aluno se recusa a fazer as atividades, a participar das aulas e fica, segundo a professora, "atrapalhando a aula". A professora frequentemente se queixa de seu comportamento em sala de aula e diz que ele é sempre arredio, agressivo e disperso.

É comum ela receber queixas do aluno também durante os intervalos. Não raro, após os intervalos, ela recebe uma série de reclamações dos colegas e dos assistentes de serviços educacionais por sua falta de respeito e pelas brigas que ele se envolve com outros meninos durante o jogo na quadra.

A professora sempre busca conversar com o aluno sobre suas atitudes e numa determinada conversa ela perguntou a ele:

Professora: M por que você se envolve em briga todos os dias, no recreio?

Ele responde:

M: Eu fico irritado porque eles me chamam de "todinho".

Professora: E você é todinho? Não ligue, deixa pra lá. Quanto mais você se irrita, mais eles vão te chamar assim. Que bobeira, deixe pra lá. Mas eu vou conversar com seus colegas.

Falando isso ela se volta para o grupo da sala e faz a seguinte fala:

Professora: O M está dizendo que ele não gosta que vocês o chamem de “todinho”. Isso é falta de respeito. Ele quer ser chamado pelo seu nome.

Dito isso ela se volta para o M e diz: Viu, Marcos, já conversei com seus colegas. Agora vai sentar e fazer sua lição.

No entanto, a professora, vai procurar a coordenação e diz:

Professora: Olha, não aguento mais o M. Todo dia é uma briga, uma confusão. Ele não faz nada, um menino grande que não tem interesse em nenhuma atividade, vive arrumando briga no recreio, até a professora de Educação Física reclama dele! Já falei com a mãe e ela não está nem aí, diz que ele não obedece e que não sabe mais o que fazer.

Questões problematizadoras:

1- Como você teria conduzido a situação? Comente.

2- Que motivos o M tem para ficar irritado com a situação? Isso acontece com você? Em caso positivo, como resolve?

3- Como a escola em que você trabalha trata a questão do preconceito?

4- A formação em Educação de Paz tem discutido as questões étnico-raciais? Como se dão estas discussões?

5- De que forma a Justiça Restaurativa na Educação propõe a resolução de conflitos que emergem no cotidiano da escola?

6- Atualmente, como você olha para os conflitos depois de ter passado pelos encontros formativos na escola?

7- Qual a sua percepção em relação à redução ou o aumento das situações violentas na escola?

8- Como essa formação repercutiu em sua vida profissional e pessoal?

9- Para você, as práticas da Cultura de Paz devem estar presentes no Projeto Político Pedagógico da Escola?

( ) Sim ( ) Não

Comente a sua resposta.

Apêndice 3 - Eixo Temático I: A construção de uma cultura de paz como prevenção da não violência na escola

Disponibilidade para o diálogo	Respeito a cultura do aluno	Rejeição a qualquer forma de discriminação
➢ Momento da fala e da escuta ➢ A gente consegue usar o diálogo ➢ A gente ouve mais as crianças no sentido de dar voz ➢ Eles têm liberdade para se expressar ➢ Saber ouvir ➢ Querer ouvir ➢ Falta muito a questão da escuta na escola ➢ Olhar com aquele olhar de afetividade, com aquela interação de escutar a criança quando ela fala ➢ Eu procuro olhar para cada criança ➢ São muitas as demandas que a gente tem que dar conta ao mesmo tempo ➢ Você tem que parar, se preocupar menos com tudo o que tem que fazer ➢ Não quero minha cabeça preocupada se tenho papel para responder. ➢ Ela criou aquela relação que ela era a maior. Isso é o que a gente não procura na Educação para a Paz.	➢ Não se permitiu conhecer essa criança ➢ Atenta a aluna como indivíduo único ➢ Vem de um contexto familiar ➢ As influências de fora interferem ➢ Trabalhar as problemáticas da comunidade ➢ Trabalhamos as desigualdades sociais ➢ Eles vão se aceitando da forma como cada um é ➢ Entendo cada vez mais os meus educandos ➢ Respeitar suas individualidades e necessidades. ➢ A gente respeita o que ele traz de casa. ➢ O menino já vem de um contexto familiar, já vem sofrendo isso há muito tempo. Não tem esse olhar do professor para ele.	➢ Como é a personalidade daquela criança ➢ Refletir acerca das atitudes violentas e extremas ➢ Respeitar a diversidade ➢ Se sentir pertencentes ao grupo ➢ Trabalhamos as desigualdades sociais, de etnia. ➢ Trata-se de uma questão de racismo. ➢ Este tipo de tratamento com o aluno é uma construção da própria instituição ensino. ➢ Já presenciei essa situações e muitas outras por trabalhar com alunos que possuem deficiências múltiplas, visuais, físicas e transtornos diversos. ➢ Essa situação já o coloca como minoria ➢ Uma situação dão difícil que é o racismo. Ele já vive este preconceito pela condição da cor da pele. ➢ Trabalho em várias escolas e na maioria delas quando diante de uma questão de preconceito quase sempre tentam colocar panos quentes, minimizar a situação, resolver como um problema menor, “coisa de criança”, perpetuando em vez de orientar, de informar, de esclarecer e até mesmo cuidar. ➢ A gente faz do jeito que aprendeu, por não ter aprendido com a cultura de paz desde o começo, acabamos ficando no automático, sempre fazendo aquilo do jeito que aprendemos, focando mais nos conteúdos, na questão das habilidades sem focar em aspectos que são importantes.

Apêndice 4 - Eixo Temático II: A Educação para Paz como articuladora do Projeto Político Pedagógico

Educação como intervenção no mundo	**Círculos de diálogo como mecanismo de Participação na escola**	**Construção de Valores na escola e na vida**	**Identidade da Escola**
➢ A gente quer isso racionalmente porque que uma sociedade diferenciada; ➢ A escola precisa trabalhar as problemáticas da comunidade na qual está inserida e da sociedade em geral. ➢ Quero que a criança saiba se expressar; ➢ Que os conflitos sejam tratados de forma diferente e não como punição. ➢ A partir da escuta proporcionar algo que seja significativo para equalizar para que ele (aluno) consiga progredir. ➢ Essa reprodução daquele que oprime, faz todo mundo ficar quieto é um modelo ➢ A escola de uma maneira geral reproduz muito daquilo que está na sociedade ➢ Comecei a examinar a violência em mim. ➢ Estava num lugar de pessoa neutra que fica naquele lugar de neutralidade. Não existe neutralidade nenhuma. ➢ Passei a buscar sobre o racismo estrutural. ➢ A gente entra dentro da sala de aula e "vomita" o conteúdo para a criança. ➢ No começo do Projeto Cultura de Paz tive muitas dúvidas, muito receio,	➢ Você lança uma proposta e cada criança vai falar. ➢ Eles podem se colocar ➢ Tem liberdade para se expressar ➢ Na minha sala eles tem autonomia ➢ A gente acaba emancipando um pouco a criança. ➢ Buscar o entendimento através da fala ➢ Autonomia de pensamento ➢ Julgar de maneira isenta ➢ O dia que ele conseguiu participar, falar ➢ Acho que a escola toda está mobilizada neste sentido de qualquer conflito seja o racismo ou qualquer outro trabalhar com esse diálogo e com a escuta.	➢ Se sentir respeitado ➢ Trabalhando os valores ➢ Valor da liberdade ➢ Afetividade/afeto ➢ Ambiente de confiança ➢ Participativos ➢ Pertencimento ➢ Autonomia ➢ Diálogo ➢ Empatia (colocar-se no lugar do outro) ➢ Respeito ➢ Tolerância ➢ Verdade ➢ Estreitar relação ➢ Olhar para aquela criança ➢ Aprender a nomear aquilo que está sentindo ➢ Ter uma convivência harmoniosa ➢ Sustentar vínculos ➢ Acolher ➢ Dividir angústias ➢ Lidar com as emoções ➢ Conviver com essas pessoas ➢ Princípios éticos ➢ Bem-estar pessoal e coletivo ➢ Afetividade Ambiente de confiança	➢ É a maneira como a escola trabalha ➢ É a identidade da escola ➢ Identidade dos professores que os levam a se manter na escola ➢ Temos uma linha ➢ Diz como é o nosso trabalho ➢ Buscar estratégias para trabalhar a questão da violência deixando o lado punitivo. ➢ PPP é um projeto de Escola. ➢ Ele reflete o que as pessoas pensam. ➢ Se que as pessoas vão construir mesmo e não ser imposto. ➢ A construção da sociedade passa pela escola. ➢ Tudo o que a gente quer é uma sociedade menos violenta, mais tolerante, isso tem que passar pela escola, porque a criança passa maior tempo nela. ➢ A escola toda precisa estar engajada, participando ativamente do projeto ➢ Faz necessário um documento que legitime toda a construção de uma educação voltada para a valorização humana. ➢ Vivenciar o PPP

pois era tudo muito novo, estava colocando em cheque as minhas crenças, a minha formação, a minha concepção de educação; tudo aquilo que acreditava e construí ao longo dos anos. ➢ Primeiro faria uma roda de conversa para discutirmos sobre o que é bullyng, o que é racismo e como funciona. Num segundo momento trabalharia com as questões históricas sobre a ocupação da população negra no Brasil. ➢ Como posso resolver os conflitos se eu não me coloco no lugar dessas crianças, dessa família, desses pais que vem até mim? ➢ Passei a buscar entender a questão do racismo estrutural a partir da nossa formação. ➢ Estava num lugar de pessoa neutra, que fica naquela neutralidade que não existe. Não existe neutralidade nenhuma! ➢ Conversando com meu filho ele falou que a escola Objetivo não tem aluno negro, mas em compensação no time de futebol dele, para jogar bola a maioria são negros e são os melhores. É o racismo presente, o pretinho serve para jogar bola, mas não serve para estar na escola particular. Só agora que a gente parou pra pensar é que a gente vê isso.			➢ O professor não precisa ter vergonha de abraçar o PPP, lutar e tentar fazer diferente. ➢ O que tem na nossa escola não tem em outra, então para mim seria até mais fácil ir para outra escola mais perto da minha casa, mas não consigo sair, porque hoje não me vejo fazendo de outra forma. ➢ O PPP é o carro chefe da escola. A identidade da escola, a identidade dos professores /as, se você não se encaixa, não é aquilo que você acredita, você não se mantém na escola. ➢ Nós temos uma história com a Educação para a Paz, deve sim estar no PPP, pois já faz parte da escola Waldemar. ➢ A cultura de paz precisa estar no PPP, porque hoje a escola toda já trabalha nesta perspectiva, já acredita.

Apêndice 5 - Eixo Temático III: A Formação em Educação para Paz no Contexto Escolar

Reflexão crítica sobre a prática	**Apontamentos para uma formação para a implementação de uma cultura de paz (PRODUTO)**
➢ Estava colocando em cheque minhas crenças, a minha formação, a minha concepção de educação. ➢ A medida que fui estudando, fui entendo a concepção da Educação para Paz. ➢ Trabalhei arduamente buscando entender o que era a Cultuar de Paz. ➢ Essa formação transformou não só o meu profissional, mas o meu pessoal. ➢ A formação proporcionou muitas formas de reflexão, não somente como professora, mas como ser humano no mundo. ➢ Fui me desconstruindo a partir dessa formação. ➢ A capacidade de entender e refletir a partir dos conflitos, me fizeram mudar até mesmo na abordagem dos conteúdos curriculares. ➢ Minha prática mudou muito. ➢ Creio que eles são necessários para a resolução de problemas e principalmente para que haja equilíbrio, pois em todas as relações humanas existem conflitos e eles são necessários para o crescimento. ➢ Eu me achava diferente, mas com a formação eu percebi que não. ➢ Tudo o que faço agora é a partir da formação: resolver um conflito, fazer uma escuta, olhar... ➢ Educar para paz é que você conseguiu transformar a si mesmo. ➢ Nenhum de nós consegue mudar o outro. ➢ Nossa fala, nossa discussão chegará ao ponto que você ficará incomodado com isso. ➢ No começo não acreditava muito, porque tinha aquela postura eu que mando e você obedece. ➢ Caminhar para ser um ser humano melhor.	➢ A construção de espaços de fala e escuta na escola ➢ Compreensão positiva e processual do conflito ➢ O que é violência ➢ Violência estrutural ➢ Círculos de construção de paz ➢ Aprender sobre o diálogo ➢ Educação em Valores Humanos ➢ Educação em Direitos Humanos ➢ Multiculturalidade ➢ Abordagem problematizadora dos conteúdos. ➢ Trabalhar as questões do racismo e dos preconceitos de um modo geral.

➢ O processo de formação me fez refletir sobre como eu era violenta com meus familiares e me fez perceber as pessoas ao meu redor. ➢ Enquanto profissional, hoje vejo os conflitos de uma forma muito mais leve, que torna as relações afetivas fortes e verdadeiras, pois nós "brigamos" por aqueles que gostamos, nos importamos com as pessoas, que estão ao nosso redor, logo lutamos por elas. ➢ Vi nos conflitos o caminho para a transformação, na medida que buscava soluções para os mesmos de forma mais democrática e consciente. ➢ Descobri que sempre fui uma pessoa bastante violenta e tenho trabalhado muito nisso. Já vejo mudanças tanto na minha prática, como na minha vida pessoal.	

ANEXO

PREFEITURA DA ESTÂNCIA DE ATIBAIA
Estado de São Paulo
Secretaria de Educação

Ao Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

A/C
Professora Drª Ana Maria Saul

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Eliane Doratiotto Endsfeldz, RG. 13.553.184-6, Secretária de Educação, nomeada pela **PORTARIA Nº 10/2021-SRH**, de 01 de janeiro de 2021, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "A Formação de Professores a partir da Educação para Paz e seus desdobramentos na democratização das relações na escola" sob responsabilidade da pesquisadora Regina Aparecida Gomes Camargo, na E.M. Prof. Waldemar Bastos Bülher.

Atibaia, 01 de abril de 2021.

Eliane Doratiotto Endsfeldz
Secretária de Educação Municipal