



Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi

**Brasília - DF - Brasil
2006**

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi

Professora Orientadora
Dra. Marisa Maria Brito da Justa Neves

Brasília - DF, 2006

Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NO CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi
2006

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Marisa Maria Brito da Justa Neves – Presidente
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco - Membro
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Cândido Alberto da Costa Gomes – Membro
Universidade Católica de Brasília

Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho Araújo – Suplente
Universidade de Brasília

*A todos os que constroem a história do mundo,
fazendo da Paz uma forma de viver e de educar!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por nos oferecer o mundo como casa e a vida como oportunidade de evolução.

Aos meus pais, Nestor João e Maria Euny, pelo exemplo de integridade, dedicação e amor.

Aos meus irmãos, Mario Henrique e Mariane Lis, por me proporcionarem, desde cedo, o exercício da amizade.

Ao meu marido, Rubens André, pela compreensão, amor e apoio em todos os momentos.

Ao(À) nosso(a) filho(a), em formação inicial, porém desde sempre presente em nossos corações.

Ao Thor, pela alegria incondicional e companhia valiosa.

Às amigas construídas e (re)encontradas, visíveis e invisíveis, espalhadas pelo Brasil e pelo Mundo, que compõem a rede indissolúvel de afeto.

À Marisa M. Brito da J. Neves, por confiar e investir na minha potencialidade, desde o início.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por viabilizar o tempo e o espaço necessários à efetivação da pesquisa.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e confiança no trabalho que exercem.

Aos alunos participantes da pesquisa, pela criatividade e desejo de construir um mundo melhor.

À Dearose Nunes, pela amizade e apoio na construção dos dados.

À Gláucia Araújo, pelo talento e auxílio na análise da pesquisa.

Ao amigo Álvaro Chrispino, pela pertinência de suas considerações acadêmicas.

À amiga Renata Siquieroli, por sua disponibilidade e contribuições.

Aos professores doutores Ângela Branco, Cândido Gomes e Claisy Araújo, por aceitarem participar da banca examinadora e pelas contribuições oferecidas ao presente estudo.

A todos os cidadãos que acreditam e se empenham, anonimamente, pela transformação do nosso planeta em um mundo, efetivamente, de Paz.

DUSI, M.L.H.M. (2006). *A Construção da Cultura de Paz no Contexto da Instituição Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

A construção da Cultura de Paz apresenta-se como processo dinâmico que perpassa a História da Humanidade. A necessidade de sua efetivação é manifestada em âmbito coletivo e individual, sendo assegurada institucionalmente por meio de documentos e declarações nacionais e internacionais. A Educação e a instituição escolar assumem, nesse contexto, essencial função junto à formação de indivíduos pacíficos e agentes de transformação social, contribuindo no processo de construção da paz em sua abrangência social e individual. A Educação para a Paz envolve, nesse sentido, a Educação sobre a Paz, contemplando os conteúdos coadunados aos seus objetivos, e a Educação em Paz, que abrange a construção de espaços pacíficos de desenvolvimento e aprendizagem.

O presente trabalho objetivou identificar as concepções de professores e alunos de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal acerca da construção da Cultura de Paz na escola, bem como verificar as práticas desenvolvidas e sugeridas pelos diferentes atores com vistas ao desenvolvimento de ações pacíficas na instituição educativa. Baseado na perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, que contempla o papel constitutivo dos contextos socioculturais no desenvolvimento individual, o papel ativo e intencional do sujeito em relação ao seu desenvolvimento e a bidirecionalidade da transmissão cultural, a presente pesquisa enfocou a escola como espaço privilegiado de convívio e aprendizagem e contemplou a articulação entre as considerações teóricas acerca da Educação para a Paz e as concepções dos docentes e discentes para sua efetivação no contexto escolar.

Participaram da pesquisa oito professoras que atuavam da Educação Infantil ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e dez alunos da 4ª série da mesma instituição educacional. Para tanto, procedeu-se a pesquisa por meio de três sessões de entrevista em grupo com professores e duas sessões de entrevista em grupo com alunos, realizando-se análise de conteúdo dos dados e discussão das categorias temáticas abordadas. Os resultados referentes aos docentes contemplaram sua concepção sobre a paz, como a paz é construída, onde e como trabalhar a paz na escola, dificuldades intraescolares na construção da paz e propostas de ação para sua construção na instituição escolar. Os alunos apresentaram-se como construtores da paz, expuseram ações que não favorecem a paz na escola e indicaram ações dos profissionais escolares, família e melhorias ambientais para a construção da paz. As conclusões da pesquisa apontam a possibilidade e a necessidade da construção da Cultura da Paz na instituição escolar por meio de estratégias educativas gerais voltadas aos profissionais e alunos da escola; e específicas voltadas aos professores, alunos, família e comunidade, envolvendo medidas que contemplam desde as relações intra-escolares até propostas em âmbito de políticas educacionais.

DUSI, M.L.H.M. (2006). *A Construção da Cultura de Paz no Contexto da Instituição Escolar*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

ABSTRACT

The construction of Peace Culture is presented as a dynamic process that crosses the Humanity History. The necessity of its consolidation is revealed in a collective and individual scope, being institutionally guaranteed through national and international documents and declarations. The Education and scholar institution assume, in this context, essential function beside the formation of pacific individuals and social transformation agents, contributing in the process of peace construction in its social and individual comprehension. The Education for Peace encloses, in this direction, the Education concerning Peace, contemplating the contents connected to its objectives, and the Education in Peace, that encloses the construction of pacific spaces of development and learning.

The aim of the present work was to identify the professors and students' conceptions of a public educative institution in the Federal District concerning the Peace Culture construction in the school, as well as verifying the practices developed and suggested for the different actors with sights to the development of pacific actions in the educative institution. Based in the sociocultural constructivist perspective for the study of human development, that contemplates the constituent paper of the sociocultural contexts in the individual development, the individual's active and intentional paper in relation to its development and the bidirectional transmission of culture, the present research focused on the school as privileged space of conviviality and learning and contemplated the joint enters the theoretical considerations concerning the Peace Education and the conceptions of the professors and students for its accomplishment in the school context.

Eight teachers who acted from the pre-school till the first segment of primary school and ten students of 4th grade of the same educational institution had participated of this research. For it, the research was proceeded into three sessions with professors' interview group and two sessions with students' interview group, analyzing the contents and thematic categories. The professors' results had contemplated their conception of peace, how peace is constructed, where and how to work peace in the school, internal scholar difficulties in the construction of peace and action proposals for its construction in school institution. The students had presented themselves as constructors of peace, had displayed actions that do not collaborate to peace in the school and had indicated school professionals and family actions and ambient improvements for the construction of peace. The conclusions of the research point the possibility and the necessity of the Peace Culture's construction in the school institution through general educative strategies for the school professionals and students; and specific strategies, for professors, students, family and community, involving measured that contemplate since the internal scholar relations until proposals in scope of educational politics.

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABELAS	xii
ÍNDICE DE QUADROS	xiii
APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A PAZ	3
Capítulo I. História da Educação para a Paz	3
1. Raízes ideológicas e teóricas	3
2. Escola Nova e Escola Moderna	5
3. Sociedade das Nações, Organização das Nações Unidas e UNESCO	8
4. Pesquisa para a Paz	13
Capítulo II. Conceitos	14
1. Conceito de Paz	14
2. Conceito de Conflito	16
3. Conceito de Violência	17
4. Conceito de Cultura de Paz	18
4.1.A Cultura de Paz	18
4.2.Considerações Sócio-Constructivistas sobre Cultura e Desenvolvimento Humano e Implicações para a Compreensão da Cultura de Paz	20
Capítulo III. Educação e Instituição Escolar: Contextualização e Considerações para a Paz	24
1. Educação	24
2. Instituição Escolar	29
3. Reflexões Internacionais e Nacionais sobre as Políticas Educacionais	31
Capítulo IV. Educação para a Paz	35
1. Considerações Pedagógicas sobre a Educação para a Paz	36
2. Educação sobre a Paz	39
2.1. Componentes da Educação para a Paz	41
2.1.1. Direitos Humanos, Desenvolvimento, Multi e Interculturalismo, Desarmamento, Compreensão e Relações Internacionais	42
2.1.2. Educação para a Cidadania	43
2.1.3. Educação para Viver Juntos na Diversidade	45

2.1.4. Educação para os Valores	47
2.2. Os Conteúdos Curriculares	50
2.3. A Transversalidade	52
3. Educação em Paz	59
3.1. Estrutura Física da Escola	62
3.2. Perspectivas Metodológicas do Sistema Escolar	63
3.3. Construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico	65
3.4. O Educador	67
3.4.1. Características Necessárias ao Educador	69
3.4.2. Capacitação dos Educadores	70
3.5. O Educando	71
3.6. O Contexto Relacional	72
3.6.1. Relações Interpessoais Intraescolares	73
3.6.2. Comunicação Intra e Interescolar	75
3.6.3. A Mediação do Conflito Escolar	76
3.6.4. O Fenômeno <i>Bullying</i>	78
3.6.5. Relação da Escola com a Família e com a Comunidade	80
4. Avaliação do Programa de Educação para a Paz	82
Capítulo V. Algumas Experiências de Educação para a Paz	83
1. No Mundo	83
2. No Brasil	87
2.1. Programa Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade	88
2.2. Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz	89
2.3. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes	90
2.4. Programa Educar para a Paz	91
3. Mapeamento das Percepções de Professores, Alunos e Pais acerca das Escolas no Distrito Federal	92
SEGUNDA PARTE – METODOLOGIA	100
Capítulo VI. Perspectiva Metodológica	100
1. Reflexões Epistemológicas	100
2. A Epistemologia Qualitativa	101
Capítulo VII. Contexto de Construção da Pesquisa	104
1. Objetivos do Estudo	104
1.1. Objetivo Geral	104
1.2. Objetivos Específicos	104
2. Universo de Pesquisa	105

2.1. A Escola	105
2.2. Os Professores	106
2.3. Os Alunos	108
3. Período de Realização da Pesquisa	109
4. Procedimentos	110
4.1. Construção dos Dados	110
4.2. Análise dos Dados	112
TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÃO	114
Capítulo VIII. Resultados e Discussão do Grupo de Professores	114
Capítulo XIX. Resultados e Discussão do Grupo de Alunos	143
Capítulo X. Discussão dos Resultados dos Grupos de Professores e Alunos	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168
ANEXOS	176

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Aspectos contemplados pela Cultura de Paz	20
Figura 2: Abrangência da Educação para a Paz	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1:	Valores, princípios e orientações expressos por diferentes documentos norteadores da ONU e da UNESCO(a partir de Gomes, 2001)	10
Tabela 2:	Tipos de violência apresentados por Galtung (1976)	17
Tabela 3:	Comparativo da Cultura da Paz mediante a Cultura Tradicional apresentado por Callado (2004)	18
Tabela 4:	Modelos Educacionais associados à Educação para a Paz (baseado nas considerações de Jares, 2002)	36
Tabela 5:	Experiências de Educação para a Paz desenvolvidas no mundo	85
Tabela 6:	Resultado parcial da pesquisa nacional “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, realizada pela UNESCO, referente ao Distrito Federal (baseado em Abramovay & Rua, 2002)	93
Tabela 7:	Número de alunos e professores da instituição escolar pesquisada por modalidade de atendimento educacional referente ao ano de 2005	105
Tabela 8:	Dados demográficos das professoras participantes da pesquisa	107
Tabela 9:	Presença das professoras às entrevistas em grupo	107
Tabela 10:	Quantitativo por turma de alunos da 4ª série da escola seguindo-se o critério da data de nascimento	108
Tabela 11:	Dados dos alunos participantes da pesquisa	109
Tabela 12:	Presença dos alunos às entrevistas em grupo	109
Tabela 13:	Data e duração das entrevistas em grupo com professores e alunos participantes	110
Tabela 14:	Categorias e temas das entrevistas em grupo com professores	116
Tabela 15:	Dificuldades intraescolares e propostas de ação para a construção da paz na escola apresentadas pelas professoras	127
Tabela 16:	Categorias e temas das entrevistas em grupo com alunos	144
Tabela 17:	Comparativo de categorias dos grupos de professores e alunos	157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1:	Entrevista em grupo com professores – Categoria 1: A concepção dos professores sobre a paz – <i>“eu acho que paz seria isso”</i>	117
Quadro 2:	Entrevista em grupo com professores – Categoria 2: Como a paz é construída – <i>“...é assim que a gente vai fazer as coisas...”</i>	119
Quadro 3:	Entrevista em grupo com professores – Categoria 3: Onde e como trabalhar a paz na escola – <i>“A paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário”</i>	122
Quadro 4:	Entrevista em grupo com professores – Categoria 4: Dificuldades intraescolares na construção da paz – <i>“alguma coisa tá errada”</i>	125
Quadro 5:	Entrevista em grupo com professores – Categoria 5: Propostas de ação para a construção da paz na escola – <i>“o que é que a gente acha que falta?”</i>	126
Quadro 6:	Entrevista em grupo com alunos – Categoria 1: O aluno como construtor da paz na escola – <i>“isso para mim foi um gesto de paz”</i>	145
Quadro 7:	Responsabilidades dos alunos para a construção da Cultura da Paz na Escola, segundo os discentes	146
Quadro 8:	Entrevista em grupo com alunos – Categoria 2: Ações que não favorecem a paz na escola – <i>“eu acho que não é uma ação de paz”</i>	149
Quadro 9:	Entrevista em grupo com alunos – Categoria 3: Melhorias ambientais e ações dos profissionais escolares para a construção da paz – <i>“aí se torna um lugar de paz”</i>	152
Quadro 10:	Responsabilidades dos profissionais escolares e da família para a construção da Cultura da Paz na Escola, segundo os discentes	153

APRESENTAÇÃO

O contexto social atual é marcado por práticas que oscilam entre os princípios norteadores pacíficos e as condutas que os transgridem. No decorrer da História, várias ações inspiraram a necessidade de se construir estratégias que favorecessem a construção da paz nos âmbitos intrapessoal, interpessoal, intergrupar e internacional, de modo a se garantir, subjetiva, institucional e legalmente, o direito de todos os povos à Paz.

A Paz recebeu, ao longo do tempo, diferentes conceituações que abrangem desde sentimentos individuais a estados de ordem e defesa nacional, vindo a representar, sob uma perspectiva atual, um fenômeno amplo que contempla relações sociais caracterizadas pela ausência da violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e demais elementos que primam pela dignidade humana.

Enquanto conjunto de valores, atitudes e comportamentos baseados no respeito pleno à vida e no fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações, a Cultura de Paz apresenta-se como processo bidirecional e dinâmico, cuja construção assume caráter coletivo e individual de transformação social.

Considerando, em conformidade com a perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento, que os contextos socioculturais influenciam e constituem o desenvolvimento humano e que o indivíduo participa ativa e intencionalmente do processo de desenvolvimento pessoal e cultural, verifica-se que a construção da Cultura da Paz se faz possível nas dimensões individual e coletiva, com ações que, coadunadas aos propósitos de convivência pacífica e pautados em seus componentes, favoreçam a construção da paz desde o âmbito pessoal à convivência internacional.

Por se constituir como palco privilegiado de convívio social e aprendizagem, a instituição escolar assume posição de relevo no processo de promoção do desenvolvimento dos educandos, com repercussões identificadas no âmbito intraescolar e em contextos externos à instituição no qual se inserem socialmente. A Educação para a Paz abrange, nesse sentido, a Educação sobre a Paz, que contempla os conteúdos e temas a serem abordados no contexto escolar no sentido de favorecer o conhecimento acerca do processo de construção da paz em nível histórico, contemporâneo e transversal; e a Educação em Paz, que envolve os diferentes elementos que permeiam o cotidiano escolar e cuja dinâmica inter-relacional interfere diretamente na construção e vivência da paz no contexto educativo.

O presente estudo objetiva identificar as concepções de professores e alunos do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal acerca da construção da Cultura de Paz na escola, bem como verificar as práticas desenvolvidas e sugeridas pelos diferentes atores, ancoradas em suas concepções, que visam ao desenvolvimento de ações pacíficas na instituição educativa.

Nessa perspectiva, o trabalho estrutura-se em três partes, correspondentes às Considerações Teóricas acerca da Educação para a Paz, à Metodologia e aos Resultados e Discussão da Pesquisa.

A primeira parte apresenta reflexões históricas acerca da Educação para a Paz (capítulo I), abrangendo desde suas raízes ideológicas e teóricas até a efetiva constituição da Pesquisa para a Paz. No capítulo II são apresentadas as conceituações de *paz*, *conflito*, *violência* e *cultura da paz*, apontando-se as considerações sócio-históricas para a compreensão da cultura, do desenvolvimento, bem como suas implicações para a compreensão da Cultura da Paz. O capítulo III aborda a contextualização da paz perante a educação e a instituição escolar, enquanto o capítulo IV refere-se à Educação para a Paz, destacando-se suas considerações pedagógicas e as especificidades relativas à Educação sobre a Paz e à Educação em Paz. São apresentadas, ainda, experiências de Educação para a Paz no mundo, no Brasil, bem como um mapeamento das percepções de professores, alunos e pais acerca das escolas do Distrito Federal, organizados no capítulo V.

A segunda parte do trabalho refere-se à Metodologia, na qual aborda-se a perspectiva metodológica sob a qual a pesquisa se efetivou (capítulo VI), que inclui reflexões epistemológicas e uma descrição acerca da epistemologia qualitativa. O contexto de construção da pesquisa é apresentado no capítulo VII, em que são descritos os objetivos gerais e específicos do estudo, o universo de pesquisa e os procedimentos de construção e de análise dos dados.

A terceira parte do trabalho compõe-se de três capítulos, sendo dois referentes à apresentação dos resultados e discussões dos grupos de professores e alunos, respectivamente; e um referente à discussão dos dados apresentados por ambos os grupos.

As considerações finais são apresentadas em seqüência, favorecendo o conhecimento e a elaboração de estratégias educacionais que promovam a construção da Cultura da Paz no contexto da instituição escolar.

PRIMEIRA PARTE – CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Capítulo I - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A Paz apresenta-se como alvo do processo educacional ao longo da História, configurando-se em filosofias e metodologias pela voz de diferentes personagens e teóricos.

Jares (2002) ressalta que “educar para a paz não é nem uma novidade histórica nem uma necessidade associada a um determinado momento histórico” (p.87), alertando quanto à amplitude da temática e sua referência desde a antiguidade como meta da humanidade.

Abordaremos, para fins de contextualização histórica, as raízes ideológicas e teóricas da Educação para a Paz; a Escola Nova e a Escola Moderna; a Sociedade das Nações, ONU e UNESCO; e a Pesquisa para Paz.

1. Raízes ideológicas e teóricas

Segundo Jares (2002), as primeiras raízes teóricas da não-violência como valor educativo encontram-se no antigo Oriente no século VI a.C., sob perspectiva religiosa. Cita Maavira, fundador do jainismo, escola filosófico-religiosa hindu, que exalta tal princípio como o primeiro dever moral e o máximo valor educativo do homem; bem como Buda, que une ao princípio da piedade para todos os seres. As idéias socráticas, platônicas e aristotélicas apontam a educação como meio para se desenvolver a moralidade e a intelectualidade humana, devendo-se promover o conhecimento para a prática de virtudes, como a justiça, a ética e o bem. A doutrina cristã evidencia e promove, posteriormente, a prática dos valores de paz, como a não-violência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno entre todos os homens.

Focalizando a história da educação, pode-se fazer referência a teóricos como Comenius, Rousseau e Pestalozzi, pioneiros da educação baseada no respeito às crianças, na união com a natureza e na fraternidade universal.

John Amos Comenius, nascido em 1592 na Moravia, região da Europa Central pertencente ao antigo Reino da Boêmia (atual República Tcheca), defendia a escola como um espaço fundamental da educação do homem, evidenciando-se o desejo de ensinar tudo a todos, em um movimento de universalização da Educação. O objetivo central da educação comeniana consistia na formação do homem, no desenvolvimento de sua sabedoria e na prática de ações virtuosas (Narodowski, 2001).

Ao delinear o método com o qual se deveria educar a Humanidade, Comenius não se deteve nas diferenças entre os homens, mas no que os unia: o curso do desenvolvimento humano e sua tendência à harmonia. Valorizando a posição da escola para o desenvolvimento da humanidade e reconhecendo a solidariedade e a piedade como sentimentos necessários à formação humana, afirma, em sua *Didática Magna*:

é também uma lei de humanidade que, se se conhece qualquer meio de ir em auxílio do próximo para o tirar das suas dificuldades, não se deve hesitar; sobretudo quando se trata, não de um homem só, mas de muitos, e não apenas de muitos homens, mas de muitas cidades, províncias e reinos e, digo até, do gênero humano inteiro, como é o caso presente (Comenius, 1656/1957, p.51).

As contribuições de Comenius representaram um marco no campo educacional e inspiraram muitos pensadores posteriores, como Rousseau e Pestalozzi, considerados predecessores da Escola Nova.

Jean-Jacques Rousseau, nascido na França em 1712, acreditava na natureza pacífica das pessoas e na necessidade de uma educação que não restringisse seu desenvolvimento natural. Segundo o teórico, a piedade é caracterizada pelo sentimento natural que abarca a generosidade, a humanidade e a clemência, direcionadas aos indivíduos e à espécie humana em geral (Rousseau, 1754/1971), aspecto em que expressava sua preocupação social mediante a ação dos “fortes” que conduziam “o fraco e o povo a comprar uma tranquilidade imaginária pelo preço de uma felicidade real” (p.40).

Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço nascido em 1746, dedicou-se à melhoria da situação do povo por meio da educação movido por um grande sentimento humanitário e influenciado pela idéias iluministas de Rousseau. Seus esforços foram intensamente direcionados ao estabelecimento de um método de educação popular, cujo objetivo era, para ele, conduzir a criança à verdadeira humanidade, favorecendo seu desenvolvimento integral. Pestalozzi enfatizou o aspecto moral como base da verdadeira humanidade, afirmando que da mesma forma que as percepções sensíveis servem de fundamento à educação intelectual, as percepções morais – os sentimentos desenvolvidos em oportuno momento da consciência da criança - tornam-se a base da educação moral. Para tanto, a escola deveria ser reflexo da própria vida, partindo de um aprendizado prático que possibilitasse o exercício das aptidões pessoais (Rodrigues, 1996).

Em meados do século XIX, Tolstói e Tagore são apontados por Jares (2002) como personagens de especial incidência na origem da Educação para a Paz, empreendendo experiências educativas baseadas em tal filosofia, embora com caráter acentuadamente religioso. Leon Tolstói, escritor russo nascido em 1828, influenciado pelas idéias de Rousseau, concebe a

educação como um processo fruto da cooperação, do amor e da sugestão pessoal em um ambiente de total liberdade. Rabindranath Tagore, poeta hindu nascido em 1861, fundou a Casa da Paz, na qual o ensino inspirava-se em idéias similares às de Tolstói, acreditando na transformação do mundo por meio de uma nova educação, capaz de ir além da informação e de alcançar a harmonia com todos os elementos existentes na natureza.

As democracias liberais do século XIX compreendiam, dessa forma, o papel da educação relacionado ao sistema social, buscando generalizar um sistema educacional público, democrático e não-confessional, com objetivos de universalizar a instrução, promover as virtudes cívicas e evitar o sectarismo, numa pretensão de neutralidade (Jares, 2002).

Cita-se, ainda, como personagem antecedente à Educação para Paz, Mohandas Mahatma Gandhi (1869-1948), por sua particular relevância à contribuição da não-violência. Gandhi baseou-se nas religiões orientais e no cristianismo para formular sua filosofia não-violenta, cuja influência educativa se deu basicamente por meio de sua vida e de seu pensamento. Duas técnicas desenvolvidas por Gandhi, pautadas no pensamento de autonomia e afirmação pessoal para a liberdade, foram a não-cooperação e a desobediência civil em casos em que as leis representam ou sustentam a injustiça. Seu pensamento de não-violência, que assume postura ativa, teve repercussões na educação, como o desaparecimento dos castigos físicos e psíquicos no contexto pedagógico. Seus pensamentos inspiraram Martin Luther King (1929-1968), premiado em 1964 com o Nobel da Paz por sua atuação a favor da não-violência e contra a segregação racial.

2. Escola Nova e Escola Moderna

As formulações dos referidos teóricos, que articulam-se filosoficamente aos ideais de Educação para a Paz, são consideradas predecessoras do movimento da Escola Nova, ideário de renovação do ensino disseminado amplamente na Europa e Estados Unidos, vindo a influenciar o pensamento pedagógico latino-americano na primeira metade do século XX.

A Escola Nova, considerada por Jares (2002) a primeira onda da Educação para a Paz, apresenta críticas à escola tradicional por seus métodos e propostas didáticas, assumindo-se, na concepção do autor, como um utopismo pedagógico: “se a criança é boa por natureza, a guerra é uma invenção do homem adulto; portanto, com uma nova educação, baseada na autonomia e na liberdade da criança, conseguiremos formar futuros cidadãos, para os quais a guerra não terá sentido” (p.26).

Segundo o autor, nesse período não apenas se considerava a escola como a instituição capaz de afastar a guerra do planeta, como, ao mesmo tempo, fazia-se dela a responsável pela

Primeira Guerra Mundial, por promover um processo educacional que formava a criança para a obediência passiva, não desenvolvendo a criticidade ou atitudes de cooperação. Pautava-se, dessa forma, por um lado, na crítica às práticas pedagógicas tradicionais, e por outro, na necessidade de se desenvolver uma educação que visava à compreensão internacional para se evitar os conflitos bélicos. Segundo Saviani (1992), tal concepção mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social, entendendo a educação como instrumento de correção da marginalidade na medida em que buscava contribuir para constituição de uma sociedade cujos membros reconhecessem a diversidade, aceitando-se e respeitando-se mutuamente.

Maria Montessori, educadora italiana nascida em 1870, é percebida por Jares (2002) como referência-chave na conceituação e na difusão da Escola de Paz, por fazer da paz o fim e o meio do processo educativo, e por conceder à educação a esperança de ser a única possibilidade de desaparecimento da guerra. Montessori (s.d., em Jares, 2002) chega a afirmar que “construir a paz é obra da educação; a política só pode evitar a guerra” (p.35/36) e que “a educação é a arma da paz” (p.36). Sua visão universalista, na qual concebe a humanidade como única nação, bem como a confiança que deposita na infância como agente de transformação social, refletem o pensamento montessoriano em relação à Educação para a Paz.

As propostas e atividades da Escola Nova, pautadas em projetos e instituições voltadas a estimular a Educação para a Paz, contudo, não tinham uma dimensão prática suficiente no ensino público, visto que não eram acompanhadas de recursos didáticos adequados e não contava com a formação dos professores (Saviani, 1992; Jares, 2002). O ideário escolanovista, entretanto, difundiu-se no meio educacional com conseqüências nas escolas oficiais, vindo a provocar, de modo negativo, o afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão do conhecimento, tendo como conseqüência o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares, agravando o problema da marginalidade.

Após os anos 30, contudo, a ascensão das ideologias totalitárias – nazismo e fascismo – apontaram novas perspectivas de guerra, rompendo as expectativas precedentes, desconsiderando a idéia de justiça social e apontando idéias pautadas no racismo e no desrespeito mútuo entre as nações.

Em virtude do início de “um sentimento de desilusão” (Saviani, 2002, p.23), surgiram tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular” ou “Escola Moderna”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire. Nessa concepção, que visava a um processo educativo mais operacional, o marginalizado seria identificado não mais pela ignorância, marcada pela pedagogia tradicional, ou pela rejeição, marcada pela pedagogia

nova, mas pela incompetência (Saviani, 1992). Nessa perspectiva, relevava-se o capital cultural para o resgate da força simbólica contra a dominação social, prevenindo-se da marginalidade.

A Escola Moderna, fundada por Célestin Freinet (nascido na França em 1896) como crítica à escola tradicional e à Escola Nova, não aborda especificamente a Educação para a Paz, mas aponta para objetivos comuns. Segundo Jares (2002), os princípios freinetianos fazem parte genuinamente de uma cultura de Educação para a Paz, abrangendo a cooperação, a integração, a aceitação da diversidade individual e cultural, bem como o internacionalismo. Para Freinet, “o principal fim da educação é o crescimento pessoal e social do indivíduo, elevar a criança a um máximo de humanidade, preparando-a não apenas para a sociedade atual, mas para uma sociedade melhor” (Elias, 2004, p.90).

Sua filosofia diferencia-se da Escola Nova principalmente na ênfase direcionada às forças sociais e políticas da sociedade, insistindo que somente a revolução social daria valor à educação nova. A escola, por si só, dessa forma, não conseguiria alcançar os objetivos da paz e tenderia a sofrer, igualmente, os impactos das mudanças sociais, econômicas e políticas. Nessa perspectiva, a Pedagogia do Bom Senso (Freinet, 1973) convida o professor a rever sua própria postura em relação ao ensino e à educação, ultrapassando a relação de autoritarismo e elevando-se “à nova filosofia do educador emérito, semeador da liberdade, que forja os construtores da sociedade fraterna de amanhã” (p.160). Sua proposta pedagógica de intercâmbio, correspondência interescolar, democracia, resolução de conflitos, dentre outras práticas adotadas na comunidade educativa, mostram-se coerentes às propostas e didáticas de uma Educação para a Paz.

Paulo Freire (nascido no Brasil em 1921) foi o autor de importantes inovações teóricas que impactaram de forma considerável o desenvolvimento da prática educacional e, particularmente, da *educação popular*. Freire (1979/2003a) propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política dos educandos, explicitando o seu respeito ao conhecimento popular. Para Freire (1996/2003b), o profissional de educação assume a responsabilidade social de colaborar com o processo de transformação da realidade, rechaçando a posição de “neutralidade” perante sua História e preocupando-se com a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais. Nesse processo, o autor afirma que a educação e a conseqüente conscientização do ser humano assumem papéis centrais no movimento de mudança, a partir dos quais o pertencimento e participação sociais se tornam possíveis. Conforme afirma:

o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.

Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar* (Freire (1996/2003b, p.76-77).

Freire (1996/2003b) afirma que a ética, característica inseparável da prática educativa, impulsiona os educadores à luta, independentemente se atuam com crianças, jovens ou adultos, referindo-se à responsabilidade ética “enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (p.18). Segundo o autor, a melhor maneira de lutar pela ética é vivenciá-la e testemunhá-la nas relações estabelecidas com os educandos, afirmando que “comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se também” (Freire, 1979/2003a, p.19).

Dessa forma, a formação ética dos educadores e educandos deve prescindir a capacitação dos sujeitos em busca dos saberes instrumentais, devendo-se considerar o ensino dos conteúdos de forma articulada à e indissociável da formação moral do educando, uma vez que “educar é substantivamente formar” (Freire, 1996/2003b, p.33).

A criticidade, característica essencial do educador, permite uma prática educativa que não se centra no educando, no educador, nos métodos ou nos conteúdos, mas a compreende na relação de seus vários componentes e no uso coerente dos procedimentos, razão pela qual “não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo” (Freire, 1992/2003c, p.110), cabendo a observância de seu caráter prático e potencial formador.

Oferecendo ao Brasil e ao mundo suas idéias, Freire deixou importantes contribuições para a prática educativa, coadunadas aos propósitos da Educação para a Paz por incentivar o posicionamento e a responsabilidade dos educandos e dos educadores frente ao desenvolvimento social.

3. Sociedade das Nações, Organização das Nações Unidas e UNESCO

A criação de organismos internacionais, sob a ótica de Jares (2002), representa a segunda onda vinculada à Educação para a Paz. Seus estudos históricos, apresentados a seguir, ressaltam que as conseqüências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) apontaram a necessidade de uma maior conscientização acerca da dependência entre os povos e nações, bem como de uma revisão dos princípios educacionais e de suas instituições visando à difusão da paz.

No ano de 1919 criou-se a Sociedade das Nações, órgão que objetivava estabelecer medidas para solução de conflitos internacionais, tendo como marcos constitucionais democráticos a recusa às guerras e os ideais da paz e da solidariedade entre os povos. Tal organização, contudo,

não atribuiu importância aos assuntos pedagógicos, inexistindo uma organização internacional de educação. Somente no ano de 1923 aprovou-se uma proposição em que se recomendava aos Estados medidas que levassem ao conhecimento das crianças e jovens a existência e os objetivos da organização, insistindo para que fossem incorporados ao currículo escolar meios que os sensibilizassem para a necessidade de se evitar a guerra e estimular a unidade internacional.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tal como havia ocorrido ao término da Primeira Guerra Mundial, políticos, educadores e cidadãos em geral focalizaram o sistema educativo e a necessidade de sua reestruturação. Nesse contexto, admitia-se o poder e a influência da instituição escolar na preservação da paz por meio de uma formação humana capaz de minimizar as tensões internas e internacionais. Mediante o esforço internacional para se estabelecer novas relações políticas baseadas na paz, na segurança, na colaboração, no respeito mútuo e na interdependência, apontou-se a necessidade de substituir a Sociedade de Nações por outro organismo capaz de evitar outro conflito bélico. Com tal propósito foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945, que dedicou atenção especial aos problemas educativos por meio da UNESCO como organismo especializado. Tais organizações normativas, atuantes na história presente, prestaram, por meio de declarações, resoluções e pesquisas, subsídios para uma atuação mais efetiva.

Gomes (2001) expõe que os documentos normativos internacionais da ONU e da UNESCO expressam horizontes, gerais e amplos, sobre os quais há relativo acordo, mas que exigem que se percorra um árduo caminho até serem alcançados e traduzidos em atos. O autor distingue os documentos orientadores em três categorias: a dos valores basilares, que correspondem ao tronco comum adotado pelos países-membros das Nações Unidas; a dos princípios e orientações gerais para a educação, que compreendem documentos recentes de amplo escopo, como declarações de conferências e relatórios das comissões internacionais; e a dos princípios e orientações específicos para a educação, que incluem declarações de conferências e outros documentos que versam sobre diferentes níveis e modalidades de educação. A Tabela 1, construída a partir das considerações de Gomes (2001), apresenta os valores, princípios e orientações expressos pelos diferentes documentos norteadores:

TABELA 1

Valores, princípios e orientações expressos por diferentes documentos norteadores da ONU e da UNESCO (a partir de Gomes, 2001)

	Valores, Princípios e Orientações	Documento Norteador (ONU, UNESCO)
Valores Básicos	Igualdade de direitos, liberdade e dignidade para todos os seres humanos; direito universal à educação, entre os direitos econômicos, sociais e culturais. A educação deve ser gratuita nos níveis elementar e fundamental. A educação elementar deve ser compulsória. Os pais têm direito prioritário de escolher o tipo de educação para seus filhos.	Declaração Universal dos Direitos Humanos (1945) Recomendação contra a Discriminação em Educação (1960) Pacto Internacional relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Políticos (1966)
	Eliminação de todas as formas de discriminação racial e de discriminação contra as mulheres.	Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1966) Declaração sobre Raça e Preconceito Racial (1978) Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979)
	Reconhecimento dos direitos participativos e liberdades da criança. Competência da família como principal agente educativo da criança. Obrigação do Estado de ajudar as famílias a desempenharem bem esse papel. Gratuidade da educação nos níveis elementar e fundamental. Compulsoriedade da educação elementar. Direito prioritário dos pais a escolher o tipo de educação para seus filhos. Proibição do trabalho antes da idade mínima; proibição de qualquer trabalho que prejudique a educação.	Convenção Relativa aos Direitos da Criança (1989)
	Educação e sensibilização do público quanto à importância da diversidade biológica e à necessidade de conservá-la.	Convenção sobre a Diversidade Biológica (1992)
	Valores fundamentais das relações internacionais: liberdade, igualdade, solidariedade, tolerância, respeito à natureza e responsabilidade compartilhada. Pessoas como centro do desenvolvimento. Desenvolvimento social como responsabilidade nacional e internacional. Metas de atuação e universalização da escola primária para todas as crianças.	Declaração e Programa de Ação da Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995) Ação da Reunião Declaração do Milênio (2000)
Princípios e Orientações Gerais para a Educação	Educação como processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da democracia, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.	Recomendação Concernente à Educação para a Compreensão Internacional, Cooperação e Paz e Educação Relativa aos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (1974) Declaração de Viena e Programa de Ação (1993) Plano Mundial de Ação em Favor da Educação para os Direitos Humanos e Democracia (1993) Declaração e Marco Integrado de Ação em Favor da Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia (1994,1995)
	Educação como instituição destinada a satisfazer as necessidades básicas das pessoas por meio de instrumentos para a aprendizagem e conteúdos básicos para a vida. Universalização, melhoria da qualidade e promoção da democratização da educação básica.	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)
	Expansão e melhoramento da educação infantil. Metas específicas de ampliação dos recursos para melhoria do acesso, democratização e qualidade da educação básica. Necessidade de promover políticas educacionais ligadas à eliminação da pobreza e às estratégias de desenvolvimento, com participação da sociedade civil.	Educação para Todos, Fórum Mundial da Educação (Dacar, 2000)
	A missão da educação no século XXI é humanizar todo o sistema de relações das pessoas e suas instituições. A escola deve ensinar a conhecer, com atenção igual aos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.	Educação: um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Delors)

TABELA 1 (continuação)

Princípios e Orientações Gerais para a Educação (cont.)	O desenvolvimento deve incluir o crescimento cultural, o respeito a todas as culturas e a liberdade. Os direitos culturais devem ser protegidos como direitos humanos.	Nossa Diversidade Criadora. Relatório da Comissão Mundial da Cultura e Desenvolvimento (1995)
	A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo e da democracia. A educação é o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A educação para a tolerância deve ajudar os jovens a desenvolver juízo autônomo, refletir criticamente e raciocinar em termos éticos.	Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995)
Princípios e Orientação Específicos para a Educação	Condição do pessoal docente.	Recomendação Concernente à Condição do Pessoal Docente (UNESCO e OIT, 1966) Declaração da Conferência Internacional de Educação (1996)
	Necessidades educativas especiais.	Declaração de Salamanca (1994)
	Educação de adultos.	Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997)
	Educação Superior.	Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI
	Educação profissional.	Convenção sobre Educação Técnica e Vocacional (1989) Ensino e Formação Técnica e Profissional (1999)
	Proteção do patrimônio cultural e natural.	Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural (1972)
	Educação ambiental.	1ª. Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental (1977)
	Educação em matéria de população e desenvolvimento.	Programa de Ação da Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (1994)
	Educação física e desporto.	Carta Educacional de Educação Física e Desporto (1978)
	Lazer.	Carta Internacional da Educação para o Lazer (1993)
	Educação e sociedade da informação.	A UNESCO e a Sociedade da Informação para Todos (1996)
	Ciências.	Agenda para a Ciência (1999)
	Genoma humano.	Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos (1997)

Dusi, Araújo e Neves (2005), enfocando as Declarações referentes à construção da Cultura de Paz e o contexto educativo, destacam a Declaração dos Direitos da Criança, a Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz, a Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz e a Declaração sobre uma Cultura de Paz, todas representando os fundamentos da ONU acerca dos princípios constitutivos de paz.

A Declaração dos Direitos da Criança, proclamada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, constitui uma enumeração dos direitos a que, segundo o consenso da comunidade internacional, faz jus toda e qualquer criança. Aos pais, às organizações voluntárias, às autoridades locais, aos governos e a todos os indivíduos, apela-se no sentido de reconhecer os direitos enunciados visando ao empenho efetivo para sua concretização e

observância. O Princípio 2º da citada Declaração, referindo-se às crianças, aduz que “(...) ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade” (ONU, 1959).

Ressaltando os direitos humanos fundamentais, a dignidade e o valor do ser humano, as Nações Unidas alertam quanto à necessidade da criança criar-se “num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal (...)” (ONU, 1959).

A Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz (ONU, 1984, nº 39/11) proclama solenemente que os povos do planeta têm o direito sagrado à paz, declarando que proteger tal direito e fomentar a sua realização constitui uma obrigação fundamental de todo o Estado, o qual deve promover ações de “cooperação bilateral e multilateral” com outros Estados (item II-b), tal como consta da Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz (ONU, 1978, nº 33/73).

A Resolução nº 53/243, referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz, foi aprovada pela Assembléia Geral da ONU em 1999 como expressão de profunda preocupação com a persistência e proliferação da violência e dos conflitos nas diversas partes do mundo, reconhecendo a necessidade de se eliminar todas as formas de discriminação e manifestação de intolerância. Tal Declaração foi solenemente proclamada com o objetivo de que os Governos, as organizações internacionais e a sociedade civil pudessem orientar suas atividades por suas disposições, a fim de promover e fortalecer uma Cultura de Paz no novo milênio.

Referindo-se à educação, o Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) aborda:

(...) Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

À escola, enquanto instituição formativa, compete a tarefa da promoção da paz, de sua vivência e difusão através de metodologias específicas, bem como através de ações efetivas que representem as práticas preconizadas no Princípio 7º da Declaração supracitada. O Artigo 4º da Declaração sobre uma Cultura de Paz reafirma a posição educacional, considerando-a como um dos meios fundamentais para a edificação da Cultura de Paz, particularmente na esfera dos direitos humanos.

Buscando colocar a educação, a ciência e a cultura a serviço da construção da paz, bem como promover o conhecimento mútuo entre os indivíduos de povos distintos e o sentimento de

cidadania mundial, a UNESCO realizou vários cursos de formação e reuniões dirigidas especialmente à formação de professores. A instituição ainda desenvolve e apóia um Plano de Escolas Associadas, projeto que contempla instituições escolares de diferentes Estados-Membro que aplicam programas de educação voltados à compreensão internacional.

Ressalta-se, por fim, que a Assembléia Geral das Nações Unidas declarou para o período de 2001 a 2010, a Década Internacional da Cultura da Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo.

3. Pesquisa para a Paz

Em decorrência da organização social e a partir da necessidade de uma maior compreensão acerca das necessidades educacionais e sociais para a efetiva construção de uma Cultura de Paz, estabeleceu-se a Pesquisa para a Paz (Jares, 2002), que surgiu no final da década de 50 nos Estados Unidos da América, modificando substancialmente a concepção dos estudos sobre a paz e os conflitos, vindo a repercutir nas formações para a Educação para a Paz.

Segundo o autor, foi na Europa, especialmente na Suécia e na Noruega, que a Pesquisa para a Paz desenvolveu suas propostas, seus estudos e apresentou seus autores mais influentes, como Johan Galtung (1984) que, em suas reflexões sobre o período pós-guerra e a corrida armamentista, apresentou esforços para explorar alternativas pacíficas de solução de conflitos, em níveis nacionais e internacionais, afirmando que “alternativas existem” (p.22) e que “estamos na primeira fase da resolução de conflitos, a fase da aquisição da consciência” (p.373).

No ano de 1975 ressalta-se a constituição da *Peace Education Commission*, pertencente à *International Peace Research Association*, organismo reconhecido pela UNESCO para coordenar e estimular as atividades de educação e pesquisa para a paz.

Jares (2002) ainda aponta a existência de centenas de instituições dedicadas à Pesquisa para a Paz no mundo com inúmeras pesquisas que objetivam a descoberta de indicadores que favoreçam a construção da Cultura da Paz.

Capítulo II - CONCEITOS

Termos como *paz*, *conflito*, *violência* e *cultura da paz* podem receber interpretações diferenciadas em virtude dos contextos histórico e cultural nos quais são referidos. Com o objetivo de favorecer a compreensão dos termos da forma como interpretados na presente pesquisa, apresentamos suas conceituações, a seguir descritas.

1. Conceito de Paz

Apesar de não existir uma idéia universal e precisa acerca do conceito “paz”, fato devido às distintas civilizações e culturas, pode-se elencar, ao longo da história, diferentes concepções acerca do termo (Jares, 2002):

- Paz como conceito negativo referente à ausência de conflito bélico ou como estado de não-guerra.
- Paz reservada ao Estado em sua manutenção da ordem interior e defesa em face do exterior.
- Paz como conceito restrito de pacto entre os Estados.
- Paz como tradição popular de harmonia, serenidade ou ausência de conflitos, que reflete uma tranqüilidade pessoal interior.
- Paz enquanto passividade, conseqüência de fatores externos a ela.
- Paz como dedução das concepções anteriores, cuja negatividade e passividade determinam uma dificuldade de compreensão e conceituação da palavra.

Callado (2004) explica que o conceito tradicional da paz na cultura ocidental deriva principalmente dos conceitos de paz grega (*eirene*) e de paz romana (*pax*). O termo *eirene* refere-se à busca da perfeição na harmonia mental e na tranqüilidade interior, expressão que se relaciona à busca de ideais desejados, mas pouco palpáveis, significado que mais se aproxima da concepção popular. O termo *pax*, por sua vez, relaciona-se à idéia de manter e respeitar a lei e a ordem estabelecida, mais vinculada a uma visão histórica e política. Apesar de diferenciarem-se quanto à abrangência pessoal (*eirene*) e social (*pax*), ambas coincidem com a significação negativa de paz, no sentido de que é definida como a ausência de violência, guerras e conflitos.

Galtung (1976), por meio da Pesquisa para Paz, supera o conceito de paz negativa e o transforma em um conceito positivo, afirmando que a paz não é o contrário de guerra e que a guerra não é o único tipo de violência, visto existir formas menos visíveis, mas igualmente perversas no

sentido de produzir sofrimento humano. Nesse sentido, o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz – CIIP (2002) expressa que o estudo da paz implica a concepção de seu aspecto dinâmico – e não estático ou idealizado – com vistas à identificação de espaços de violência historicamente construídos pelas sociedades que clamam por resoluções.

Sob uma perspectiva positiva, a paz representa “um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional” (Jares, 2002, p.131), visto abranger estrutura e relações sociais caracterizadas pela ausência de todo o tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. O autor articula o conceito de paz aos conceitos de desenvolvimento, direitos humanos e democracia, cuja interdependência apresenta implicação direta no plano pedagógico-educacional. O desenvolvimento é entendido em seu sentido amplo, não somente vinculado à sua vertente econômica, mas à sua face social, capaz de promover a dignidade humana. Os direitos humanos alcançam, igualmente, o sentido da dignidade, condição moral inerente à diversidade em todos os seus aspectos. A democracia, por sua vez, implica a coordenação e o respeito aos diferentes pontos de vista por meio de uma participação ativa de debate e ação política e social.

Por representar um dos valores máximos da existência humana, a paz, “longe de ser tão somente um macro-tema sócio-político-econômico, que mira a superação dos grandes conflitos históricos de massa, carrega uma gravidade individual, pessoal, nominal, irrecusável e intransferível” (Balestreri, 2003, p.62), afetando as dimensões intrapessoal, interpessoal, intergrupual, nacional e internacional.

Guimarães (2003) alerta, ainda, quanto à necessidade de se modificar as formas de se pensar a paz: mais como positividade do que negatividade (por focar presença ao invés de ausência); mais como uma construção do que um estado (por caracterizar processo); multiculturalmente (por envolver a diversidade cultural); como realidade intersubjetiva (por assumir compreensão coletiva); e como uma agenda para a paz (por implicar organização, planejamento e estratégias).

Tal concepção é abordada por Milani (2000) ao afirmar que ser um *cidadão de paz* transcende a visão de *não ser um indivíduo violento*, visto que *fazer o bem* assume um caráter mais amplo que *não fazer o mal*. Segundo o autor, a prática da paz implica o envolvimento de cada cidadão, família, organização e comunidade na vivência e construção de relações baseadas no respeito, na diversidade e na empatia. A paz passa a ser construída nas ações e interações cotidianas, das mais simples às mais elaboradas, envolvendo as relações consigo, com o outro e com o ambiente, caracterizando um movimento não reduzido ao “combate à violência”, mas ampliado à “promoção da cultura da paz”.

A paz é reconhecida não somente como a ausência de conflitos, mas como um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promove o diálogo e a solução dos conflitos em um espírito de entendimento e cooperação mútuos. Dessa forma, a paz envolve uma visão de construção, de ação e de investimento pessoal na auto-transformação e na transformação do meio com vistas à dignidade e ao desenvolvimento, não correspondendo apenas a um intervalo entre guerras (Milani, 2004), mas a um processo ativo de interação saudável com o meio social, no qual o sujeito se insere como importante agente de transformação e de ação cidadã.

2. Conceito de Conflito

O conflito é, freqüente e erroneamente, associado à existência de violência, fazendo-se necessário diferenciá-lo de suas formas não positivas de resolução. Galtung (1978) define conflito como “incompatibilidade entre objetivos e valores assegurados por atores em um sistema social” (p.486) e convida a uma visão positiva de conflito, como promotor de mudança e desenvolvimento intelectual e emocional das partes envolvidas. Nesse sentido, o conflito constitui “elemento necessário à vida social, como o ar para a vida humana” (p.490), com possibilidade de ocorrência em todos os níveis de relacionamento.

Tal posição é reafirmada por Jares (2002), que apresenta as relações pacíficas como associação ativa, cooperação planejada e esforço inteligente para lidar com os conflitos, ressaltando que “a paz nega a violência, não os conflitos que fazem parte da vida” (p.132). Numa perspectiva positiva de paz, o conflito deixa de ser evitado para definir-se como um fato consubstancial e necessário às relações interpessoais (Callado, 2004).

Estudos apontam que as razões básicas para os conflitos não assumem somente perspectiva econômica ou política, mas principalmente cultural (Albala-Bertrand, 1999b), originando-se da diferença de interesses, desejos, valores e aspirações evidenciados no convívio com a diversidade social (Chripino & Chripino, 2002).

Chripino e Chripino (2002) ressaltam, ainda, que a manifestação violenta do conflito aponta sua existência anterior sob forma de divergência ou antagonismo. O conflito reflete, dessa forma, o pedido de socorro que antecede ao ato desesperado da violência, clamando por mediação que auxilie na identificação das necessidades e na busca sadia de sua satisfação. Conforme ressalta Galtung (1978), “visto que pode ser iniciado em qualquer canto, o conflito pode também ser interrompido de qualquer canto” (p.489).

Conforme sintetiza Guimarães (2003), o conflito não constitui um obstáculo à paz, porém a resposta dada aos conflitos pode torná-los negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos, razão pela qual suas formas de resolução ou mediação tornam-se foco de atenção e intervenção.

O conflito apresenta-se, dessa forma, sob uma ótica inerente e necessária ao desenvolvimento pessoal e organizacional, atuando como força motivadora de mudança relacional e social, perpassando todas as épocas da Humanidade (Galtung, 1978; Jares, 2002; Chrispino & Chrispino, 2002; Guimarães, 2003; Callado, 2004).

3. Conceito de Violência

Galtung (1976), em seus ensaios sobre a Pesquisa para a Paz, apresentou estudos que distinguem a violência pessoal (direta) e a violência estrutural (indireta), introduzindo posteriormente a violência cultural (Tabela 2):

TABELA 2
Tipos de violência apresentados por Galtung (1976)

Tipo	Direta	Indireta
Física	Força Dano corporal	Boicote econômico Exploração
Psicológica	Violência verbal Distorção sistemática da opinião adversária	Violência cultural Destruição de símbolos culturais

Concebendo a violência como tudo o que impede ou dificulta o desenvolvimento, Galtung (1976) amplia o conceito à violência clássica, às guerras e homicídios, à pobreza e às privações materiais, à repressão e à privação dos direitos humanos; bem como à alienação ou negação das necessidades pessoais. O autor afirma que a concepção ampla da violência implica, por sua vez, uma concepção ampliada da paz, ressaltando que esta deve ser construída não somente em nível pessoal ("na mente humana"), mas deve assumir ações em níveis estruturais e culturais. Para tanto, medidas pacíficas devem ser adotadas para resolução de conflitos e redução de violência, de modo compatível e coerente com o sistema de valores que permeia a ideologia pacifista.

Maldonado (1997) e Balestreri (2003) apresentam, igualmente, reflexões acerca dos tipos de violência, como a interpessoal, materializada pelo comportamento direto de um ou mais indivíduos; a institucional, referente à organização da prática institucional no respeito à subjetividade, expressão e direitos dos sujeitos; a estrutural, caracterizada pelo conjunto das

relações sociais e pelo funcionamento da própria sociedade; e a doméstica, constituída pelo abuso de poder por parte de um membro familiar sobre outro.

Visto que “a violência é uma forma de negociação de poder que exclui o diálogo” (Abramovay & Rua, 2002, p.295), entende-se que a violência decorre da não mediação dos conflitos ou de sua resolução de forma inadequada.

A manifestação explícita da violência aponta, dessa forma, uma inabilidade pessoal ou institucional de mediação de conflitos, tendendo a reagir mediante a ponta do iceberg, ao sintoma manifesto, à expressão violenta, a despeito de identificar as razões mais profundas e construir alternativas de mediação. A construção de paz corresponde a tudo o que deveria anteceder-lo ou a tudo o que poderá revertê-lo em estratégias sadias e pacíficas de mediação.

4. Conceito de Cultura da Paz

4.1. A Cultura de Paz

A Cultura de Paz é definida como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito pleno à vida e na promoção dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, propiciando o fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (ONU, 1999).

Segundo Callado (2004), a Cultura de Paz pode ser pensada como filosofia de vida, como forma de regular os conflitos e como estratégia política para a transformação da realidade, caracterizando-se pela busca coletiva de um modo de vida e de relacionamentos que contribuam para a construção de um mundo marcado pela justiça, solidariedade e paz. O autor organizou de forma didática as concepções de Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional, apontando as diferenças conceituais e seus impactos práticos, apresentados na Tabela 3:

TABELA 3

Comparativo da Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional apresentado por Callado (2004)

Cultura Tradicional (Paz negativa)	Cultura de Paz (Paz positiva)
Paz definida como ausência de guerras e violência direta.	Paz definida como ausência de todo o tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias.
Paz limitada às relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos Estados.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal, cabendo a todos a responsabilidade.

TABELA 3 (Continuação)

Cultura Tradicional (Paz negativa)	Cultura de Paz (Paz positiva)
Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz como processo contínuo e permanente.
O fim justifica os meios, podendo-se justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerada um meio para se alcançar a paz.
Paz como ideal utópico e inalcançável, dependente de fatores externos a ela.	Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações de cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.
Conflito concebido como algo negativo.	A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência)
Conflitos devem ser evitados.	Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica).

Verifica-se, dessa forma, que a Cultura de Paz assume caráter de busca coletiva e de transformação social baseada, contudo, no caráter e nas iniciativas individuais para sua efetivação.

Abramovay et al. (2001) ressaltam, ainda, que a Cultura de Paz busca estratégias que possibilitem a resolução não-violenta dos conflitos, priorizando o diálogo, a negociação e a mediação, de forma a criar uma consciência de que a guerra e a violência são inaceitáveis. Por ser uma cultura baseada na tolerância, na solidariedade e no respeito aos direitos individuais e coletivos, deve-se levar em conta os contextos histórico, político, econômico, social e cultural das demandas emergentes, considerando-se desde práticas cotidianas até os espaços mais amplos das sociedades.

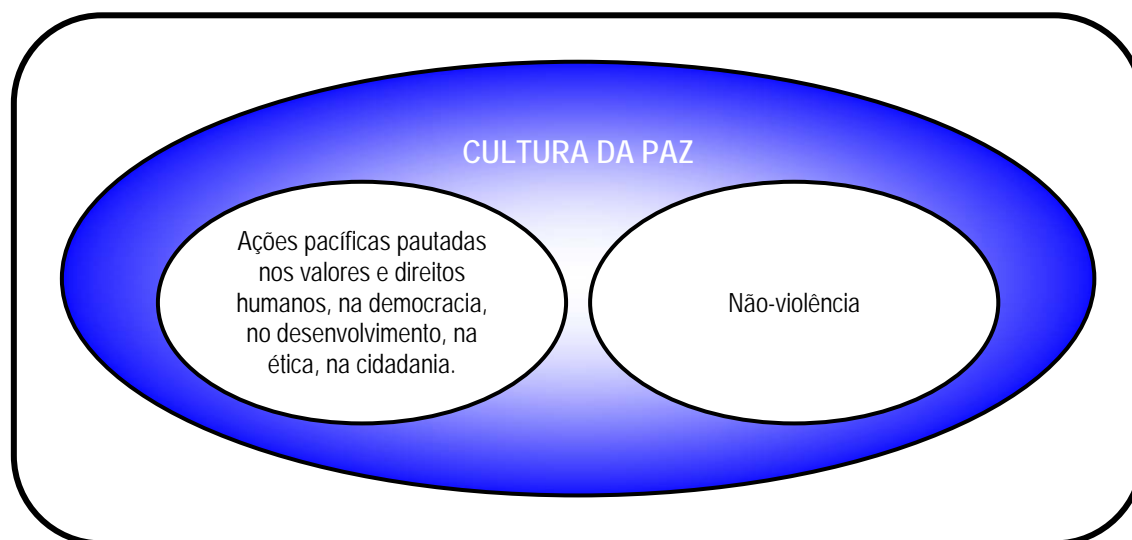
A esse respeito, Milani (2003b) alerta que a construção de uma Cultura de Paz só é viável na medida em que cada indivíduo avançar do estado de quietude (na acepção de silêncio e paralisia) para o de inquietude (no sentido da preocupação, movimentação e mobilização), assumindo o seu papel na História. Sob essa perspectiva, o autor questiona:

Afinal, de onde é que a paz deverá surgir, a não ser do esforço sincero, organizado e sistemático de cada integrante da humanidade? Se indivíduos e estruturas sociais não se transformarem, como é que o mundo pode se transformar num lugar de paz e bem-estar? (p.16-17).

A Cultura da Paz, dessa forma, transcende o conceito de não-violência, visto que o abrange; assim como a Educação para a Paz contempla a, mas não se restringe à, educação para a não-violência. Em modo esquemático (Figura 1), consideraremos, para fins desse trabalho, a concepção de Cultura da Paz enquanto campo que contempla as ações pacíficas pautadas nos

valores, nos direitos humanos, na democracia, no desenvolvimento, na ética, na cidadania, bem como na atitude de não-violência.

FIGURA 1: Aspectos contemplados pela Cultura da Paz



4.2. Considerações Sócio-Construtivistas sobre Cultura e Desenvolvimento Humano e Implicações para a Compreensão da Cultura de Paz

A perspectiva sociocultural construtivista refere-se a uma perspectiva teórica inserida no contexto das correntes sociogenéticas que visa, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano, especialmente pela ênfase dada ao papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento, compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo (Madureira e Branco, 2005). Nesse sentido, tal perspectiva pauta-se em dois princípios teóricos básicos: o papel constitutivo dos contextos socioculturais no desenvolvimento individual; e o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos nos quais se insere. Conforme afirmam:

da tensão dialética entre dois pólos indissociavelmente relacionados, indivíduo e contexto sociocultural, é que se torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular, ao mesmo tempo 'criatura' e 'criador' da cultura e do mundo social onde sua vida está intrinsecamente inserida (p.95).

A cultura, segundo Cole (1992), atua como mediadora no desenvolvimento humano, contribuindo fundamentalmente na constituição do sujeito. Para esse autor, a cultura surge sob a

forma de sistemas semióticos e conceituais, práticas e instituições sociais, promovendo determinadas formas de comportamento.

Segundo Valsiner (2001), a cultura é uma qualidade da relação entre pessoas e ambientes, não correspondendo a uma “entidade”, mas a uma construção de estruturas conceituais por atividades e pessoas, incluindo-se símbolos, significados e maneiras de ação.

Trazendo as contribuições do construtivismo histórico-cultural, Vygotsky (1994) afirma que a dimensão sociocultural do desenvolvimento humano entende a cultura enquanto “palco de negociações”, caracterizando um processo dinâmico de interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo individual. Tal perspectiva não concebe a culturalização como um processo de absorção passiva, mas como um processo bidirecional de transformação, no qual o movimento de internalização/externalização representa um processo ativo de alternância entre as culturas pessoal – singular e original do indivíduo – e coletiva – indicativa de uma rede de significados historicamente construídos e coletivamente partilhados pelo grupo social (Martins & Branco, 2001). Nesse sentido, o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, constrói a sua cultura pessoal através do permanente processo de internalização ativa de valores, crenças, hábitos e informações, ao passo em que, externalizando-as, introduz novos elementos na cultura coletiva, ressignificando-a. A cultura na qual o indivíduo se insere tende, dessa forma, a orientar suas expectativas e ações, sem, contudo, determinar-lhe um padrão definido de crenças e comportamentos, visto que a internalização orienta-se por elementos motivacionais e afetivos que elegem e priorizam os conteúdos culturais, possibilitando a singularidade de sua constituição subjetiva.

Para Vygotsky (1994), o ambiente não pode ser considerado como uma condição que, objetivamente, determina o desenvolvimento do indivíduo, mas deve ser estudado do ponto de vista do relacionamento que existe entre este e seu meio específico, em determinado momento do seu desenvolvimento. A abordagem vygotskiana considera que o ser humano constitui-se sócio-historicamente, em um processo em que a cultura é parte essencial na construção das funções psicológicas superiores, que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional, a memória lógica, a atenção voluntária e a organização da linguagem. Segundo o teórico, as funções psicológicas do indivíduo, bem como suas experiências emocionais, manifestam-se originariamente como formas de um comportamento coletivo para, só posteriormente, tornarem-se funções internas individuais. Dessa forma, sob uma perspectiva dialética, o indivíduo transforma e é transformado pela cultura, construindo a sua intrasubjetividade a partir de situações de intersubjetividade (Oliveira, 1992). Sob tal perspectiva, Vygotsky apresenta o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que refere-se à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Oliveira, 2000, p.60)

Por considerar que a aprendizagem deve ser orientada para o futuro, e não para o passado, Vygotsky atribui papel essencial à escola e considera os anos escolares um período ótimo para o aprendizado de operações que favorecem a consciência, o controle deliberado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em amadurecimento. O professor, nesse contexto, assume-se como mediador que age diretamente sobre a *zona de desenvolvimento proximal* de seus alunos, promovendo avanços, reconstruções e reelaborações dos significados transmitidos pelo grupo cultural, caracterizando a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas.

Dessa forma, a culturalização, sob a perspectiva sócio-construtivista, é concebida como um processo bidirecional e ativo de transformação (Oliveira, 2000), marcado pelos processos de internalização/externalização e de organização/reorganização das mensagens culturais e informações que perpassam uma experiência social. Por não se organizar de modo estático ou imutável, a cultura não somente fornece os “conteúdos” a serem “apreendidos” pelo sujeito (como se o material apreendido não favorecesse a re-significação das estruturas psíquicas já existentes), mas articula-se de modo sistêmico e dinâmico favorecendo o aprendizado individual e coletivo de todos os elementos que permeiam o contexto cultural.

Dessa forma, o sujeito não é reativo à cultura, tampouco isento de suas influências, significados e valores, visto assumir-se como co-construtor de seu desenvolvimento e dos contextos socioculturais nos quais se insere. Madureira e Branco (2005) chegam a afirmar que “a compreensão sobre *quem somos* está imbricada nos contextos socioculturais nos quais estamos inseridos, relacionados particularmente aos valores e crenças que circulam nesse contexto” (p.104).

Visto que o desenvolvimento psicológico é social, relacionado às – mas não determinado pelas – interações sociais que o indivíduo estabelece ao longo do seu desenvolvimento (Valsiner 1989, 1994), os indivíduos assumem papel ativo e construtivo da Cultura de Paz por meio de posturas pacíficas de convívio, a despeito das condições adversas que possam interferir no processo.

Dessa forma, a transmissão bidirecional da cultura faz com que a Cultura de Paz seja passível de construção por todos os atores e gerações, em todos os tempos e espaços mundiais, não se permitindo cair na armadilha dos determinismos, tampouco na percepção limitada de sua ação e repercussão.

O vínculo construído nas relações sujeito-ambiente, respaldado na perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento humano, bem como a mobilização e ação em níveis intrapessoais, interpessoais, intergrupais e internacionais tornam a *construção* e a *vivência* da paz a sua mais efetiva e eficaz forma de promoção, difusão e constituição cultural (Dusi, Araújo & Neves, 2005).

Capítulo III - EDUCAÇÃO E INSTITUIÇÃO ESCOLAR: CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES PARA A PAZ

No presente capítulo busca-se apresentar a Educação e o papel a ela delegado na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à construção de habilidades sociais. Para o êxito educativo, a instituição escolar assume-se como palco de encontro social e espaço privilegiado de aprendizagem, necessitando de políticas educacionais coerentes e consistentes. Nessa perspectiva, a Educação, coadunada filosoficamente aos princípios pacíficos (Educação para a Paz), contempla a Educação sobre a Paz, na qual se descrevem as formas de abordagem de seus componentes; bem como a Educação em Paz, na qual se busca a construção de um ambiente escolar efetivamente pacífico.

1. Educação

A Educação foi concebida pelas Nações Unidas como um processo formativo de valores e atitudes em favor da paz, da compreensão internacional, da cooperação, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (Gomes, 2001).

Certos de que a educação pode e deve fazer a diferença perante os desafios sociais, afirma-se seu papel na análise das informações, dos valores e das atitudes que permeiam a vida em comum visando à formulação de proposições positivas de ação. A educação apresenta-se, dessa forma, como “a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e no mundo” (UNESCO, 2003, p.30).

O Relatório Delors (1996), elaborado por especialistas da educação, por filósofos e por decisores políticos de todas as regiões do mundo que compunham a Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o século XXI, apresenta os quatro pilares educacionais:

- 1) Aprender a conhecer: refere-se à aquisição de conhecimentos gerais, articulada ao saber mais complexo em determinadas áreas. Inclui o conceito de “aprender a aprender” que constitui a condição para que o indivíduo esteja apto a beneficiar-se de outras possibilidades de educação e de formação ao longo do seu desenvolvimento.
- 2) Aprender a fazer: abrange a aquisição de habilidades profissionais e competências mais amplas, necessárias para que o indivíduo possa adaptar-se a situações diferentes e mutáveis, bem como a trabalhar em equipe. Tais características podem ser adquiridas

nos ensinamentos formal e informal, bem como no decorrer das experiências sociais e profissionais vivenciadas por jovens e adultos ao longo da vida.

- o 3) Aprender a ser: refere-se à capacidade de o indivíduo desenvolver sua personalidade com base em um conjunto de valores e de agir pessoalmente com autonomia, julgamento e responsabilidade no processo de maturação contínua de sua personalidade.
- o 4) Aprender a viver juntos: significa o desenvolvimento da compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito às diferenças e paz. Centra-se na tomada de consciência por meio de projetos comuns ou gestão de conflitos, apontando a interdependência e a interconexão crescente – ecológica, econômica e social - dos indivíduos, comunidades e nações, e a inexistência de distâncias geográficas que impeçam o relacionamento social.

A UNESCO (2003) ressalta que o quarto pilar – “aprender a viver juntos” – assume natureza mais global: “a consequência de sua omissão poderia ser o aniquilamento de todos os outros esforços despendidos em favor da educação, saúde e desenvolvimento” (p.33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), apresentando os objetivos educacionais do Ensino Fundamental, reafirmam a necessidade do desenvolvimento crítico e ético dos alunos, de modo a assumirem posicionamentos condizentes aos valores sociais. Segundo o referido documento, os alunos devem ser capazes de:

- o Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- o Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas;
- o Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país;
- o Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de gênero, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, e contribuindo ativamente para a melhoria ambiental;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade por meio de formulação de problemas e resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003a), documento também construído com base nas recomendações da UNESCO referentes à Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma Cultura de Paz, afirma que a educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, direcionada:

- ao fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano;
- ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e senso de dignidade;
- à prática da tolerância, do respeito à diversidade de gênero e cultural, da amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, étnicos, religiosos e lingüísticos; e
- à possibilidade de todas as pessoas participarem efetivamente de uma sociedade livre.

Somam-se às orientações referidas as considerações de Meira (2000) e Morin (2001) acerca da Educação. Meira (2000) afirma que “a Educação, enquanto um processo ao mesmo tempo social e individual, genérico e singular, é uma das condições fundamentais para que o homem se constitua de fato como ser humano, humanizado e humanizador” (p.60).

Morin (2001), por sua vez, expõe que “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena” (p.18).

Dessa forma, parece haver um consenso de que a educação é o principal instrumento de crescimento e justiça, assumindo influência real sobre a socialização política e cívica dos estudantes (Garretón,1999; Albala-Bertrand, 1999a). Os autores alertam, contudo, que diferentes elementos tendem a interferir na qualidade educacional, sejam de ordem econômica, pedagógica e social, ou ainda pela influência predominante de agentes educacionais como a mídia e a família.

Conforme verificamos na história educacional, as expectativas de paz e coesão social depositadas na Educação no século XVII ou nas décadas do pós-guerra provocaram, em virtude de sua não-concretização, um movimento de descrença em seu poder, com repercussões diretas na prática educativa:

O primeiro e principal problema é que o sistema educacional do passado – aquele que herdamos do Século das Luzes e prometia a paz com a condição de que fosse ensinado a ler, escrever e fazer contas, ou seja, os mecanismos da razão e das leis – não conseguiu alcançar um de seus objetivos (UNESCO, 2003, p.15).

A transferência à instituição escolar da responsabilidade de transformação mundial criou no imaginário coletivo a imediatista expectativa de concretização da paz, e desencadeou uma situação na qual a ideologia que a sustentou não encontra ressonância na sociedade (Abramovay & Rua, 2002).

A esse respeito, a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) explica, em seu item quatro, que a educação não pode por si eliminar a pobreza, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social, porém ela continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida.

Tal posicionamento é reafirmado na 46ª Conferência Internacional de Educação (UNESCO, 2003), que destaca o valor educacional e as limitações de sua ação isolada:

A educação formal e a não-formal são ferramentas indispensáveis para desencadear e promover processos duradouros de construção de paz, da democracia e dos direitos humanos; entretanto, isoladamente, elas não podem fornecer soluções para a complexidade, as tensões e, até mesmo, as contradições do mundo atual (p.100).

Embora a educação não possa garantir o progresso almejado, o sistema educacional mostra-se essencial para a integração do indivíduo em meios que favoreçam o desenvolvimento e a paz. A sociedade na qual a escola se insere representa fonte de onde se extrai seus recursos, de

modo que, sob uma perspectiva positiva, se essa é permeada pelas mesmas contradições que a sociedade, “isso significa que também abriga forças favoráveis aos direitos, à justiça, aos princípios de liberdade, de igualdade e de fraternidade” (Perrenoud, 2005, p.29).

Por essa razão, a educação deve assumir e necessita participar da dinâmica da “humanização da mundialização” (UNESCO, 2003, p.23), porém ciente de que as ações envolvem parcerias em diferentes níveis, devendo-se evitar a idéia de que, isoladamente, poderá resolver os problemas oriundos dos paradoxos da atual forma de mundialização.

Balestreri (2004) reafirma a posição educacional para o alcance dos valores sociais, mas alerta para a prática coerente dos diferentes atores para o êxito amplamente desejado e minimamente construído:

Educação! Não há outro caminho. Mas educação que não se confunde com mera escolarização. Educação que é descoberta e construção de valores sociais. Coisa para pais que não são apenas ‘guardadores’, para escolas que não atuam como mediocres ‘transmissoras’, para militantes de direitos humanos que – sem negar a importância democrática das denúncias – sabem transcender as emergências do cotidiano, para comunicadores que são mais do que socializadores de notícias, para advogados, promotores e juízes que vão além do formalismo legal mecânico, para policiais que se sabem pedagógicos, muito mais importantes do que banais cumpridores de ordens inquestionáveis e sem sentido pessoalmente assumido (p.58).

A Educação representa, dessa forma, um processo de socialização que, diferentemente da escolarização, perpassa e vida inteira dos indivíduos, sobre a qual intervém numerosos agentes (Callado, 2004).

Contribuir para o desenvolvimento e favorecer a coesão social são desafios a serem vencidos pelo ensino primário e secundário (Relatório Delors, 1996), bem como pelo contexto sócio-histórico no qual a comunidade educativa se encontra, de modo a promover a autonomia, o senso de coletividade e transformações em múltiplas dimensões:

Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido (Relatório Delors, 1996, p.153).

2. Instituição Escolar

Para se compreender o papel e a posição da instituição escolar no cenário mundial, faz-se necessária uma breve reflexão histórica acerca do seu surgimento e desenvolvimento ideológico.

A análise da história educacional aponta-nos um processo que parte da educação familiar até se alcançar a instituição escolar, acarretando uma organização sistemática de conhecimentos e metodologias. As escolas dos séculos XV e XVI eram responsáveis pela formação moral e instrução intelectual dos estudantes por meio de normas disciplinares autoritárias e hierárquicas que incluíam o “adestramento”, o chicote, a espionagem e o castigo corporal, violência atenuada nos séculos posteriores (Ariès, 1981). No processo inicial da escolarização, a exclusão atingia crianças menores de 10 anos, mulheres, bem como as classes econômicas menos favorecidas, sendo essas últimas diferenciadas por meio de estratégias voltadas a um ensino essencialmente prático e braçal, enfatizando-se a segregação entre o povo e as camadas burguesas e aristocráticas.

A idéia da escola universal e gratuita emergiu no discurso ideológico da Revolução Francesa, que se pauta na crença do surgimento de

um mundo novo no qual reinarão a igualdade de oportunidades, a liberdade e a fraternidade: contra os privilégios advindos do nascimento, os privilégios decorrentes do esforço e da capacidade individuais; contra a servidão e a exploração econômica, o trabalho livre e a livre iniciativa. O saber e o poder ao alcance de todos fazem parte do projeto social em andamento (Patto, 1999, p.49).

Referindo-se à educação escolar no Brasil, Patto (1999) ressalta que antes da Proclamação da República (1889) a educação escolar era privilégio de poucos, compondo um quadro em que apenas 3% da população freqüentavam a escola. No ano de 1930 foi instituída a rede pública de ensino, pautada na ideologia da sociedade igualitária, iniciando-se o processo de massificação do ensino, ainda em construção.

A escola transforma-se, a partir desse momento, em um palco de diversidades, passando a contemplar as diferentes realidades sociais e a representar um espaço intercultural, intersubjetivo, passível de intervenções pedagógicas e permeada por ideais de transformação social.

O contexto escolar, dessa forma, enquanto espaço de manifestação e vivência da realidade subjetiva do sujeito, a despeito do reconhecimento e da relevância dos demais campos nos quais esse se insere, apresenta-se como *locus* privilegiado de observação e intervenção frente à realidade social. Espaço de formação e aprendizagem, a instituição educativa envolve uma ação para além do aspecto cognitivo ou da prática curricular, constituindo um campo de interações sociais, crescimento integral e construção cultural.

Apesar de não representar a única instância responsável pela educação, a escola desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um contínuo e extenso período de tempo do indivíduo (Prado, 1999), constituindo-se uma ajuda intencional com vistas ao desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas, éticas, estéticas e sociais.

A participação na escola possibilita à criança o contato com um mundo de relações interpessoais, inseridas em uma rede de significados, crenças e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados (Valsiner, 1989). Como processo bidirecional, o aluno oferece, igualmente, à escola um mundo subjetivo que vem a enriquecer-lhe a “cultura escolar” e, conseqüentemente, as interações que lá se estabelecem.

Esse encontro representa o momento da construção e resignificação cultural, que pode aproximar-se ou afastar-se dos preceitos de paz e valores sociais, a depender das construções já existentes e das condições ambientais promotoras de sua transformação. Para tanto, as instituições educacionais devem tornar-se locais de exercício de tolerância, respeito pelos direitos humanos, prática da democracia e aprendizagem sobre a diversidade e a riqueza das identidades culturais (Gomes, 2001).

O papel da escola é igualmente o de formar hábitos favoráveis ao exercício da razão e ao desenvolvimento de uma relação racional com o contexto social, compreendendo-o não de modo fragmentado nos elementos informacionais que a constituem, mas compreendendo seu significado no âmbito de uma ou de várias culturas (Perrenoud, 2005; Albala-Bertrand, 1999b).

Jesus (2003), articulando a posição da escola frente ao contexto social, afirma que “cada escola é uma versão local, particular e singular do movimento histórico e social mais amplo” (p.184), podendo aparecer, simultaneamente, “como causa, conseqüência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder e cuja solução não se encontra ao seu alcance” (Abramovay & Rua, 2002, p.94).

Nesse sentido, Araújo (2003) ressalta a amplitude da ação educativa, que não se limita aos conhecimentos, informais ou científicos, mas envolve inúmeros outros aspectos ligados às construções afetivas, relacionais e criativas:

Entender que a escola não é nem a fonte essencial das desigualdades sociais, nem reflete passivamente a ideologia dominante (...) é defender que há, na instituição escolar, intencionalidades, finalidades, utilidades que lhe permitem re-interpretar e re-significar a ideologia ao difundi-la ou transmiti-la (Araújo, 2003, p.21).

Nessa perspectiva, Balestreri (2003) ainda afirma que a instituição escolar, além de representar um dos raros espaços no qual ainda é possível evidenciar relacionamentos concretos, frontais – e não virtuais – entre as pessoas, participa do chamado “controle social informal”,

juntamente com a família e a comunidade, instâncias que podem auxiliar o controle formal (polícia) na prevenção da criminalidade.

Dessa forma, assumindo-se como agente de transformação social e como palco privilegiado de negociações culturais e de desenvolvimento humano, a instituição escolar ocupa posição de relevo para a vivência, promoção e difusão da Cultura de Paz. Conforme afirma Barcellos (2003), a escola que assume como mandato a transformação do cotidiano é aquela que tem clareza de seu lugar, por excelência, na construção da cidadania e da paz.

3. Reflexões Internacionais e Nacionais sobre as Políticas Educacionais

A instituição escolar assume a dimensão mediadora das ações oriundas do processo educativo em função das complexas e multideterminadas influências ideológicas, históricas, econômicas, políticas e sociais, constituindo-se como local privilegiado de contradições e antagonismos, bem como de articulação dos interesses sociais mais justos, democráticos e solidários (Araújo, 2003). De acordo com a afirmação da autora:

A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quanto fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades, desejos e demandas concretas oriundas no contexto escolar (p.23).

Visto que “não existe uma lei inviolável que nos condene a viver em uma época de insegurança sem crescimento” (Galtung, 1984, p.20), a instituição escolar reflete em seu cotidiano as perspectivas políticas e as demandas sociais, clamando por intervenções em ambos os níveis.

Conforme afirma Gomes (2001), a escola do século XXI necessita de competência ética, técnica e política para gerar nos seus alunos as mesmas competências: ética porque a educação está necessariamente fundamentada em valores; técnica porque não seria capaz, sem ela, de oferecer os frutos esperados pelos indivíduos e pela sociedade; e política pelo sentido de cidadania, da qual a educação deve estar impregnada para responder aos diferentes desafios.

Nessa perspectiva, a 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (UNESCO, 2003) evidenciou a similaridade dos discursos críticos relativos à educação ministrada nos países ricos e pobres, multiculturais e homogêneos, com índices de desigualdades elevados e mínimos, destacando-se a existência de “problemas transversais inerentes aos modelos educativos herdados

do passado, aplicados com maior ou menor eficácia e com variantes consideráveis sob quase todas as latitudes” (UNESCO, 2003, p.22).

No ano 2000, o Fórum Mundial da Educação, reunido em Dakar/Senegal (UNESCO, CONSED, 2001), fez o balanço das realizações, lições e fracassos do decênio, concluindo que, apesar dos grandes avanços verificados em numerosos países, continuam a prevalecer condições inaceitáveis em relação à disponibilidade, qualidade e equidade dos serviços na área da educação. Vários dados foram concluídos, dos quais destacamos um: “com o primado atribuído à universalização do ensino fundamental, a qualidade do ensino foi sacrificada à quantidade; e a aquisição necessária de valores e competências está longe de corresponder às expectativas e necessidades dos indivíduos e da sociedade” (UNESCO, 2003, p.29).

O referido Fórum insiste sobre a necessidade de se apoiar as políticas educativas por meio de estratégias globais em favor da erradicação da pobreza e em favor do desenvolvimento dos indivíduos na área política, social e cultural, postura que sublinha o estreito vínculo existente entre educação, desenvolvimento sustentável e paz. Para tanto, o marco de ação de Dakar fixou novos objetivos coletivos e compromissos para 2015, solicitando, em particular, que todos os países desenvolvam ou reforcem suas políticas educativas nacionais, integrando a educação em plano mais amplo de redução da pobreza e de desenvolvimento social.

Destacando as implicações das decisões em âmbito educacional, verifica-se que entre os atores específicos da educação (professores, pais e alunos) e os atores que a influenciam (dirigentes políticos, sindicais e religiosos, chefes de empresa) as trocas devem ser cada vez mais freqüentes no que diz respeito à promoção da qualidade da educação para aprender a viver juntos (UNESCO, 2003).

A educação consiste, dessa forma, em compreender que todos fazem parte do problema, mas também da solução (Perrenoud, 2005), visto que uma das primeiras tarefas dos poderes públicos consiste em suscitar acordos entre os diferentes atores sobre a importância da educação e sobre o seu papel na sociedade (Relatório Delors, 1996). Nesse sentido, o Relatório Delors (1996) aponta três condições para a prática cooperativa no plano educacional:

1. vontade do governo central para abrir espaço de tomada de decisão democrático, considerando-se as expectativas da comunidade local, dos professores, etc;
2. vontade das instituições educativas de adaptarem-se às condições locais e adotarem uma atitude aberta perante a mudança; e
3. autonomia dos estabelecimentos de ensino para o desenvolvimento de iniciativas locais.

Castro, Abramovay, Rua e Andrade (2001), focalizando a perspectiva da Cultura de Paz, organizam recomendações para as políticas públicas voltadas à educação de jovens no Brasil, dentre as quais destacamos:

- o Ressaltar a necessidade de elaboração de políticas públicas que conduzam à expansão da cidadania social e, em decorrência, à adoção de mecanismos que promovam a diminuição das desigualdades sociais.
- o Rediscutir o conceito de segurança pública à luz dos conceitos dos direitos humanos e promoção social.
- o Investir nos projetos político-pedagógicos e curriculares da rede pública, visando a um modelo de educação oficial mais integrador e que seja compatível com as necessidades de formação geral.
- o Valorizar a arte e a cultura tanto como meios efetivos de resgate da dignidade dos indivíduos e de seus desejos positivos quanto como caminhos de reconstrução das perspectivas individuais coletivamente elaboradas.
- o Estimular o debate permanente entre a sociedade e os meios de comunicação, no sentido de discutir temas como violência, cidadania e valores democráticos em confronto com o conteúdo das programações e propagandas veiculadas.
- o Dar ênfase aos espaços que possibilitem a socialização dos esforços positivos de emancipação e individualização dos jovens, considerando-os fundamentais para a universalização da consciência de cidadania.
- o Criar, por parte dos poderes públicos, programas de sensibilização e prevenção à violência doméstica.
- o Elaborar políticas de acesso para os jovens em situação de pobreza a espetáculos culturais, como cinema, teatro, debates, bibliotecas, shows, etc.
- o Desenvolver atividades direcionadas à incorporação dos jovens, vinculadas a programas sociais que possibilitem uma maior sensibilização em relação à tolerância e à solidariedade.

Verifica-se, dessa forma, que as transformações educacionais dependem de uma série de fatores e condições que envolvem, segundo Jares (2002): prioridade política para a educação; disponibilidade de recursos; critérios racionais de alocação desses recursos; distribuição progressiva e não regressiva dos mesmos recursos, considerando os grupos sociais mais vulneráveis e excluídos; e a capacidade de os próprios sistemas educacionais responderem aos desafios, operando mudanças.

Nesse sentido, as políticas educacionais incluem os processos de reforma curricular; as políticas de participação dos alunos e dos professores na vida cotidiana dos estabelecimentos de ensino; a promoção de pedagogias de acesso ao conhecimento científico que levam em consideração sua dimensão ética; a aprendizagem de métodos de trabalho e da produção econômica; e as políticas de promoção da integração das novas tecnologias da informação e da comunicação, associadas a pedagogias interativas e coletivas (UNESCO, 2003).

No âmbito dos investimentos financeiros, a 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (UNESCO, 2003) aponta o sólido financiamento de uma educação de qualidade para todos como elemento indispensável – embora não suficiente – da paz, da compreensão internacional e do desenvolvimento, além da necessidade de encontrar e compartilhar estratégias para um financiamento em nível internacional que respeite a necessidade de identificar modelos e estratégias adequadas para aprimorar a qualidade educativa. A esse respeito, a Comissão do Relatório Delors (1996), ciente das peculiaridades econômicas dos diferentes países e do conseqüente financiamento da educação, afirma que “a educação não é apenas uma despesa social mas também um investimento econômico e político, gerador de benefícios a longo prazo” (p.180), devendo ser protegido em períodos de crise. Aponta, ainda, que “as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo” (p.175), ultrapassando a fase das políticas de vista curta e as reformas postas em causa a cada mudança de governo; bem como assegurando a continuidade das ações e a concretização das reformas. A capacidade de antecipação deve apoiar-se numa análise rigorosa da situação dos sistemas educativos, por meio de diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informação sobre o contexto social e econômico, conhecimento das tendências mundiais da educação e avaliação de resultados.

As políticas educacionais envolvem, em síntese, a perspectiva coletiva da demanda e a construção conjunta de estratégias interventivas direcionadas ao alcance do êxito educacional. Tal como afirma García (1999):

(...) a menos que haja um compromisso criativo e operacional concreto por parte de todos os setores sociais com a tarefa de construir a nação, tal como o que pode ser engendrado por um sistema educacional sólido e coerente, parece difícil obter as qualidades cívicas de honestidade, de solidariedade e de crítica construtiva, ou as habilidades instrumentais necessárias para assegurar o desenvolvimento humano duradouro (p.193).

Capítulo IV - EDUCAÇÃO PARA A PAZ

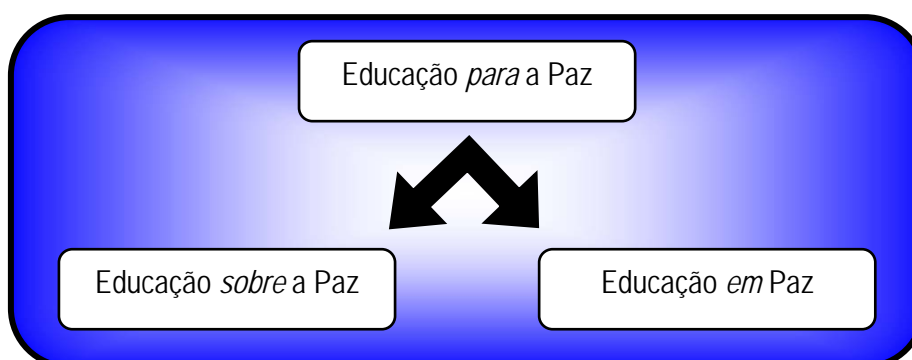
A Educação para a Paz é concebida como o processo educativo voltado à construção da Cultura da Paz nos contextos escolar e social. Por enfatizar a dimensão humanizadora da educação (Noieto, 2003), o paradigma da Cultura de Paz abrange perspectivas integradas voltadas à identificação de estratégias que viabilizem a sua efetivação na prática cotidiana.

Jares (2002) diferencia dois enfoques difundidos na década de 80 relacionados à interface entre a educação e a paz: a *educação sobre a paz* e a *educação para a paz*. A educação sobre a paz centra-se na transmissão das informações, não se abrindo para questionamentos acerca da estrutura metodológica ou prática educativa. O modelo de educação para a paz, por sua vez, pressupõe a informação sobre a paz, propondo-se um reposicionamento do próprio processo de ensino-aprendizagem em conformidade com os valores da paz, de modo a favorecer a coerência entre o discurso e a ação pedagógica.

Rabbani (2003), por sua vez, afirma que educar para a paz é “educar *sobre a paz* e *em paz*” (p.64), visto que a primeira só é possível com a segunda. *Educar em paz* constitui a existência de relações de diálogo que favoreçam o intercâmbio de reflexões e uma prática dirigida à satisfação das necessidades e interesses de educadores e educandos.

Para fins da presente pesquisa, consideraremos a *Educação para a Paz* como campo que abrange a *Educação sobre a Paz* e a *Educação em Paz* (Figura 2), de modo a considerar a relevância informativa e formativa do processo educacional. A primeira – Educação sobre a Paz – inclui a perspectiva dos conteúdos e temas a serem abordados no contexto escolar no sentido de favorecer o conhecimento acerca do processo de construção da paz em nível histórico, contemporâneo e transversal. A Educação em Paz, por sua vez, contempla os diferentes elementos que permeiam o cotidiano escolar e cuja dinâmica inter-relacional interfere diretamente na construção e vivência da paz no contexto educativo.

FIGURA 2: Abrangência da Educação para a Paz



Serão apresentadas considerações pedagógicas acerca da Educação para a Paz, destacando-se as concepções e contribuições de diferentes autores, bem como as especificidades que se referem à Educação *sobre* e *em* Paz.

1. Considerações Pedagógicas acerca da Educação para a Paz

A Educação para a Paz pode ser articulada aos modelos educacionais expressos para o conjunto das ciências sociais, conforme apresentado por Jares (2002) e sintetizados de modo esquemático na Tabela 4:

TABELA 4

Modelos educacionais associados à Educação para a Paz (baseada nas considerações de Jares, 2002)

Aspecto	Modelo técnico-positivista	Modelo hermenêutico-interpretativo	Modelo sócio-crítico
Foco	Centrado na transmissão dos fenômenos externos observáveis e mensuráveis da paz.	Centrado na interdependência dos fenômenos e na subjetividade das pessoas. Ênfase e priorização das interações e relações interpessoais como objetivo e meio de aprendizagem.	Ênfase no conflito como centralidade da Educação para a Paz.
Conceito de paz	Negativo, como antítese da guerra. Paz como ausência de guerra entre os estados.	Positivo, porém centrado nas relações interpessoais e na postura pessoal.	Concepção positiva, ampla e global da paz.
Conceito de Educação para a Paz	Negativo, orientado a sensibilizar as pessoas para evitar a guerra.	Colocação idealista pautada no utopismo pedagógico: a educação para a paz como criadora de um mundo sem guerras e violências.	Fundada na conscientização e orientada para a ação e transformação das estruturas violentas.
Relação com a política	Não questiona as estruturas nacionais e internacionais.		Inter-relacionada com os obstáculos políticos, sociais, econômicos que a dificultam.
Postura da Educação	Neutra.	Imbuído de enfoque cognoscitivo e afetivo, atribuindo importância especial a esses últimos, assim como ao cultivo das subjetividades interpessoais e aos processos comunicativos entre as pessoas.	Não-neutra. Questiona as atuais estruturas sociais nacionais e internacionais, bem como o próprio sistema educativo. Luta contra a violência estrutural e simbólica do sistema educativo.

TABELA 4 (Continuação)

Aspecto	Modelo técnico-positivista	Modelo hermenêutico-interpretativo	Modelo sócio-crítico
Concepção de Conflito	Negativa. A escola deve buscar a harmonia e ausência de conflitos.	-	Perspectiva criativa do conflito.
Ação do professor	Centrado em desenvolver os objetivos cognoscitivos proporcionados pelos especialistas.	Não apenas como provedor de informações, mas como coordenador das interações e aprendizagens escolares. Alunos como agentes de aprendizagens escolares e da organização da turma.	Em sintonia com o enfoque hermenêutico, diferenciando-se em 2 aspectos: a) o professor assume-se como pesquisador; b) o professor assume o compromisso sociopolítico com os valores da paz, seja no contexto educativo ou pessoal, por meio da coerência e exemplificação.
Clima escolar	Centrado no professor. Relação vertical professor-aluno e ausência de interação entre os alunos.	Clima positivo em sala de aula é prioridade. Busca da coerência entre a forma de educar e os fins a perseguir.	Simetria entre enfoques cognoscitivos e afetivos, morais e políticos, com utilização de métodos socioafetivos para transpor os limites de sala de aula.
Currículo escolar	A Paz integra-se no currículo escolar, seja como matéria independente, seja como unidade nas matérias tradicionais das ciências sociais.	Duas posições: a) para os que consideram a Educação para a Paz como educação moral, faz parte das matérias de religião ou ética; b) para os que a concebem como educação integral, assumem-na como dimensão que afeta todas as matérias do plano curricular tradicional.	Posição majoritária de uma rejeição à conversão em disciplina específica (em nível não universitário), atribuindo-se importância aos projetos extra-escolares.

Jares (2002) situa a concepção de Educação para a Paz no paradigma sociocrítico, entendendo-a como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva, na perspectiva criativa do conflito e na elaboração crítica da realidade por meio de enfoques socioafetivos com o objetivo da construção de uma Cultura de Paz. O autor classifica os objetivos da Educação para a Paz em conceituais (que incluem fatos, conceitos e princípios), atitudinais (que abrangem valores, normas e atitudes) e procedimentais (que se referem à aplicação dos princípios nos diferentes contextos). Algumas características são apresentadas acerca da Educação para Paz:

- o Faz parte do que se denomina de educação em valores. Visto que a educação não é um fenômeno neutro e se dá a partir de uma determinada ideologia, admite-se um sistema de valores sobre o qual os educadores não podem assumir posição de

indiferença. Objetiva-se o esclarecimento de valores por meio do qual as pessoas se conscientizem dos mecanismos pelos quais atuam de acordo com as valorações implícitas. Os valores relacionados à paz são descritos como a justiça, igualdade, respeito, reciprocidade e solidariedade. Atenta para não assumir postura de doutrinação (polêmica relacionada à educação de valores), a Educação para a Paz prima por sua forma de educar, seus objetivos e sua estrutura.

- Considera a educação como atividade política destinada à ampliação de consciência dos sujeitos acerca do funcionamento dos processos socioeconômicos e de sua relação com a paz.
- Adota orientação sistêmica e interdisciplinar na abordagem das questões relativas à paz, por meio da transversalidade. A compreensão da paz e do conflito implica uma compreensão multidirecional e multidisciplinar, abrangendo áreas de conhecimento e estratégias metodológicas diferenciadas.
- Relaciona pesquisa, educação e ação para a paz.
- Orienta-se para a ação e mudança social, compreendendo que as aprendizagens tornarão as pessoas capazes de contribuir para a reforma da estrutura social, para a diminuição da violência e para o aumento da justiça.
- Assume-se como realista e possível, combatendo a crença da paz ser inalcançável e distanciando-se do chamado “utopismo pedagógico”, característico da Escola Nova. A educação por si não pode erradicar as violências estruturais que afetam a condição de paz e a sobrevivência humana, visto que implica uma ação social e política, contudo pode ajudar a obtê-la ao facilitar a consciência que exercite essa ação social.
- Integra-se em seu meio, considerando a realidade circundante como objeto de estudo, lugar de intervenção educativa, princípio e recurso metodológico fundamental.
- Assenta-se na vertente lúdica do processo de aprendizagem, ressaltando o jogo como instrumento insubstituível na aprendizagem de determinados valores, especialmente os relativos à paz, como a cooperação, participação, auto-afirmação, comunicação, empatia, dentre outros.
- Promove a reformulação do conceito de conflito, apresentando-o através de pressupostos pedagógicos, como: a) educar para a paz é educar para a luta como forma de realização, por meio de métodos não violentos; b) a importância do cultivo da tolerância na diversidade; c) a necessidade de potencializar a auto-afirmação e a auto-estima como requisito para o desenvolvimento da confiança em si e no grupo; d) estímulo às formas não violentas de resolução de conflitos.

Callado (2004) aborda, igualmente, reflexões acerca da Educação para a Paz na escola, afirmando corresponder ao processo de conscientização da pessoa e da sociedade que, partindo da concepção positiva de paz e do tratamento positivo do conflito, tende a desenvolver um tipo de cultura caracterizada pela harmonia do ser humano consigo mesmo, com os demais e com o meio ambiente em que vive. Para o autor, educar para a paz constitui:

- o um processo contínuo e permanente;
- o uma forma particular de educação com valores;
- o o emprego de meios de acordo com os fins a que se pretende;
- o uma educação desde e para a ação; e
- o um processo transversal e interdisciplinar que afeta todos os elementos do currículo e todas as etapas educativas.

Para alcançar tais objetivos, Callado (2004) propõe que a escola assuma um processo de transformação orientado para a criação do que denomina *Escolas de Paz*, de modo a orientar sua prática para a eliminação de fatores de violência estrutural da educação. Os aspectos que abrangem tal transformação envolvem, segundo o autor:

- o o uso do diálogo;
- o o aprendizado cooperativo;
- o o desenvolvimento da afirmação da personalidade;
- o o estabelecimento de normas reguladores da escola num padrão de democracia participativa e igualitária;
- o o desenvolvimento da empatia;
- o a idéia de que a violência é evitável; e
- o a regulação pacífica dos conflitos.

Diante das considerações e perspectivas globais referidas, abordaremos a seguir, de modo específico, alguns dos aspectos referentes à Educação sobre a Paz e à Educação em Paz.

2. Educação sobre a Paz

As transformações econômicas, sociais, tecnológicas e de outras naturezas de cunho relacional evidenciadas nos últimos anos levaram a comunidade educativa a reconsiderar os conhecimentos, competências e valores que se mostram necessários ao alcance de uma vida bem-sucedida. O movimento em direção a sociedades mais abertas e democráticas gerou necessidades específicas que transcenderam os programas acadêmicos e os saberes factuais, exigindo a

resolução de problemas e a construção de competências que reforçassem a Cultura da Paz, da tolerância e do respeito pelos direitos humanos (UNESCO, 2003).

Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro elaborados por Morin (2001) estabelecem tópicos essenciais à reflexão crítica do processo educacional, como:

1. As cegueiras do conhecimento – o erro e a ilusão: implica a necessidade de se conhecer o que é conhecer. O conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serve de preparação para se enfrentar os riscos do erro e ilusão. “Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez” (p.14), que implica o conhecimento, no plano educativo, das disposições psíquicas, cerebrais e culturais dos conhecimentos humanos.
2. Os princípios do conhecimento pertinente: refere-se à necessidade de se promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais, de modo a proporcionar a possibilidade de relação parte-todo do conhecimento. Faz-se necessário ensinar métodos que permitam estabelecer relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo.
3. Ensinar a condição humana: ressalta que a unidade humana - que contempla os aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico - torna-se desintegrada da educação por meio das disciplinas. Faz-se necessário, dessa forma, restaurá-la, tornando-se a condição humana o objeto essencial de todo o ensino, de modo a favorecer a consciência de sua identidade complexa e indissolúvel.
4. Ensinar a identidade terrena: afirma que o conhecimento acerca da história e destino planetário, bem como o reconhecimento da identidade terrena, tornam-se indispensáveis a todos, devendo-se converter em um dos principais objetos da educação. Ressalta a necessidade de se apresentar os processos históricos de dominação mundial, bem como a comunicação e a construção solidárias entre as diferentes partes do mundo.
5. Enfrentar as incertezas: aponta a necessidade de se lidar com as zonas de incerteza não reveladas pelas ciências físicas, biológicas e históricas, visto que “é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certezas” (p.16). A educação deve incitar a preparar mentes para esperar o inesperado e para poder enfrentá-lo.
6. Ensinar a compreensão: afirma que “a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana” (p.16), devendo estar presente em todos os níveis educativos. A inexistência da compreensão no sistema de ensino aponta a necessidade de se estudar

a incompreensão a partir de suas raízes, modalidades e efeitos, enfocando não o sintoma, mas a causa do racismo, do desprezo, da indiferença social, vindo a constituir “uma das bases mais seguras da educação para a paz” (p.17), à qual liga-se por essência e vocação.

7. A ética do gênero humano: ressalta que a educação deve conduzir à “antropo-ética”, que necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, num movimento democrático. Segundo o autor, a ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral, visto que deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e parte da espécie, concebendo a Humanidade como comunidade planetária.

Tais orientações possibilitam uma compreensão educativa que amplia a visão conteudista e aponta para a perspectiva da integralidade humana, primando pela formação, mais do que pela informação organizada em disciplinas curriculares.

Objetivando a “Educação para Todos”, a UNESCO (2003) afirma que a Educação Básica deve atender às demandas educativas fundamentais relativas às ferramentas essenciais de aprendizagem – leitura, escrita, expressão oral, aritmética e resolução de problemas – bem como aos conteúdos educativos fundamentais – conhecimentos, aptidões, valores e atitudes – essenciais para a sobrevivência humana.

Milani (2003a) afirma que se a escola deseja contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica, precisará rever o seu papel e libertar-se da crença de que sua missão é transmitir a maior parte possível de informações e conhecimento, buscando formar cidadãos por meio de uma educação para a vida.

2.1. Componentes da Educação para a Paz

Os componentes da Educação para a Paz constituem temas que contemplam as relações estabelecidas nos âmbitos intrapessoal, interpessoal, intergrupar, nacional e internacional. A educação para os direitos humanos, para o desenvolvimento, para o multi e interculturalismo, para o desarmamento, para a compreensão e as relações internacionais, para a cidadania, para viver juntos na diversidade e para os valores abrangem enfoques diferenciados com vistas a um foco comum: a efetiva construção da Cultura da Paz.

2.1.1. Educação para Direitos Humanos, Desenvolvimento, Multi e Interculturalismo, Desarmamento, Compreensão e Relações Internacionais

Jares (2002) aponta como componentes constitutivos da Educação para a Paz os direitos humanos, o desenvolvimento, o mundialismo, o multiculturalismo e o interculturalismo, o desarmamento, e a compreensão e relações internacionais. Segundo tal perspectiva, os temas referidos não constituem matérias novas ou blocos temáticos paralelos, mas representam um conjunto de conteúdos que devem ser mencionados em todas as áreas curriculares de todas as etapas educativas. A abrangência e os objetivos dos diferentes componentes são a seguir descritos:

- Educação para a Compreensão Internacional: refere-se ao significado pioneiro na História, desde as primeiras concepções de Educação para Paz. Implica o conhecimento e o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e política dos povos do mundo, favorecendo a formação de uma mentalidade internacional e de valorização da diversidade e cooperação mundial.
- Educação para os Direitos Humanos: implica, metodologicamente, o ensino e a prática dos direitos humanos no contexto educativo, devendo permear a organização e a administração escolar, os métodos pedagógicos, as relações intraescolares e o relacionamento com a comunidade.
- Educação Mundialista e Multicultural: objetiva a formação de uma mentalidade universal que respeite a identidade cultural de cada povo, ressaltando-se a percepção de planeta enquanto unidade, e não fracionado por sabedorias orientais e ocidentais. Segundo Jares (2002), "o pensamento mundialista parte da idéia de que os graves problemas que afetam a humanidade, como o da paz mundial, só poderão ser resolvidos mediante soluções nesse plano, em nível mundial" (p.174).
- Educação Intercultural: refere-se ao reconhecimento da diferença e da diversidade cultural, concebendo-a como fonte de enriquecimento relacional, ao invés de categorizá-la como obstáculo a ser superado. O direito à identidade apresenta-se como essencial aspecto da Educação para a Paz, que busca favorecer o diálogo entre as culturas.
- Educação para o Desarmamento: busca desenvolver a capacidade analítica e crítica dos estudantes para que examinem e avaliem as medidas práticas voltadas para a redução do armamento e a eliminação da guerra como prática internacional possível. Quatro questões foram delimitadas sobre o assunto: o conceito de desarmamento *versus* corrida armamentista e comércio de armas; a guerra e seus efeitos para a

humanidade e o meio ambiente; a relação entre militarismo, subdesenvolvimento e direitos humanos; e a segurança e as alternativas não violentas de defesa.

- o Educação para o Desenvolvimento: Enfatiza sua ação nos desequilíbrios socioeconômicos entre e intra povos, fundamentando-se na necessidade de conscientização e mudança social. Implica estudar, analisar e compreender a dinâmica social e formas de intervenção que favoreçam o desenvolvimento social.
- o Educação para o Conflito e a Desobediência: vincula-se à crítica ao conformismo e à valorização da capacidade autônoma e criativa de realização de propostas humanizadoras, em contraposição às estratégias autoritárias e de obediência geradoras de passividade.

Jares (2002) expressa, ainda, no componente referente aos Direitos Humanos, que a forma como os direitos humanos são percebidos e interpretados varia entre indivíduos de contextos nacionais diferentes, razão pela qual deve-se respeitar todas as condições no ensino de direitos humanos, coordenando pontos de vista, evitando a conivência e estimulando novas idéias que representem um esforço contínuo para vincular as soluções aos princípios gerais organizados pela ONU, visto esse organismo abranger o maior número de países e ter em sua essência o princípio da tolerância.

Destacamos, nesse componente, as orientações nacionais da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003a), que incorporam a compreensão de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, baseada nos princípios da liberdade, da igualdade, da diversidade, e na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

Conforme expressa o documento orientador, “a educação em direitos humanos, sobretudo no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira” (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasil, 2003a, p.17), com ações que compreendem desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, de modo a permear todo o currículo e contexto escolar.

2.1.2. Educação para a Cidadania

Fazendo-se um resgate histórico, Perrenoud (2005) afirma que a cidadania não se constituía como obrigação, visto que “podia-se viver sem ser cidadão” (p.20) em uma época em que a democracia antiga limitava a cidadania a um círculo restrito de pessoas. A realidade atual,

contudo, clama pela conscientização e pelo posicionamento pessoal que implicam a prática da cidadania, fazendo-se necessário seu exercício por meio, também, da educação. Conforme afirma, “os saberes não bastam, nem as belas palavras. Se a pessoa passa de dez a vinte anos de sua vida na formação inicial e sai sem nenhuma prática da democracia, de que vale falar em educação para a cidadania?” (p.33).

Perrenoud (2005) afirma que a educação para a cidadania, assim como toda a educação – diferentemente do ensino –, implica efeitos formativos com relação ao saber: “assim como a língua, a cidadania se aprende na prática!” (p.34). Nessa perspectiva, o autor apresenta algumas concepções pedagógicas e estratégias interventivas que mostram-se essenciais ao êxito do processo educativo:

- A aprendizagem da cidadania é de responsabilidade de todos, visto que não há como delegar a aprendizagem da cidadania para alguns especialistas.
- Instaurar a democracia em sala de aula transforma a relação pedagógica e a gestão da classe.
- A educação do cidadão opera-se no debate, elemento fundamental para instaurar na sala de aula o propósito dos saberes.
- Se o estabelecimento escolar torna-se uma comunidade democrática, exige de todos os atores uma presença e uma participação mais sustentada.
- A gestão do estabelecimento escolar transforma-se e todos são chamados a assumir novas responsabilidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) apontam a cidadania como o eixo central da educação escolar com vistas à transformação da realidade social. A cidadania é concebida de forma ativa, tendo como ponto de partida a compreensão do cidadão como portador de direitos e deveres, mas que também se vê como participante da gestão pública.

Abordando a cidadania para a conquista da paz, Milani (2000) também aponta as restrições decorrentes de uma postura reativa, na qual cobram-se direitos e exigem-se soluções de problemas sociais pelo governo, ressaltando a necessidade de se exercer uma *cidadania proativa*, definida como uma postura individual caracterizada pelo exercício consciente de seus direitos e deveres, pela participação ativa no processo de busca de melhorias coletivas e pela responsabilidade para com tudo o que afeta a sua vida e/ou as vidas de outras pessoas.

Siqueira e Bandeira (2001) alertam, ainda, que apesar de a cidadania constituir-se de direitos e de deveres, os primeiros tendem a ocupar o centro dos debates e das reivindicações, verificando-se uma desconexão entre os elementos. Segundo as autoras, os “direitos podem ser lidos como construtos sociais criados para coibir a possibilidade de negligência dos deveres”

(p.128), porém apontam a necessidade de se incorporar e enfatizar a noção dos deveres para a construção da cidadania, visto que um processo de socialização pautado pelos deveres com o outro garantem o exercício da empatia e as dimensões democrática e libertária.

Sobre esse aspecto, García (1999) afirma que o programa de educação para a cidadania deve ser visto como projeto de longo prazo que visa à melhoria da condição humana e ao pleno desenvolvimento da nação, visto implicar mudança de valores e compromisso com a prática democrática como forma de vida política, pessoal, familiar e social.

2.1.3. Educação para Viver Juntos na Diversidade

A UNESCO (2003) apresenta a perspectiva educacional sob a dimensão do “aprender a viver juntos”, resultado da 46ª Conferência Internacional de Educação realizada em Genebra em 2001, na qual coloca a problemática de “viver juntos” no âmago dos debates internacionais visando à construção de estratégias que favorecessem o convívio social pacífico. A Educação voltada ao “aprender a viver juntos” visa a vários objetivos, dentre eles:

- o A aquisição de conhecimentos, valores e atitudes necessários para o exercício de uma cidadania ativa;
- o A preparação para a vida profissional, concebida como um meio de entrar na sociedade e fornecer-lhe sua contribuição;
- o A tomada de consciência das interdependências globais e da possibilidade de gerenciar positivamente a diversidade;
- o A promoção dos valores éticos e da solidariedade como meios de lutar contra a exclusão e, portanto, contra a violência.

Sobre esse tema, Noleto (2003) afirma que:

o ensino dos laços que unem as pessoas torna-se peça fundamental para a construção de uma nova solidariedade, para a qual é imprescindível que as pessoas (...) se preparem para o diálogo das diversidades, peça-chave para a construção de uma democracia da diversidade que supõe um profundo respeito às raízes de cada comunidade cultural (p.147).

Branco (2003) ainda ressalta a importância de se estabelecer uma reconhecimento recíproca entre os indivíduos acerca da aceitação das diferenças étnicas e culturais enraizadas “que vão realçar as possibilidades de respeito mútuo e da co-construção de uma sociedade mais rica em termos de alternativas criativas para resolver os difíceis problemas que surgem, e acima de tudo, aumentar as possibilidades de um mundo pacífico” (p.252).

A dimensão do “aprender a viver juntos”, que implica a convivência pacífica em âmbitos interpessoal, intergrupais e internacional, bem como o respeito à diversidade que emerge das relações estabelecidas, abrange o desenvolvimento de alguns aspectos da formação humana, como (UNESCO, 2003):

- o Conhecimentos: visto que a intolerância e a rejeição do outro alimentam-se do medo e da injustiça no acesso aos direitos individuais e no desenvolvimento humano.
- o Emoções e sensibilidade: por influenciarem os conhecimentos necessários para a construção e para a formulação dos valores, atitudes e crenças.
- o Auto-estima (em sua dimensão individual e social): pois favorece a escuta, o diálogo, a resolução pacífica dos conflitos e a propensão para a cooperação e solidariedade.
- o Atitudes e comportamentos: visto que a quantidade de códigos elementares serve de fundamento à vida em sociedade, tais como o auto-respeito e o respeito pelos outros, pelo bem comum, pela qualidade de vida e pelas regras da vida comunitária, devendo ser desenvolvida uma “educação civil”.

Nessa perspectiva, “aprender a viver juntos” abrange áreas como cidadania, coesão social, diversidade cultural, estratégias de aprendizagem das línguas, educação científica e suas dimensões éticas, e o ensino das tecnologias de informação, com o objetivo de diminuir a exclusão digital.

Doise (1999) afirma que os direitos humanos estão entre os princípios determinadores de padrões que deveriam formar a base para a organização das interações, visto que a todos, com as diversidades que os caracterizam, deve-se o respeito à sua integridade física e o acesso aos recursos que os capacitem a viver com dignidade e em uma ordem social que os proteja do uso arbitrário do poder.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (Brasil, 2004a) destaca que o respeito à diversidade impulsiona ações de cidadania voltadas ao reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente pelo fato de serem seres humanos. Nesse sentido, “suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos” (p.7).

O reconhecimento e a valorização da diversidade devem representar, dessa forma, princípios inerentes à constituição da própria sociedade, garantindo a construção de espaços sociais inclusivos, devidamente organizados para possibilitar o acesso e a participação de todos, inclusive dos que apresentam necessidades educacionais especiais. A escola inclusiva, por sua vez, deve garantir a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a

diversidade de etnias, gêneros, idades, deficiências, condições sociais ou qualquer outro aspecto, de modo a favorecer um ensino significativo pautado no respeito à dignidade humana (Brasil, 2004b; Brasil, 2005).

A diversidade implica, dessa forma, a igualdade no valor humano, aspecto coadunado à Educação para a Paz, cuja relação é estabelecida pelo próprio Programa:

uma proposta de educação para a paz deve sensibilizar os educandos para novas formas de convivência baseadas na solidariedade e no respeito às diferenças, valores essenciais na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e sensíveis para rejeitarem toda a forma de opressão e violência (Brasil, 2004a, p.10).

A educação na diferença não deve, contudo, visar somente ao estabelecimento de pontes de comunicação e compreensão entre elas, visto que é necessário existir uma atuação pela produção de novas diferenças e identidades, caracterizando a “cultura do processo”, a “cultura em construção” (Jesus, 2003).

Parte-se, assim, das bases de compreensão comum, do respeito e da promoção da diversidade, visando a uma educação que “esteja a serviço da paz, do ‘viver juntos’ no plano nacional e internacional, assim como da melhoria da qualidade da vida de todos” (UNESCO, 2003, p.98).

2.1.4. Educação para os Valores

Os valores humanos, como solidariedade, respeito, dignidade, justiça e ética evidenciam-se, igualmente, como componentes para a Educação para Paz.

Beust (2003) aponta a existência de um analfabetismo ético, devendo-se, por meio da Educação, equipar o indivíduo do pensamento ético, do querer ético e da ação ética. Por essa razão, o autor afirma que de todas as dimensões da educação, a que volta-se à formação de valores humanos “é a que parece ser mais fundamental para o desenvolvimento das perspectivas, dinâmicas, paradigmas, habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para uma cultura de paz” (p.198).

Articulando-se a formação intelectual à formação para valores, vários autores posicionam-se e expressam preocupação diante das perspectivas educativas que privilegiam o saber científico sem coordená-lo à sua aplicabilidade ética, justa e solidária.

Braslavsky (2005) reflete historicamente sobre o processo educativo e aponta:

Inúmeros pensadores, pesquisadores e políticos da área da educação afirmam que a educação é um elemento central na luta pelo progresso. Sim e não. É um elemento central

na luta pelo progresso, mas não é uma garantia de progresso. Analisando-se a história do século XX, encontra-se um resultado fortemente paradoxal. Nunca antes na história da humanidade houve tantas pessoas educadas. No entanto, nunca antes na história da humanidade tantas pessoas mataram tantas outras pessoas; nunca houve tanta injustiça distributiva – talvez estejamos passando dos limites; e nunca tantos recursos não renováveis foram destruídos (p.40).

O autor ressalta que o século XX deixou como herança 180 milhões de pessoas mortas, em sua maioria, por líderes e dirigentes altamente “educados”. Aponta, ainda, que em alguns lugares onde ocorreram genocídios, “os sistemas educacionais e as escolas foram co-responsáveis pela criação de um sistema de legitimação desses genocídios.” (Braslavsky, 2005, p.40).

Nessa perspectiva, Milani (2003b) expõe que os progressos do conhecimento encontram-se gravemente comprometidos quando são colocados a serviço do ódio, dos preconceitos, da violência e do egoísmo, visto que “o conhecimento técnico e as habilidades intelectuais, quando desenvolvidas sem a equivalente formação ética, geram monstros” (p.20).

Tal preocupação é compartilhada por Balestreri (2003), que afirma: “eis aí uma fórmula tremendamente explosiva: muita ciência com pouca consciência” (p.66).

Perrenoud (2005) ainda expõe que “há pensadores loucos, pesquisadores anti-sociais, cientistas fascistas. Há também mercenários, pessoas que colocam seu saber a serviço de interesses particulares sabendo bem o que estão fazendo (...)” (p.56), verificando-se que a razão não determina, por si só a compaixão ou a solidariedade. Enfocando-se o processo educativo, faz-se necessária, dessa forma, a reflexão de que:

Não basta instruir-se para ser honesto. Para quem luta contra o fracasso escolar, é difícil admitir que alunos bem formados podem tornar-se adultos egocêntricos e cruéis. (...) Infelizmente, o saber não garante nem a solidariedade, nem a honestidade. A elevação do nível médio de instrução e de inteligência coletiva não é garantia de progresso (p.79).

A solidariedade, enquanto “componente da cidadania” (Perrenoud, 2005), bem como a sua ausência no processo formativo, são, igualmente, alvos de observações contundentes e preocupações sociais. Nessa perspectiva, o autor chega a afirmar que “aquele que não se sente tocado pelo que acontece com os outros não tem nenhum motivo para desenvolver seus saberes e suas competências cívicas; vale mais a pena preparar-se para sobreviver na selva” (p.16). Ao declarar que “estamos todos ameaçados de indiferença” (p.81), ressalta a luta contra a indiferença como a base de uma educação para a solidariedade, não apenas como valor, mas como compreensão das interdependências e dos mecanismos que engendram as injustiças. Formar para a solidariedade significa, dessa maneira, formar indivíduos críticos, que querem e podem defender

seus interesses, explicar e combater os mecanismos que engendram a violência, a miséria, a exclusão.

Ressaltando o perigo de se ignorar os valores no processo educativo, a UNESCO (2003) conclui que a educação orientada unicamente para a participação na economia, ignorando os valores da solidariedade e da necessidade da integração, constitui, realmente, uma ameaça contra a própria economia, que não poderia resistir às forças derivadas da violência e da corrida aos armamentos, nem ao reinvestimento posterior indispensável em infra-estrutura de base.

A UNESCO (2003) afirma que, apesar da grande disponibilidade dos conhecimentos e instrumentos que permitiriam a melhoria considerável da qualidade da vida da humanidade, "tais instrumentos não têm sido aplicados, nem esses conhecimentos são ensinados com a preocupação da equidade" (p.18), resultando em um contexto no qual "nunca anteriormente, na História, a humanidade havia produzido tanta riqueza e nunca também ela engendrou tamanhas desigualdades" (p.18).

Ciente dessa realidade, Pitha (1999) considera que "sem saber o que são fome, pão, lágrima, sorriso, ajuda, e assim por diante, é quase impossível aprender o que são solidariedade, assistência humanitária internacional e outras idéias bastante abstratas dessa natureza" (p.182).

Ressaltando os valores educacionais e a postura individual, Milani (2003b) afirma que o maior empecilho à paz no Brasil não se representa pela minoria que age de forma violenta ou injusta, mas sim pela maioria silenciosa e desarticulada, seja por alienação, acomodação ou medo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) apontam que "cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos" (p.73), uma vez que valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação e pelos comportamentos dos próprios alunos. Visto que todo o contexto educativo transmite valores, todos os elementos escolares assumem-se como objeto de reflexão e responsabilidade. Nesse sentido, há valores e atitudes que se referem a diferentes áreas e conteúdos, e outros que estão presentes no convívio escolar, que inclui o respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas, a escolha do diálogo para esclarecer conflitos, o cuidado com o espaço escolar e o próprio exercício do papel de estudante.

O Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2003b) reafirma a responsabilidade escolar na aprendizagem e vivência de valores que promovam a cidadania, como o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a justiça, a não-violência e o comprometimento com a coletividade, apontando, contudo, que apesar de todos concordarem com os princípios que orientam a democracia e os direitos dos cidadãos, encontramos ainda distantes de sua efetivação.

O Programa ressalta que a temática da ética, da moralidade humana e da construção de “valores universalmente desejáveis” não tem sido valorizada em nossa sociedade e na estrutura das escolas, de modo que, quando realizado, faz-se de forma desarticulada e incipiente, fato que inspirou a elaboração e implantação do Programa. Apontando a necessidade da coerência entre os discursos e a prática no contexto cotidiano, expressa:

Há discursos e práticas justas, mas há também a ideologia de levar vantagem em tudo, a busca e a aceitação de privilégios. Há a preocupação com a cooperação e a solidariedade, mas também o individualismo e a ambição desmedida. Há uma grande preocupação com a preservação dos recursos e dos ambientes planetários, mas também uma enorme resistência das pessoas em mudar hábitos que geram desperdícios, poluição e agressões ao meio ambiente. Existe o discurso da igualdade e do respeito, mas também a desigualdade, a discriminação e o preconceito. É muito comum ver uma pessoa que protesta contra a violência na sociedade apresentar condutas violentas no trânsito ou no ambiente de trabalho (p.15).

Jares (2002) aborda que tomar partido dos valores que pressupõem os temas transversais não representa apenas um exercício de profissionalismo responsável, visto que permite a conexão com problemas reais da sociedade e das gerações futuras, favorecendo uma intervenção significativa.

Dessa forma, os valores são apontados como componentes necessários à Educação para a Paz, devendo ser abordados e vivenciados por meio de práticas que favoreçam o exercício da solidariedade, da tolerância, da fraternidade, da ética, da justiça, do respeito e da dignidade entre todos, repercutindo nas relações entre as pessoas, os grupos e as nações.

2.2. Os Conteúdos Curriculares

Pensando-se a formação integral do cidadão, a UNESCO (2003) expõe que os conteúdos da educação escolar devem ser considerados em sua totalidade, abrangendo o que os estudantes devem aprender a conhecer (fatos e conceitos); o que devem aprender a fazer (procedimentos); e o que devem aprender a ser, incluindo-se, nesse aspecto, do que necessitam para aprender a viver juntos (valores, atitudes e normas). Nessa perspectiva, algumas conclusões e proposições de ação quanto aos conteúdos escolares podem ser destacados:

- o Adaptação dos currículos e atualização dos conteúdos, de maneira a levar em consideração:

- ⇒ as mudanças econômicas e sociais engendradas, em particular, pela mundialização, pelas migrações e pela diversidade cultural;
- ⇒ a dimensão ética dos avanços científicos e tecnológicos;
- ⇒ a importância cada vez maior da comunicação, da expressão, da capacidade de escuta e do diálogo na língua materna e, depois, na língua oficial do país, assim como em um ou vários idiomas estrangeiros;
- ⇒ a contribuição positiva que pode ser fornecida pela integração das tecnologias nos processos de aprendizagem.

- Desenvolvimento de abordagens disciplinares, interdisciplinares e competências.
- Incentivo às inovações, acompanhando-as.
- Garantia da pertinência dos currículos no plano local, nacional e internacional.

Com foco nessa preocupação, a UNESCO (2003) ainda ressalta a necessidade de se repensar os currículos, introduzindo quatro sentidos convergentes:

- Currículos focados na aquisição de competências;
- Diminuição de sua fragmentação em disciplinas, optando-se pelo trabalho transdisciplinar;
- Possibilidade de margem de escolha aos alunos, ao invés de se adotar programas monolíticos; e
- Promoção de métodos ativos de aprendizagem e por projeto.

Nesse contexto, o principal desafio refere-se à flexibilidade, considerada uma importante dimensão da Educação para a Paz, que pode referir-se, simultaneamente, aos conteúdos e aos métodos adotados.

A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) ressalta, em seu artigo 27, que os conteúdos curriculares da educação básica observarão a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasil, 1997a) indicam, por sua vez, como primeiros objetivos do ensino fundamental e aspectos norteadores de suas ações pedagógicas:

- Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício crítico e do respeito à ordem democrática; e
- Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Nessa perspectiva, a importância do conhecimento se guia pelos elos estabelecidos entre os processos de construção dos conceitos e o processo global do desenvolvimento, devendo-se considerar o eixo epistemológico da escolarização como “resultante da articulação entre desenvolvimento, aprendizagem, socialização e formação da personalidade” (Lima, 1992, p.7).

Destaca-se, ainda, o currículo oculto, definido como o conjunto de aspectos cujos conteúdos não são expressos diretamente, mas se assimilam como consequência do tipo de aprendizagem em que se realiza, relacionando-os ao que se prioriza e enfatiza na instituição, como as relações, atitudes e formas de comunicação. Segundo Jares (2002), “um dos grandes desafios das práticas educativas informadas a partir da Educação para a Paz é conseguir a coerência entre o currículo expresso ou explícito e o oculto” (p.240).

Jares (2002) ainda afirma que não há unanimidade quanto à abordagem e organização dos conteúdos que referem-se aos Componentes da Educação para Paz em estruturas curriculares, visto que devem ser priorizados em função do nível educativo e da temática necessária nos diversos contextos educacionais.

2.3. A Transversalidade

Os componentes da Educação para a Paz apresentam-se como temas abrangentes, oferecendo oportunidades de abordagem específica, por meio de espaço e tempo escolares previamente definidos, ou de modo transversal, inserindo-os na perspectiva de outros conteúdos curriculares.

A História da Educação aponta-nos que as propostas curriculares da Escola Nova para a abordagem do tema “paz” envolviam referências às grandes realizações coletivas em favor da paz, às personalidades pacifistas e aos ideais fundamentais acerca da paz e às causas da violência; o estudo crítico e objetivo das notícias internacionais transmitidas pelos meios de comunicação; a realização de estudos comparativos das diferentes civilizações, jornadas esportivas e artísticas coletivas, fomentando a convivência; a correspondência inter-escolar e intercâmbios com escolas de outras nações; dentre outras atividades e conteúdos.

No movimento da Escola Nova pode-se observar certa distinção entre os que consideravam a Educação para a Paz como um conceito global que integrava toda a educação e os que a enquadravam na área da geografia-história e/ou na instrução ético-moral, percebendo-se, na primeira perspectiva, um claro antecedente do que atualmente denomina-se *transversalidade* (Jares, 2002).

Jares (2002), Chrispino e Chrispino (2002), Corrêa (2003), Callado (2004), dentre outros teóricos que estudam Educação para a Paz tendem a apontar a transversalidade como a estratégia mais adequada de abordagem, visto seus componentes articularem-se aos diferentes conteúdos curriculares, bem como sua amplitude contemplar a instituição escolar em sua integralidade, abrangendo as relações intraescolares.

Diante da discussão de se abordar a paz enquanto tema específico ao invés de inseri-lo de modo transversal, Callado (2004) afirma, assertivamente, que “não seria coerente” (p.38), visto que “propor uma matéria específica em que se trabalhe a Educação para a Paz num contexto escolar geraria o absurdo paradoxo de ter na escola uma matéria desvinculada da própria escola” (idem).

Perrenoud (2005) afirma que a educação cívica escolar foi, por muito tempo, uma violência simbólica assumida, razão pela qual alerta quanto à armadilha de se substituir a instrução por uma educação moral invasiva, nomeando-a de “educação para cidadania”. Conforme afirma,

a educação para a cidadania não é uma cura para a alma ou um apelo aos bons sentimentos durante uma hora por semana, enquanto, para o restante, ‘cumpre-se o programa’. Ela não tem nenhuma chance se não estiver no cerne do programa, ligada ao conjunto de competências e de saberes (p.82).

A perspectiva de Educação para a Paz supera, dessa forma, o discurso moralista que permeava as disciplinas específicas voltadas, muitas vezes, para o controle cívico e moral de forma impositiva e determinista, e assume uma perspectiva sobre a qual passa a ser vivida como uma necessidade interior e subjetiva, “impulsionada por um sentimento de pertencimento, e não mera formalidade”(Corrêa, 2003, p.107).

Alerta-se, ainda, sob pena de reincidir em equívocos apontados pela História da Educação e retomados pelo movimento da Escola Moderna, que, apesar de se ampliar a uma perspectiva que inclui temáticas de cunho formativo, os saberes específicos não podem ser dispensados (Freire,1997/2003a; Perrenoud, 2005), visto constituírem óticas diferenciadas de uma mesma realidade, podendo ser abordadas de modo concomitante e transversal.

Os temas transversais introduzem novos conteúdos no currículo, mas sobretudo reformulam e reintegram os existentes a partir de um enfoque interdisciplinar, não se caracterizando como um acréscimo, mas como uma conexão de conteúdos de modo a romper-se a compartimentalização entre as matérias e os elementos do currículo.

A interdisciplinaridade, caracterizada pela intensidade de trocas entre os educadores de diferentes áreas e pelo grau de integração real das disciplinas é ressaltada por Corrêa (2003), que a percebe como ponte para a organização da gestão pela paz. Para tanto, faz-se necessário superar

as barreiras disciplinares para que o aluno possa compreender a totalidade das questões sócio-ambientais.

A complexidade dos temas transversais, por sua vez, faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los, visto que atravessam todos os campos de conhecimento e articulam-se aos assuntos cotidianos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), a transversalidade faz a ponte entre o conhecimento teoricamente sistematizado (aprender *sobre a* realidade) e as questões de vida real (aprender *na* realidade), devendo ser incorporada nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola, de modo a ocupar o mesmo lugar de importância. A proposta da transversalidade exige da escola a ação de refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, influenciando na definição de objetivos educacionais e orientando eticamente as questões epistemológicas dos seus conteúdos e orientações didáticas. Os temas transversais previstos no referido documento e que articulam-se, direta ou indiretamente, à construção da Cultura da Paz, contemplam:

- o Ética: refere-se às reflexões sobre as condutas humanas, primando pela justiça, igualdade e equidade. Propondo a autonomia moral, tal tema interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume e discute o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde. Segundo o documento, a ética deve encontrar-se, primeiramente, nas relações intraescolares; em segundo lugar, nas disciplinas do currículo; e em terceiro lugar, nos demais temas transversais.
- o Pluralidade Cultural: investe na superação da discriminação e favorece o conhecimento da riqueza e da diversidade etno-cultural, valorizando os grupos que compõem a sociedade. A escola representa o espaço de diálogo intercultural que favorece o aprendizado da convivência e a valorização das diferentes formas de expressão cultural.
- o Meio Ambiente: considera que o ser humano pertence ao meio ambiente em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. Visa identificar modos de comunicação com a natureza e com os outros na direção do crescimento cultural, da qualidade de vida e do equilíbrio ambiental; bem como contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida e com o bem-estar individual, social e global, abordando-se questões centrais de meio ambiente, sustentabilidade e diversidade.

- o Saúde: parte da concepção de que atitudes favoráveis ou desfavoráveis à saúde são construídas desde a infância, devendo-se abordar a necessidade dos cuidados necessários desde o início da escolarização. A saúde, enquanto tema do currículo, eleva a escola ao papel de formadora de protagonistas – e não pacientes – capazes de valorizar a saúde individual e coletiva. Compreende a motivação e a capacitação para o auto-cuidado, bem como o direito e a responsabilidade pessoal e social.
- o Orientação Sexual: visa transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a elas associados, enfocando-se a dimensão sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.
- o Temas locais: referem-se a temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito de estado, cidade ou escola. Pode incluir uma especificidade cultural ou um assunto relevante ou urgente que exija uma abordagem educacional.

Educar para a paz inclui, nessa perspectiva, um imperativo legal para a abordagem dos temas transversais no currículo, considerando-se as razões pedagógicas, sociais, políticas e ecológicas que sustentam e demandam a prática educativa.

Corrêa (2003) pensa a Educação para a Paz como um tema transversal no currículo escolar, visto que “educar para a paz supõe não apenas informar sobre a ampla cosmovisão da paz, mas paralelamente, exige uma re colocação do próprio processo de ensino-aprendizagem, de acordo com os valores da paz” (p.133), aspecto coadunado às considerações de Chrispino e Chrispino (2002), que propõem a utilização do currículo como instrumento de formação do estudante rumo à posição de não-violência, aproveitando os assuntos próprios das diferentes disciplinas.

Lopes Neto e Saavedra (2003) apontam, ainda, a importância da inserção do tema *Bullying*¹ enquanto tema transversal a ser abordado no sistema educativo, visto que, enquanto fenômeno de violência complexo e de difícil solução, exige o envolvimento e o compromisso de todos os componentes da comunidade escolar. Nesse sentido, apesar de se apontar a necessidade de valores e atitudes no convívio escolar, do respeito às diferenças étnicas e culturais entre as pessoas e da escolha do diálogo para esclarecer conflitos (Brasil, 1997a), Fante (2005) evidencia que a intolerância, a ausência de parâmetros que orientem a convivência pacífica e a falta de habilidade para resolver conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar, de modo que, atualmente, “a matéria mais difícil da escola não é a matemática ou a biologia; a

¹ Vide informações detalhadas no item referente à Educação em Paz, no subitem que aborda o Contexto Relacional Intraescolar.

convivência, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida” (p.91).

Os temas transversais podem ser abordados, segundo Jares (2002), por meio de atividades comuns da escola ou nas próprias unidades didáticas, seja em âmbito específico ou de modo interdisciplinar. A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, podendo ser direcionados a metas específicas ou a produções materiais. O autor aponta, contudo, que as efemérides ou campanhas pontuais assumem valor educativo somente quando são propostas como ponto de partida e motivação, mas não como ponto de chegada, visto correr o risco de se realizar atividades descontextualizadas e por caráter meramente burocrático.

Conforme apresenta Gomes (2001), “os temas transcurriculares ou transversais e projetos são caminhos para tirar os alunos da passividade e o professor da frente do quadro de giz, a fim de desenvolverem novas experiências” (p.52), por meio de ensino ativo e problematizador.

Na perspectiva inclusiva dos temas transversais, verifica-se que disciplinas formais, como História, Geografia, Idioma, Ciências, Tecnologia de Informações, Artes, Educação Física, dentre outras, possibilitam a abordagem sob o enfoque informativo e formativo, favorecendo a construção de uma visão integral dos conteúdos escolares. Dentre os exemplos, podemos citar as conclusões do Congresso “A Paz pela Escola” (realizado em Praga, 1927), em que se ressaltou a introdução da idéia da paz e da cooperação entre os povos no ensino das ciências físicas e naturais, nas línguas antigas, na literatura moderna, na geografia e na história, rechaçando-se de forma explícita a criação de uma nova disciplina para a abordagem do tema (Jares, 2002); e a possibilidade de se realçar as semelhanças e diversidades de regiões nos programas escolares de História, Geografia e Educação Cívica (UNESCO, 2003).

O ensino dos idiomas também se apresenta relevante na medida em que a língua materna, bem como as línguas nacionais e internacionais, representam mais do que um veículo de comunicação, vindo a constituir a base para as aprendizagens ulteriores, para as interações e para a construção de uma sólida identidade pessoal e cultural (UNESCO, 2003). Por promover o sentimento de filiação à comunidade, a língua favorece o processo de comunicação e possibilita a construção do diálogo, contribuindo para a prática de ações compreensivas e para a resolução pacífica de conflitos. A preocupação com o ensino da língua e com a necessidade da comunicação e compreensão internacional percorre a história, quando, dentre as propostas apresentadas pela Escola Nova, e posteriormente reconhecido pelas Nações Unidas, destacou-se, além do ensino da própria língua, a busca por um idioma universal, o esperanto, como matéria comum. O esperanto

refere-se a uma língua neutra criada em 1887 por Lázaro Luiz Zamenhof (1859-1917) com o intuito de unir e favorecer a compreensão entre os povos, alimentado pelas aspirações de paz e fraternidade entre todos.

Já a universalidade das ciências, tanto por seu conteúdo, quanto por seu método de raciocínio, constitui importante dimensão da educação para a convivência, visto desenvolver um conceito comum do mundo e dos valores, tais como a partilha, a cooperação e a interdependência. O ensino das ciências, dessa forma, deve permitir que os cidadãos construam uma melhor compreensão do mundo e do desenvolvimento social sustentável, levando em consideração as dimensões da ética e da cidadania, associadas ao progresso científico e a suas conseqüências (UNESCO, 2003).

A tecnologia da informação assume papel de relevo nos estudos acerca da inclusão educacional, por representar uma “nova alfabetização” (Jares, 2002) e por assumir a capacidade de reduzir a distância entre os ricos e os pobres na área da informação, visto que, perante os recursos tecnológicos atuais, “a ‘exclusão social’ entre os detentores de saber e os que estão desprovidos dele segue uma linha de partilha semelhante à divisão mais antiga entre os possuidores e os que nada têm” (UNESCO, 2003, p.72). Prima-se, dessa forma, pelo incentivo ao ensino e pela promoção das tecnologias de informação e de comunicação como ferramenta de inclusão social e como via privilegiada de acesso à autonomia.

Ressaltamos, ainda, como áreas propícias ao desenvolvimento e à abordagem dos componentes da Educação para a Paz, a Arte e a Educação Física, visto que além de promoverem o desenvolvimento de habilidades referentes à criatividade, organização e interação, favorecem metodologias e ações coadunadas aos propósitos da paz.

A Arte é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b) ao longo do Ensino Fundamental, abrangendo suas expressões por meio das artes visuais, da dança, do teatro e da música, ressaltando-se que a produção de trabalhos artísticos e o conhecimento das produções de outras culturas favorece ao aluno o exercício da compreensão da diversidade dos valores que orientam os modos de pensar próprios e da sociedade. Por contemplar e expressar questões sociais e exercitar a percepção crítica das transformações ambientais e culturais, o campo artístico favorece a construção dos sentimentos de pertencimento, auto-confiança, auto-estima, valorização intercultural, respeito patrimonial e comprometimento com a melhoria da qualidade de vida. Castro et al. (2001), referindo-se à importância da chamada arte-educação, expõe que a atividade artística valoriza a liberdade de expressão dos educandos, exigindo, contudo, o exercício da disciplina e da concentração, além de proporcionar a manifestação artística de temas sociais relevantes. A linguagem das artes se aproxima da realidade dos educandos, constituindo um campo que favorece

trocas e contatos entre gerações, além de favorecer o senso estético e criativo por meio da articulação entre o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser (Relatório Delors, 1996; Noletto, 2004).

A Educação Física assume, igualmente, papel formativo e informativo, servindo para desenvolver valores, atitudes e comportamentos que implicam respeito aos direitos dos outros e a consciência dos próprios direitos (Gomes, 2001). Callado (2004) desenvolve e apresenta o programa de Educação Física para a Paz, definindo-o como um modelo alternativo para a área de Educação Física, realista e viável no contexto onde fosse aplicado, de modo a permitir alcançar, ao mesmo tempo, uma série de objetivos relacionados à Educação para a Paz, como o conhecimento pessoal, a construção da auto-estima e do auto-cuidado, a integração social, o respeito à diversidade, a prática da justiça e da solidariedade, a autonomia e responsabilidade na resolução de conflitos, o conhecimento intercultural e a consciência ambiental. Nessa perspectiva, o autor afirma que “nas atividades cooperativas, as pessoas participam com, e não contra as demais, para superar um ou vários desafios coletivos, e em nenhum caso pretendem superar os outros” (p.114), aspecto em que se ressalta que “a metamorfose do esporte competição em esporte solidariedade bem sugere a disputa de sentidos que contrapõe construções para uma cultura de paz *versus* tendências culturais que potencializam violências e discriminações” (Castro et al., 2001, p.512). Tal característica não somente favorece os participantes no desenvolvimento de habilidades sociais e de atitudes de empatia, cooperação, solidariedade e diálogo, como também desenvolve objetivos próprios da área da Educação Física, como a melhora da condição física e a aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras básicas.

Em âmbito nacional, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b, 1997c) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) afirmam a constituição do Ensino da Arte e da Educação Física como componentes curriculares obrigatórios nos diversos níveis da educação básica, sendo a prática desse último facultativa nos cursos noturnos. Por ser considerada prática regular e obrigatória, apresenta-se como campo propício à organização de estratégias educativas voltadas à abordagem e construção da paz no contexto escolar.

Por meio das áreas supra exemplificadas, pode-se verificar que os conteúdos que compõem a estrutura curricular apresentam-se permeáveis aos componentes temáticos da Educação para a Paz, podendo ser abordados de modo a favorecer a compreensão integral – e não fragmentada ou parcial – das questões a que se propõem.

Os temas transversais abrem espaço para a inclusão de saberes extra-escolares e para a concretização de propostas com impacto na comunidade, exigindo um trabalho coletivo da instituição escolar. A construção do discurso educativo sobre a transversalidade implica uma

conexão com a sociedade, visto englobar questões sociais, ecológicas e econômicas que favorecem a co-responsabilidade e coerência nas políticas globais.

Jares (2002) aponta para a responsabilidade de todo o corpo docente na abordagem cotidiana dos temas transversais, alertando para o perigo de que, “por ser território de todos, fique na competência de ninguém” (p.163).

Fante (2005) ressalta, ainda, que apesar dos temas transversais constituírem a oportunidade ideal para se educar em valores, os problemas metodológicos que os professores enfrentam para trabalhá-los inviabilizam a tarefa por não saberem como abordá-los no cotidiano, resultando na deficiência de modelos educativos capazes de sensibilizar, estimular ou orientar as atitudes individuais ou coletivas dos alunos.

A esse respeito, Perrenoud (2005) complementa que muitos professores são favoráveis a uma educação democrática, desde que não exija tempo extra de investimento ou diminua o tempo de sua disciplina, de modo a interromper ou atrasar o andamento do programa.

Pelas razões supra-referidas, ressalta-se a necessidade de preparo e formação docente para a abordagem transversal dos temas vinculados à construção da Cultura da Paz, campo no qual todos os atores educacionais encontram-se envolvidos.

3. Educação em Paz

A Educação em Paz refere-se às estratégias educacionais adotadas com vistas à construção da paz no ambiente escolar. Vários aspectos articulam-se e apresentam-se essenciais à vivência da paz no contexto educativo, devendo-se promover o mapeamento da situação escolar e o conhecimento dos elementos promotores e inibidores da construção da paz, favorecendo a sua transformação.

O clima escolar reflete, em seu aspecto subjetivo, as estruturas que se coadunam ou não aos propósitos da paz, permitindo à escola identificar, sob uma perspectiva auto-avaliativa, os campos que clamam por intervenções efetivas.

O impacto do contexto educativo, do ambiente e da subjetividade que permeia a prática pedagógica é abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), que afirma:

Sendo que as relações sociais efetivamente vividas, experienciadas, têm influência decisiva no processo de legitimação das regras, se o objetivo é formar um indivíduo respeitoso das diferenças entre pessoas, não bastam belos discursos sobre esse valor: é necessário que ele possa experienciar, no seu cotidiano, esse respeito, ser ele mesmo respeitado no que

tem de peculiar em relação aos outros. Se o objetivo é formar alguém que procure resolver conflitos pelo diálogo, deve-se proporcionar um ambiente social em que tal possibilidade exista, onde possa, de fato, praticá-lo. Se o objetivo é formar um indivíduo que se solidarize com os outros, deverá poder experienciar o convívio organizado em função desse valor. Se o objetivo é formar um indivíduo democrático, é necessário proporcionar-lhe oportunidades de praticar a democracia, de falar o que pensa e de submeter suas idéias e propostas ao juízo de outros. Se o objetivo é que o respeito próprio seja conquistado pelo aluno, deve-se acolhê-lo num ambiente em que se sinta valorizado e respeitado. Em relação ao desenvolvimento da racionalidade, deve-se acolhê-lo num ambiente em que tal faculdade seja estimulada. A escola pode ser esse lugar. Deve sê-lo. (p.86/87).

Nesse processo, espaço físico, metodologia, relações interpessoais, comunicação intraescolar, dentre outros elementos que permeiam o cotidiano escolar compõem o conjunto articulado denominado *contexto educativo*, cuja dinâmica reflete-se no clima escolar vivenciado por todos os seus integrantes.

Segundo Jares (2002), o projeto educativo de Educação para a Paz implica necessariamente a democratização das estruturas escolares, buscando a coerência entre a finalidade de formar pessoas democráticas e comprometidas com a democracia e os meios e estruturas a serem construídas para se alcançar tais fins. Por objetivar a formação de pessoas democráticas, a própria instituição deve organizar-se com base nesses pressupostos, que contemplam o diálogo permanente e aberto e a capacidade de crítica efetiva por todos os integrantes do sistema escolar.

Conforme afirma Gomes (2001), relacionam-se intimamente o clima da escola, o estímulo e a valorização dos professores, os recursos para atender a um padrão mínimo de qualidade, as orientações curriculares, a abertura e a credibilidade da escola e o apoio a esta pelas famílias e pela comunidade. Diante do posicionamento histórico da instituição educativa, o autor questiona: "se o processo educacional era tão poderoso para cultivar o ódio, por que não poderia ser igualmente influente para construir a paz?" (p.92), devendo, para tanto, pautar-se na coerência e intensidade das ações voltadas à formação de valores, atitudes e comportamentos:

não basta ensinar a pensar, nem apenas numa escala nacional. Mais do que nunca, é preciso unir pensamento, sentimento e ação numa educação que tem os valores como núcleos. Os valores de tolerância, paz, igualdade, respeito à diversidade e outros precisam estar presentes em palavras e exemplos (p.52).

Para Noleto (2003), a Cultura de Paz pode ser entendida, no contexto educativo, como uma forma de fortalecimento das relações inter e intrapessoal (professor-aluno, aluno-aluno e cada um

consigo) no âmbito da sala de aula e da instituição escolar, a partir de uma clima adequado de crescimento e valorização da vida.

Para se alcançar tais objetivos, a UNESCO (2003) alerta que a possibilidade de ensinar a viver juntos depende não somente do reconhecimento das dificuldades por parte de todos e de cada um, mas igualmente da capacidade de apresentá-los e compreendê-los em suas especificidades e interconexões.

No que tange ao campo dos valores, por exemplo, verifica-se que a função social do sistema educacional atual mostra-se, muitas vezes, contrária aos valores da paz na medida em que fomenta o individualismo, a dependência, a heteronomia, a competitividade, o conformismo e a passividade, por meio de estratégias pedagógicas rígidas e relacionamentos intraescolares marcados pelo autoritarismo e escuta unilateral. Instala-se, como conseqüência, um quadro social caracterizado pela crise de valores e pela falta de coesão social, elementos que requerem uma instituição escolar mais atuante no campo da formação humana, transcendendo a perspectiva restrita de transmissão de conteúdos.

Na perspectiva da Educação para a Paz, o fracasso escolar não se refere exclusivamente ao conhecimento não aprendido pelo aluno, ampliando-se à percepção da inadequação do ensino por parte da instituição, bem como da não aprendizagem da cidadania, dos valores e dos demais componentes que a constituem por parte de ambos.

Para tanto, a escola deve avaliar-se e refletir continuamente sobre a forma como se constitui, como o poder é exercido, como se dá a tomada de decisões, como se constroem os relacionamentos e como são viabilizados os processos de comunicação, envolvendo todas as instâncias institucionais.

Os aspectos organizacionais, metodológicos e interativos, independentemente do nível educativo ou matéria desenvolvida, implicam a elaboração de estratégias voltadas à promoção de um clima de segurança, confiança e apoio mútuos, seja em âmbito de sala de aula, seja em âmbito escolar.

Por essa razão, dentre as conclusões e proposições de ação extraídas da 46ª Sessão da Conferência Internacional de Educação (UNESCO, 2003), destacam-se às referentes à vida cotidiana nos estabelecimentos escolares, que contemplam:

- A criação, na escola, de um clima de tolerância e respeito, de modo a favorecer o desenvolvimento de uma cultura democrática.
- O oferecimento de um modo de funcionamento da escola que venha a estimular a participação dos alunos na tomada de decisão.

- A proposta de uma definição compartilhada dos projetos e das atividades de aprendizagem.

A coerência entre o discurso e a prática, o currículo formal e o oculto, a aprendizagem cognitiva e a vivência de valores apresenta-se como eixo central por meio do qual as ações pedagógicas, administrativas e ideológicas da instituição educativa devem ser construídas, de modo a se estabelecer estratégias e a promover transformações coadunadas à efetiva Educação para Paz.

3.1. Estrutura Física da Escola

A Declaração de Dakar (UNESCO, CONSED, 2001) destaca, dentre as necessidades da Educação Básica, a importância de se manter um padrão mínimo de qualidade escolar, sendo indispensável, para tanto, uma política contextualizada de apoio à educação. Aponta-se nesse sentido, a necessidade de se atribuir lugar central à escola e à sala de aula de modo a assegurar um ambiente físico e social acolhedor para as crianças, estratégias que tendem a favorecer o exercício precoce da cidadania e a vida em democracia, com experiências de participação nas decisões da vida escolar e na aprendizagem desde a Educação Infantil.

Jares (2002) afirma, contudo, que a estrutura do sistema educativo é considerada, por muitos autores, como o elemento mais problemático com que se depara a Educação para a Paz, vista como estrutura violenta em si mesma. A rigidez da estrutura escolar, seja referente aos horários, matérias e agrupamento de alunos, seja manifesta pelos edifícios escolares, expressa, muitas vezes, um espaço de contradição em relação aos propósitos da Educação para a Paz, que adota um conceito de espaço escolar inspirado na didática ambiental, rompendo-se com a centralização de sala de aula e com a separação rígida das instituições educativas com a realidade circundante, aspectos que caracterizam a escola tradicional.

O Relatório Delors (1996) aponta, ainda, como aspecto dificultador e como consequência da expansão quantitativa de ensino em muitos países, a falta de professores e a existência de turmas superlotadas, dificuldades que tendem a intensificar as pressões sobre o sistema educativo.

A despeito dessa realidade, ressalta-se que as dificuldades evidenciadas na estrutura física do sistema educativo não se constituem elementos impeditivos para se realizar a autêntica Educação para a Paz, sob risco de se confundir os fins com os meios, visto que para se alcançar a mudança social é necessário o processo de construção e modificação das contradições existentes. Conforme afirma Jares (2002):

É necessário utilizar didaticamente as próprias contradições para transferi-las à sociedade em uma dialética constante de relação entre micro e macronível. Precisamente em nosso micronível da sala de aula como da escola, apesar da inegável influência social, é possível introduzir estruturas de aprendizagem que tenham um grau de coerência elevado com os fins propostos (p.194).

Verifica-se, dessa forma, a relevância da qualidade física da instituição educativa, aspecto que requer investimentos voltados à higiene, ao conforto, à segurança, à acessibilidade, bem como aos aspectos estruturais relativos à dinâmica e ao funcionamento escolar. As condições reais das instituições apresentam-se como ponto de partida para o alcance dos objetivos da Educação para a Paz, não se assumindo como barreiras que justifiquem a sua não execução.

3.2. Perspectivas Metodológicas do Sistema Escolar

Braslavsky (2005) afirma que não há progresso sem educação, mas que somente a educação “não é garantia de progresso: depende de sua qualidade” (p.40).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) reafirmam que “a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos” (p.79), visto que as opções didáticas, os métodos, bem como a organização das atividades, do tempo e do espaço que compõem a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais.

A qualidade abrange, dessa forma, as estratégias educativas adotadas no contexto escolar que podem favorecer, em maior ou menor medida, o desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social (Brasil, 1997a).

A valorização da ação em detrimento da palavra e da experiência em detrimento da explicação teórica é destacada por Freinet (1973), Galtung (1976), Albala-Bertrand (1999, 1999b), Jares (2002) e pelo documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), ressaltando-se a necessidade da coerência entre o discurso e a prática e da persuasão pela vivência de valores e atitudes coadunados aos propósitos pacíficos.

Segundo Galtung (1976), a abordagem da não-violência foca-se na idéia da internalização – e não coerção – constituindo-se sob a base de que a persuasão é mais eficaz se expressa em termos de ação, ao invés de palavras.

Nesse sentido, a 46ª Sessão da Conferência Internacional da Educação (UNESCO, 2003) destaca as seguintes orientações referentes ao aspecto metodológico:

- o Privilegiar os métodos ativos de aprendizagem e o trabalho em equipe; e

- Favorecer o desenvolvimento completo e equilibrado da personalidade, a fim de preparar o indivíduo para a prática de uma cidadania ativa e aberta para o mundo.

Albala-Bertrand (1999, 1999b) complementa essa perspectiva, afirmando que aprender na prática, em situações interativas, mostra-se especialmente eficiente como abordagem didática e pedagógica em situações complexas como as representadas pela construção da cidadania. Segundo o autor, a abordagem educacional construtivista oferece oportunidades para a socialização almejada no contexto educativo, compatíveis com as exigências da cidadania participativa. Tal abordagem, por posicionar o professor como mediador e por fortalecer o papel do aluno, respeita as concepções dos aprendizes, favorecendo a identificação de seu papel no mundo social e, em particular, em relação aos seus pares.

Considerando que problemas de socialização cívica e política não podem ser reduzidos a uma simples aquisição espontânea por intermédio da interação social, e que a educação tem um papel a desempenhar no desenvolvimento do caráter do indivíduo, Doise (1999) ainda propõe elementos para a didática sociogenética construtivista da cidadania.

Segundo Jares (2002), os princípios básicos sobre os quais deveria fundamentar-se a forma de Educar para a Paz são:

- a compatibilização da forma com a idéia da paz: implica a utilização de métodos dialógicos, experimentais e de pesquisa, mediante os quais não apenas se alcançarão os objetivos ligados ao conteúdo, mas ao próprio processo de aprender.
- a utilização preferencial dos enfoques positivos: a ênfase deve ser colocada no que une as pessoas, mais do que nas separa, mais na paz do que na guerra e nos desastres.
- a relação entre o micro e macro meio: afirma que a microsituação é, em parte, consequência da macrossituação, mas ao atuar sobre as realidades próximas, atua-se, simultaneamente, sobre o macromeio.
- a atividade: a Educação para a Paz apóia-se *na* e *para* a atividade.
- a justaposição forma de educar-forma de viver: segundo o autor, "educar para a paz exige um compromisso por parte do educador dentro e fora da classe" (p.217).

Jares (2002) propõe a utilização do método sócioafetivo, que questiona a forma tradicional de aprender baseada exclusivamente no acúmulo de informações sem a mediação de uma experiência pessoal ou de aproximação interpessoal. O método proposto fundamenta-se no desenvolvimento da empatia e no contraste analítico entre o que se vive e o que conhece do mundo circundante, por meio de "situações experimentais" que favorecem: a vivência de uma experiência; a descrição e análise das vivências; a afirmação e auto-conceito positivo; o desenvolvimento da auto-confiança e da comunicação; o reforço do sentimento grupal e de comunidade; o

desenvolvimento da capacidade de tomada de decisões em grupo e resolução de conflitos; o reforço da capacidade de análise e síntese; e o desenvolvimento de condutas pró-sociais. Tal método apresenta não apenas uma nova forma de conhecer, como também uma nova forma de relacionamento com o conhecimento. Nessa perspectiva, o autor sugere a adoção de técnicas cooperativas de gestão da sala de aula e da escola, pautadas nas concepções freinetianas de organização, por considerar coerente aos princípios democráticos, visto que sua pedagogia circula entre o individual e o coletivo (Elias, 2004). Inserem-se como propostas didáticas os planos de trabalho, a biblioteca em sala, a assembléia de classe, as aulas-passeio, os jogos de simulação, os estudos de caso, as análises de textos literários e outros exercícios que permitem potencializar a autonomia, a cooperação e a co-responsabilidade.

Rabbani (2003) ainda afirma que o método dialógico mostra-se o mais adequado para a Educação para a Paz, visto considerar as diferentes perspectivas e favorecer o diálogo entre elas, independentemente da disciplina ensinada. Conforme expõe, aquele que é educado dialogicamente “tem suas decisões na escola e fora dela” (p.89) por estar imbuído de questionamentos, razões e valores que o conduzem ao “bem comum”.

Verifica-se, dessa forma, que as diferentes propostas metodológicas contemplam os aspectos social, relacional e afetivo que permeiam o contexto escolar, primando pelo respeito às concepções de seus diferentes atores e pela coerência entre o discurso e a prática pedagógica. Por visar ao desenvolvimento individual e coletivo, as diferentes metodologias favorecem a abordagem e a vivência dos diferentes componentes da Educação para a Paz.

3.3. Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico

Segundo Gomes (2001) os valores, princípios e orientações dos documentos das Nações Unidas devem ser traduzidos em orientações específicas no plano de projetos escolares e no plano das políticas educacionais públicas para serem efetivados nas ações escolares.

Nesse sentido, Perrenoud (2005) complementa que parte dos problemas da escola não surge de suas intenções, mas da maneira como ela organiza seu trabalho, de modo a perder tempo e energia perseguindo objetivos secundários e a interromper soluções de problemas. Em vista dos equívocos administrativos, a elaboração de um projeto político-pedagógico tende a favorecer a gestão escolar de modo organizado, estabelecendo os objetivos e as estratégias por meio dos quais aqueles serão alcançados.

O projeto político-pedagógico da escola constitui um instrumento teórico-metodológico que estabelece a ponte entre a política educacional e a comunidade na qual a instituição se insere por

meio da definição de princípios, de objetivos educacionais, de métodos de ação e de práticas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes (Brasil, 2004b).

Em razão de sua importância, o Relatório Delors (1996) ressalta a necessidade de construção coletiva do referido documento, destacando que a elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deve fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação da aprendizagem não pode ser dissociada da prática pedagógica. Conforme exposto no documento, “associar os diferentes atores sociais à tomada de decisões constitui, efetivamente, um dos principais objetivos e, sem dúvida, o meio essencial de aperfeiçoamento dos sistemas educativos” (p.172).

Destacando sua construção coletiva, Gomes (2001) resgata a Lei Darcy Ribeiro, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que prevê a elaboração em equipe do projeto pedagógico escolar e aponta que “os professores não só participam da elaboração desse projeto, como também preparam seus planos de trabalho de acordo com ele” (p.41). A construção do projeto político pedagógico deve significar, dessa forma, um “processo social vivo”, com vistas à autonomia da escola na tomada de decisões de acordo com a realidade dos alunos e da comunidade.

Noletto (2003) reafirma tais posicionamentos e destaca que um bom projeto que vise à Cultura de Paz na escola apresenta, como características, a construção participativa (expressando o desejo de todos os envolvidos), a flexibilidade (permitindo adequações ao longo do processo), a coerência (por meio de etapas alinhadas aos objetivos e filosofia do projeto), a clareza (permitindo a compreensão por todos) e a operacionalidade (podendo ser realizado e avaliado).

Efetivamente, por requerer a participação de professores, funcionários, pais e alunos (Brasil, 2004b), a construção do projeto político-pedagógico favorece o alcance dos objetivos coletivamente traçados:

À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é: *de todos e para todos*. (p.10 – grifo nosso)

3.4. O Educador

Callado (2004) afirma que, no processo de Educação para a Paz, a atitude do educador adquire tanta ou mais importância que os conceitos que se pretendem transmitir, destacando que “não é possível, portanto, educar para a paz se não educando a partir da paz” (p.42).

Segundo Gomes (2001), os professores não são meros transmissores de conteúdos (visto que a internet, os livros, as revistas dentre outros recursos podem fazê-lo), porém educadores que trabalham com valores, atitudes, comportamentos e competências. Por essa razão, realça-se a autoridade moral e intelectual dos professores, abrindo-se possibilidades para a aprendizagem do professor e solicitando-lhe o cumprimento integral do seu papel.

A esse respeito, Jares (2002) posiciona o educador mediante os planos da aprendizagem, da organização didática e dos comportamentos educativos, apontando seus objetivos:

- a) no plano da aprendizagem: coordenador e multiplicador das experiências;
- b) no plano da organização didática: potencializador da autogestão do grupo e das técnicas e relações grupais; e
- c) no plano dos comportamentos educativos: inspirado nas qualidades de autenticidade, aceitação incondicional, compreensão, confiança e estímulo.

Os professores assumem, ainda, uma função determinante na formação dos educandos no que tange às atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo, devendo-se despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e permanente, tal como apresentado pelo Relatório Delors (1996). O documento, atento às necessidades dos professores, afirma que a melhoria da qualidade da educação exige, primeiramente, a melhoria do recrutamento, da formação, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, visto que “estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (p.153). Para tanto, medidas são apontadas com vistas à melhoria da qualidade e à motivação dos professores, referentes ao/à:

- o Recrutamento: melhorar a qualidade do recrutamento e seleção dos professores, podendo-se pensar em medidas específicas que facilitem o recrutamento de candidatos de origens culturais diferentes;
- o Formação inicial: estreitar laços entre as instituições de ensino e as universidades;
- o Formação contínua: desenvolver programas de formação continuada de modo a promover a atualização dos profissionais, podendo utilizar-se de novas tecnologias e métodos;

- o Atenção aos professores de formação pedagógica: oferecer especial atenção aos profissionais com formação pedagógica de modo que esses possam contribuir para a renovação das práticas pedagógicas;
- o Controle: manter com os professores um diálogo sobre a evolução dos saberes, métodos e fontes de informação, e não somente controlar o seu desempenho.
- o Gestão: melhorar a direção nos estabelecimentos de ensino. "Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no estabelecimento de ensino grande melhorias" (p.163).
- o Participação dos agentes exteriores da escola: inserir os pais, como associados, no processo pedagógico.
- o Condições de trabalho: oferecer aos professores condições de trabalho satisfatórias e remuneração justa.
- o Meios de ensino: oferecer qualidade nos meios de ensino, seja manual ou tecnológico.

As conclusões e proposições de ação voltadas aos professores, extraídas da 46ª Sessão da Conferência Internacional de Educação (UNESCO, 2003), ressaltam, ainda, a necessidade de se:

- o Facilitar uma real participação dos professores na tomada de decisões no interior do estabelecimento escolar, através da formação e de outros meios;
- o Aperfeiçoar a formação dos professores, a fim de que eles possam desenvolver nos alunos comportamentos orientados para valores de solidariedade e tolerância, de maneira a prepará-los para a prevenção e resolução pacífica de conflitos, bem como para o respeito pela diversidade cultural; e
- o Aprimorar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores e nas práticas da sala de aula.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) reconhece que "muitas medidas estão fora do alcance dos educadores, mas há muitas delas que são possíveis" (p.51), estimulando atitudes de co-responsabilidade e participação.

Destacamos, a seguir, reflexões acerca das características necessárias ao educador e ao seu processo de capacitação, aspectos realçados por diferentes autores na perspectiva de se construir uma Educação em Paz e para a Paz.

3.4.1. Características Necessárias ao Educador

A UNESCO (2003) adverte que as transformações clamadas pelo sistema educacional serão somente possíveis com a intervenção profissional de um “novo tipo de mestres e professores” (p.110). Diante das dificuldades e necessidades evidenciadas no sistema escolar e difundidas mundialmente como retratos sociais, afirma-se que existem numerosos exemplos de políticas e práticas positivas no mundo, lembrando que “a expansão educativa do final do século XX só foi possível, em numerosos países, graças ao investimento invisível dos professores” (p.23), e que ocorre atualmente por meio de “milhões de professores que estão comprometidos, no dia-a-dia, a transformar suas classes em espaços onde se aprende realmente a conviver” (p.105).

Nessa perspectiva, características são apontadas como necessárias aos docentes no sentido de atuarem de forma coerente aos princípios e componentes da Educação para a Paz.

Produtividade, coerência, espontaneidade, autonomia, tolerância, sensibilidade, empatia, bem como posturas cooperativa, dialógica e ecologicamente integradas são características ressaltadas por Callado (2004) para a prática docente.

Perrenoud (2005) afirma que “o primeiro recurso da escola seria o grau de cidadania dos professores” (p.29), necessitando, para tal, assumirem-se como pessoas confiáveis, mediadores interculturais, coordenadores de uma comunidade educacional, fiadores da Lei, organizadores de uma vida democrática e condutores culturais e intelectuais. Coadunado a tal perspectiva, o documento Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2003c), afirma que:.

Para formar um aluno “homem-cidadão”, capaz de usufruir seus direitos individuais e assumir as responsabilidades dos seus deveres para com o coletivo, é preciso um professor “profissional-cidadão”, capaz do exercício da consciência crítica e do domínio efetivo do saber que socializa na escola (p.26).

Milani (2003a) alerta, contudo, que para que tais objetivos sejam alcançados e características construídas, faz-se necessária a valorização social do papel do professor, o resgate de sua auto-estima e o fortalecimento da consciência das possibilidades educativas de que dispõe.

Afirmando a relevância da auto-estima docente, Freinet (1973) expõe que:

um educador, já sem gosto pelo trabalho, é um escravo do ganha-pão e que um escravo não poderia preparar homens livres e ousados; que não podes preparar os alunos para construir, amanhã, o mundo de seus sonhos, se já não acreditares nesse sonho; que não podes prepará-lo para a vida, se já não acreditas nessa vida; que não poderás mostrar-lhes o caminho se te deixas ficar sentado, cansado e desanimado, na encruzilhada dos caminhos (p.146).

Dessa forma, visto que a boa educação depende do bom educador, a atenção à sua saúde emocional e à sua qualidade de vida se faz igualmente necessária, seja de forma assistemática, evidenciada no cotidiano escolar, seja por momentos especificamente destinados à formação e capacitação docente.

3.4.2. Capacitação dos Educadores

No contexto da paz, pode-se identificar a preocupação com a formação dos professores desde o Congresso “A Paz pela Escola” (realizado em Praga, 1927) e a V Conferência Mundial da Escola Nova (celebrada na Dinamarca, 1929), nos quais se destacou a necessidade da formação da personalidade dos educadores visando ao êxito das práticas educativas voltadas à construção da paz.

A Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001) afirma, dentre os apontamentos, que “o papel do professor é insubstituível para assegurar um aprendizado de qualidade na sala de aula” (item 3), e que deve-se considerar com urgência todos os temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas e que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) afirma que os educadores devem assumir-se como cidadãos para participarem do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres e de valorização profissional. Ressalta, contudo, que, tradicionalmente, a formação dos educadores brasileiros não contemplou tal dimensão, não se enfocando o tratamento das questões sociais.

A capacitação docente, seja inicial ou contínua, pode abranger conteúdos e estratégias metodológicas específicas referentes às disciplinas a que se dedicam, bem como a sensibilização e a formação voltadas ao ensino e à prática dos componentes da Educação para Paz. O sistema educacional prioriza, contudo, capacitações de ordem técnica, muitas vezes vinculadas às especificidades das áreas de ensino, não se investindo na formação ética voltada à prática da cidadania e à construção da Cultura da Paz, aspecto que aponta para uma análise em nível de estratégias educacionais que visem ao alcance dos seus objetivos.

Exemplificando a preocupação de alguns autores no que tange à capacitação dos profissionais escolares para questões de ordem relacional, Chrispino e Chrispino (2002) ressaltam a necessidade de diretores e professores serem preparados para lidar com a diversidade que contempla o atual sistema escolar, e que sejam instrumentalizados para identificar o conflito antes de seu surgimento e para mediá-lo quando de seu estabelecimento.

Nesse sentido, a formação de professores, quer inicial ou contínua, deve visar, fundamentalmente, ao desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, de modo a poderem cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (Relatório Delors, 1996).

Assumindo-se como mediadores culturais em seus aspectos objetivo – relacionado aos conhecimentos e informações construídas – e subjetivo – referente à formação mediante os componentes da Educação para Paz – os educadores participam e constroem a história social. E, mesmo diante dos desafios,

Que os homens *suptis* e corajosos ergam a cabeça e sejam os primeiros a seguir pelas veredas libertadoras. E que, entre esses primeiros, se encontre o grande exército pacífico dos educadores do povo. Então, ir-se-á ampliando o irresistível frêmito da paz (Freinet, 1973, p.171).

3.5. O Educando

A diversidade que permeia atualmente o contexto educativo representa a principal característica relativa aos educandos, cujas diferenças são contempladas e evidenciadas em seus hábitos, conhecimentos, valores, fisionomias, habilidades e dificuldades, que os constituem como individualidades significativas.

A UNESCO (2003) alerta que, apesar da constante ampliação de possibilidades de convívio com a diversidade, têm-se multiplicado, simultaneamente, os perigos que ameaçam a identidade e que levam ao retraimento do indivíduo e à proteção de sua individualidade: “em princípio, sinônimo de abertura, a mundialização ameaça impor, em escala planetária, a uniformidade cultural que, por sua vez, ameaça a diversidade das culturas” (p.19).

A Educação para a Paz, considerando os seus princípios e componentes coerentes à construção da Cultura de Paz, ressalta a necessidade do respeito à individualidade e ao valor cultural inerente aos educandos, devendo-se, para tanto, voltar a atenção às realidades e necessidades peculiares existentes no contexto educativo, primando pela qualidade relacional existente em todos os âmbitos.

Callado (2004) aborda as três dimensões envolvidas nos relacionamentos escolares: a relação do ser humano consigo mesmo, de base afetiva, orientada a favorecer a auto-estima, a superação dos conflitos intrapessoais e a confiança nas próprias capacidades; a relação entre o ser humano e os demais, de base social, orientada à educação inter-cultural; e a relação que se estabelece entre o ser humano e a natureza, de base ambiental, orientada principalmente ao desenvolvimento de valores relacionados com o respeito e conservação do meio ambiente.

A auto-estima é enfatizada por Castro et al. (2001) como um processo básico para desarmar violências, contribuindo para dar sentidos positivos e projetos de vida aos educandos, cultivada por meio de atividades artísticas, esportivas e de educação para a cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), por sua vez, apontam a auto-estima associada ao tema ética, visto que sua abordagem objetiva que o aluno construa uma imagem positiva de si e exercite o respeito próprio, ações traduzidas pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida, bem como pela legitimação das normas morais que garantam essa realização.

Os sentimentos de pertencimento à escola e de valorização pessoal são também realçados por Chrispino e Chrispino (2002) e Jares (2002), que os consideram elementos importantes para a construção da identidade do aluno. Segundo Jares (2002), “as coisas vão mal quando os alunos e/ou professores, ou setores importantes destes, não sentem a escola como sua” (p. 204). Dessa forma, a participação ativa dos alunos tende a favorecer o seu conhecimento e a compreensão acerca dos vários aspectos da instituição, promovendo sua auto-percepção como co-participantes da escola (Brasil, 1997a).

O sentimento de pertencimento pode envolver tanto estruturas subjetivas de comunicação e relacionamento escolar, como estruturas físicas, observadas pelo grau de acessibilidade dos alunos à instituição mediante suas necessidades. Nesse sentido, a UNESCO (2003) ressalta a necessidade de igualdade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, adaptada às necessidades específicas de cada indivíduo e de cada comunidade, visto que a sua não promoção constitui uma forma de exclusão e violência.

Por essa razão, faz-se necessária a valorização da diversidade cultural e das especificidades trazidas à instituição educativa, visto que respeitar a diversidade dos educandos não significa aceitá-los como iguais em suas crenças, idéias e comportamentos, mas identificar os diferentes estilos e percepções que tornam a instituição educativa um palco intercultural privilegiado.

3.6. O Contexto Relacional

O contexto relacional intraescolar refere-se à conjunção de aspectos vinculados às relações construídas no contexto educativo. Nessa perspectiva, serão descritas considerações acerca das relações interpessoais, da comunicação intra e interescolar, da mediação do conflito escolar, do fenômeno *bullying* e das relações estabelecidas entre a escola, a família e a comunidade.

3.6.1. Relações Interpessoais

A Educação em Paz implica necessariamente a qualidade das relações interpessoais, uma vez que “a paz só pode ser *para* todos (...) e *com* todos” (Rabbani, 2003, p.67).

Polônia e Senna (2005) afirmam que a variedade de contextos, de experiências individuais, de culturas e de sociedades constroem a individualidade da pessoa e promovem reflexos no próprio ambiente físico, social e histórico, bidirecionalidade que se evidencia no contexto escolar, palco de diversidades no qual interagem os participantes da vida social. Ressaltando a escola como espaço de formação relacional, as autoras afirmam que “é no cenário escolar que a criança começa a estabelecer interações diversificadas; é onde a criança se envolve com distintos grupos sociais e convive com a diversidade e com a complexidade das relações, emoções, crenças, valores e atividades” (p.199).

O encontro com a diversidade, contudo, apresenta-se por vezes permeado por posturas ainda marcadas pela exclusão social, pelo preconceito e pela estigmatização, aspectos que clamam por intervenções e cuidados no contexto educativo.

Lobo (2003) afirma que a exclusão social ocorre por falta de ética social, podendo gerar a violência por transmitir ao excluído a noção de injustiça e desrespeito aos seus direitos.

A esse respeito, Santos (2001) afirma que o preconceito refere-se a “uma desvalorização da outra pessoa tornando-a, supostamente, indigna de conviver no mesmo espaço e, conseqüentemente, excluindo-a moralmente” (p.57). Segundo o autor, o preconceito refere-se a um pré-julgamento, uma pré-concepção, um pré-juízo, marcado por uma posição irrefletida acerca de algo ou alguém, caracterizando uma atitude que viola, simultaneamente, três normas básicas: a da racionalidade, a da afeição humana e a da justiça. Nesse sentido, a discriminação caracteriza-se pela manifestação comportamental do preconceito por meio de ações que objetivam manter a posição do grupo privilegiado, e os estereótipos representam imagens construídas por meio de simplificações de comportamentos e de generalizações de semelhanças e diferenças. O autor organiza algumas características que definem os estereótipos: a) são generalizações grosseiras para classificar extensos grupos humanos; b) são aprendidos e ensinados durante a infância; c) são muito lentos para mudar; e d) são utilizados, em climas de tensão e conflito social, como instrumentos hostis contra os grupos ou pessoas estereotipadas negativamente.

Fante (2005), manifestando sua preocupação no que tange aos relacionamentos interpessoais, expressa a ênfase preventiva focada no desenvolvimento de estratégias que objetivam coibir a entrada de armas e de drogas nas escolas, “como se as causas do problema estivessem somente naquilo que os alunos trazem nas mochilas, sem, contudo, levar em conta o

que trazem no coração" (p.30). Dessa forma, "propõem a instalação de detectores de metais, de câmeras de vídeos, além de modernos aparatos de segurança, ao invés de apresentarem estratégias sócio-educativas que melhorem as relações interpessoais" (p.30-31).

Visto que a Cultura de Paz é anunciada como construção que requer participação *da* e reconhecimento *na* diversidade, não comportando passividade, camuflagem de conflitos, desigualdades e injustiças sociais (Noletto, 2004), o relacionamento intraescolar caracteriza-se como um dos pilares fundamentais nos quais deve se assentar a Educação para a Paz.

Jares (2002) afirma que o tratamento das relações interpessoais ocupa lugar preferencial na Educação para a Paz, uma vez que, por um lado, trata de um objetivo com valor em si mesmo (o desenvolvimento da capacidade comunicativa); e por outro, refere-se a um instrumento no qual se apóia a Educação para a Paz para conseguir a convivência de paz. Dessa forma, "as relações interpessoais não apenas devem estar em consonância com os objetivos propostos, como são em si mesmas um 'conteúdo' de aprendizagem indispensável em todo o processo educativo, visto que este se fundamenta precisamente nessas relações humanas" (p.205).

Pautando-se nos propósitos e componentes que permeiam a Educação para a Paz, o relacionamento intraescolar deve ser construído por elementos favoráveis ao estabelecimento de interações saudáveis e pacíficas entre todos os membros da comunidade educativa, marcadas pela reciprocidade, empatia, cooperação e responsabilidade.

Morin (2001) ressalta, ainda, a importância do sentimento de compreensão nos relacionamentos interpessoais, visto que "compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção" (p.95). Segundo o autor, a compreensão das fraquezas ou faltas pessoais é a via para a compreensão das limitações do outro: "sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade" (p.95).

Segundo o Programa Ética e Cidadania (Brasil, 2003b), os valores e princípios éticos são construídos a partir do diálogo, na interação estabelecida entre pessoas (imbuídas de razão e emoções) em um mundo constituído de pessoas, objetos e relações multiformes, díspares e conflitantes. Por essa razão, o convívio escolar configura-se como elemento-chave na formação ética dos estudantes e, ao mesmo tempo, como o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa nesse aspecto.

Em consonância com tais considerações, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) ressalta que "há um sério trabalho educativo a ser feito no âmbito do convívio escolar" (p.55), razão pela qual a especificação dos temas transversais pode favorecer a reflexão e o planejamento de um trabalho mais pontual.

Chrispino e Chrispino (2002) destacam, ainda, em especial no trato com a diversidade e frente à necessidade de mediação dos conflitos dela oriundos, o conceito de tolerância, entendendo-se tolerância como atitude “que solicita a ação de tolerar como prática” (p.77), interpretação que condiz com o exercício de conviver com os diferentes e divergentes, e que implica técnicas para mediar conflitos em nome da renovação de idéias e da fraternidade. Considerando que a intolerância é socialmente aprendida ao longo da vida, os autores afirmam que “a tolerância pode também ser socialmente aprendida se socialmente ensinada” (p.79).

3.6.2. Comunicação Intra e Interescolar

A gestão pela paz na escola representa o processo de organizar as relações, mediando os diferentes interesses e necessidades de indivíduos, grupos e sistemas vivos e tecnológicos, buscando viabilizar ações que permitam a solução das situações detectadas, considerando-se as diferenças de perspectivas individuais (Corrêa, 2003).

Os processos de comunicação e informação intraescolares produzem um universo que favorece a configuração de sentidos e significados das situações pelos diferentes participantes da comunidade escolar (Abramovay & Rua, 2002), razão pela qual sua qualidade e eficácia constituem elementos significativos para o alcance dos objetivos educativos.

Chrispino e Chrispino (2002) destacam que a falta de comunicação eficaz e de diálogo está intrinsecamente relacionada às dificuldades que originam os conflitos e que, por sua vez, deságuam na violência, ressaltando a necessidade da comunicação para a construção de um clima escolar preventivo mediante a diversidade encontrada na instituição:

São divergentes na origem social, na bagagem cultural, na renda familiar, na etnia, na expectativa de futuro, na escolaridade dos pais, nos valores éticos, na maneira de se relacionar com o mundo a sua volta. Se antes a escola não necessitava preocupar-se com o processo de comunicação, uma vez que os códigos de linguagem – símbolos e signos – eram semelhantes, hoje, diferentemente, ela abriga desiguais, o que obriga ao aprimoramento dos modos e dinâmicas de comunicação para que ela seja eficaz (Chrispino & Chrispino, 2002, p.51).

Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer espaços e momentos voltados aos professores, aos alunos, aos gestores e à comunidade escolar em geral, de modo a favorecer a otimização do processo de comunicação, a fortalecer os vínculos intraescolares e favorecer o intercâmbio de experiências e informações.

Na Pedagogia de Freinet, a correspondência entre professores constitui elemento essencial para estimular o equilíbrio, a comunicação, a expressão, a afetividade, a pesquisa e o conhecimento, caracterizando-se como fonte permanente de realização individual e coletiva. Por meio da correspondência, dos boletins, dos encontros pedagógicos, das oficinas e jogos, cria-se um espaço para transformação das percepções, rompe-se o isolamento em que vivem os professores e promove-se a troca de idéias sobre seus problemas cotidianos e a busca coletiva e criativa por soluções.

Para se alcançar uma comunicação efetiva, Corrêa (2003) aponta a necessidade de se vivenciar experiências intersubjetivas nas quais cada pessoa possa exercitar suas capacidades de expressar e comunicar emoções e afetos, medos e inseguranças, crenças e ansiedades, podendo se reconhecer, ser reconhecida e reconhecer o outro a partir de problemas e desejos comuns.

A UNESCO (2003) ressalta, ainda, a importância da comunicação inter-institucional, visto que os fatores de sucesso estão relacionados à criação de redes eficazes de diálogo e à partilha de experiências entre as instituições educativas, entre os professores e os pais, entre a escola e as organizações comunitárias, e também com as agências de ajuda ao desenvolvimento. Conforme afirma, "é graças a tais parcerias que a educação pode efetivamente reforçar a coesão social e prevenir – ou, no mínimo, reduzir – a exclusão social" (p.60).

3.6.3. A Mediação do Conflito no Âmbito Escolar

No âmbito escolar, o conflito é percebido sob uma perspectiva negativa, como disfunção, patologia ou situação que clama por correção. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) afirmam, contudo, a necessidade de que o trabalho pedagógico inclua a possibilidade de discussão, questionamento e não-ocultação de contradições, conflitos e confrontos, pressupondo compreender que "conflitos são inerentes aos processos democráticos, são o que os fazem avançar e, portanto, não são algo negativo a ser evitado" (p.47).

Jares (2002) ainda afirma que "o cotidiano dos conflitos é um processo e uma das características centrais e definidoras das escolas" (p.133/134), por evidenciar conflitos entre professores, entre professores e alunos, entre professores e pais de alunos, entre professores e a direção da escola, entre alunos, entre pais, entre a escola com seus órgãos colegiados ou com a administração educativa. No âmbito da estrutura do conflito, o autor aponta a necessidade de se distinguir os seus elementos: as causas que o provocam (que podem assumir caráter ideológico-científico ou estarem relacionadas ao poder, à estrutura ou a questões pessoais e inter-relacionais), os protagonistas que intervêm (individual, grupal ou institucional), o processo que se segue (as

variáveis interferentes e a seqüência de seu desenvolvimento), e o contexto no qual se produz (social, cultural, histórico).

Historicamente, verifica-se que a massificação da educação trouxe para o universo escolar um conjunto de alunos cujo perfil diferenciava-se do qual os professores e a instituição escolar estavam preparados para lidar, fato que acarretou uma desestabilização da ordem interna e um campo propício ao conflito (Chrispino & Chrispino, 2002). Os autores afirmam que, por se caracterizar como uma caixa de ressonância social, a escola pode apresentar conflitos como resultado dos “diferentes” e das “diferenças” que atualmente podem conviver no espaço da escola, visto que “a escola de antes era a escola dos ‘iguais’” (p.26) e que a realidade atual pede uma gestão apropriada que favoreça o convívio na diversidade. Nesse sentido, o Relatório Delors (1996) chega a ressaltar que os problemas da sociedade “não podem mais ser deixados à porta da escola: pobreza, violência e droga entram com os alunos nos estabelecimentos de ensino, quando até há pouco tempo ainda ficavam de fora com as crianças não escolarizadas” (p.154).

Chrispino e Chrispino (2002) sugerem a construção da cultura da mediação de conflitos nas escolas por acreditarem que as instituições encontram-se despreparadas para lidar com os antagonismos que surgem na divergência, podendo gerar o conflito que produz a violência. Esse aspecto baseia-se fortemente na premissa de que, “se a violência e o preconceito são socialmente aprendidos, a paz e a mediação também podem sê-lo”(p.59). Nesse sentido, os autores explicam que a mediação é uma forma de resolução de conflitos que consiste na busca de um acordo pelo diálogo, com o auxílio de um mediador, favorecendo uma reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Por essa razão, a mediação deve atentar, principalmente, para a preservação da relação, visto que “os vizinhos continuarão a viver em contato, que os alunos freqüentarão o mesmo espaço escolar” (p.38).

Visando à construção da cultura da mediação de conflitos no universo escolar, Chrispino e Chrispino (2002) propõem a reflexão sobre alguns aspectos, como: a origem do conflito escolar; a forma de a escola lidar com a violência e o violento; a reformulação dos prédios escolares para torná-los mais seguros; a utilização de tecnologias de segurança aplicadas ao sistema escolar; a avaliação da violência escolar; a elaboração de um plano de segurança nas escolas; a organização de um plano de ação para a situação de crise e violência; a adequação dos currículos ao assunto da violência; e a mediação do conflito no universo escolar. Os aspectos relacionados à mediação de conflitos envolvem, por sua vez, o reconhecimento de seu “clima escolar” e do “perfil do conflito e de sua violência”, de modo que somente o estudo e a compreensão das relações estabelecidas no contexto escolar, por meio de um mapeamento ou diagnóstico institucional, podem permitir o entendimento dos conflitos e as possibilidades de mediação. Coibir a ação violenta, sem conhecer

as razões que a originaram, favorece a reincidência e impede a análise real dos fatores objetivos (explícitos) e/ou subjetivos (implícitos) dos conflitos existentes.

Experiências em diversos países por diferentes autores apresentados por Chrispino e Chrispino (2002), apontam estratégias mediadoras e preventivas, que incluem disciplinas para o ensino da mediação de conflitos aos alunos; capacitação dos alunos para comportamentos pró-sociais e pacíficos, tornando-os protagonistas e responsáveis por evitar confrontos e manejar técnicas de negociação e resolução de problemas; construção de espaços para o auto-conhecimento do aluno e identificação de suas habilidades e dificuldades, favorecendo o exercício da auto-confiança; capacitação de professores em técnicas de mediação de conflitos; preparação de currículos da educação infantil à educação superior, implementando capacitação para “mediadores de conflito” na escola; e aulas pautadas em princípios pacíficos e cooperativos na instituição escolar. Tais programas, dentre outros com o mesmo objetivo, foram desenvolvidos em países como Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia, Canadá, Austrália, Polônia, Inglaterra, Alemanha, África do Sul, França, Bélgica Costa Rica, Chile, Argentina, Espanha dentre outros.

3.6.4. O Fenômeno *Bullying*

A forma mais comum e freqüente de violência entre crianças e adolescentes é conhecida como *bullying*², fenômeno que passou a ser compreendido, a partir dos anos 90, como comportamento agressivo entre estudantes marcado por “atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela forma dos primeiros” (Lopes Neto & Saavedra, 2003, p.16).

Fante (2005) refere-se ao *bullying* como um comportamento anti-social intrínseco nas relações interpessoais, “em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de ‘brincadeiras’ que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (p.29).

Lopes Neto e Saavedra (2003) e Fante (2005) afirmam que a ação do *bullying* pode ser direta, de caráter físico ou verbal, ou indireta, sob a forma de disseminação de histórias que venham a promover discriminação ou exclusão de determinada pessoa de seu grupo social. Apelidar, aterrorizar, humilhar, ofender, ignorar, ameaçar, empurrar, furtar, amedrontar, agredir, zoar, intimidar, ferir e dominar representam algumas ações que expressam o comportamento agressivo do *bullying*. Segundo os estudos desenvolvidos pelos autores, enquanto os provocadores de *bullying* apresentam maior probabilidade de se envolverem em comportamentos delinqüentes, violência doméstica e atos criminosos, as vítimas não dispõem de recursos, *status* ou habilidade

² *Bullying* é uma palavra inglesa que identifica comportamentos agressivos e anti-sociais de briga, tirania, ameaça, não havendo equivalência em português.

para reagirem às provocações, gerando sentimentos de insegurança, dificuldade de auto-afirmação, baixa auto-estima, bem como o desejo de evitar a escola e o convívio social para prevenirem-se de outras agressões. Os danos ao psiquismo, à personalidade, ao caráter e à auto-estima de suas vítimas podem ser manifestadas por enurese noturna, alterações de sono, cefaléia, ansiedade, comportamento depressivo e intenção suicida, podendo deixar seqüelas ao longo da vida. Ambos os estudos alertam que o *bullying* atinge todas as classes sociais e estruturas culturais, que o interior da instituição escolar constitui o espaço de sua maior incidência e que não existe escola sem *bullying*, afirmando que “as instituições que negam a sua existência desconhecem o fenômeno ou negligenciam a sua gravidade” (Lopes Neto e Saavedra, 2003, p.118).

As vítimas do *bullying* normalmente são consideradas como “diferentes” da maioria dos alunos, cujas características diferenciadas viram alvo de críticas e provocações, fenômeno cujo poder destrutivo mostra-se perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo.

A pesquisa desenvolvida por Lopes Neto e Saavedra (2003) indica que os alunos-alvo do *bullying* foram identificados com frequência maior nas séries mais baixas, ao passo que os alunos-autores de bullying têm maior frequência em séries mais elevadas; que o hábito de colocar apelidos constitui-se a forma de *bullying* mais frequente, referente a alguma característica individual do aluno-alvo; e que, de forma surpreendente, as salas de aula foram os locais citados como de maior incidência de *bullying*, evidenciando onde devem ser priorizadas as ações preventivas dessa agressão. Nesse sentido, os autores alertam para a necessidade das escolas desenvolverem suas próprias estratégias de combate ao fenômeno, observando suas prioridades, características ambientais e influências culturais, sociais e econômicas, sugerindo-se:

- a) que a prevenção e a redução do *bullying* sejam partes integrantes do planejamento pedagógico da escola;
- b) que sejam desenvolvidas estratégias pedagógicas capazes de inserir a discussão sobre o *bullying* como um tema transversal, comprometendo todos os profissionais nas atividades desenvolvidas na escola; e
- c) que sejam dadas amplas oportunidades para a participação efetiva dos alunos, permitindo-lhes acesso à informação, à definição de estratégias e às medidas de controle e avaliação das ações anti-*bullying* implementadas.

Os estudos desenvolvidos por Fante (2005) no Estado de São Paulo apontam que o fenômeno constitui uma realidade nas escolas, independentemente do turno escolar, da localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem séries iniciais ou finais, de ser escola pública ou privada. Evidenciou-se que dos ciclos iniciais até a 4ª série as condutas *bullying* são mais perceptíveis, incluindo maus tratos-físicos (especialmente até a 2ª série) e ofensas, acusações e

discriminações, especialmente manifestadas por meio de apelidos e xingamentos relacionados ao aspecto sexual. Nas 3ª e 4ª séries as condutas focalizam ameaças e chantagens, especialmente entre alunos mais frágeis e tímidos. O pátio do recreio representa o local onde o *bullying* ocorre com maior incidência. A partir da 5ª série os maus-tratos se desenvolvem, basicamente, por meio da linguagem não-verbal, gestual e corporal, envolvendo discriminações, furtos, apelidos, difamações e ameaças. A autora alerta, ainda, que os docentes são treinados, em sua formação acadêmica ou em cursos de capacitação, com técnicas que unicamente os habilitam para o ensino de suas disciplinas, não sendo valorizada a necessidade de lidarem com o afeto, com os conflitos e com os sentimentos dos alunos, aspecto que deve ser considerado no processo de valorização da diversidade e prevenção do *bullying* na escola.

Estudos sobre o fenômeno *bullying* assumiram proporções internacionais e se concretizaram em projetos anti-*bullying* desenvolvidos em países como Espanha, Inglaterra, Irlanda, Grécia, Portugal, Finlândia, Noruega e Holanda.

3.6.5. Relação da Escola com a Família e com a Comunidade

A UNESCO (2003), diante dos pressupostos que contemplam a aprendizagem do “viver juntos”, componente da Educação para Paz, aponta a necessidade de se levar em consideração a complexidade das relações entre o sistema educacional e a sociedade.

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) afirma que a relação educativa é uma relação política e democrática, definida na vivência da escolaridade em sua forma mais ampla, desde a estrutura escolar, em sua organização física e administrativa, até as formas de relações construídas entre os diferentes participantes e entre esses e a comunidade circundante.

Ressalta-se, nesse aspecto, que a instituição escolar encontra-se imersa em um contexto historicamente construído e enriquecido pelas raízes culturais de seus integrantes. Reforçar a ligação entre a escola, a família e a comunidade local constitui, pois, um dos principais meios para que o ensino se desenvolva em uma sincronia com as vivências experienciadas pelos alunos, evitando-se a desarticulação e a descontextualização dos conteúdos com as práticas, das expectativas com as possibilidades de realização, das idealizações com os mecanismos de transformação social.

Faz-se necessário, dessa forma, que a família construa conhecimentos sobre seus filhos e suas necessidades, desenvolvendo competências de gerenciamento e padrões cooperativos e coletivos para lidar com a dinâmica familiar (Brasil, 2004c).

Perrenoud (2005) afirma ser ingênuo acreditar que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de prover a educação para a cidadania, ressaltando a importância de se estabelecer uma ação escolar articulada às demandas familiares e à realidade na qual o aluno se insere.

Maldonado (2003) expõe, sobre esse aspecto, que o trabalho de escuta e orientação aos pais abrange o processo de “alfabetização emocional” dos filhos, sem o qual não é possível estabelecer acordos de convívio indispensáveis para harmonizar as inevitáveis diferenças entre as pessoas nos espaços intra e extra-escolar.

Como conseqüência das ações escolares junto à família, pode-se ressaltar a construção do sentimento de pertencimento familiar, que passa a assumir-se como integrante e participante ativa da vida da escola, favorecendo a comunicação, a interação e a co-responsabilidade escolar e comunitária (Brasil, 2004b).

Referindo-se à relação entre a escola e a comunidade, Noletto (2004) afirma que a vida escolar tem ecologia mais ampla que a delimitada pelo espaço físico e o tempo de aulas, apontando a necessidade de se construir relações sociais e formas de aprendizagem alternativas em outros períodos além dos organizados ao longo da semana, com a intenção de que, “ao abrir as escolas nos finais de semana, ajude-se a abri-las para práticas mais afins de uma cultura de paz também durante a semana” (p.43).

Coadunados com tal consideração, Abramovay et al. (2001) partem do pressuposto de que a violência na escola não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, devendo ser analisada como processo mais amplo, extrapolando os limites da unidade escolar, visto implicar fatores que envolvem o contexto social como um todo. Nessa perspectiva, realizou-se o *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*³, desenvolvido pela UNESCO em vários estados do Brasil, que consiste na promoção de espaços alternativos de lazer, atividades artísticas, culturais e esportivas, preocupando-se em garantir que a agenda de atividades dos fins de semana nas escolas se pautasse por princípios éticos e estéticos identificados com uma Cultura de Paz.

Dentre os resultados alcançados por tal Programa, aponta-se o sentimento de pertencimento dos alunos participantes, a identificação da escola como espaço de referência e segurança, a proteção aos jovens contra a ociosidade, a construção de vínculos afetivos e de sociabilidade entre os participantes da escola e a comunidade; e a melhoria da qualidade intra e extra-escolar. O fato de o Programa fundar-se na abertura do espaço físico, pedagógico e social das próprias instituições escolares, contribuiu, ainda, “para a legitimação, pelo poder público, de um processo inovador de democratização dos espaços das escolas onde ele se desenvolve” (Abramovay et al., 2001, p.136).

³ Vide informações detalhadas no tópico referente às experiências desenvolvidas no Brasil.

A abertura à comunidade faz-se, dessa forma, imperiosa em uma época em que, mediante a interdependência e interação globais, “aprender a viver juntos” não se refere apenas ao relacionamento com os vizinhos mais próximos, visto que:

a demografia, os problemas do meio ambiente, a aspiração à paz, as economias orientadas para a exportação e a possibilidade de comunicar-se instantaneamente com o mundo inteiro, eis outros tantos fatores que fazem com que todos os povos estejam em via de tornar-se vizinhos (UNESCO, 2003, p.45).

4. Avaliação do Programa de Educação para a Paz

O processo de avaliação representa uma ação relevante no que tange à Educação para a Paz. O mapeamento da situação escolar, a implantação de estratégias educacionais e a avaliação dos impactos de sua execução constituem etapas necessárias à organização, (re)definição e continuidade das ações planejadas com o fim da construção da Cultura da Paz no contexto escolar.

Callado (2004), ressalta a necessidade de se avaliar os Programas de Educação para a Paz na Escola, incluindo o momento inicial (que implica a avaliação do contexto e do programa), processual e final. Segundo o autor, a observação dos alunos em situações cotidianas e informais, como o pátio do recreio, permite avaliar até que ponto se produziu a mudança de valores na vida real, em situações onde não estão sob a supervisão de um adulto. As evasões prematuras, as desigualdades e a exclusão podem também constituir uma fonte de inquietações relacionadas ao seu impacto sobre a qualidade da educação em seu conjunto (UNESCO, 2003).

Faz-se necessário avaliar, igualmente, o processo de transformação do próprio contexto educacional (Callado, 2004) e estimular a construção de uma “cultura de avaliação” interna e externa (UNESCO, 2003), com vistas ao contínuo aprimoramento da instituição educativa.

Por assumir caráter formativo, a Educação para a Paz tende a apresentar repercussões a longo prazo, podendo-se, contudo, evidenciar impactos positivos a curto e médio prazos nas práticas adotadas pelos diferentes atores do sistema escolar. Tais indicadores representam respostas às intervenções realizadas e roteiros para intervenções futuras, constituindo-se como bússola necessária à redefinição das estratégias educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) apontam, por fim, que “o resultado desse processo não é controlável nem pela escola, nem por nenhuma outra instituição: será forjado no processo histórico-social” (p.27).

Capítulo V - ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A PAZ

1. No Mundo

Várias experiências em Educação para a Paz, Cidadania e Direitos Humanos podem ser encontradas no mundo, seja em âmbito nacional ou das instituições de ensino.

A Tabela 5 apresenta experiências realizadas em âmbito nacional pela Nicarágua, República Tcheca e República Centro-Africana, bem como experiências ocorridas em âmbito institucional em países latino-americanos, como Colômbia, El Salvador, México, República Dominicana e Uruguai.

Os projetos desenvolvidos em âmbito nacional envolveram reformas curriculares que visavam à busca da reconciliação nacional (Nicarágua), à construção de uma sociedade civil e política orientada para valores humanos (República Tcheca) e à instrução profissional orientada aos valores da cooperação e princípios democráticos (República Centro-Africana). García (1999) e Pitha (1999) afirmam que a educação cívica, por servir historicamente a regimes totalitários como ferramenta eficiente de doutrinação, provocou resistência inicial à implantação dos programas, sendo encarada como disfarce para doutrinar os estudantes, resultado de uma cultura de desconfiança. Para tanto, foi necessária uma modificação de estruturas e metodologias de modo a sensibilizar os professores e os alunos ao conhecimento e à prática dos valores humanos.

As ações realizadas em âmbito institucional abrangeram estratégias adotadas junto aos professores, alunos, famílias e profissionais escolares. Os projetos desenvolvidos pelos países apresentaram enfoques diferenciados, enfatizando-se oficinas, debates, murais, jogos, relaxamentos, dentre outras técnicas voltadas à construção de valores, ao respeito à diversidade, à prática da tolerância, à mediação de conflitos, à ética, aos direitos humanos e à liderança. As reflexões pedagógicas intraescolares enfatizaram a valorização do aluno; a construção de espaços para maior convivência; o investimento em educação artística, física e tecnológica; a permanência do aluno em horário contrário para a prática de atividades diversificadas; a abordagem de valores e maior comunicação interescolar. Destaca-se, ainda, a construção de redes juvenis para a paz (República Dominicana), que contemplou a capacitação de jovens para a promoção de valores que fundamentam a Cultura de Paz.

Verifica-se, dessa forma, que as estratégias educacionais para a Paz abrangeram, sob macro-perspectiva, adaptações e ênfases curriculares em âmbito nacional, de acordo com as necessidades e possibilidades evidenciadas nos diferentes países. A esse respeito, Pitha (1999)

alerta quanto às diferenças históricas e sociais entre os países, razão pela qual abordagens novas devem ser consideradas nos diferentes contextos culturais. Os programas elaborados para a Educação para Paz devem contemplar, portanto, o *locus* de uma determinada escola em uma determinada região ou comunidade, a fim de originar-se nas raízes de suas estruturas e instituições.

Em perspectiva institucional, as ações contemplaram, principalmente, a formação de profissionais escolares, o estreitamento dos vínculos com o aluno e com a família e o exercício da liderança, aspectos abordados e destacados como relevantes para a construção de uma Educação *em e para* a Paz.

TABELA 5

Experiências de Educação para a Paz desenvolvidas no Mundo

País	Referência	Âmbito	Projeto	Ações
Nicarágua	García (1999)	Nacional	"Educação para a Cidadania e Reconciliação"	Reforma curricular baseada na busca da reconciliação nacional, com a participação de representantes de várias tendências ideológicas do país, voltada à construção de valores que apoiem os princípios da dignidade humana, da liberdade e da justiça, contidos no treinamento cívico e social subjacentes em todas as matérias ensinadas aos estudantes nicaraguenses.
República Tcheca	Pitha (1999)	Nacional	"Educação Cívica"	Introdução de Programa de Educação Cívica dirigida à construção de uma sociedade civil e política orientada para valores humanos.
República Centro-Africana	Koulaninga (1999)	Nacional	"Cidadania e Educação Produtiva"	Instrução profissional e à vida produtiva dos estudantes com base nos valores da cooperação em serviço, princípios democráticos básicos e cidadania, favorecendo a vida em harmonia com o meio e o respeito à dignidade humana.
Colômbia	Programa da Rede de Escolas Associadas da UNESCO, referente à região da América Latina e Caribe, cujas ações receberam destaque por sua criatividade e originalidade (UNESCO, n.d.)	Institucional	"Democracia e Direitos Humanos na Escola Formal"	Sensibilização e formação de professores com vistas à: reorientação dos programas de direção de curso, valorizando os estudantes no processo de ensino; reflexão pedagógica, assumindo o debate pedagógico como eixo fundamental do trabalho educativo; convivência para se conhecer as experiências dos alunos; criação de um espaço semanal para trabalho institucional, fomentando a participação ativa e decisória dos estudantes; realização de acampamentos, favorecendo o conhecimento entre os alunos e o respeito à natureza; festival de canção e dança, promovendo o respeito à diversidade; revisão constante e atualização do trabalho acadêmico, favorecendo o aperfeiçoamento dos educadores e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes; e convênios com instituições para facilitar a capacitação e desenvolvimento dos estudantes.
		Institucional	"Prevenção e Tratamento da Violência nas Escolas Associadas da Colômbia"	Implementação de área de tecnologia desde o espaço pré-escolar; aumento da frequência semanal das atividades de educação artística e de educação física na área pré-escolar; ampliação da jornada de trabalho e da permanência dos estudantes no colégio, mediante o uso adequado do tempo livre dos alunos para evitar a delinquência e drogadição; execução de projeto pedagógico em valores por meio de orientações e exercícios práticos para a vivência de valores universais; execução de projeto de educação sexual para a vida e o amor, proporcionando intercâmbio de valores, conhecimentos, atitudes e comportamentos relativos à sexualidade de acordo com parâmetros científicos e morais; execução de projeto sobre orientação de conflitos por meio da comunicação, por meio de atividades que conduzam ao debate, à argumentação e ao trabalho coletivo, proporcionando um espaço comunicativo que diminua espaços de violência e apatia; execução de projeto para a democracia, fomentando práticas que permitam a efetiva aplicação de valores e princípios associados a uma convivência pacífica, de tolerância, respeito e diálogo com outros.
		Institucional	"Prevenção da Violência nas Escolas"	Ação junto aos núcleos fundamentais (família, professores e alunos): realização de oficinas formativas a pais, professores e estudantes da comunidade; encontro formativo de pais e filhos no Programa "Mais vale prevenir do que curar"; e envio de guia aos pais para prevenir a violência em diferentes áreas, como o aproveitamento do tempo livre, a recreação em família, a convivência de seus membros e a avaliação de distintos graus de violência; e orientação aos professores quanto à prevenção da violência em sala de aula por meio de comunicação aberta e próxima dos estudantes.

TABELA 5 (Continuação)

País	Referência	Âmbito	Projeto	Ações
El Salvador	Programa da Rede de Escolas Associadas da UNESCO, referente à região da América Latina e Caribe, cujas ações receberam destaque por sua criatividade e originalidade (UNESCO, n.d.)	Institucional	"Programa de Prevenção e Diminuição da Violência Estudantil"	Elaboração de oficinas aos alunos e aos pais com foco na prevenção e diminuição da violência estudantil no ensino médio, abrangendo temas como a realidade do jovem e a superação pessoal; a cultura do menosprezo; e o saber decidir e construir a vida. As oficinas aos pais contemplaram a comunicação, os modelos de criança, e o papel da família na prevenção da violência estudantil.
México	Programa da Rede de Escolas Associadas da UNESCO, referente à região da América Latina e Caribe, cujas ações receberam destaque por sua criatividade e originalidade (UNESCO, n.d.)	Institucional	"Tratamento da Violência e Prática de Valores"	Atividades específicas voltadas a professores, pais e alunos desenvolvidas por meio de jogos, leitura e relaxamento orientados para a análise e discussão de valores distintos.
		Institucional	"Para Poder Alcançar uma Vida Fundamentada na Não-Violência"	Cursos e oficinas para todos os profissionais escolares, abordando-se aspectos como: educação básica sem exclusões, como enfrentar a desigualdade educativa do sistema, a inclusão da comunidade marginalizada no sistema educativo e as implicações da integração escolar. A partir das oficinas, foram elaboradas propostas para se propiciar condutas cidadãs entre os alunos, o desenvolvimento de um ambiente de afeto e comunicação entre as distintas áreas que constituem a comunidade escolar, bem como um trabalho docente orientado para a educação cívica e ética dos programas escolares, favorecendo a autonomia e o pensamento crítico dos alunos.
República Dominicana	Programa da Rede de Escolas Associadas da UNESCO, referente à região da América Latina e Caribe, cujas ações receberam destaque por sua criatividade e originalidade (UNESCO, n.d.)	Institucional	"Formação de Jovens Líderes para a Paz"	Capacitação de grupo de jovens para a promoção de valores que fundamentam uma Cultura de Paz, constituindo redes juvenis para a paz. Cento e vinte alunos, de ambos os sexos e de escolas públicas e privadas do país, foram escolhidos por seus companheiros por meio democrático e participaram de capacitação com temas referentes à liderança, direitos humanos, tolerância e resolução pacífica de conflitos.
Uruguai	Programa da Rede de Escolas Associadas da UNESCO, referente à região da América Latina e Caribe, cujas ações receberam destaque por sua criatividade e originalidade (UNESCO, n.d.)	Institucional	"Crescer com Amor"	Ações junto aos alunos que envolveram motivação, imitação e atuação das ações pacíficas por meio de jogos, histórias, murais e debates, permitindo o ensino e a manifestação de valores.
		Institucional	"Todas as Crianças podem Aprender a Jogar"	Cronograma anual de atividades cooperativas e conducentes à cultura da tolerância, durante o qual recolheram-se os materiais necessários; implementaram-se atividades junto às escolas e às famílias; desenvolveram-se competências e convivências com outras escolas; bem como passeios e tardes recreativas, contando-se com o apoio dos professores e pais.

2. No Brasil

Várias experiências são desenvolvidas no Brasil visando à construção da paz, à prática da cidadania e ao exercício dos direitos humanos. Mesmo que não assim denominados, os fins a que muitos projetos educacionais se propõem se coadunam aos ideais abordados e primam por meios éticos para sua execução. Algumas experiências podem ser identificadas em literatura específica, outras se apresentam como projetos nas diversas instituições de ensino; outras, ainda, são desenvolvidas anonimamente por profissionais e alunos que transformam o cotidiano escolar em espaço privilegiado para a construção da paz.

Milani (2004) identifica e analisa práticas exitosas desenvolvidas por organizações educacionais brasileiras, cujo trabalho focalizou a prevenção da violência interpessoal e/ou a promoção da cultura de paz entre os adolescentes. Em sua pesquisa, o autor pôde constatar diferentes modelos de prevenção e priorização de estratégias de ação, destacando a necessidade de *uma intencionalidade educativa consciente* através do engajamento efetivo dos atores sociais. Segundo o autor, os processos dialógicos e interacionais, bem como os conteúdos programáticos das experiências estudadas, oportunizaram a reflexão e o exercício de valores, como o respeito às diferenças e o serviço à coletividade, por meio do fortalecimento da identidade pessoal e cultural.

Além do desenvolvimento de projetos, pode-se registrar, ainda, a elaboração de recursos didáticos voltados à Educação para a Paz no Brasil, como os denominados “Geração da Paz: em um mundo de conflitos e violências” e “Sair do Papel: cidadania em construção”, produzidos com o apoio e em parceria com o Ministério de Educação, UNESCO, Unicef, dentre outros órgãos e representações, voltados ao trabalho junto aos jovens de 13 a 18 anos nas instituições de ensino. O material “Paz: como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas” (Diskin & Roizman, 2002) também aborda os temas referentes à construção da paz de modo a atender ao público infanto-juvenil.

Coletâneas de textos e produções de alunos da Educação Básica sobre a Paz foram desenvolvidos no Brasil, dentre as quais destacamos a publicação do Movimento Paz Espírito Santo, intitulada “Escolas em Paz” e da Organização não-governamental Londrina Pazeando, intitulada “Idéias dos estudantes de Londrina para uma Cultura de Paz”.

Em âmbito nacional, destacamos o Programa *Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade*, desenvolvido pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. O Programa *Abrindo Espaços: Educação para a Cultura de Paz*, desenvolvido pela UNESCO, também foi implementado em vários estados do país.

O Programa de *Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*, desenvolvido em parceria entre a Petrobrás e a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência - ABRAPIA, realizou-se no Estado do Rio de Janeiro, e o Programa *Educar para a Paz* foi desenvolvido no Estado de São Paulo por Fante (2005).

Os principais eixos dos programas supra-referidos serão apresentados a seguir, objetivando o conhecimento dos procedimentos e dos resultados alcançados mediante os diferentes objetivos a que se propuseram.

2.1. Programa *Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade*

O Programa *Ética e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade*, desenvolvido pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos é uma iniciativa na qual a comunidade escolar inicia, dá continuidade ou aprofunda ações educativas que promovam a formação ética e moral de todos os participantes da instituição educativa. O Programa é reflexo dos compromissos educacionais nacionais e constitui um campo no qual se espera consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social.

A participação das escolas no Programa é voluntária, cuja inscrição as habilitam a acessarem e receberem informações, materiais e recursos didáticos necessários ao seu desenvolvimento. Não se trata, assim, de um programa a ser anexado aos currículos escolares, visto representar o espaço onde as crianças e jovens possam aprender a viver a complexidade da atualidade e onde os educadores e inúmeros outros agentes sociais possam praticar e difundir os princípios da vida cidadã.

O Programa pressupõe intervenções focadas em quatro grandes eixos, em intrínseca inter-relação: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Os objetivos principais de cada um dos eixos são a seguir apresentados:

- o Ética: levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os valores e seus fundamentos; gerar ações, reflexões e discussões sobre seus significados e sua importância para o desenvolvimento das relações humanas.
- o Convivência democrática: promover a construção de relações interpessoais mais democráticas dentro da escola e da comunidade, por meio do trabalho em conjunto com assembléias escolares na resolução e mediação de conflitos e na formação de grêmios estudantis.

- o Direitos humanos: trabalhar a temática dos direitos humanos visando à construção de valores socialmente desejáveis; conhecer e desenvolver experiências educativas que tenham como foco a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- o Inclusão Social: construir escolas abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas; abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações geradas pelas diversas formas de deficiência e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, ideológicas, religiosas e raciais.

O Programa prevê a distribuição de textos específicos, documentos e livros aos professores, estudantes e demais profissionais da escola, a serem utilizados em atividades escolares e cursos visando à formação de equipes, de modo a estimular a realização de projetos e propiciar ações a serem desenvolvidas na escola e na comunidade em que se insere. São estimuladas, ainda, as parcerias com ministérios, órgãos de governo em todos os níveis e organizações sociais ou não-governamentais que possam contribuir para a efetivação das propostas. O Programa representa, dessa forma, um bom caminho rumo à democracia e à cidadania.

Segundo informações do Ministério da Educação⁴, cerca de 1.800 (mil e oitocentas) instituições públicas de ensino do Brasil estão cadastradas no Programa, das quais 12 (doze) são localizadas no Distrito Federal.

2.2. Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*

O Programa *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, desenvolvido pela UNESCO, tem sido implementado no Brasil desde o ano 2000, vindo a atingir escolas de 8 Estados da Federação e despertando o interesse de vários municípios, estados e países. Por alcançar grande repercussão nos diferentes níveis de Governo, o Programa constitui uma proposta para a implementação de políticas públicas nos níveis federal, estadual e municipal (Noletto, 2004).

O Programa advoga a estratégia de abertura das escolas nos finais de semana em comunidades em situações de vulnerabilidade social, bem como a disponibilização de espaços alternativos atrativos aos jovens, contribuindo para a construção de espaços de cidadania por meio de atividades socioculturais, esportivas e de lazer, com conseqüente redução da violência. Entende-

⁴ Dados obtidos por meio de pesquisa telefônica ao MEC datada de 17/08/2006.

se a escola como *locus* privilegiado de ação e propõe-se uma redefinição da relação jovem-escola-comunidade, abrindo a escola a todas as gerações.

O Programa foi implementado em várias escolas de estados como Rio de Janeiro (Programa Escolas de Paz), Pernambuco (Projeto Escola Aberta), Bahia (Programa Abrindo Espaços), São Paulo (Programa Escola da Família), Rio Grande do Sul (Projeto Escola Aberta para a Cidadania), Piauí (Programa Escola Comunidade), Minas Gerais (Subprojeto Abrindo Espaços na Escola Viva, Comunidade Ativa) e no município de Juazeiro/BA (Programa Construindo Cidadania e Conquistando a Paz).

Segundo Noleto (2004), o Projeto tem despertado interesse de outros estados e municípios, como Mato Grosso, Maceió e Rio Grande do Norte, bem como de outros países.

Cada escola, sob orientação dos conceitos éticos e metodológicos sugeridos, diagrama suas atividades em função de suas necessidades, ofertas locais e expectativas de suas comunidades, não existindo um modelo fixo de atividades do projeto.

Por meio de oficinas de teatro, capoeira, circo, teatro humano e de bonecos, dança, reforço escolar, jornais comunitários, esportes e programas de inclusão digital, pôde-se identificar resultados positivos como o aumento de frequência e motivação nas aulas, o cuidado com o patrimônio da escola, um maior respeito e cooperação entre os colegas e professores, dentre outros, conforme levantamento realizado (Abramovay et al., 2001; Noleto, 2004).

2.3. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes

O Programa "Petrobrás Social", que teve por objetivo selecionar projetos vinculados à Cultura da Paz, realizou, em parceria com a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência – ABRAPIA, o *Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. O Programa visou investigar o fenômeno da agressividade (*bullying*) entre os estudantes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e sistematizar estratégias de intervenção capazes de prevenir e reduzir sua ocorrência (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

Para tanto, estimulou-se as comunidades escolares do município do Rio de Janeiro a participarem do Programa, totalizando 11 escolas. Procurou-se traçar os indicadores de prevalência, identificar os tipos mais comuns de agressividade, os locais de maior incidência e suas repercussões sobre a comunidade escolar, avaliando a eficácia dos recursos de proteção utilizados.

A intervenção consistiu no estímulo ao protagonismo juvenil, utilizando a ação de alunos-mediadores para se ter acesso aos demais estudantes; e a conscientização de alunos, professores e pais por meio de atividades e resgate de temas como amizade, não-violência, construção da paz,

dentre outros. Materiais informativos foram elaborados e distribuídos para toda a comunidade escolar, voltados a alunos, professores e pais. Após a intervenção constatou-se um maior conhecimento do fenômeno pelos alunos, com redução dos índices de *bullying*, do número de alunos-alvo e do número de alunos-autores (Lopes Neto & Saavedra, 2003).

2.4. Programa Educar para a Paz

O Programa *Educar para a Paz* visou intervir no fenômeno *bullying* para que a ação violenta desse lugar à ação construtiva. Foi desenvolvido e implantado em escolas da rede pública de ensino do interior do Estado de São Paulo desde o ano 2000 e atualmente está em desenvolvimento no Distrito Federal.

Fante (2005) explica que o Programa é composto por estratégias psicopedagógicas e socioeducacionais que visam à intervenção e à prevenção da violência nas escolas, com enfoque específico na redução do fenômeno *bullying* entre os escolares. O Programa objetiva possibilitar aos responsáveis pelo desenvolvimento socioeducacional, a conscientização e a identificação do fenômeno por meio de sua caracterização específica; o diagnóstico do fenômeno por meio do conhecimento da realidade escolar; e a elaboração de estratégias pedagógicas de intervenção e prevenção. Junto aos alunos, o Programa objetiva a conscientização do fenômeno e suas conseqüências a partir da análise das próprias experiências vivenciadas no cotidiano; o desenvolvimento da capacidade de empatia por meio da interiorização de valores humanos; o desenvolvimento de habilidades para a erradicação do *bullying*, e o comprometimento dos alunos com o bem-comum, tornando-se agentes de transformação da violência na construção de uma realidade de paz nas escolas.

Para tanto, o Programa divide-se em: a) conhecimento da realidade escolar (conscientização/compromisso e investigação da realidade escolar); e b) modificação da realidade escolar (adoção de estratégias de intervenção/prevenção e a realização de um novo diagnóstico da realidade escolar).

A autora afirma ser possível reduzir os índices de manifestação do *bullying* por meio de estratégias adequadas, dados evidenciados nas pesquisas e intervenções realizadas.

Diante dos Programas expostos, as ações desenvolvidas em nível nacional abrangem a construção da paz em sua perspectiva positiva, voltada não somente à prevenção da violência, mas à construção da ética e cidadania, tal como o Programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, buscando abranger as escolas públicas do Brasil. A abertura das escolas nos finais de semana,

projeto desenvolvido pela UNESCO, promoveu resultados coadunados aos propósitos da paz por meio do estreitamento dos vínculos com a comunidade, com a família e com os próprios educandos, favorecendo a construção dos sentimentos de pertencimento, de respeito e de zelo pelo patrimônio e pela comunidade escolar. Os programas realizados no sentido de identificação e da prevenção da agressividade (*bullying*) na escola (Lopes Neto & Saavedra, 2003; Fante, 2005), primam pela qualidade das relações e da comunicação interpessoal por meio de medidas interventivas passíveis de aplicação na prática escolar cotidiana. Dessa forma, a prevenção, e não somente a mediação e a remediação, tem sido enfatizada nos programas nacionais, cujos resultados tendem a se mostrar mais eficazes e a adotar um caráter realmente formativo.

Ressaltamos, por fim, conforme apontado anteriormente, a ciência de inúmeras ações desenvolvidas por profissionais anônimos em nível intraescolar por meio de atividades e condutas cotidianas, bem como de projetos que voltam-se à abordagem de valores, à prática da cidadania e à qualidade de vida da comunidade escolar, programas esses que, sistematizados ou não, representam ações coadunadas aos propósitos da Educação para a Paz.

3. Mapeamento das Percepções de Professores, Alunos e Pais acerca das Escolas no Distrito Federal

A UNESCO realizou no ano de 2001 a Pesquisa Nacional “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, coordenada por Abramovay e Rua (2002), com o objetivo de conhecer a realidade brasileira e elaborar estratégias para a construção de uma Cultura de Paz, abrangendo 14 unidades da Federação. No Distrito Federal, a pesquisa envolveu 19 escolas, sendo 14 públicas e 5 privadas, com foco de pesquisa acima da 5ª série do Ensino Fundamental, contando com a participação de 1.843 alunos, 137 professores e 307 pais.

Apesar de tal pesquisa contemplar escolas que atendem o segundo segmento do Ensino Fundamental, consideramos que tais informações possibilitam o conhecimento acerca das percepções dos alunos, profissionais e pais acerca da instituição educativa, bem como uma análise acerca da qualidade de ensino e dos elementos que favorecem a construção da paz no Distrito Federal, dados que podem relacionar-se e aproximar-se do contexto escolar no qual a presente pesquisa se efetivou.

Aspectos referentes ao local de violência nas escolas, ao sentimento com relação à instituição de ensino, aos aspectos desfavoráveis da escola, à participação da família, ao relacionamento intraescolar, à utilidade dos conteúdos trabalhados na escola e à percepção da

violência nas escolas foram contemplados na pesquisa, cujos resultados são apresentados na Tabela 6 e discutidos a seguir.

TABELA 6

Resultado parcial da Pesquisa Nacional “Violência, Aids e Drogas nas Escolas”, realizada pela UNESCO, referente ao Distrito Federal (baseado em Abramovay e Rua, 2002)

Perguntas	Respostas dos Alunos	Respostas do Corpo Técnico	Respostas dos Pais
Onde ocorrem mais violências?	(escolas públicas e privadas) 53%: no entorno da escola 30%: no caminho, no ponto do ônibus 17%: nas dependências da escola	(escolas públicas e privadas) 60%: no entorno da escola 23%: no caminho, no ponto do ônibus 17%: nas dependências da escola	-
Você gosta da sua escola?	(escolas públicas) 79%: dizem gostar da escola onde estudam 21%: dizem não gostar da escola onde estudam (<i>segundo maior índice do país, abaixo somente de SP</i>)	-	-
O que você não gosta na sua escola?	(escolas públicas e privadas) 48%: do espaço físico (salas de aula, corredores) 36%: da secretaria e direção 32%: da maioria dos alunos 29%: das aulas 25%: da maioria dos professores	(escolas públicas e privadas) 60% das aulas 31% da maioria dos alunos 20% da secretaria e da direção (<i>maior índice do país</i>) 9% da maioria dos professores 7% do espaço físico (<i>menor índice do país</i>)	-
Quais os maiores problemas na escola	(escolas públicas e privadas) 90%: alunos desinteressados e indisciplinados 74%: carências materiais e humanas 46%: professores incompetentes e faltosos	(escolas públicas e privadas) 94%: carências materiais e humanas 85%: alunos desinteressados e indisciplinados 79%: pais desinteressados (<i>maior percentual do Brasil, junto com PA, CE e BA</i>)	(escolas públicas e privadas) 83%: carências materiais e humanas 82%: alunos desinteressados e indisciplinados 48%: gangues, drogas, vizinhança perigosa 40%: professores incompetentes e faltosos 39%: turmas grandes demais 33%: pais desinteressados
A maioria das reuniões que a escola faz com os pais é para...	-	-	(escolas públicas e privadas) 82%: entregar notas dos alunos (<i>maior índice do país</i>) 36%: discutir problemas da comunidade escolar (<i>menor índice do país</i>) 3%: pedir dinheiro 1%: a escola nunca fez reuniões (<i>menor percentagem do país, equivalente a SP</i>)

TABELA 6 (Continuação)

Perguntas	Respostas dos Alunos	Respostas do Corpo Técnico	Respostas dos Pais
Como a maioria dos professores da sua escola trata os alunos?	(escolas públicas e privadas) 57%: orienta, conversa com os alunos 38%: procura compreender os alunos 31%: exige demais dos alunos (<i>maior índice do Brasil, junto com SC</i>) 22%: não está interessada nos alunos (<i>maior índice do Brasil</i>) 13%: briga, usa linguagem pesada com os alunos (<i>maior índice do Brasil junto com AM</i>)	-	-
Na relação com os alunos, como professor dessa escola, você já se sentiu...	-	(escolas públicas e privadas) 46%: desrespeitado como profissional 24%: desrespeitado como pessoa 13%: intimidado 9%: foi humilhado 5%: receiam que os alunos o acusem injustamente de ter feito algo 5%: foi ameaçado	-
Os docentes sofreram violação na auto-estima?	-	(escolas públicas) 69%: não 31%: sim	-
Você acha que a sua escola realmente ensina algo aos alunos?	(escolas públicas e privadas) 51%: a escola ensina muito/bastante (<i>segundo índice mais baixo, ficando acima somente da BA</i>) 49%: a escola ensina pouco/nada (<i>segundo índice mais alto, abaixo somente da BA</i>)	(escolas públicas e privadas) 63%: a escola ensina muito bastante 37%: a escola ensina pouco/nada.	-
Pensando nas coisas ensinadas na escola, você acha que são...	(escolas públicas e privadas) 83%: úteis para a vida, para o futuro 13%: inúteis, mas precisa delas para ter chances de trabalho 3%: inúteis e não afetam as chances de trabalho 1%: não aprende nada	(escolas públicas e privadas) 86%: úteis para a vida, para o futuro 11%: inúteis, mas precisa delas para ter chances de trabalho 2%: inúteis e não afetam as chances de trabalho 1%: não aprende nada	-

Os dados referentes aos locais onde ocorrem violência, professores e alunos apresentam percepção similar, enfatizando o entorno da escola como espaço de maior ocorrência (53% e 60%, respectivamente). Alguns elementos são referenciados como agravantes, como iluminação precária

e falta de policiamento, especialmente nas escolas situadas em 'zonas de risco', com gangues e tráfico de drogas. Nesse aspecto, observa-se que apenas 17% dos alunos e do corpo técnico apontam as dependências da escola como espaços de maior violência.

Quanto ao sentimento referente à instituição de ensino, 21% dos alunos de escolas públicas pesquisados do Distrito Federal responderam não gostar da escola onde estudam, o que corresponde ao segundo maior índice do país, abaixo somente do Estado de São Paulo. Esse índice nos alerta para a necessidade de uma investigação acerca dos fatores que interferem negativamente na relação dos alunos com as instituições de ensino, de modo a se estabelecer estratégias de mediação e intervenção adequadas. A leitura geral dos dados, contudo, considerando os 79% de alunos que responderam gostar da escola, aponta um aspecto positivo ao indicar uma boa relação destes com a instituição educativa.

Indicadores relevantes são apontados na questão referente ao levantamento de aspectos que os alunos e o corpo técnico não gostam na escola. Enquanto o espaço físico obteve maior frequência entre os alunos (48%), os professores não o apontaram como insatisfatório (somente 7%, menor índice do país), apontando discrepância de percepções. O atendimento da secretaria e da direção mostra-se insatisfatório para 36% dos alunos e 20% dos professores. Alertam-nos os dados que apontam aproximadamente 1/3 dos alunos que não gostam da maioria dos alunos e 1/4 dos alunos que não gostam da maioria dos professores, índices similares nacionalmente e considerados altos, apontando uma ausência do sentimento de pertencimento e envolvimento com a escola como espaço de construção de relações comunitárias e questionando-se a suposta percepção da escola como espaço de convívio social prazeroso entre os jovens pares. São significativos os percentuais de professores que afirmam não gostar das aulas (60%), compreendidas como atividades, conteúdos, material didático, carga horária, etc; e não gostar da maioria dos alunos (31%), alertando para a baixa qualidade pedagógica e relacional da instituição educativa. Abramovay e Rua (2002) chegam a questionar: "que escolas são estas em que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas e os membros do corpo técnico-pedagógico afirmam que o que nelas menos apreciam são as aulas e a maioria dos alunos?" (p.167). Segundo as autoras, o dados sugerem a fragilidade de atitudes de pertencimento e envolvimento com a escola enquanto espaço de construção de relações sociais, sugerindo o rebaixamento da auto-estima e a conseqüente perda da imagem positiva de si mesmo e de seus colegas.

Apesar do corpo técnico não ter apontado o espaço físico como insatisfatório, colocou como maior problema da escola a carência de materiais e recursos humanos, percepção compartilhada pelos pais (83%). O corpo técnico apontou, ainda, o desinteresse dos pais como relevante problema (79%), o que corresponde ao maior percentual do Brasil (junto com os Estados de Pará, Ceará e

Bahia), ao passo que somente 1/3 dos pais consideraram o desinteresse familiar como problema. "Alunos desinteressados e indisciplinados" foi apontado com alta frequência pelos próprios alunos (94%), pelos professores (85%) e pelos pais (82%), provocando reflexões acerca dos aspectos motivacional e comportamental dos educandos perante a escola, podendo-se relacionar, inclusive, com o desgosto do corpo técnico acerca das aulas dadas. Destaca-se, ainda, o elevado índice de alunos que consideram os professores incompetentes ou faltosos (46%), bem como seus pais consideram (40%), índices que convidam a uma análise acerca da didática e capacitação/formação docente para atuação, e que pode indicar relação com o desinteresse discente. Turmas grandes demais (39%) também foram apontadas pelos pais dos alunos como problema da instituição escolar.

As autoras observam, ainda, que o corpo técnico relaciona o aluno à família, "em uma discutível transposição de responsabilidades, atribuindo essa atitude à omissão dos pais e da família, transferindo para esta a responsabilidade pelo comportamento dos jovens" (p.148).

Os pais afirmam serem convocados à escola para, em sua maioria, receberem as notas de seus filhos (82%), maior índice do país, e alguns para discutirem problemas da comunidade escolar (36%), menor índice do país. Contudo, o percentual de pais que respondeu nunca ter participado de reunião escolar é baixo (1%), a menor percentagem do país (equivalente a São Paulo), o que aponta a preocupação escolar com o contato e presença familiar.

Dentre os alunos pesquisados, 57% consideram que a maioria dos professores orienta e conversa com os alunos. Índices elevados, correspondentes à maior percentagem do país apontam que os professores exigem demais dos alunos (31%); não estão interessados nos alunos (22%); e brigam, utilizando linguagem pesada com os alunos (13%). Em contrapartida, 46% do corpo técnico já se sentiu desrespeitado como profissional, 24% desrespeitado como pessoa e 31 % tiveram sua auto-estima abalada. O relacionamento professor-aluno apresenta, dessa forma, indicadores que alertam quanto à baixa confiabilidade e qualidade das relações estabelecidas no contexto educativo, indicadores que podem estar relacionados à percepção de indisciplina discente pelo corpo técnico.

Destaca-se, ainda, a percepção de que a escola ensina pouco ou nada pelos alunos (49%) e corpo técnico (37%). Isso implica afirmar que mais de 1/3 dos educadores consideram que a escola não tem cumprido sua responsabilidade educativa. Quanto à utilidade dos conteúdos aprendidos, contudo, 83% dos alunos e 86% dos docentes afirmam serem úteis para a vida e para o futuro. Abramovay e Rua (2002) afirmam que os jovens

sentem-se sobrecarregados com tantas matérias, sendo que outros temas e cursos que lhes interessam não são oferecidos pela escola. Os alunos demonstram desconhecimento

sobre a utilidade de diversas partes do conteúdo programático e as avaliam conforme sua expectativa de funcionalidade no futuro (p.167).

Entre os alunos emergiu, ainda, a idéia de que um dos objetivos da escola, do ensino e da aprendizagem refere-se à promoção da cidadania e da capacidade crítica, ao passo que entre o corpo técnico-pedagógico predominou a idéia de que a principal função da escola é a de preparar o jovem para o mercado de trabalho.

No que se refere ao relacionamento intra-escolar, a pesquisa aponta que a escola também é vista como local de exclusão social (índice nacional), referente, especialmente, às posições sócio-econômicas e à discriminação racial, afirmando que os alunos não-brancos estariam mais sujeitos à violência verbal do que os brancos, mas que estes também eram alvos de discriminação por aqueles. Pais, alunos e professores ressaltam o uso de adjetivos que disfarçam como “brincadeiras” o exercício e legitimidade de preconceitos raciais.

Um papel de relevância dado à cultura e à educação refere-se ao resgate da auto-estima e à conscientização dos problemas e das desigualdades, possibilitando superá-los e promovendo a solidariedade. Segundo Abramovay e Rua (2002), o fortalecimento da auto-estima dos alunos favorecerá o combate ao preconceito e é visto por professores e diretores como meio eficaz para ultrapassar barreiras.

A mediação do conflito escolar também pode ser avaliada a partir da pesquisa realizada. Mais de 40% dos alunos disseram que vingariam-se, com ajuda de amigos, de alunos que o agrediram (índice do Distrito Federal). Os índices nacionais apontam que, quando ocorre uma briga entre alunos, a reação mais freqüente é o incentivo pelos colegas, seguido da tentativa de separar os envolvidos e, só posteriormente, recorre-se às autoridades escolares (atitude menos adotada).

Alerta-nos ainda o fato de 7% dos alunos pesquisados do Distrito Federal afirmarem que já tiveram ou têm arma de fogo, maior índice do Brasil; que 11% dos alunos afirmaram saber de episódios com ferimento grave ou morte de alunos, pais, professores ou funcionários no ambiente da escola (índice alto, somente abaixo do Estado de Amazonas e equivalente à Bahia); e que 36% dos alunos afirmam que sabem da existência de roubos ou furtos de carros, toca-fitas, tênis e livros dentro da escola (índice somente abaixo dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Como resultado, a pesquisa aponta que as violências no ambiente escolar, tanto nas escolas públicas quanto privadas, impõem aos alunos graves conseqüências pessoais, além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança, prejudicando o seu desenvolvimento pessoal.

Abramovay e Rua (2002) constataram, ainda, que o espaço urbano do Distrito Federal é percebido por jovens como uma clara segmentação sócio-espacial, com acentuadas disparidades sociais entre o Plano Piloto e as cidades periféricas.

Dentre as medidas para contenção da violência, os alunos, professores e pais indicaram, nesta ordem (índices nacionais sintetizados dos participantes): vigilância policial na escola e imediações; diálogo de alunos, professores e diretoria para solucionar a violência; parceria entre escola e comunidade para acabar com a violência; câmeras de circuito interno de TV e detectores de metal na escola; contrato de vigilantes e segurança para fiscalizar dentro da escola; disciplina mais rígida; construção de cerca na escola, como muro alto e grades de proteção; aquisição de armas de fogo como instrumento de defesa pessoal.

O diálogo entre professores, pais e alunos é igualmente ressaltado pelos diferentes atores, mediante a criação de um ambiente amistoso e cooperativo entre todos, favorecendo o sentimento de pertencimento. Conforme afirmam Abramovay e Rua (2002):

Os exemplos analisados sugerem que o fator mais relevante na construção de uma Cultura de Paz nas escolas é justamente a construção de um senso de pertencimento a uma comunidade escolar democrática por parte de todos aqueles que têm algum tipo de relação com este espaço (p.317).

Constatou-se, dessa forma, que a violência pode ser encontrada no sistema escolar entre alunos, entre professores, de professores contra alunos, de alunos com a propriedade, representadas por violências físicas ou simbólicas. Abramovay e Rua (2002) afirmam, contudo, que a violência nas escolas representa um estado - e não uma característica institucional - significando assumir o caráter mutável das condições apresentadas mediante a mudanças de processos administrativos e relacionais.

Os aspectos abordados, que conduzem a reflexões acerca das relações e realidades intra-escolares, e que alertam quanto à violência que permeia as instituições educativas do Distrito Federal e do Brasil, convidam-nos a uma prática interventiva eficaz, de cunho preventivo, visando à qualidade do processo educativo e à construção da cultura da paz na instituição escolar.

Dado importante que respalda a apresentação da pesquisa referida no presente estudo relaciona-se à afirmação dos docentes acerca da baixa qualidade de ensino público desde o nível fundamental. Visto que a pesquisa UNESCO teve como alvo instituições de ensino acima do segundo segmento do Ensino Fundamental (acima da 5ª série), e que a presente pesquisa focaliza discentes da 4ª série do Ensino Fundamental e docentes que atuam até essa série, evidenciaram-se aspectos relacionais e institucionais que clamam por ações preventivas, possíveis de serem desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e voltadas ao primeiro segmento do Ensino

Fundamental, uma vez que a “perspectiva de Cultura de Paz afasta as posturas de repressão e aposta, em especial, na prevenção” (Abramovay & Rua, 2002, p.324).

SEGUNDA PARTE - METODOLOGIA

Capítulo VI – PERSPECTIVA METODOLÓGICA

1. Reflexões Epistemológicas

A questão metodológica no âmbito das ciências humanas apresenta, atualmente, intensas considerações relacionadas às abordagens quantitativa e qualitativa do saber científico.

A rigidez metodológica vigente, de ordem positivista, deparou-se com a flexibilidade humana, exigindo a consideração de aspectos subjetivos e desenvolvimentais qualitativamente identificáveis e analisáveis no processo de construção de conhecimento. A transformação paradigmática reabriu espaços de discussão menos dogmáticos e estéreis, favorecendo a construção de novos saberes epistemológicos.

Diferenças e semelhanças entre as metodologias quantitativas e qualitativas foram apresentadas por diversos autores, convidando a comunidade científica a uma reflexão crítica e orientadora do processo de pesquisa. González Rey (1997) aponta, contudo, que vários autores atribuíram um valor essencialmente descritivo a essa diferenciação, definido por sua especificidade ante o problema pesquisado e por suas diferentes formas de construção do conhecimento.

Breakwell (em Fleith & Costa Júnior, 2005) afirma que um tratamento qualitativo descreve os processos que ocorrem na pesquisa e detalha suas diferenças ao longo do tempo, ao passo que o tratamento quantitativo estabelece quais são os processos, sua frequência e a medida de sua magnitude. Gall, Borg e Gall (em Fleith & Costa Júnior, 2005) sugerem que a pesquisa quantitativa pressupõe uma realidade social objetiva, utilizando-se de amostras representativas da população e apresentando os resultados de forma objetiva e impessoal, enquanto que a de ordem qualitativa assume uma realidade social continuamente construída pelos seus participantes, utilizando-se de estudos de caso. Smith e Dunworth (em Fleith & Costa Júnior, 2005), por sua vez, apontam as diferenças entre ambas as abordagens no que se refere ao tipo de dado empregado: enquanto a pesquisa quantitativa transforma o material verbal em números, a pesquisa qualitativa coleta material verbal e analisa-o textual e lingüisticamente.

Bauer e Gaskell (2002) também apontam as concepções acerca da pesquisa quantitativa como aquela que “lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados” (p.22), enquanto que a qualitativa “evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (p.23).

Hayes (em Fleith & Costa Júnior, 2005) ainda afirma que “o que parece ser uma clara dicotomia é realmente um *continuum* quando nós a olhamos mais de perto” (p.9). Desta forma, a análise qualitativa pode envolver uma quantificação, da mesma forma que a quantitativa, uma qualificação, não representando paradigmas competitivos: não há quantificação sem qualificação, e não há análise estatística sem interpretação (Bauer & Gaskell, 2002).

Madureira e Branco (2001) ressaltam, contudo, que as diferenças entre as metodologias quantitativa e qualitativa não se referem somente aos métodos e à validade na coleta de dados, mas principalmente aos seus pressupostos epistemológicos e à teoria subsidiária na produção do conhecimento. Segundo as autoras,

a discussão metodológica continua alienada do processo de construção do conhecimento e, por extensão, a diferença entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa se reduz à natureza dos métodos utilizados. (p.66)

Filstead (em Bauer & Gaskell, 2002) resalta que:

Os métodos quantitativos e qualitativos são mais que apenas diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados. Esses enfoques representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos para teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos para se compreender esses fenômenos. (p.29)

A questão da metodologia científica não pode, dessa forma, ser dissociada dos pressupostos epistemológicos e do referencial teórico dos pesquisadores. As diferenças metodológicas entre as abordagens qualitativa e quantitativa não se referem à modificação de instrumentos, “*tipos de lupa*” ou espaço de distanciamento junto ao(s) sujeito(s), mas aos pressupostos epistemológicos que conduzem tal “*lupa*” aos movimentos de *zoom-in* e *zoom-out*, aos aspectos subjetivos que constituem o fundo sobre o qual a pesquisa é focalizada.

2. A Epistemologia Qualitativa

González Rey (1997), apresentando o enfoque epistemológico qualitativo, resalta a possibilidade de se assumir a representação completa do objeto da psicologia através de uma orientação de construção processual, considerando-se seu aspecto social e relacional entre o investigador e o investigado, fatores que contribuem para a qualidade e complexidade das informações produzidas no processo metodológico.

Abordando o *construtivismo*, o autor ressalta o sujeito e o objeto como integrantes do processo de construção do conhecimento. A significação da realidade converte-se em parte inseparável do sistema de conhecimento que, por sua vez, representa pontos de vista que o sujeito privilegia em determinados momentos, como configurações que estão na base subjetiva da produção de conhecimento.

O *interacionismo* simbólico é igualmente referido em suas três premissas básicas: o ser humano atua sobre as coisas com base nos sentidos que apresentam para ele; o sentido das coisas se desenvolve a partir da interação social; e os sentidos são guiados e modificados através de um processo interpretativo realizado pela pessoa em relação às coisas que enfrenta. O espaço social é um espaço de produção e criação, e a ciência apresenta-se como resultante da negociação entre seus atores através dos discursos dominantes e das pautas interativas.

Menu (em González Rey, 1997) afirma que “o pensamento científico atual se afasta daquela concepção quantitativa e adota um ponto de vista qualitativo, no qual o decisivo não é o número de elementos ou partes de um conjunto, mas sim as relações entre os aspectos do mesmo” (p.84).

Reconhecer a representação do conhecimento como processo permanente, com uma realidade igualmente histórica e mutável, permitiu a inserção progressiva de novas formas qualitativas de relação. Segundo González Rey (1997), qualquer resultado adquire seu sentido dentro de um processo de interpretação, caracterizando um processo *construtivo-interpretativo*. O processo de construção científica, desta forma, não se alimenta somente dos dados procedentes de seu momento metodológico, mas também da continuidade criativa das idéias produzidas pelo investigador no curso deste processo.

Conforme destacam Madureira e Branco (2001), na pesquisa qualitativa os instrumentos deixam de ser vistos como um fim em si mesmos (como via de estudo das respostas do sujeito), e tornam-se ferramentas interativas entre o investigador e o sujeito investigado, englobando os procedimentos para estimular a expressão e a construção de reflexões pelo sujeito que superam as possibilidades definidas pelo instrumento.

Segundo Kindermann e Valsiner (1989), a “variável” (habitual nas pesquisas sob a ótica positivista) é eliminada das discussões da pesquisa de cunho qualitativo e co-construtivista, visto os aspectos do sistema (ou seu ambiente funcional) estarem inseridos no sistema total, bem como seus resultados. Dessa forma, os dados de realidade, constituintes do campo de pesquisa, não caracterizam “variáveis” interferentes no – e comprometedoras do – processo de pesquisa, mas passam a ser concebidos como elementos participantes do processo. Tais “variáveis”, como os elementos que interferem na dinâmica, no tempo e no espaço do processo, são consideradas como partes ativas do processo de investigação, inseridas no processo de interpretação dos dados,

posição oposta à “realidade artificial” construída com base na pretensa neutralidade e objetividade do positivismo. Segundo os autores, não existem métodos de pesquisa melhores ou piores que outros, importando considerar a adequação do método à natureza do fenômeno sob investigação e à questão específica que se pretende investigar, com vistas à construção das ciências humanas e sociais.

A investigação qualitativa ainda requer, segundo Minayo (1996), o potencial criativo do pesquisador e atitudes de abertura, flexibilidade e capacidades de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos.

No que tange à generalização, González Rey (1997) afirma que, qualitativamente, generalizar não significa que a teoria aumenta seus espaços de coincidência com o real, mas que aumenta de forma congruente sua capacidade de construção, dando conta de fenômenos não explicáveis em momentos anteriores. O processo mostra-se personalizado do início ao fim, encontrando-se o investigador dentro do acervo teórico e metodológico desenvolvido pela ciência, considerando de maneira única a interpretação dos resultados.

A generalização e a objetividade, ideais impossíveis de serem atingidos na prática, abrem no imaginário político a possibilidade de uma intervenção em larga escala, e no imaginário acadêmico-social o poder de compreensão do ser humano de forma generalista. Entretanto, o movimento atual caminha do todo para as partes, visando, especialmente, a compreensão das relações e sua complexidade.

Verifica-se, dessa forma, que a compreensão da epistemologia qualitativa exige o entendimento de sua contextualização histórica, situando-a na complexa articulação do desenvolvimento, não somente individual, mas global, em um movimento constante de construção de conhecimento.

Capítulo VII – CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa pretende identificar as concepções de professores e alunos de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal acerca da construção da cultura de paz no contexto escolar. Para tanto, prevê-se a realização de entrevistas em grupo, abrangendo o corpo docente e discente de uma instituição educativa que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A epistemologia e a metodologia qualitativas serão utilizadas na presente pesquisa por considerar a importância das relações e construções intra e intersubjetivas, aspectos essenciais no processo de identificação das concepções acerca da construção da cultura de paz no contexto educativo.

As entrevistas realizadas serão transcritas e submetidas à análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (1977) no sentido de se permitir a análise das concepções, considerando-se e valorizando-se o contexto no qual a comunicação é veiculada. Os resultados serão discutidos e interpretados à luz dos objetivos propostos para investigação neste estudo.

1. Objetivos

1.1. Geral:

- Identificar as concepções dos professores e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal acerca da construção da cultura de paz no contexto escolar.

1.2. Específicos:

- Identificar as concepções de professores que atuam da Educação Infantil ao primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal acerca da construção da cultura de paz na escola, da situação escolar atual e das perspectivas de transformação da realidade.
- Identificar as concepções de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal acerca da construção da cultura de paz na escola, da situação escolar atual e das perspectivas de transformação da realidade.

- Verificar as práticas desenvolvidas e sugeridas pelos atores, ancoradas em suas concepções, que visam ao desenvolvimento de uma cultura de paz na instituição educativa.

2. Universo de Pesquisa

Participaram do presente estudo 8 professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal – SEDF que atuavam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental de uma Unidade de Ensino localizada em uma região administrativa do DF e 10 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental do mesmo campo da pesquisa.

2.1. A Escola

A Unidade de Ensino escolhida como campo da presente pesquisa constitui o local de trabalho da pesquisadora, que atuava como Psicóloga Escolar da instituição com atribuições que abrangiam intervenções junto aos professores, aos alunos e às famílias. Ressalta-se, ainda, que a realização da pesquisa foi efetivada com prévia autorização da direção.

A escola é localizada em zona urbana de uma região administrativa do Distrito Federal fundada em 1993, que atende a uma população de aproximadamente 65.000 habitantes considerada de baixa renda. A instituição de ensino oferece Educação Infantil e 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino; e Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. No ano de 2005 a escola tornou-se inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais.

A instituição de ensino atendeu em 2005 a um total de aproximadamente 2300 alunos e contou com um quadro de 99 professores, conforme apresentado na Tabela 7:

TABELA 7

Número de alunos e professores da instituição escolar pesquisada por modalidade de atendimento educacional, referente ao ano de 2005*

Atores Escolares	Educação Infantil	Ensino Fundamental (1ª a 5ª séries)	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Total
Alunos	385	1545	50	327	2307
Professores	13	46	14	26	99

*Não foram incluídos os dados referentes à creche.

2.2. Os Professores

Foi realizada uma reunião com os professores da Instituição de Ensino, na qual foi apresentado o projeto da presente pesquisa. Após a exposição dos objetivos, foi entregue aos professores uma ficha de interesse para participação na pesquisa, respondida e devolvida em seguida. A exposição ocorreu no período vespertino, abrangendo os professores que lecionavam no período matutino.

Dos 17 interessados, selecionaram-se os participantes que atuavam da Educação Infantil à 4ª série, incluindo a Educação Especial e a Equipe de Apoio à Aprendizagem⁵, por melhor representar o segmento educacional no qual o projeto se focaliza. Destes, realizou-se nova seleção com base na disponibilidade de horário para participar da pesquisa e, dentre estes, os que apresentavam maior tempo de experiência em escola, resultando em 10 sujeitos de pesquisa.

Os interessados foram convocados à participação nos dias e horários estipulados, reafirmando-se o compromisso de comparecimento nos três dias de construção dos dados. Somente participaria, assim, do segundo e do terceiro encontros, o sujeito que tivesse comparecido ao primeiro.

Dos 10 professores selecionados, somente 8 compareceram ao primeiro encontro da entrevista em grupo, razão pela qual o grupo passou a ser composto por 8 participantes. As duas professoras que não compareceram justificaram, posteriormente, a ausência à entrevista em grupo por motivo de substituição de professor e por motivo de saúde, respectivamente.

Todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para participação na pesquisa.

O perfil das professoras participantes, com as respectivas informações referentes ao gênero, à idade, à série de atuação, ao tempo de experiência em escola e ao grau de escolaridade, está apresentado na Tabela 8.

⁵ A Equipe de Apoio à Aprendizagem refere-se a um núcleo formado por um pedagogo, um psicólogo e um orientador educacional que atua junto às escolas do Distrito Federal no apoio aos alunos, professores e famílias, visando ao processo de avaliação e intervenção nas questões educacionais. Participou da presente pesquisa a pedagoga da equipe.

TABELA 8

Dados demográficos das professoras participantes da pesquisa

Professor	Gênero	Idade	Série que atua	Tempo de Experiência em escola	Escolaridade
P1	F	51	4ª. Série do Ensino Fundamental	16 anos	Pós-graduação em curso
P2	F	39	4ª. Série do Ensino Fundamental	1 ano e 8 meses	Superior incompleto
P3	F	36	4ª. Série do Ensino Fundamental	4 anos	Superior incompleto
P4	F	35	4ª. Série do Ensino Fundamental	17 anos	Pós-graduação concluída
P5	F	41	3º. Período – Educação Infantil	15 anos	Superior completo
P6	F	48	2º. Período – Educação Infantil	30 anos	Superior completo
P7	F	31	Sala de Condutas Típicas da Educação Especial	9 anos	Superior completo
P8	F	36	Equipe de Apoio à Aprendizagem	16 anos	Superior completo

Com base nos dados apresentados, o grupo foi composto integralmente por profissionais do gênero feminino, com idade média de 39,63 anos, variando de 31 a 51 anos (P7 e P1, respectivamente). Das oito professoras, quatro atuavam junto às 4^{as} séries do Ensino Fundamental, duas junto à Educação Infantil, uma em Classe de Educação Especial e uma pertencia à Equipe de Apoio à Aprendizagem da escola. O tempo de experiência em escola variou de 1 ano e 8 meses (P2) a 30 anos (P6). No que se refere à escolaridade, duas professoras cursavam nível superior, quatro haviam concluído nível superior de ensino, uma cursava pós-graduação e uma havia concluído a pós-graduação.

A Tabela 9 apresenta os dias de comparecimentos das professoras participantes às sessões de entrevista em grupo.

TABELA 9

Presença das professoras às entrevistas em grupo

Presença Data	Professoras							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
05/12/05	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok
06/12/05	Ok	-	Ok	-	Ok	Ok	-	Ok
07/12/05 (quadro síntese)	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	-	-	Ok

2.3. Os Alunos

Foram selecionados para participarem da pesquisa 10 alunos da 4ª série do Ensino Fundamental da mesma instituição pública de ensino do DF na qual se efetivou as entrevistas com os professores. Os alunos eram matriculados no turno matutino, sendo 5 do gênero feminino e 5 do gênero masculino. Todos os alunos selecionados nasceram entre 01/01/95 e 01/07/95, com o objetivo de constituir grupo com alunos de idade cronológica similar, representada por 10 anos completos na época da entrevista. Foram escolhidos alunos dessa faixa etária por apresentarem maior vivência/experiência escolar no contexto do primeiro segmento do Ensino Fundamental e por apresentarem pensamento e linguagem mais estruturados, favorecendo o posicionamento pessoal diante das situações e a expressão verbal de suas percepções.

Foi selecionado um aluno das turmas de 4ª série A, C, F e G, e dois alunos das turmas de 4ª série B, D e E, visto estas últimas apresentarem um número maior de alunos que preenchem o critério da data de nascimento (Tabela 10). Nas turmas B, D e E, as crianças selecionadas pertenciam a gêneros diferentes.

TABELA 10
Quantitativo por turma de alunos da 4ª série da escola, seguindo-se o critério da data de nascimento

Turma	Total de alunos na sala	Quantidade de alunos que nasceram entre 01/01/95 e 01/07/95
4ª Série A	40	5
4ª Série B	39	7
4ª Série C	36	6
4ª Série D	40	9
4ª Série E	39	8
4ª Série F	38	2
4ª Série G	44	4
Total	276	41

A escolha dos alunos nas turmas ocorreu verificando-se a assiduidade dos mesmos junto aos professores com o objetivo de diminuir o risco de ausência do aluno nas entrevistas em grupo.

Para a seleção dos alunos participantes foram entregues 15 solicitações de autorização para que fossem encaminhadas aos pais e/ou responsáveis com vistas à participação dos alunos na pesquisa, das quais 14 foram devolvidas antes do início da pesquisa com a devida concordância. Os dados referentes aos alunos podem ser observados na Tabela 11:

TABELA 11

Dados dos alunos participantes da pesquisa

Turma	Aluno	Gênero	Autorização	Idade	Unidade Federativa que nasceu	Estuda nessa Escola desde...	Já estudou em quantas escolas antes dessa?	Quando iniciou a escolarização?
AM	A1	M	Ok	10	DF	1ª série	2	7 anos
BM	A2	M	Ok	10	DF	2ª série	2	4 anos
BM	A3	F	Ok	10	DF	2ª série	2	6 anos
CM	A4	M	Ok	10	DF	1ª série	2	6 anos
DM	A5	M	Ok	10	DF	2ª série	2	5 anos
DM	A6	F	Ok	10	DF	3ª série	2	4 anos
EM	A7	M	Ok	10	TO	3ª série	4	4 anos
EM	A8	F	Ok	10	DF	1ª série	1	6 anos
FM	A9	F	Ok	10	DF	1ª série	1	4 anos
GM	A10	F	Ok	10	BA	1ª série	1	5 anos

Os 10 alunos compareceram à primeira sessão de entrevista em grupo e 8 compareceram à segunda sessão, conforme discriminação apresentada na Tabela 12:

TABELA 12

Presença dos alunos às entrevistas em grupo

Presença Data	Alunos									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
28/11/05	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok
29/11/05	-	Ok	Ok	Ok	Ok	Ok	-	Ok	Ok	Ok

3. Período da realização da pesquisa:

O período escolhido para a realização da pesquisa (novembro/dezembro de 2005) deveu-se à maior possibilidade de professores e alunos identificarem suas concepções acerca do tema ao término do ano letivo, após a vivência de diferentes experiências. A realização da pesquisa nesse período favoreceu, dessa forma, a construção dos dados com base na realidade vivenciada na escola (passado e presente), e não nas expectativas futuras e idealizadas dos participantes acerca da instituição escolar.

As datas e sessões das entrevistas em grupo com os alunos e professores estão descritos na Tabela 13:

TABELA 13

Data e duração das entrevistas em grupo com alunos e professores participantes

Alunos		Professores	
Data	Duração aproximada	Data	Duração aproximada
28/11	1h	05/12	1h15min
29/11	1h10min	06/12	1h05min
		07/12	Tempo variado

4. Procedimentos

4.1. Construção dos dados:

Os dados foram construídos por meio de entrevistas semi-estruturadas em grupos com professores e alunos.

A estratégia de construção de dados por entrevistas em grupo foi utilizada com o intuito de possibilitar a discussão sobre o tema da pesquisa, favorecendo o conhecimento da diversidade das percepções e atitudes dos participantes e permitindo entender os processos de construção da realidade cultural do contexto específico. Conforme nos aponta Minayo (1996), “o específico do grupo de discussão são as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados” (p.129), permitindo-se o mergulho na linguagem significativa da interação social.

Branco e Valsiner (1997), sob a perspectiva co-construtivista, afirmam que o pesquisador, em interação com o fenômeno investigado, constrói o conhecimento juntamente com os participantes da pesquisa e instituições sociais, visto que no processo de entrevista, ambos, entrevistador e entrevistado, são vistos como co-construtores ativos do discurso, orientados para uma interpretação em consonância com as condições ambientais. Dessa forma, os dados são construídos, interativamente, pelos pesquisadores e pelos sujeitos, enquanto trabalham propositadamente dentro do universo de significados acerca da realidade (Kindermann & Valsiner, 1989).

Madureira e Branco (2001) expõem que a entrevista, nessa perspectiva, não representa um “meio” para se acessar os conteúdos intrapsíquicos do sujeito investigado, como se estes já estivessem prontamente elaborados, mas caracteriza um espaço legítimo para a produção de novos conhecimentos. A co-construção dos significados no momento dialógico da entrevista passa a

adquirir sentido através da integração realizada pelos pesquisadores e a perspectiva epistemológica e teórica adotadas. Conforme apontam, a compreensão da realidade em sua complexidade deve considerar a forma sistêmica e dinâmica em que os contextos sócio-culturais são articulados e organizados.

A entrevista semi-estruturada segue um roteiro com questões orientadoras de uma “conversa com finalidade” (Minayo, 1996), mantendo-se a abertura necessária para a ampliação e o aprofundamento da comunicação, bem como para a emergência das percepções a respeito dos fatos e das relações que compõem o objeto do ponto de vista dos interlocutores. Abordando a metodologia qualitativa, a autora ressalta a necessidade de se estabelecer um roteiro inicial visando à finalidade da investigação, visto que “improvisá-lo seria correr o risco de romper os vínculos com o esforço teórico de fundamentação, necessário e presente em cada etapa do processo de conhecimento” (p.101).

Dessa forma, para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro inicial, considerando-se a flexibilidade e a possibilidade de novas perguntas e interlocuções, conforme os conteúdos emergentes no diálogo.

Os roteiros das entrevistas encontram-se descritos nos Anexos 1 e 2 e representam a diretriz básica das entrevistas, cuja dinâmica buscou acompanhar e estimular a discussão dos temas sem, contudo, prender-se a uma rigidez seqüencial ou à necessidade de resposta a todas as perguntas formuladas previamente. O momento da entrevista foi concebido como espaço e momento privilegiados de reflexão, identificação e elaboração de percepções, primando-se pelo respeito aos posicionamentos dos participantes. O desenvolvimento da entrevista em grupo com os alunos contemplou, ainda, técnica de jogo, que favoreceu a exposição das idéias pelos participantes, prática relacionada aos propósitos do tema abordado.

As entrevistas, tanto com alunos como com professores, envolveram temas básicos, abaixo descritos e sinalizados nos respectivos roteiros:

- A. Concepção de Cultura de Paz para professores e alunos
- B. Papel da escola na construção de uma Cultura de Paz (relação escola-mundo)
- C. Construção de uma Cultura de Paz na instituição escolar (relação intraescolar)

As entrevistas foram realizadas em sala reservada. As sessões foram gravadas em áudio e em vídeo e registradas por uma assistente, sendo os dados transcritos na íntegra.

4.2. Análise dos dados:

A linguagem constitui a chave para se entender os significados, visto esta constituir uma ferramenta primária pela qual o ser humano negocia os pontos de vista divergentes, constrói realidades compartilhadas e insere-se nas estruturas interpretativas de sua cultura. A linguagem não constitui somente um sistema de representação ou um repositório de conhecimento, mas representa níveis complexos de organização por indexar, sistematicamente, características de seus contextos lingüísticos e não-lingüísticos. Para Bakhtin (1992), a linguagem pode ser considerada com um fragmento material da realidade.

Dentre as formas qualitativas de estudo e interpretação de dados, a presente pesquisa utilizou-se da análise de conteúdo por privilegiar a palavra e o contexto no qual a comunicação é veiculada.

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42). Bardin (1977) afirma que tal método objetiva, ainda, o enriquecimento do processo de leitura, ampliando a produtividade e a compreensão dos conteúdos e estruturas das mensagens, visto que busca a fidedignidade e a vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografia, entrevistas ou observação.

A análise de conteúdo constitui, dessa forma, uma maneira de olhar para as comunicações que refletem a postura teórica, política e cultural do pesquisador, proporcionando a produção de um novo conhecimento no qual a cultura e a história se fazem presentes. Por voltar-se a uma análise qualitativa, prima por uma proposta na qual “os procedimentos quantitativos e qualitativos não se excluem, mas se inter-relacionam de forma complementar” (Setúbal, 1999, p. 69).

A análise de conteúdo é organizada em fases, ou “pólos cronológicos” (Bardin,1977), que compreendem a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A escolha dos documentos (constituição de um *corpus* de análise – entrevista transcrita) e a leitura flutuante representam etapas primárias do processo. A fase da codificação corresponde a uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto; transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto” (Bardin, 1977, p.103). Para tanto, ressalta-se a obrigatoriedade da

sistematização dos procedimentos, que caminha da descrição à interpretação, com vistas a garantir a qualidade da análise dos dados.

O presente estudo obedeceu à sistematização dos procedimentos de construção e análise de conteúdo e aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade no seu processo de categorização para análise temática. A unidade de registro foi o “tema”, unidade de significação característica da análise de conteúdo que permite a identificação de “núcleos de sentido” que compõem a comunicação. A regra de enumeração consistiu na “recorrência”.

Os dados das entrevistas foram submetidos à análise de dois juízes, em conformidade com os princípios orientadores da técnica de análise de conteúdo, com vistas a garantir a validade dos resultados. Os resultados foram discutidos e interpretados à luz das questões propostas para investigação neste estudo.

Partindo de uma análise indutiva, realizou-se leitura flutuante de cada entrevista transcrita, procedendo-se a identificação de temas recorrentes e o registro das verbalizações. Posteriormente, tais temas foram agrupados em categorias pelos critérios supracitados, registrando-se a definição. Ao final desse processo, os juízes reuniram-se para agrupar as categorias de cada entrevista, seguindo-se, igualmente, os critérios suprarreferidos, gerando a síntese de cada grupo.

Visto que as entrevistas em grupo ocorreram de forma seqüenciada e encadeada, partindo-se dos aspectos discutidos na véspera para continuidade, foram considerados, para fins de análise, a entrevista completa do grupo de professores, não sendo essa desmembrada por dia de entrevista. O mesmo procedimento foi adotado quando da análise da entrevista com os alunos.

Com finalidade técnica, criou-se, a partir das entrevistas transcritas, um quadro de categorias e freqüências para os grupos de alunos e professores. A partir desse procedimento, extraíram-se as principais categorias e construiu-se um “quadro de categorias-síntese” para os dois grupos de sujeitos.

TERCEIRA PARTE – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Capítulo VIII– RESULTADOS E DISCUSSÃO⁶ DO GRUPO DE PROFESSORES

As professoras enfocaram categorias temáticas que abarcaram a concepção sobre a paz, como a paz é construída, onde e como trabalhar a paz na escola, as dificuldades intraescolares na construção da paz e propostas de ação para a construção da paz no contexto escolar (Tabela 14).

A concepção das professoras acerca da paz (Categoria 1) abrangeu temas como a complexidade de conceituação, a relação entre as pessoas e o ambiente, a importância do auto-conhecimento e a qualidade ambiental, bem como sua associação à aquisição de princípios e valores.

As formas de construção da paz (Categoria 2) incluem, para as docentes, busca individual e coletiva, destacando-se as contribuições do poder público, da família e da escola.

No que tange ao local e forma para se trabalhar a paz dentro da instituição escolar (Categoria 3), as professoras afirmam que todos os espaços e atitudes escolares são passíveis de se abordar e vivenciar a paz, podendo-se também executar por meio de projetos específicos ou de modo interdisciplinar e transversal.

As dificuldades intra-escolares apresentadas pelas docentes para a construção da paz (Categoria 4) contemplam a falha na comunicação e no relacionamento intraescolar, a verticalização do projeto pedagógico, o desgaste da profissão, a desmotivação e a baixa auto-estima docente e discente, o despreparo do professor, a sala de aula como espaço único de educação, a precariedade da estrutura física e equipamentos da escola e a não abertura da escola à comunidade.

As propostas de ação para a construção da paz na escola (Categoria 5) abrangem, por sua vez, a coletividade e a interação entre os atores escolares, a direção atenta às necessidades institucionais, a participação dos professores na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a organização de momentos e espaços para o professor, a atenção à saúde e à auto-estima do professor, do aluno e dos demais profissionais da escola, a construção de uma nova mentalidade e atitude dos profissionais da escola, o currículo e a metodologia adequados à realidade dos alunos, a

⁶ Os objetivos da presente pesquisa não se pautam em percepções individuais e comparações entre as respostas oferecidas, mas na construção coletiva das concepções que permearam os grupos, aspectos que serão considerados na discussão dos resultados.

abordagem de valores, a participação e o interesse dos alunos, o apoio e orientação ao professor, a capacitação continuada aos professores e funcionários, a formação dos profissionais da escola sobre o tema *paz*, a elaboração de atividades diversificadas aos alunos, o melhor aproveitamento do espaço físico e recursos tecnológicos, maior participação da família e abertura da escola à comunidade.

TABELA 14: Categorias e Temas das Entrevistas em Grupo com Professores

CATEGORIA 1 A concepção dos professores sobre a paz <i>"Eu acho que a paz seria isso..."</i>	CATEGORIA 2 Como a paz é construída <i>"...é assim que a gente vai fazer as coisas..."</i>	CATEGORIA 3 Onde e como trabalhar a paz na escola <i>"A paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário"</i>	CATEGORIA 4 Dificuldades intra-escolares na construção da paz <i>"alguma coisa tá errada..."</i>	CATEGORIA 5 Propostas de ação para a construção da paz na escola <i>"O que é que a gente acha que falta?"</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Paz: conceito complexo ⇒ Relação entre as pessoas e o ambiente ⇒ Auto-conhecimento / Relação intrapessoal ⇒ Princípios e valores ⇒ Qualidade ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Busca individual ⇒ Busca coletiva ⇒ Contribuição do poder público ⇒ Contribuição da família ⇒ Contribuição da escola 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Todos os espaços e atitudes escolares ⇒ Projetos específicos ⇒ Interdisciplinaridade e transversalidade 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Falha na comunicação e no relacionamento intraescolar ⇒ Verticalização do projeto pedagógico ⇒ Profissão desgastante ⇒ Desmotivação e baixa auto-estima docente e discente ⇒ Despreparo do professor ⇒ Sala de aula como espaço único de educação ⇒ Precariedade da estrutura física e equipamentos da escola ⇒ "A escola se fecha muito" 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Coletividade e interação entre os atores escolares ⇒ Direção atenta às necessidades institucionais ⇒ Participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico ⇒ Momentos e espaços para o professor ⇒ Atenção à saúde e à auto-estima do professor, do aluno e demais profissionais da escola ⇒ Nova mentalidade e atitude dos profissionais da escola ⇒ Currículo e metodologia adequados à realidade dos alunos ⇒ Trabalhar valores ⇒ Participação e interesse dos alunos ⇒ Apoio e orientação ao professor ⇒ Capacitação continuada a professores e funcionários ⇒ Formação dos profissionais da escola sobre o tema <i>paz</i> ⇒ Atividades diversificadas aos alunos ⇒ Melhor aproveitamento do espaço físico e recursos tecnológicos ⇒ Participação da família ⇒ Abertura da escola à comunidade

Categoria 1: A Concepção dos Professores sobre a Paz – “eu acho que a paz seria isso...”

Os resultados referentes à Categoria 1 da entrevista com os professores estão descritos no Quadro 1:

QUADRO 1: Entrevista em Grupo com Professores – Categoria 1: *A concepção dos professores sobre a paz - “Eu acho que a paz seria isso...”*

ENTREVISTA EM GRUPO – PROFESSORES
CATEGORIA 1: <i>A concepção dos professores sobre a paz - “Eu acho que a paz seria isso...”</i>
<p>Definição: As professoras expressam a complexidade da conceituação do termo <i>paz</i>, que envolve o bom relacionamento consigo, com as pessoas, com o meio e com a natureza. Para tanto, o indivíduo necessita se conhecer e compreender o sentido da própria existência, bem como ter condições mínimas de sobrevivência, infraestrutura e segurança. Por envolver relacionamento, o bem estar do outro tende a influenciar o estado de paz pessoal. Nesse contexto, quando faltam princípios, falta paz, independentemente da situação econômica ou do nível intelectual da pessoa.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Paz: conceito complexo ⇒ Relação entre as pessoas e o ambiente ⇒ Auto-conhecimento / Relação intrapessoal ⇒ Princípios e valores ⇒ Qualidade ambiental
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “... eu acho que a paz é algo muito mais complexo do que a gente imagina...” ○ “Ela envolve o relacionamento com o meio, com a natureza, com o Universo e consigo mesmo.” ○ “Eu acho que o ser humano não entende a própria existência. Eu acho que ele precisava se questionar... fazer as pessoas pensarem, raciocinarem pra compreenderem a sua existência...” ○ “Faltou princípio... faltou paz... independente da situação econômica ou de algo mais desse tipo.” ○ “É assim que se faz paz: com barriga cheia, com roupa pra vestir e com lugar direito pra viver.”

As participantes da pesquisa expuseram que *“a paz é algo muito mais complexo do que a gente imagina...”*⁷ e sintetizaram as diferentes perspectivas destacando sua abrangência, visto que *“ela envolve o relacionamento com o meio, com a natureza, com o Universo e consigo mesmo”*.

Tal percepção acerca da paz é compartilhada pelos próprios pesquisadores da paz, que afirmam sua amplitude, complexidade e multidimensão (Jares, 2002; Balestreri, 2003). As considerações das docentes articulam-se à concepção positiva de paz apresentada por Galtung (1976), uma vez que não a consideram como a ausência de movimento violento, mas à presença de

⁷ As verbalizações das professoras e dos alunos serão apresentadas em itálico e entre aspas.

ações conducentes à paz. As perspectivas micro e macro relacionais abarcadas pelo termo são igualmente referidas, visto que a Cultura de Paz pode ser pensada como filosofia de vida e como estratégia política para a transformação da realidade, em conformidade com as contribuições de Callado (2004).

Em uma perspectiva microrelacional, as professoras apontaram o auto-conhecimento como aspecto necessário à paz, visto que *“o ser humano não entende a própria existência”*:

“Eu acho que o indivíduo, quando ele se encontra e quando ele tem a paz, ele não vai agredir a sociedade, ao próximo.”

“Eu acho que são coisas de sentimento do ser humano, de compreensão... Eu fico olhando... tem pessoas que tem muito mas não tem aquela ideologia de vida, aquele equilíbrio, não se sentem pertencentes ao Universo.”

O desconhecimento de si pode, segundo as professoras, fazer com que o indivíduo enverede pelo caminho das drogas e da violência, independentemente de sua situação sócio-econômica. Conforme afirmam, *“faltou princípio... faltou paz... independente da situação econômica ou de algo mais desse tipo”*.

Segundo as docentes, a própria inteligência não representa garantia de paz, visto que *“o superdotado (...) pode tanto estar usando essa liderança para o bem como para o mal também”*.

Os princípios e valores apontados pelas professoras se coadunam às considerações de Beust (2003), Milani (2003b), Balestreri (2003), Braslavsky (2005) e Perrenoud (2005), que descrevem as conseqüências pessoais e sociais do exercício da intelectualidade de modo desassociado dos valores pacíficos de convivência. Nesse sentido, a inteligência e o nível sócio-econômico não representam garantias de paz, porém representam meios de conquistá-la, desde que utilizados de acordo com os valores da paz e de seus componentes, que englobam, dentre outros, os direitos humanos, a ética e a cidadania.

As professoras afirmam, contudo, que, para ter a paz interior, a pessoa *“precisa também ter condições mínimas de sobrevivência”*, visto que a paz se faz *“com barriga cheia, com roupa pra vestir e com lugar direito pra viver”*. A qualidade ambiental para se obter a paz é ressaltada, afirmando-se que:

“A paz é bom quando... Se onde eu moro tenho água potável, tenho, como é que se diz, infraestrutura, né, de rede de esgoto, de água, claro que contribui para a paz... eu não vou adquirir doenças, eu vou ter um conforto, então isso tudo vai contribuir para a paz. Então esse conjunto, de segurança, de você poder sair na rua, de você poder pegar o ônibus, não ter violência, então isso tudo vai contribuir para a paz.”

Considerando a necessidade de uma infraestrutura social que garanta a dignidade e o desenvolvimento humano, as professoras ampliam a perspectiva intrapessoal da paz e alcançam a dimensão sócio-política, macrorelacional, apontando sua influência na construção de uma Cultura de Paz.

Categoria 2: Como a Paz é Construída – “... é assim que a gente vai fazer as coisas”

O Quadro 2, a seguir, apresenta os resultados referentes à Categoria 2 da entrevista com os professores:

QUADRO 2: Entrevista em Grupo com Professores – Categoria 2: *Como a paz é construída - “...é assim que a gente vai fazer as coisas...”*

ENTREVISTA EM GRUPO – PROFESSORES CATEGORIA 2: <i>Como a paz é construída - “...é assim que a gente vai fazer as coisas...”</i>
<p>Definição: Segundo as professoras, a construção da paz envolve uma busca individual, marcada pelas pequenas ações cotidianas, bem como uma busca coletiva, abrangendo uma ação da comunidade, da família, dos professores, dos grupos e do governo. As políticas públicas assumem papel importante na defesa das condições mínimas de sobrevivência do indivíduo e na garantia dos direitos humanos. A família representa o contexto no qual se aprendem valores, e a paz no mundo está relacionada à qualidade das relações estabelecidas no contexto intra-familiar. A escola representa a chave da maioria dos problemas existentes no mundo, visto que além de favorecer o conhecimento, representa um convite para se conviver com a diferença e construir a paz.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Busca individual ⇒ Busca coletiva ⇒ Contribuição do poder público ⇒ Contribuição da família ⇒ Contribuição da escola
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Então é o que eu digo: depende de cada um construir o seu futuro, a sua felicidade, a sua paz. Depende de cada um...” ○ “Ninguém aqui vai resolver fazer as coisas sozinho... tem que ser de grupo, de governo, de comunidade, das pessoas moverem associações, de ONGs, é assim que a gente vai fazer as coisas.” ○ “Políticas públicas defendendo, pelo menos, o mínimo do mínimo para que todos tenham condições de viver.” ○ “Se as relações não estiverem bem fortes dentro de casa, eu acho difícil existir paz, paz no mundo.” ○ “Eu acho que a educação seria a chave, sabe, da grande maioria dos grandes problemas que existem no mundo.”

Diante da abrangência da paz desde a perspectiva intrapessoal (microrelacional) à sócio-política (macrorelacional), a busca da paz acompanha o movimento de *zoom in* e *zoom out*, no qual as professoras enfocam sua construção como busca individual (*"depende de cada um construir o seu futuro, a sua felicidade, a sua paz. Depende de cada um..."*), bem como busca coletiva (*"ninguém aqui vai resolver fazer as coisas sozinho... tem que ser de grupo, de governo, de comunidade, das pessoas moverem associações, de ONGs, é assim que a gente vai fazer as coisas"*).

Ressalta-se, a esse respeito, que a Cultura de Paz implica a responsabilidade coletiva, visto que abrange os âmbitos intrapessoal, interpessoal, intergrupar, internacional (Callado, 2004) e exige o avanço do estado paralisado de quietude para o estado mobilizado de inquietude (Milani, 2003b), de modo que todos assumam-se como parte do problema e da solução (Perrenoud, 2005).

A esse respeito, Madureira e Branco (2005) sintetizam que:

o contexto cultural é transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais travadas pelo sujeito no seu cotidiano, em um nível microanalítico, e a partir das ações coletivas de grupos sociais, em um nível macro de análise, como, por exemplo, nas revoluções culturais e políticas no decorrer da história (p.100).

As políticas públicas são referidas com o objetivo de defenderem, pelo menos, *"o mínimo do mínimo para que todos tenham condições de viver"*.

Nesse contexto, o Relatório Delors (1996) e autores como García (1999), Castro (2001) e Jares (2002) destacam as políticas públicas voltadas à prática educacional de qualidade, coerente com e conducente à Educação para a Paz, como estratégia eficaz para a edificação de um sistema social integrado e promotor de princípios pacíficos. O Fórum de Dakar (UNESCO, CONSED, 2001) insiste, igualmente, sobre a necessidade de se apoiar as políticas educativas por meio de estratégias globais em favor da erradicação da pobreza e em favor do desenvolvimento dos indivíduos na área política, social e cultural. Ciente, contudo, de que a educação não pode, por si, eliminar a pobreza, tampouco é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social, a UNESCO (2001, 2003) afirma que esta constitui a base para o desenvolvimento pessoal e para uma melhor qualidade de vida, exigindo, para tanto, investimentos que atinjam as diferentes estruturas sociais para a consolidação da Cultura de Paz. A política educacional necessária e responsável implica, por sua vez, o conhecimento da realidade por meio de diagnósticos, análise prospectiva e informação sobre o contexto social e econômico, favorecendo ações a curto, médio e longo prazos (Relatório Delors, 1996).

A família é apontada como o espaço onde se aprendem valores, afirmando-se que, *"se as relações não estiverem bem fortes dentro de casa, eu acho difícil existir paz, paz no mundo"* e que

“o adulto deve estar preparado para poder estar orientando aqueles que estão chegando, que são as crianças”.

Depois da família, a escola é destacada como o grupo social mais importante do ser humano, concebendo-se a educação como *“a chave (...) da grande maioria dos grandes problemas que existem no mundo”.*

De fato, a UNESCO (2003) igualmente afirma que a educação apresenta-se como *“a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e no mundo”* (p.30), capaz de promover o desenvolvimento perante os desafios sociais. Tal concepção se coaduna a de teóricos como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Tolstói e Tagore, cujos pensamentos, pautados na valorização do processo educativo e no respeito aos educandos, articulam-se filosoficamente aos ideais da Educação para a Paz.

Autores como Freire (1979/2003a), Meira (2000) e Morin (2001), bem como o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), reafirmam o impacto da educação no desenvolvimento crítico e ético dos alunos, apontando o caráter de humanização, de cidadania e de responsabilidade promovido pelo processo educativo, de modo a propiciar ao educando assumir-se não somente como conhecedor da sociedade, mas como agente histórico de transformação social. Verifica-se, dessa forma, que a perspectiva docente acerca da abrangência educacional coaduna-se à perspectiva teórica e institucionalmente apresentada em âmbitos nacional e internacional acerca do papel da Educação.

As professoras ressaltam o valor da escola como um *“convite para conviver com a diferença”* e consideram que *“em grande parte a escola tem influência no mundo, e se ela souber aproveitar...”* poderá alcançar a paz, desde que haja qualidade de ensino.

O reconhecimento da escola como palco de diversidades é referido por diferentes autores (Valsiner, 1989; Patto, 1999; Gomes, 2001; Chrispino & Chrispino, 2002; Balestreri, 2003; Araújo, 2003) que destacam a instituição educativa enquanto *locus* privilegiado de convivência intercultural.

Conforme apontado na entrevista, o convite à convivência representa um elemento favorável à construção da paz na escola, em consonância com o *“aprender a viver juntos”*, quarto pilar da Educação para o Século XXI (Relatório Delors, 1996; UNESCO, 2003) e com as considerações de Noleto (2003) e Branco (2003) quanto à oportunidade do exercício da tolerância, da solidariedade e do respeito à diversidade.

Categoria 3: Onde e Como Trabalhar a Paz na Escola – “a paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário”

Referindo-se à paz no contexto escolar, as professoras afirmam que esta pode ser desenvolvida em todos os espaços e atitudes escolares, por meio de projetos específicos e por abordagem inter e transdisciplinar (Quadro 3).

QUADRO 3: Entrevista em Grupo com Professores – Categoria 3: *Onde e como trabalhar a paz na escola - “A paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário”*

ENTREVISTA EM GRUPO – PROFESSORES
CATEGORIA 3: <i>Onde e como trabalhar a paz na escola - “A paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário”</i>
<p>Definição: As professoras expõem que a paz pode ser trabalhada no contexto escolar em todos os espaços e atitudes de seus diferentes atores, por meio de projetos específicos e de forma interdisciplinar. Consideram que, apesar de poder ser desenvolvida em todas as oportunidades cotidianas, a programação de um momento específico, por meio de projetos, auxilia no direcionamento das ações e favorece o envolvimento de toda a comunidade escolar. O tema <i>paz</i> deve ser trabalhado de modo interdisciplinar, enfatizando-se a importância da abordagem dos temas transversais em todos os assuntos tratados em sala de aula, levando os alunos a adquirirem o hábito de refletir sobre suas realidades, sendo capazes de atuar sobre elas e modificá-las quando necessário.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Todos os espaços e atitudes escolares ⇒ Projetos específicos ⇒ Interdisciplinaridade e transversalidade
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Você vai ver também que pode ocorrer num determinado momento, mas também pode ocorrer na sala de aula, na recreação, pode surgir alguma coisa que ali dá para trabalhar a paz... Eu acho que há o momento, a oportunidade e a necessidade...” ○ “... eu acho muito oportuno ter um momento sim, um momento específico para trabalhar a paz... um projeto que, durante o ano, engloba a família e a escola, entre aluno, família e professor, entendeu? Pode-se criar um projeto anual para desenvolver esse assunto, mesmo a gente trabalhando em todas as oportunidades do dia-a-dia.” ○ “Que seja dada maior ênfase ao desenvolvimento dos temas transversais para levar os alunos a adquirirem o hábito de refletir sobre sua realidade, sendo capazes de atuar sobre ela e modificá-la quando necessário.”

Conforme apontam, *“a paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário”*, visto que *“envolve toda a forma que a criança está sendo tratada, se a servidora olha de cara feia e até a forma como o professor fala”*.

Verifica-se, dessa forma, a valorização pelas docentes das relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, aspecto considerado importante para a construção da Educação

em Paz, referenciado por diversos autores (Morin, 2001; Jares, 2002; Lopes Neto e Saavedra, 2003; Rabbani, 2003; Noletto, 2004; Polônia & Senna, 2005; Fante 2005) e por documentos norteadores nacionais (Brasil, 1997a, 2003b) e internacionais (UNESCO, 2003). Ressalta-se que a qualidade das relações não se restringe ao vínculo professor-aluno, mas contempla todos os atores escolares, como servidores responsáveis pela manutenção e limpeza, merendeiros, secretaria, direção e demais participantes do contexto educativo que compõem a rede invisível, porém sensível, de vinculações escolares.

As professoras também afirmam que um projeto específico poderia auxiliar no direcionamento das ações e no envolvimento coletivo da escola, destacando a importância do *“desenvolvimento de um projeto coletivo para trabalhar ‘Cultura de Paz’ no contexto escolar, prevendo subprojetos adequados às várias séries atendidas na escola e envolvendo todos os profissionais da instituição”*. Conforme ressaltam, *“pode-se criar um projeto anual para desenvolver esse assunto, mesmo a gente trabalhando em todas as oportunidades do dia-a-dia”*.

Destacam, ainda, que o tema paz *“deverá ser trabalhado de forma interdisciplinar”*, devendo-se enfatizar *“o desenvolvimento dos temas transversais para levar os alunos a adquirirem o hábito de refletir sobre sua realidade, sendo capazes de atuar sobre ela e modificá-la quando necessário”*.

A proposta da transversalidade é defendida pelos pesquisadores da paz como a mais adequada para se desenvolver o tema, conforme apontado por Jares (2002), Chrispino e Chrispino (2002), Corrêa (2003) e Callado (2004), visto que seus componentes podem articular-se aos diferentes conteúdos curriculares de modo interdisciplinar, bem como sua amplitude contemplar a instituição escolar em sua integralidade, abrangendo as próprias relações intraescolares. Os temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) - como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais emergentes - já podem, segundo as docentes, ser abordados de modo mais facilitado e organizado:

“Eu acho que esses PCNs, eles já vieram contribuir muito, porque antes não tinha. Então hoje você já consegue abordar muitos assuntos relacionados de uma maneira mais clara, mais direta com a criança, envolvendo assuntos que às vezes não tinham condições.”

Destacando-se a abordagem da paz em momentos cotidianos, em projetos específicos ou por meio dos temas transversais, as professoras ressaltam, por fim, que:

“você vai ver também que pode ocorrer num determinado momento, mas também pode ocorrer na sala de aula, na recreação, pode surgir alguma coisa que ali dá para trabalhar a paz... Eu acho que há o momento, a oportunidade e a necessidade.”

O momento, a oportunidade e a necessidade apontam, dessa forma, espaços e tempos intraescolares que permitem a abordagem da paz de modo irrestrito, não constituído em bloco específico de intervenção, mas como elemento passível de presença em todos os locais e tempos da escola.

Categorias 4 e 5: Dificuldades Intraescolares na Construção da Paz – “alguma coisa tá errada...” e Propostas de Ação para a Construção da Paz na Escola – “o que é que a gente acha que falta?”

A construção da paz, sua abordagem e vivência apresentam, segundo as docentes, algumas dificuldades intraescolares, como a falha na comunicação e no relacionamento intraescolar, a verticalização do projeto pedagógico, o desgaste da profissão de docência, a desmotivação e a baixa auto-estima docente e discente, o despreparo do professor, a sala de aula como espaço único de educação, a precariedade da estrutura física e equipamentos da escola e o fechamento da escola à comunidade (Quadro 4).

Mediante as dificuldades, propostas de ação foram apresentadas pelas docentes com o objetivo de se construir a paz na instituição escolar, destacando-se: a coletividade e a interação entre os atores escolares, a atenção da Direção às necessidades institucionais, a participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico, a criação de momentos e espaços para o professor, a atenção à saúde e à auto-estima de toda a comunidade escolar, a necessidade de nova mentalidade e atitude dos profissionais da escola, o currículo e a metodologia adequados à realidade dos alunos, a necessidade de se trabalhar valores, a participação e o interesse dos alunos, o apoio e a orientação aos professores, a capacitação continuada a professores e funcionários, a formação dos profissionais da escola sobre o tema “paz”, a organização de atividades diversificadas aos alunos, o melhor aproveitamento do espaço físico e dos recursos tecnológicos, a participação da família e a abertura da escola à comunidade (Quadro 5).

QUADRO 4: Entrevista em Grupo com Professores – Categoria 4: *Dificuldades intraescolares na construção da paz - “alguma coisa tá errada...”*

ENTREVISTA EM GRUPO – PROFESSORES
CATEGORIA 4: <i>Dificuldades intraescolares na construção da paz - “alguma coisa tá errada...”</i>
<p>Definição: As professoras apontam as dificuldades evidenciadas no contexto escolar que interferem na construção de uma Cultura de Paz. A comunicação e o relacionamento intra-escolar são percebidos como falhos, sendo observados núcleos isolados de trabalho e pouca interação, de modo que a elaboração do próprio projeto pedagógico não favorece a análise e participação dos mesmos. As professoras vêem a profissão como desgastante, com sobrecarga e sem intervalos sequer para se beber água ou ir ao banheiro. Apontam a existência de uma baixa auto-estima dos professores e alunos, aspecto que vem a comprometer a motivação. Sentem-se, por vezes, incompetentes e despreparadas para solucionar as demandas escolares, porém afirmam a existência de bons profissionais. Percebe-se a cobrança de resultados e materiais aos docentes, porém observa-se a inexistência de momentos de apoio ao professor. Percebem que os alunos passam muito tempo sentados em sala de aula de aula, sem ser oferecido aulas de educação física, educação artística ou outras oportunidades de atividades extra-classe. A estrutura física é, em parte, considerada boa para uma escola de paz e, em parte, considerada inadequada, dificultada pelo grande número de alunos na escola. As professoras percebem a escola fechada à comunidade.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Falha na comunicação e no relacionamento intraescolar ⇒ Verticalização do projeto pedagógico ⇒ Profissão desgastante ⇒ Desmotivação e baixa auto-estima docente e discente ⇒ Despreparo do professor ⇒ Sala de aula como espaço único de educação ⇒ Precariedade da estrutura física e equipamentos da escola ⇒ “A escola se fecha muito”
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Porque o que a gente vê são núcleos isolados. Não tem comunicação... são idéias boas, trabalhos bons, mas o trabalho não está sendo feito coletivamente...” ○ “O projeto político-pedagógico infelizmente é um projeto que eles organizam assim... é a direção com pressa de entregar, e às vezes também até nós, professores, nos sentimos... sem vontade de estar trabalhando pra modificar essa situação.” ○ “Quase a gente não consegue respirar de tanta coisa que a gente precisa fazer tentando resolver, entendeu? Não me conformo...” ○ “A grande maioria dos professores do Distrito Federal está com a auto-estima lá no chão. Não é o aluno só, é o professor.” ○ “Eu sinto muita necessidade... e às vezes a gente se vê sozinha, e... eu às vezes me acho incompetente pra resolver um monte de coisas...” ○ “A criança fica muito sentada, só dependendo do professor, da diversidade das atividades dentro da sala de aula... ele se torna muito agressivo por ter que ficar o tempo todo sentado numa sala de aula.” ○ “O ano passado eu nem falo porque foi o ano todo. Esse ano eu passei uma semana puxando água da minha sala. Uma semana puxando água com rodo, entendeu? Dava pra eu trabalhar com paz naquele momento, naquela semana? Quando eu via a água já estava chegando no meio da sala... daí tinha que eu correr atrás do rodo pra limpar. Isso desestrutura professor, desestrutura aluno, desestrutura tudo.” ○ “A escola fala muito em comunidade, em muita coisa, mas eu ainda acho que a escola se fecha muito, entendeu?”

QUADRO 5: Entrevista em Grupo com Professores – Categoria 5: *Propostas de ação para a construção da paz na escola - "O que é que a gente acha que falta?"*

ENTREVISTA EM GRUPO – PROFESSORES	
CATEGORIA 5: <i>Propostas de ação para a construção da paz na escola - "O que é que a gente acha que falta?"</i>	
<p>Definição: As professoras apontam a necessidade de integração entre todos os participantes da escola e do fortalecimento das ações coletivas para o alcance de objetivos comuns. Sentem a necessidade de uma participação mais ativa na redação da proposta pedagógica da escola e ressaltam a importância da direção da escola respeitar, apoiar e suprir as necessidades institucionais. As professoras expressam a necessidade de momentos e espaços para o professor, devendo-se dar atenção à saúde e à auto-estima de todos os atores escolares. Consideram a necessidade da vontade e de uma mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar para a construção da paz, de modo a assumir-se com maior comprometimento. O currículo e a metodologia de ensino devem voltar-se à realidade dos alunos e às necessidades da comunidade local. Ressaltam a importância dos professores trabalharem temas que ajudem a melhorar a consciência de paz, favorecendo a construção de valores éticos e morais, e de se promover maior interesse e participação dos alunos. Destacam a necessidade de orientação, apoio, capacitação continuada e formação sobre o tema "Cultura da Paz" a todos os profissionais da escola. Educação física, artes, culinária, informática e recursos lúdicos e tecnológicos são apontados como necessários aos alunos. A estrutura física da escola depende de adaptações e manutenções, devendo-se investir em novas tecnologias e se respeitar o número de alunos por turma. A família precisa ser convidada a participar da vida escolar do aluno, ajudando-o e sendo ajudada. As professoras consideram que a escola deveria abrir em outros horários para promover atividades de esporte e a participação da comunidade.</p>	
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Coletividade e interação entre os atores escolares ⇒ Direção atenta às necessidades institucionais ⇒ Participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico ⇒ Momentos e espaços para o professor ⇒ Atenção à saúde e à auto-estima do professor, do aluno e demais profissionais da escola ⇒ Nova mentalidade e atitude dos profissionais da escola ⇒ Currículo e metodologia adequados à realidade dos alunos ⇒ Trabalhar valores ⇒ Participação e interesse dos alunos ⇒ Apoio e orientação ao professor ⇒ Capacitação continuada a professores e funcionários ⇒ Formação dos profissionais da escola sobre o tema <i>paz</i> ⇒ Atividades diversificadas aos alunos ⇒ Melhor aproveitamento do espaço físico e recursos tecnológicos ⇒ Participação da família ⇒ Abertura da escola à comunidade 	
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ "Deixa eu falar uma coisa. Eu creio que para funcionar qualquer coisa é preciso primeiro fortalecer o trabalho em equipe da escola." ○ "... contar com uma direção que o respeite, apóie e que supra suas necessidades instrucionais, materiais e afetivas" ○ "Ter uma participação mais ativa na redação dessa proposta pedagógica." ○ "Tá precisando... de momentos... que o professor tem que ter nem que seja para ele dar uma refrescada..." ○ "Dentro de uma escola, dentro da sala de aula, eu acho que a primeira coisa que precisa ser trabalhada é com o professor, melhorar a auto-estima, porque a gente nunca consegue dar aquilo que a gente não tem. Se você não está em paz, você não consegue transmitir isso para seus alunos." ○ "Essa construção de paz aqui na escola tá precisando também de uma nova mentalidade do professor." ○ "(o currículo e a metodologia) realmente de acordo com a realidade e necessidade dos alunos." ○ "... aprimorando, assim, a construção de valores éticos e morais, necessários para o desenvolvimento da Cultura de Paz na escola." ○ "(aluno) Ver nos estudos um caminho para seu objetivo de vida." ○ "Alguém que orientasse... que me desse dicas, de como eu deveria agir com o aluno." ○ "... a gente pode conseguir isso organizando mais reciclagens durante o ano para nós também, professores... se trabalharia com as necessidades do seu trabalho, do dia a dia, em contato tanto com os alunos como também com os pais." ○ "Eu acho que quando a gente estiver bem formado sobre o tema da Cultura de Paz, talvez a gente pudesse trabalhar melhor." ○ "Tinha que ter projetos de... dança, de escola de artes, escola disso, escola daquilo, tudo dentro da escola, entendeu?" ○ "Aula de Educação Física... não é possível? Ele sair pelo menos 2 vezes por semana pra Educação Física?" ○ "As estruturas físicas das escolas públicas são adequadas à Escola de Paz, devendo somente serem feitas as manutenções necessárias." ○ "A família precisa ser acolhida, convidada a participar das atividades da escola, ajudando-a no que for possível e sendo ajudada no que diz respeito à aquisição de conhecimentos que ajudem a melhorar o relacionamento entre pais e filhos." ○ "Eu acho que a escola deveria ser mais aberta à sociedade, mais dinâmica..." 	

Pode-se, dessa forma, estabelecer a relação entre as dificuldades intraescolares apresentadas e as medidas interventivas sugeridas com vistas à construção da paz no contexto educativo, conforme exposto na Tabela 15:

TABELA 15

Dificuldades intraescolares e propostas de ação para a construção da paz na escola apresentadas pelas professoras

CATEGORIA 4 <u>Dificuldades intra-escolares na construção da paz</u> <i>"alguma coisa tá errada..."</i>	CATEGORIA 5 <u>Propostas de ação para a construção da paz na escola</u> <i>"O que é que a gente acha que falta?"</i>
⇒ Falha na comunicação e no relacionamento intraescolar	⇒ Coletividade e interação entre os atores escolares ⇒ Direção atenta às necessidades institucionais
⇒ Verticalização do projeto pedagógico	⇒ Participação dos professores na elaboração do Projeto Pedagógico
⇒ Profissão desgastante	⇒ Momentos e espaços para o professor
⇒ Desmotivação e baixa auto-estima docente e discente	⇒ Atenção à saúde e à auto-estima do professor, do aluno e demais profissionais da escola ⇒ Nova mentalidade e atitude dos profissionais da escola ⇒ Currículo e metodologia adequados à realidade dos alunos ⇒ Trabalhar valores ⇒ Participação e interesse dos alunos
⇒ Despreparo do professor	⇒ Apoio e orientação ao professor ⇒ Capacitação continuada a professores e funcionários ⇒ Formação dos profissionais da escola sobre o tema <i>paz</i>
⇒ Sala de aula como espaço único de educação	⇒ Atividades diversificadas aos alunos
⇒ Precariedade da estrutura física e equipamentos da escola	⇒ Melhor aproveitamento do espaço físico e recursos tecnológicos
⇒ "A escola se fecha muito"	⇒ Participação da família ⇒ Abertura da escola à comunidade

Conforme anteriormente abordado, o clima escolar reflete, em seu aspecto subjetivo, a coerência ou a incoerência frente aos propósitos da paz, permitindo à escola, sob uma perspectiva auto-avaliativa, identificar os campos que clamam por intervenções efetivas.

As dificuldades de comunicação (*"a comunicação aqui dentro tá muito falha... alguma coisa tá errada"*), a falta de cooperação (*"nem todos estão cooperando com o colega..."*) e a falta de relacionamento (*"tá faltando relacionamento humano"*) são apontadas como os mais frequentes dificultadores da paz no contexto intraescolar.

A falha na comunicação assume, segundo as professoras, caráter de comentários interpessoais que desarmonizam as relações estabelecidas no contexto escolar, conforme apontam:

“a gente fica sensível até aos comentários que alguns colegas fazem a seu respeito, então reflete a falta de ética que existe aqui, entendeu? Então aqui nós somos uma amostragem do que somos na comunidade, na cidade, no país, no mundo. Então aqui aparece de tudo um pouco.”

De fato, como caixa de ressonância social (Chrispino & Chrispino, 2002), a escola pode apresentar-se, simultaneamente, como causa, conseqüência e espelho de problemas sociais (Abramovay & Rua, 2002), correspondendo a uma real “amostragem” do contexto no qual se insere, porém apontando, igualmente, os aspectos cujas intervenções podem ser dirigidas. Enfocando-se o aspecto relacional, destacam:

“Eu acho que tudo envolve a construção de paz... eu vou começar o meu trabalho, mas... o meu colega não tem ética pra lidar comigo, eu fico insatisfeita com o que ela falou, eu entro na minha sala já botando fogo pelas ventas, quer dizer... a minha paz naquele dia já está comprometida.”

Na concepção das docentes, o processo de comunicação é priorizado nos eventos da escola e nos momentos em que exige-se alguma produção, mas não é valorizado nas situações cotidianas, das quais emergem dúvidas que clamam por orientações.

“Daí vai ter uma festa ali... tem que ter um monte de coisas maravilhosas... eles cobram do professor para que apareçam livros, um monte de coisas lindas... mas no momento do dia a dia, que precisava exercitar e trazer pra uma conversa amiga... pra trazer coisas diferentes...”

Nessa perspectiva, o isolamento na prática profissional e a falta de engajamento coletivo nas atividades desenvolvidas são igualmente destacados:

“Porque o que a gente vê são núcleos isolados. Não tem comunicação... são idéias boas, trabalhos bons, mas o trabalho não está sendo feito coletivamente...”

Diante dessa realidade, as professoras apontam a necessidade da coletividade e da interação nos âmbitos da relação professor-professor, professor-direção e direção-aluno, visto que há “um número de professores muito grande, então os interesses também divergem...”, que “é preciso trabalhar com objetivos comuns...” e que faz-se necessário “envolver a paz dentro do grupo”:

“Para funcionar qualquer coisa é preciso primeiro fortalecer o trabalho em equipe da escola.”

“Seria aquele espaço onde houvesse harmonia, onde todos estivessem trabalhando... em prol dos objetivos de formar paz... e construindo juntos, dando as mãos, na hora que um estivesse precisando o outro pudesse estar ali para te ajudar, o espírito de cooperação.”

Ressaltando que a *“questão do relacionamento humano é primordial”*, as docentes comparam a equipe escolar com uma orquestra: *“ela vai deixar de ser uma orquestra quando todos os instrumentos estiverem totalmente desarmonizados, quando não estiverem harmônicos ali...”*

Visto que a Educação em Paz implica necessariamente a qualidade das relações interpessoais, os aspectos destacados pelas professoras, especialmente os vinculados à eficácia da comunicação e do relacionamento intraescolar, apontam preocupações que concorrem para a construção de um clima escolar pacífico, preocupação apontada pelo próprio documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), que ressalta a necessidade de se fazer um sério trabalho educativo no âmbito do convívio escolar. Nesse sentido, a reciprocidade, a empatia, a cooperação, a responsabilidade e o diálogo, elementos que permeiam a Educação para a Paz, apresentam-se como essenciais à construção de interações intraescolares saudáveis e favoráveis aos propósitos pacíficos.

O processo de comunicação, em especial, por possibilitar a construção de sentidos e significados das situações pelos diferentes participantes da comunidade escolar (Abramovay & Rua, 2002), assume posição relevante na qualidade do contexto educativo, uma vez que seu comprometimento tende a influenciar as percepções de realidade e as interpretações contextuais pelos atores escolares, constituindo nascente de conflitos (Chrispino & Chrispino, 2002).

Tais aspectos são igualmente destacados por Freinet (1973), Jares (2002) e Corrêa (2003) que apontam sua relevância para a expressão da afetividade e para a construção do conhecimento. Diante das dificuldades evidenciadas, Chrispino e Chrispino (2002) apresentam a instituição escolar como espaço necessário para a construção da cultura da mediação de conflitos, visto que, por constituir um ponto sensível de encontro das divergências, a análise da comunicação intraescolar representa elemento fundamental à elaboração de um diagnóstico institucional e à organização de estratégias interventivas que visem ao convívio pacífico. Verifica-se, nesse sentido, que a escola pesquisada apresenta-se, segundo as professoras, como soma de partes diferentes, ao invés de representar um todo integrado e interrelacional; uma junção de instrumentos, que podem não corresponder a uma orquestra, tampouco executar, harmonicamente, a sinfonia da educação.

Visto que o conflito não constitui um obstáculo à paz (Guimarães, 2003) e que pode transformar-se em seu elemento construtor, as dificuldades evidenciadas apontam a necessidade de intervenções e mediações que favoreçam a construção da Cultura da Paz no contexto escolar.

Com vistas a uma gestão que considere e valorize a coletividade e a comunicação eficaz, as professoras expõem a importância de se *“contar com uma direção que o respeite, apóie e que supra suas necessidades instrucionais, materiais e afetivas”*; uma direção *“que observa, reflete, analisa para depois conduzir e orientar os que estão sobre sua gestão”*, características coadunadas às apresentadas nos documentos norteadores nacionais (Brasil, 2004b). Em outras palavras, uma direção que assuma a real regência dos “instrumentos musicais”, conhecendo-os, reconhecendo-os e favorecendo sua interação.

As docentes relatam que o próprio projeto político-pedagógico não é elaborado de forma coletiva, sendo por elas questionado:

“o projeto político-pedagógico infelizmente é um projeto que eles organizam assim... é a direção com pressa de entregar, e às vezes também até nós, professores, nos sentimos... sem vontade de estar trabalhando pra modificar essa situação.”

Ao mesmo tempo, afirmam a necessidade de assumirem *“uma participação mais ativa na redação dessa proposta pedagógica”*, visto que caracteriza o momento que se discute sobre *“qual é a escola que nós queremos?”*. As professoras chegam a questionar:

“Tem escolas que tem projetos maravilhosos, que todos se envolvem, que se destacam por aí, que os alunos fazem tantas coisas... por que a gente não pode fazer?”

Pode-se verificar, nesse sentido, que o interesse manifestado pelas docentes se coaduna aos princípios orientadores educacionais. O projeto político-pedagógico, por representar importante elemento norteador institucional e por favorecer a gestão escolar de modo organizado e estratégico (Brasil, 2003b; Perrenoud, 2005), implica e exige a participação ativa dos docentes em sua elaboração e execução, aspecto destacado pelo Relatório Delors (1996) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

As professoras apontam, ainda, a profissão como *“muito desgastante”*, em que *“a gente se sobrecarrega”, “fica sufocado”* e na qual *“quase a gente não consegue respirar de tanta coisa que a gente precisa fazer”*, aspectos que geram inconformidade (*“não me conformo...”*).

Um dos fatores que contribuem para tais sensações refere-se à ausência de momentos e espaços para o professor, uma vez que *“a gente não tem um espaço nem pra tomar uma água, a gente não tem espaço mesmo, nem pra ir ao banheiro”*, e que *“não podemos nem sair da nossa sala... se a gente vai ao banheiro a gente tem preocupação do aluno se machucar”*.

Explicam, ainda, que *“o professor entra cedo... e fica o tempo todo com o aluno, então por mais paciência que o outro tenha, você tem que ter aquele momento pra você fazer um relaxamento. Você não tem aqui”*.

Dessa forma, afirmam a necessidade de *“momentos... que o professor tem que ter nem que seja para ele dar uma refrescada...”*.

O desgaste sentido pelas professoras é também associado ao barulho da escola, visto que: *“é o tempo todo criança gritando no seu ouvido, né... Até as atividades do dia, as mais rotineiras possíveis, elas são barulhentas”*.

A desmotivação e a baixa auto-estima docente e discente são destacadas como preocupações, afirmando-se que *“os nossos alunos estão com a auto-estima lá embaixo”*, bem como a dos docentes:

“A grande maioria dos professores do Distrito Federal está com a auto-estima lá no chão. Não é o aluno só, é o professor. Agora, eu imagino: se um professor fica perturbado, você imagina o aluno...”

As professoras apontam que a desmotivação e a depressão são sentimentos tão comumente evidenciados no cotidiano escolar que chegam a ser alertados quando do momento de inserção no quadro de recursos humanos:

“Quando eu cheguei pra fazer o exame médico toda empolgada para entrar na Fundação, daí a pessoa falou assim: ‘nossa, você tá feliz pra entrar aqui é porque você não sabe a lista de professores que estão deprimidos aqui, que estão com depressão’, ‘coitadinha, tão ingênua...’, ‘você tá achando que aqui é uma maravilha? O que tem de professor deprimido... você vai se decepcionar... tem que se cuidar pra não se deprimir aqui’. Então, pra você ver, é um balde de água fria... é a questão do ser humano, tem que estar legal, tem que ter alguém que se preocupe com isso...”

“Às vezes você vê tanta gente com capacidade, com competência, mas... chegou na educação parece que tem hora que trava... parece que tem aquele baque, aquela decepção...”

Diante dessa realidade, ressaltou-se a necessidade de se voltar a atenção à saúde e à auto-estima do professor, do aluno e dos demais profissionais da escola, visto que a comunidade escolar *“precisa estar física e mentalmente bem”*.

Conforme foi exposto:

“dentro de uma escola, dentro da sala de aula, eu acho que a primeira coisa que precisa ser trabalhada é com o professor, melhorar a auto-estima, porque a gente nunca consegue dar aquilo que a gente não tem. Se você não está em paz, você não consegue transmitir isso para seus alunos.”

A gestão escolar deve contemplar, segundo as professoras, estratégias que visem à qualidade de vida, por meio de oficinas ou momentos específicos dedicados ao *“bem estar e equilíbrio do professor para que, estando bem, o professor possa atender melhor ao seu aluno”*.

Tal preocupação é compartilhada por autores como Freinet (1973), Gomes (2001) e Milani (2003a) que apontam a valorização social do papel do professor e o resgate de sua auto-estima como condições essenciais para o êxito do processo educacional. A auto-estima é igualmente referendada como aspecto da formação humana desenvolvido na perspectiva do “aprender a viver juntos” (UNESCO, 2003), pilar fundamental à prática pacífica da educação.

A necessidade de se considerar e de se promover a auto-estima dos alunos é ainda apontada por Castro (2001), Abramovay e Rua (2002), Callado (2004) e pelo documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), que a consideram como processo básico para desarmar violências e promover sentidos positivos e projetos de vida aos educandos.

Vinculado ao aspecto motivacional, o compromisso com as responsabilidades assumidas pelos professores, funcionários e direção também é realçado pelas professoras, que expressam a necessidade de uma mudança na mentalidade: *“essa construção de paz aqui na escola tá precisando também de uma nova mentalidade do professor”*. Destacam a variedade dos profissionais e a diversidade de posturas nos relacionamentos estabelecidos e na prática pedagógica, chegando a delegar à “sorte” o encaminhamento escolar do aluno:

“Isso depende do aluno dar sorte... Infelizmente é assim em muitos casos... se o aluno tiver a sorte de pegar um profissional gente boa, ele vai... se ele não tiver, coitado. Coitado...”

Por essa razão, as professoras apontam características importantes a serem exercitadas por cada profissional da escola, como a *“qualificação para lidar com a diversidade em sala de aula”*, a necessidade de assumir-se como agente *“comprometido com a educação”* e devidamente *“capacitados para multiplicar a Cultura de Paz nos diversos segmentos da escola”*.

Tal aspecto assume relevância na medida em que se aponta o valor da docência no processo educacional, especialmente referente às responsabilidades assumidas junto ao educando, à construção do conhecimento e aos valores sociais (Relatório Delors, 1996; Gomes, 2001). Visto que o docente assume-se como mediador que age diretamente sobre a *zona de desenvolvimento proximal* de seus alunos (Vygotsky, 1994), promovendo o avanço e a ressignificação dos elementos transmitidos pelo grupo cultural, sua ação deve primar pelo compromisso e pautar-se na responsabilidade perante o desenvolvimento discente. Dessa forma, a ação dos professores transcende ao ato de ensinar mediante os planos da aprendizagem, visto que abrange os seus próprios comportamentos educativos (Jares, 2002) e o seu grau de cidadania (Brasil, 2003c; Perrenoud, 2005). Callado (2004) destaca, igualmente, as características necessárias ao êxito

educativo, que envolvem produtividade, coerência, espontaneidade, autonomia, tolerância, sensibilidade, empatia, dentre outras que exigem do docente o exercício permanente de suas habilidades e competências.

O currículo e a metodologia, por influenciarem diretamente a motivação discente e docente, devem estar *“realmente de acordo com a realidade e necessidade dos alunos”* e da comunidade local, além de abranger a abordagem de valores, *“aprimorando, assim, a construção de valores éticos e morais, necessários para o desenvolvimento da Cultura de Paz na escola”*. Respalhando tal consideração, a docente participante da entrevista em grupo chega a afirmar: *“eu estava lembrando o tanto que a escola me ajudou, principalmente na questão de valores”*.

Conforme apresentado, os valores humanos, como solidariedade, respeito, dignidade, justiça e ética evidenciam-se como componentes da Educação para Paz, devendo ser abordados e vivenciados no cotidiano escolar de modo transversal, interdisciplinar ou por meio de projetos, conforme anteriormente apontado pelas docentes. A educação para os direitos humanos, para o desenvolvimento, para o multi e interculturalismo, para o desarmamento, para a compreensão e as relações internacionais, para a cidadania e para viver juntos na diversidade, como componentes da Educação para a Paz, constituem, igualmente, temas a serem destacados no contexto educativo de modo a promover o conhecimento e a vivência de ações pacíficas de convívio em âmbitos intra e extra-escolar. Tal questão se faz especialmente importante em um contexto educativo no qual os conhecimentos são passados sem a preocupação com a melhoria da qualidade social (UNESCO, 2003), encontrando-se, atualmente, a humanidade, sob a ameaça da indiferença (Perrenoud, 2005).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) e o Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade (Brasil, 2003b) ressaltam a necessidade da escola empenhar-se na formação moral de seus alunos por meio da aprendizagem e vivência de valores, focando-se em eixos como ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Para tanto, aponta-se que tais aspectos são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, correspondendo ao currículo – formal e oculto – da instituição escolar.

Os procedimentos supra-referidos visam estimular a participação dos alunos e promover o maior interesse às questões escolares, de modo que o educando apresente-se *“participativo e questionador”*, *“com desejo de aprender”*, e que consiga *“ver nos estudos um caminho para seu objetivo de vida”*.

Na prática pedagógica as professoras apontam que se sentem sozinhas e, por vezes, incompetentes para solucionar questões que se evidenciam em sala de aula, ressaltando a necessidade de um maior apoio e orientação voltados aos professores:

“Porque a gente precisa mesmo é de ajuda de pessoas que estejam fora de sala de aula, de alguém que nos ajude, porque às vezes os problemas são tantos que você não consegue nem coordenar isso...”

Por essa razão, consideram importante *“ter alguém que pudesse dar uma força pra gente, porque às vezes a gente tá ali, sem saber o que fazer”, “alguém que orientasse... que me desse dicas, de como eu deveria agir com o aluno”*.

Afirmam que tais orientações poderiam ser realizadas por meio de cursos de capacitação continuada, palestras e seminários, focalizando as necessidades cotidianas no trato com os alunos e com as famílias:

“a gente pode conseguir isso organizando mais reciclagens durante o ano para nós também, professores... se trabalharia com as necessidades do seu trabalho, do dia a dia, em contato tanto com os alunos como também com os pais.”

As participantes da pesquisa apontam, dessa forma, a necessidade de duas modalidades de intervenção: uma referente ao apoio e à orientação diante das dificuldades cotidianas vivenciadas no exercício docente, com vistas à sua resolução imediata; e outra referente à oferta de cursos de capacitação, palestras e seminários com o objetivo de torná-las capazes de solucioná-las a médio e longo prazos.

Pode-se verificar que a necessidade e o interesse docentes de formação continuada são condizentes à preocupação internacional descrita pela Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), pelo Relatório Delors (1996) e pelas experiências realizadas no México (UNESCO, n.d.), bem como nacional apontada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) e pelos Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2003c), que afirmam a necessidade da capacitação docente com vistas à qualidade da prática educacional. Chega-se, nesse sentido, a questionar: *“é lícito que se pense que alguma transformação possa se consolidar, sem que se trate com seriedade a educação continuada dos professores?”* (Brasil, 2003c, p.24).

Dessa forma, a formação de professores, seja inicial ou contínua, deve visar ao desenvolvimento de qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva, além de contemplar temas específicos de ordem técnica ou pedagógica que objetivem a qualidade no processo educativo.

As professoras ampliam, ainda, a necessidade de capacitação aos demais profissionais da escola objetivando a melhor compreensão da realidade escolar e à qualidade do processo educativo, visto que o funcionário *“necessita de cursos de formação para saber lidar com alunos dessa comunidade com respeito, dignidade e entender que, muitas vezes, agem assim devido à faixa etária”*.

Tal proposta se coaduna, igualmente, às considerações de Chrispino e Chrispino (2002), que ressaltam a necessidade de toda a comunidade escolar ser preparada para lidar com a diversidade do sistema escolar e que seja instrumentalizada para identificar e mediar os conflitos evidenciados.

As professoras afirmam, ainda, que a construção da Cultura da Paz na escola implica uma formação específica sobre o tema, afirmando que *“quando a gente estiver bem formado sobre o tema da Cultura de Paz, talvez a gente pudesse trabalhar melhor”* e ressaltando a necessidade de *“que todos os professores também estejam trabalhando diretamente os temas que ajudam a melhorar a consciência de paz”*.

Diante das necessidades apontadas pelas docentes e das dificuldades expostas por Fante (2005) e Perrenoud (2005) referente à apresentação dos temas transversais pelos professores, ratifica-se a necessidade de preparo e formação para a abordagem transversal dos temas vinculados à construção da Cultura da Paz, campo no qual todos os atores educacionais encontram-se envolvidos.

A sala de aula como espaço único de ensino oferecido ao aluno é apontada como dificuldade intraescolar para a construção da paz, destacando-se a necessidade de se disponibilizar atividades diversificadas dentro e fora de sala de aula.

A falta de atividades físicas direcionadas ao aluno é vista como fator que tende a aumentar as dificuldades e a agressividade do aluno dentro de sala de aula. Conforme afirmam, *“ele não tem nem a Educação Física... Eles entram às 7h30 e ficam até 12h30, aqueles meninos só ficam naquela sala”*. Por ficar muito tempo sentado em sala, *“só dependendo do professor, da diversidade das atividades dentro da sala de aula, ele se torna muito agressivo”*.

Alguns questionamentos são feitos sobre esse aspecto, ressaltando-se a importância de momentos extra-classe:

“Aula de Educação Física... não é possível? Ele sair pelo menos 2 vezes por semana pra Educação Física?”

“Com (a escola) desse tamanho, não pode ter uma sala de artes? Não pode direcionar um professor só para trabalhar artes cênicas, artes plásticas?”

“Não pode ter uma sala onde a gente possa trabalhar artes? Que eles possam mexer com tinta?”

“Tinha que ter projetos de... dança, de escola de artes, escola disso, escola daquilo, tudo dentro da escola, entendeu?”

“As meninas da minha sala, elas falam assim: “professora, porque a senhora não ensina, não ajuda a gente a aprender algumas coisas na cozinha?”

Educação física, artes plásticas, artes cênicas, dança, culinária e informática são atividades citadas pelas professoras participantes como áreas importantes que clamam por maior investimento.

Evidencia-se, ainda, o interesse das docentes participantes em desenvolver e valorizar atividades diversificadas aos alunos, mesmo que, para tanto, utilizem-se de recursos financeiros próprios. Conforme relatam, *“é uma festa a gente sair da nossa sala pra ver filme, que a gente aluga, com o nosso dinheiro... eles trazem até pipoca. Depois eles fazem um trabalho relacionado com o filme, porque é ótimo pra eles”*.

As professoras expressam que se *“deve usar novas tecnologias como algo importante no processo ensino-aprendizagem”*, utilizando-se de outros recursos além dos tradicionais, ainda que as atividades sejam desenvolvidas em sala de aula:

“Quando eu estou dentro da minha sala, quando eu estou propondo atividades que facilitem a comunicação com os colegas, mantendo um ambiente agradável, com atividades que sejam oportunizadoras de momentos agradáveis, com músicas, trabalhando com o lúdico com as crianças. A minha conversa, o meu trabalho com o meu aluno, é capaz de modificar bastante”.

Tais dados mostram-se particularmente importantes quando comparados aos resultados da pesquisa realizada pela UNESCO em escolas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Distrito Federal (Abramovay & Rua, 2002), que apontam percentuais significativos de professores que afirmam não gostar das aulas (60%), alertando para a baixa qualidade pedagógica da instituição educativa.

A importância da diversidade das atividades e da prática da ludicidade no processo ensino-aprendizagem é condizente às considerações de Noleto (2004), que por sua vez, coadunam-se e favorecem o alcance dos objetivos referentes aos quatro pilares da Educação para o Século XXI (Relatório Delors, 1996), visto que favorecem o aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos.

Pode-se verificar que atividades diversificadas e lúdicas foram desenvolvidas como propostas para a construção de Escolas de Paz no Uruguai (UNESCO, n.d.), cujas experiências visaram à prática de atividades cooperativas e da tolerância, utilizando-se de diferentes recursos didáticos em diferentes instituições do país.

Os próprios recursos literários infantis são apontados como importantes formas de divulgação e abordagem de temas relativos aos propósitos pacíficos, sendo alvo de recomendação pela Escola Nova e uma das conclusões do Congresso “A Paz pela Escola”, realizado em 1927 em Praga (Jares, 2002).

O campo artístico e o referente à Educação Física constituem, igualmente, áreas propícias ao desenvolvimento dos componentes da Educação para a Paz, favorecendo a abordagem dos temas transversais, visto contemplar e expressar questões humanas e sociais. As referências de Castro (2001) acerca da arte-educação, as de Callado (2004) sobre o programa de Educação Física para a Paz, bem como as apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997b, 1997c), que reafirmam a importância do Ensino da Arte e da Educação Física no Ensino Fundamental, destacam seus benefícios de ordem psicológica, relacional e fisiológica e apontam sua associação à construção da Cultura da Paz no contexto educativo.

Nesse aspecto, ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) apresenta o Ensino da Arte e a Educação Física como componentes curriculares obrigatórios da educação básica, fazendo-se necessário identificar as dificuldades apresentadas e vivenciadas pelas professoras quanto à realidade escolar evidenciada.

Destaca-se, ainda, que a tecnologia da informação, referida pelas docentes como atividade importante aos educandos, tem assumido posição de relevo nos estudos acerca da inclusão educacional, visto representar a “nova alfabetização” (Jares, 2002) e favorecer o conhecimento e a participação dos alunos nas questões sociais.

Nesse sentido, experiências internacionais, como as desenvolvidas na Colômbia, apontam resultados favoráveis quando, desde o espaço pré-escolar, foi implementada a área de tecnologia e ampliada a frequência semanal das atividades de educação artística e de educação física na área pré-escolar (UNESCO, n.d.).

A estrutura física da escola foi abordada, havendo divergência entre as professoras no que se refere à sua adequação para ser uma escola de paz. Algumas docentes posicionaram-se favoravelmente, afirmando que *“esta escola aqui é ótima pra uma estrutura de paz”*, enquanto outras não a consideraram favorável e adequada (*“eu acho que não. Eu não acho”*).

As professoras que consideraram a adequação física da escola à paz expuseram que *“ela é grande, é espaçosa, tem um refeitório que a gente poderia trabalhar...”* e que *“só depende de dar uma remodeladinha”*. Afirmam que:

“As estruturas físicas das escolas públicas são adequadas à Escola de Paz, devendo somente serem feitas as manutenções necessárias.”

As participantes que não consideram adequadas as instalações da escola expõem a necessidade de torná-la *“limpa”* e *“colorida”*, de organizar salas destinadas a projetos de brinquedoteca, laboratórios de arte, biblioteca e informática; bem como de *“melhorar o pátio da escola com jardinagem, hortas, etc”*.

As professoras afirmam que o projeto inicial da escola previa espaços específicos para Oficinas, mas que *“com a superlotação, foram tirando”*, aspecto que foi também referido como dificultador da paz, evidenciando-se a necessidade de *“que seja respeitado o número de alunos para o espaço físico de sala de aula”*.

As professoras sugerem que haja a saída da 5ª série da escola, visto que esta foi estruturada para atender alunos da Educação Infantil e 1ª a 4ª séries:

“poderia mudar a 5ª série daqui, porque é um grupo que já tá muito grande, que impede a 1ª a 4ª séries de usar o ginásio, e que deveria ser transferida para uma escola de 5ª a 8ª séries.”

Sobre esse aspecto, a pesquisa realizada pela UNESCO nas escolas do Distrito Federal aponta que turmas grandes demais são apresentadas por 39% dos pais dos alunos como problema da instituição escolar (Abramovay & Rua, 2002), apontando uma real dificuldade que permeia o contexto escolar dessa Unidade da Federação. A superlotação ainda é apontada no Relatório Delors (1996) como um dos fatores que tendem a intensificar as pressões sobre o sistema educativo, clamando por políticas educacionais que primem pela adequação do espaço físico frente à demanda educacional.

A infra-estrutura da escola, especialmente em período de chuva, também foi questionada na entrevista:

“O ano passado eu nem falo porque foi o ano todo. Esse ano eu passei uma semana puxando água da minha sala. Uma semana puxando água com rodo, entendeu? Dava pra eu trabalhar com paz naquele momento, naquela semana? Quando eu via a água já estava chegando no meio da sala... daí tinha que eu correr atrás do rodo pra limpar. Isso desestrutura professor, desestrutura aluno, desestrutura tudo.”

A higiene e a manutenção da escola foram igualmente referidas pelas professoras participantes:

“quando eu chego aqui eu tenho a mesma mania que eu tenho na minha casa. Eu reclamo do meu banheiro fedendo xixi, eu reclamo da minha torneira que eu mando arrumar e nunca arrumam, entendeu? Eu reclamo todo dia, entendeu? Eu reclamo por quê? Porque se eu quero uma escola boa para o meu filho eu quero uma pros meus alunos também.”

De fato, um padrão mínimo de qualidade escolar é realçado pela Declaração de Dakar (UNESCO, CONSED, 2001), no sentido de se transformar o espaço da escola em um ambiente físico e social acolhedor para os educandos, estratégia que favorece o exercício da cidadania e da democracia. Ressalta-se, contudo, que tais dificuldades não podem representar impedimento à

Educação para a Paz, uma vez que faz-se necessário construir as ações pacíficas nos espaços de contradição existentes, objetivando-se à transformação social (Jares, 2002).

Apesar das dificuldades apresentadas, as professoras afirmam que *“nós temos bons profissionais, nós temos condições, nós temos verba (que às vezes é pouca, mas tem), mas tá faltando o quê?”*, e reafirmam que *“a gente tem CD, a gente tem vídeo, a gente tem... até DVD... Ah... eu acho que a gente... tá capengando? Tá, mas...”*, apontando a existência de recursos básicos para uma prática pedagógica eficaz, porém deparando-se com elementos que impedem a sua efetivação: *“O que falta mesmo é vestir a camisa, entendeu?”*.

As professoras alertam, ainda, quanto à necessidade de se realizar um trabalho junto às famílias, *“porque tem família que não sabe, a gente tem mãe que não sabe educar”*. Segundo é exposto:

“Eu ainda acho que a Cultura da Paz tem que começar a ser trabalhada na família... O pai tem que entender que o filho não tem só necessidade de ter o que comer, mas que tem necessidade de carinho”.

As docentes apontam as diferenças percebidas junto aos próprios alunos quando as relações familiares são fortalecidas:

“A criança que tem pais dedicados, as crianças que os pais trabalham mas que dão atenção a ela, que recebem amor, que recebem carinho, que no final de semana tem diversão, que o pai sai pra passear... essas crianças na escola são totalmente diferentes daquela criança que o pai sai às 4 da manhã e volta às 10 da noite, que fica dentro de casa com o irmão mais velho... então é totalmente diferente.”

Nesse sentido, expressam que, segundo as atividades desenvolvidas em sala de aula nas quais foi perguntado o maior desejo das crianças,

“a maioria das crianças respondeu que ‘eu queria conhecer meu pai’, ‘que meu pai e minha mãe voltassem a morar juntos’, ‘é que meu pai e minha mãe não brigassem’, ‘é que a gente pudesse viver bem em família’, entendeu? Então o maior desejo deles são esses: é que os pais se dêem bem.”

As professoras alertam, contudo, que a escola não poderá substituir o núcleo familiar, visto que *“não adianta a escola estar só, porque a escola não vai... fazer o papel da família... se a família não estiver junto, não vai haver condição de ajudar”*. Tal percepção é compartilhada por Perrenoud (2005), que aponta a crença ingênua de que a escola pode prover a educação para a cidadania em substituição às famílias incapacitadas, devendo-se, portanto, fortalecer a articulação da escola junto às demandas familiares e à realidade do aluno.

Tal necessidade coaduna-se à preocupação apontada na pesquisa realizada pela UNESCO no Distrito Federal (Abramovay & Rua, 2002), em que 79% do corpo técnico apontou o desinteresse dos pais como relevante problema, o que corresponde ao maior percentual do Brasil (junto com os estados de Pará, Ceará e Bahia). Em contrapartida, verifica-se que o percentual de pais que respondeu nunca ter participado de reunião escolar é baixo (1%), a menor percentagem do país (equivalente a São Paulo), o que aponta a preocupação das escolas pesquisadas do Distrito Federal com o contato e a presença familiar.

Nesse sentido, a família deve assumir-se como *"participante da vida escolar e social do filho"*, ao passo que cabe à escola auxiliar nesse processo, construindo-se uma relação bidirecional:

"A família precisa ser acolhida, convidada a participar das atividades da escola, ajudando-a no que for possível e sendo ajudada no que diz respeito à aquisição de conhecimentos que ajudem a melhorar o relacionamento entre pais e filhos."

Assim como afirma Maldonado (2003), a escola deve promover a escuta e a orientação aos pais, auxiliando no processo de "alfabetização emocional" dos filhos, visto que a família representa o núcleo primordial do qual depende todo o bem-estar social, em conformidade com as idéias pestalozzianas.

Conforme apontado pelas próprias professoras, quando tais momentos são oferecidos, *"eles agradecem, eles participam, eles perguntam, eles tiram dúvidas que eles nunca tinham perguntado"*, identificando-se como satisfatório tanto para a escola quanto para o núcleo familiar. Tal ação favorece, ainda, a construção do sentimento de pertencimento familiar, que passa a assumir-se como co-responsável pelo desenvolvimento do aluno e da própria instituição (Brasil, 2004b).

Oficinas e encontros voltados aos pais e aos educandos podem ser verificados em experiências internacionais desenvolvidas em países como Colômbia, El Salvador e México (UNESCO, n.d.), com vistas à prevenção da violência e à formação de valores.

No que se refere ao relacionamento da escola com a comunidade, considera-se que *"a escola fala muito em comunidade, em muita coisa, mas eu ainda acho que a escola se fecha muito, entendeu?"* e alertam para a abertura da escola em horários não específicos de aula, evitando a ociosidade ou o mal aproveitamento do tempo:

"porque eu acho que a criança sai daqui da escola e vai casa. E às vezes, em casa, os pais não têm uma condição econômica pra dar uma aula de natação, uma aula de futebol ou outra coisa que seja agradável para a criança. E às vezes vão pra televisão...eles vão pra televisão..."

Nesse sentido, apontando a necessidade de uma escola mais dinâmica e aberta à sociedade, os professores sugerem:

“Pode haver também algumas escolas que abrem no sábado e no domingo pra eventos, pra jogar futebol...”

“Se pudesse estar no projeto, criar momentos, seja aula de artes ou seja escolinha de futebol, alguma coisa que a criança pudesse extravasar essa angústia em outro horário, que ele pudesse estar ali fazendo alguma coisa útil, que fosse boa pra ele...”

De fato, por estar imersa em um contexto histórico e culturalmente construído, a instituição escolar deve primar pela articulação escola-comunidade, visto que sua ação transcende a delimitação do espaço físico e do tempo de aula e clama por formas de aprendizagem alternativas em outros períodos além dos organizados ao longo da semana (Noletto, 2004). Conforme apresentado por Abramovay et al. (2001), a promoção de espaços alternativos de lazer, atividades artísticas, culturais e esportivas organizadas em uma agenda de atividades nos fins de semana, pautadas em princípios éticos e pacíficos, apontam resultados favoráveis à promoção da Cultura de Paz e prevenção da violência, tal como o *Programa Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, desenvolvido pela UNESCO em vários estados do Brasil.

A UNESCO (2003) e o documento Saberes e Práticas da Inclusão (Brasil, 2004a) ressaltam, ainda, a importância da comunicação inter-institucional, visto que os fatores de sucesso estão relacionados à criação de redes eficazes de diálogo e à partilha de experiências entre as instituições educativas, entre os professores e os pais, entre a escola e as organizações comunitárias, e também com as agências de ajuda ao desenvolvimento.

Apontamos, ainda, um aspecto que se destacou pela baixa frequência de sua manifestação: a segurança escolar. Segundo Bardin (1977), a ausência ou baixa frequência de um tema constitui um elemento importante e pode veicular um sentido referente ao assunto em questão. O aspecto “segurança” foi abordado uma única vez pelo corpo docente, quando apontada como condição para a escola de paz (*“Que seja garantida a segurança na Escola (serviço de portaria)”*). Pode-se interpretar essa situação de formas diferenciadas: uma referente à segurança sentida no contexto escolar, razão pela qual tal aspecto não foi mencionado nas entrevistas em grupo; outra referente à ênfase dada pelas professoras participantes à postura da comunidade escolar para a construção da paz, às ações cotidianas ao alcance de suas possibilidades, focalizando a estrutura interna, intraescolar, ao invés de deterem-se nas questões extra-escolares. Nesse sentido, os dados mostram coerentes com a pesquisa realizada pela UNESCO (Abramovay & Rua, 2002), cujos resultados apontam que apenas 17% dos alunos e do corpo técnico das escolas do segundo

segmento do Ensino Fundamental do DF apresentam as dependências da escola como espaços de maior violência, encontrando-se no entorno da escola a sua maior frequência.

A esse respeito, verifica-se, ainda, que a discussão nos grupos teve como foco a “construção da paz”, ao invés de “formas de violência”, razão pela qual primou-se por estratégias intraescolares preventivas, interventivas e remediativas voltadas à promoção da paz.

Apresentamos, por fim, os projetos sugeridos pelas docentes para a construção da Cultura da Paz no contexto escolar, que sintetizam as idéias abordadas e convidam a comunidade educativa para ações práticas, incluindo:

- o reuniões temáticas mensais a pais;
- o feiras, oficinas e cursos de artesanato destinados a pais, alunos e comunidade em geral aos finais de semana;
- o construção de horta sob responsabilidade de manutenção pelos alunos;
- o aulas regulares de artes plásticas, artes cênicas e música voltadas aos alunos;
- o jogos e campeonatos que envolvessem a participação de alunos e pais;
- o excursões dos alunos à comunidade onde vivem;
- o comemorações mensais de aniversário dos alunos;
- o oficinas, palestras, debates, vídeos e mensagens sobre o tema paz aos professores, alunos e pais;
- o produção de textos e elaboração de murais pelos alunos que divulguem a vivência da paz;
- o oficinas de prevenção às drogas junto aos alunos e às famílias;
- o encontros sobre o tema “Qualidade de Vida” voltado aos profissionais da escola voltados à sua saúde física e emocional, contando com psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, educadores físicos, fisioterapeutas, dentre outros.

Verificam-se, dessa forma, propostas práticas de ação direcionadas aos professores, alunos, familiares e profissionais da escola, em consonância com as observações e temas suprarreferidos pelas docentes, com vistas à promoção da paz, em suas múltiplas dimensões, no contexto da instituição escolar.

Capítulo XIX – RESULTADOS E DISCUSSÃO DO GRUPO DE ALUNOS

Os discentes abordaram nas entrevistas categorias temáticas relacionadas ao aluno como construtor da paz na escola, ações que não favorecem a paz na escola, bem como ações dos profissionais escolares, família e melhorias ambientais para a construção da paz (Tabela 16).

A Categoria 1, referente ao aluno como construtor da paz na escola, abrange a paz como sentimento e como momento, e enfoca o respeito nas relações intraescolares, as ações de cooperação entre os colegas, o estabelecimento de laços afetivos, a importância do pedido de desculpas, a responsabilidade dos alunos nas tarefas escolares, a colaboração dos alunos no cuidados com o espaço físico da escola e a necessidade da erradicação da violência e das drogas. No que se refere às ações que não favorecem a paz na escola (Categoria 2), os alunos destacam as ações de brigar e bater, a irresponsabilidade e a indiferença, a desobediência e o desrespeito, e o comportamento de xingar as pessoas ou o trabalho. Por fim, os discentes apresentam as ações dos profissionais escolares, da família e melhorias ambientais para a construção da paz (Categoria 3), que incluem a compreensão e a paciência no relacionamento intraescolar, a construção do afeto nas relações intraescolares, o ensino e a ajuda aos alunos em suas necessidades, a valorização do trabalho e responsabilidade dos profissionais, a melhoria do espaço físico e qualidade ambiental, e a responsabilidade familiar.

TABELA 16
Categorias e Temas das Entrevistas em Grupo com Alunos

CATEGORIA 1 O aluno como construtor da paz na escola <i>“Isso para mim foi um gesto de paz”</i>	CATEGORIA 2 Ações que não favorecem a paz na escola <i>“eu acho que não é uma ação de paz”</i>	CATEGORIA 3 Ações dos profissionais escolares, família e melhorias ambientais para a construção da paz <i>“aí se torna um lugar de paz”</i>
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Paz como sentimento ⇒ Paz como momento ⇒ Respeito nas relações intraescolares ⇒ Ações de cooperação entre colegas ⇒ Estabelecimento de laços afetivos ⇒ Pedido de desculpas ⇒ Responsabilidade dos alunos nas tarefas escolares ⇒ Colaboração dos alunos no cuidado com o espaço físico da escola ⇒ Erradicação da violência e das drogas 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Brigar e bater ⇒ Ter irresponsabilidade e indiferença ⇒ Desobedecer e desrespeitar ⇒ Xingar as pessoas ou o trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Compreensão e paciência no relacionamento intraescolar ⇒ Construção do afeto nas relações intraescolares ⇒ Ensino e ajuda aos alunos em suas necessidades ⇒ Valorização do trabalho e responsabilidade dos profissionais ⇒ Melhoria do espaço físico e qualidade ambiental ⇒ Responsabilidade familiar

Categoria 1: O Aluno como Construtor da Paz na Escola – “isso para mim foi um gesto de paz”

Os resultados referentes à Categoria 1 da entrevista com os alunos são apresentados no Quadro 6:

QUADRO 6: Entrevista em Grupo com Alunos – Categoria 1: *O aluno como construtor da paz na escola - “Isso para mim foi um gesto de paz”*

ENTREVISTA EM GRUPO – ALUNOS
CATEGORIA 1: <i>O aluno como construtor da paz na escola - “Isso para mim foi um gesto de paz”</i>
<p>Definição: Os alunos expressam atitudes que podem ser desenvolvidas pelos próprios discentes para se construir a paz na escola. Apresentam a paz como sentimento e como momento, sendo o primeiro compartilhado nas relações interpessoais e o segundo marcado por ações individualizadas associadas à qualidade do ambiente. O respeito nas relações intraescolares foi abordado, abrangendo todos os profissionais e alunos da escola. Os alunos apontaram que ações de cooperação entre os colegas, expressas nas diferentes experiências cotidianas, representam exemplos de paz, bem como a necessidade do estabelecimento de laços afetivos entre os colegas e o corpo docente para a construção de uma escola de amizade. A necessidade de se desculpar após ações equivocadas, como machucar ou xingar alguém, foi evidenciada e apontada como forma de paz. Destacou-se a importância da responsabilidade dos alunos no estudo e execução das tarefas escolares e da colaboração dos alunos no cuidado com o espaço físico da instituição escolar. Os alunos expuseram a necessidade da erradicação da violência e das drogas.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Paz como sentimento ⇒ Paz como momento ⇒ Respeito nas relações intraescolares ⇒ Ações de cooperação entre colegas ⇒ Estabelecimento de laços afetivos ⇒ Pedido de desculpas ⇒ Responsabilidade dos alunos nas tarefas escolares ⇒ Colaboração dos alunos no cuidado com o espaço físico da escola ⇒ Erradicação da violência e das drogas
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Ter esperança de um futuro melhor.” ○ “Quando a gente não vê coisa ruim.” ○ “Uma escola que os alunos respeitam uns aos outros.” ○ “Um exemplo de paz é quando pode ajudar o outro, quando um amigo ou colega tá precisando.” ○ “Que tem carinho ... Entre os colegas, os professores...” ○ “Quando a gente machucar alguém, a gente ajuda e pede desculpa.” ○ “Ter responsabilidade nas tarefas que a professora dá.” ○ “Os alunos... ajudarem a cuidar, colaborar com a escola, respeitar...” ○ “Uma escola que não tem violência.”

Os alunos apresentam a paz de modo associado a sentimentos e momentos. Como sentimento, a paz é relacionada à amizade, ao amor e à *“esperança de um futuro melhor”*. Os momentos de paz são por vezes associados a momentos individuais vinculados a questões ambientais, ora marcados por perspectiva positiva (*“quando a gente tá sozinho ao ar livre, debaixo de uma árvore...”*), ora marcados por ausência de ambiente negativo (*“quando a gente não vê coisa ruim”*).

Com vistas à transformação da escola em um espaço de paz, os alunos destacam a necessidade do respeito nas relações intraescolares, de ações de cooperação entre os colegas, do estabelecimento de laços afetivos, do pedido de desculpas, da responsabilidade dos alunos nas tarefas escolares, da colaboração dos alunos no cuidado com o espaço físico da escola e da erradicação da violência e da drogas. Nesse sentido, pode-se sintetizar as responsabilidades dos alunos descritas por eles próprios no Quadro 7:

QUADRO 7: Responsabilidades dos alunos para a construção da Cultura da Paz na Escola, segundo os discentes

Responsabilidades dos alunos
⇒ Ter respeito nas relações aluno-aluno e aluno-profissionais da escola
⇒ Cooperar com os colegas
⇒ Construir amizades e vínculos afetivos
⇒ Pedir desculpas
⇒ Ter responsabilidade nas tarefas escolares
⇒ Colaborar com o espaço físico da escola
⇒ Não incentivar a violência e não aceitar drogas

O compromisso com o bem estar do outro e a qualidade das relações interpessoais são apontados pelos educandos como essenciais à construção de um ambiente escolar pacífico, afirmando-se a necessidade de se conviver *“sabendo tratar as pessoas bem”*, visto que uma escola de paz é *“uma escola que os alunos respeitam uns aos outros”*, aspecto coadunado à concepção de Perrenoud (2005), que propõe a solidariedade como componente da cidadania, elemento da Educação para a Paz. Nessa perspectiva, o respeito aos professores, aos funcionários e aos próprios alunos de modo recíproco traduz-se por atitudes de cooperação para o estabelecimento de laços afetivos e para a construção de *“uma escola de amizade”* e de paz:

“Um exemplo de paz é quando pode ajudar o outro, quando um amigo ou colega tá precisando.”

“Porque podem ajudar nas coisas que não sabem. Porque eu não sei uma coisa, mas sei outra e posso ajudar o outro a saber também.”

“Explicar para as pessoas que não sabem fazer as tarefas de casa e de classe.”

“Uma vez que eu tava... que eu não sabia de nada, eu tinha chegado aqui e eu não tinha amiga, isso foi no ano passado. Aí a menina da minha sala que tava lá, ela foi e me ajudou, me falou que não era assim, que depois eu ia arrumar amiga, que eu ia aprender. Isso para mim foi um gesto de paz.”

“Quando, uma vez eu tava aqui no colégio e a menina caiu e tava toda machucada, daí eu fui e ajudei ela a levantar e levei ela lá para a professora dela.”

Verifica-se, dessa forma, que as ações cooperativas referem-se tanto ao apoio e orientação junto aos colegas no que se refere às atividades e tarefas escolares, quanto no contexto informal e relacional que permeia o cotidiano escolar.

De modo associado à cooperação, os alunos verbalizam a necessidade do pedido de desculpas após as faltas cometidas, como machucar ou xingar:

“Paz é quando a gente machuca alguém, a gente precisa pedir desculpas, porque senão a pessoa fica magoada...”

“Quando a gente machucar alguém, a gente ajuda e pede desculpa.”

“Quando a gente xinga alguém e depois vai lá e pede desculpas.”

O pedido de desculpas assume, dessa forma, sob a ótica discente, uma importante ação de paz, eficaz para solucionar conflitos e evitar que uma ação negativa venha a ter uma repercussão de mágoa, aspecto que indica a ciência dos alunos acerca das reações emocionais de seus pares perante as suas próprias ações, sejam essas favoráveis ou desfavoráveis à paz.

Visto que a escola possibilita à criança o contato com um mundo de relações interpessoais e valores culturalmente estabelecidos e socialmente compartilhados (Valsiner, 1989), as ações apontadas pelos discentes relativas ao respeito, à colaboração e à construção dos vínculos afetivos no contexto intraescolar coadunam-se aos pressupostos da Educação para a Paz e mostram-se coerentes às perspectivas de autores como Morin (2001), Jares (2002), Chrispino e Chrispino (2002), Rabbani (2003), Lopes Neto e Saavedra (2003), Fante (2005) e Polônia e Senna (2005). Tal perspectiva articula-se, ainda, ao “aprender a ser” e ao “aprender a viver juntos”, terceiro e quarto pilares da Educação para o Século XXI (Relatório Delors, 1996), uma vez que promovem o desenvolvimento da personalidade do aluno com base nos valores, na autonomia pessoal, na responsabilidade e na compreensão dos outros em um espírito de tolerância, pluralismo, respeito às diferenças e paz.

A aprendizagem do respeito pode-se dar, nesse sentido, na própria escola, destacando-se a importância do exemplo para o aprendizado de condutas por parte de todos:

"A gente respeita ela e ela respeita a gente. Mas ela vai ver que a gente respeita ela, e aí ela vai aprender a respeitar a gente."

Resgata-se, nesse sentido, a constituição sócio-histórica do ser humano (Vygotsky, 1994) e a importância das experiências vivenciadas no contexto escolar, visto que tendem, efetivamente, a influenciar o desenvolvimento dos educandos e de todos os que participam do processo educacional.

De fato, as aprendizagens informais permeiam todo o contexto escolar e assumem significativo poder educativo. O impacto da subjetividade que permeia o cotidiano escolar é abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a), ao afirmar que as relações sociais efetivamente experienciadas assumem influência decisiva no processo de legitimação das regras e que faz-se necessário, para a efetiva formação do "respeito", que o aluno vivencie tal valor em seu cotidiano e seja ele mesmo respeitado no que tem de peculiar em relação aos outros.

Nesse sentido, os sentimentos vivenciados nas relações intraescolares (*"respeitando todos"; "não brigando na escola"*), bem como as aprendizagens formais (*"porque a gente recebe educação"; "porque nos ensina coisas boas"*) são apresentados pelos discentes como os elementos que fazem da escola uma instituição capaz de ajudar o mundo a se tornar um lugar de paz.

A responsabilidade dos alunos foi enfatizada tanto na realização das tarefas escolares (*"fazer os deveres de casa", "ter responsabilidade nas tarefas que a professora dá"*) quanto no âmbito da sala de aula (*"prestar atenção", "quando a professora estiver explicando, ficarem quietos e calados"*).

A necessidade do cuidado dos alunos com o espaço físico da escola é ressaltada tanto por ações que não devem ocorrer (*"não acabar com a escola", "não destruir a escola", "não desrespeitando a escola"*), como por ações colaborativas que devem ser evidenciadas no contexto escolar (*"os alunos... ajudarem a cuidar, colaborar com a escola, respeitar"; "os alunos também têm que colaborar... colaboração dos alunos na escola"*).

A erradicação da violência e das drogas foi igualmente referida pelos alunos, definindo-se a escola de paz como *"uma escola que não tem violência"*, sendo necessário, para tanto, *"não incentivar a violência"* e evitar que esta venha a se instalar na instituição por meio de ações de prevenção (*"dizendo não às drogas e... às guerras"*). A prevenção dar-se-ia, dessa forma, por posturas intra-escolares relacionadas ao contexto interno (intra-muros da escola) e externo (extra-escolar, comunidade, mundo), sob uma perspectiva macro.

Categoria 2: Ações que Não Favorecem a Paz na Escola – “eu acho que não é uma ação de paz”

No contexto da escola, os discentes apresentam ações dos diferentes atores escolares que não favorecem a construção da paz na escola, apontando, posteriormente, possibilidades de sua construção por posturas dos próprios alunos e de todos os profissionais da escola. Dessa forma, brigar/bater, manifestar irresponsabilidade e indiferença, desobedecer, desrespeitar e xingar as pessoas ou o trabalho constituem ações que, segundo os discentes, dificultam a vivência da paz na instituição educativa (Quadro 8).

QUADRO 8: Entrevista em Grupo com Alunos – Categoria 2: Ações que não favorecem a paz na escola - “eu acho que não é uma ação de paz”

ENTREVISTA EM GRUPO – ALUNOS
<i>CATEGORIA 2: Ações que não favorecem a paz na escola - “eu acho que não é uma ação de paz”</i>
<p>Definição: Os alunos apresentaram as ações dos profissionais escolares e dos discentes que não favorecem a construção da paz na escola. Brigas e agressões físicas entre os colegas no contexto escolar são destacadas como ações que dificultam a paz, bem como brigas de professores com relação aos alunos que não fizeram nada de errado. Irresponsabilidade para com as tarefas escolares, indiferença no trato interpessoal, desobediência à professora e desrespeito entre as pessoas constituem aspectos abordados pelos alunos como dificultadores da construção da paz no contexto escolar. Os alunos consideram errado o xingamento aos colegas, bem como dos profissionais aos trabalhos que executam na instituição.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Brigar e bater ⇒ Ter irresponsabilidade e indiferença ⇒ Desobedecer e desrespeitar ⇒ Xingar as pessoas ou o trabalho
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Quando um menino da minha sala ficou brigando com outro, daí o menino foi embora e nunca mais voltou.” ○ “A menina tava brincando. Daí a outra menina saiu correndo atrás dela, brincando, na minha sala. Tipo pique-pega. Aí a menina caiu, aí a outra menina que tava correndo atrás dela não quis ajudar. Ela não ajudou a menina.” ○ “Se é muito bagunceiro, muito atentado, daí não dá.” ○ “Xinga, puxa o cabelo, aí xinga de novo...eu acho que não é uma ação de paz.” ○ “Foi uma vez que eu tava no banheiro, aí eu cheguei lá para usar o banheiro, aí a faxineira ficou reclamando e xingando porque ela tinha que lavar o banheiro para ficar limpo e não sei o que. E aí eu achava que ela não podia fazer isso, porque é o trabalho dela. Ela tá ganhando... Ela tá ganhando por causa disso, e ela fica xingando e amaldiçoando o trabalho dela. Eu acho errado.”

A escola de paz foi considerada como *“uma escola que não tem brigas”* e ações como brigar, bater e xingar foram consideradas desfavoráveis à paz, com repercussões nos sentimentos e na vida escolar dos próprios alunos:

“Quando um menino da minha sala ficou brigando com outro, daí o menino foi embora e nunca mais voltou.”

“Os meninos ficam brigando um com o outro. Um menino brigou com um outro aqui na escola.”

“Xinga, puxa o cabelo, aí xinga de novo...eu acho que não é uma ação de paz.”

Com significativa frequência de verbalizações, esse aspecto mostrou-se relevante na perspectiva dos alunos, podendo-se, ainda, verificar a incidência do fenômeno *bullying* na instituição:

“Eu xinguei um menino uma vez, xinguei de boiola, daí ele ficou chorando. Daí eu fui lá e pedi desculpas.”

Tal verbalização coincide com os dados apresentados por Lopes Neto e Saavedra (2003), que aponta o apelido como forma de *bullying* mais freqüente; e por Fante (2005), que evidenciou a predominância de ofensas, acusações e discriminações, especialmente manifestadas por meio de apelidos e xingamentos relacionados ao aspecto sexual, até a 4ª série. Além desse aspecto, a reação manifestada pelo aluno-vítima aponta-nos a necessidade de se investir no fortalecimento de ações que favoreçam o desenvolvimento da auto-afirmação, da auto-estima e da segurança emocional, bem como promover o conhecimento acerca do tema entre os alunos.

Tal situação mostra-se relevante na medida em que o encontro com a diversidade pode apresentar-se permeado por posturas ainda marcadas pela exclusão social, pelo preconceito e pela estigmatização, aspectos que clamam por intervenções e cuidados no contexto educativo de modo a favorecer os sentimentos de pertencimento à escola e de valorização pessoal (Castro, 2001; Chrispino & Chrispino, 2002; Jares, 2002, Abramovay & Rua, 2002).

A esse respeito, verifica-se que a ausência do sentimento de pertencimento e de envolvimento com a escola como espaço de construção de relações comunitárias foi evidenciada nas escolas do segundo segmento do ensino fundamental por meio de pesquisa realizada pela UNESCO no Distrito Federal (Abramovay & Rua, 2002), em que 1/3 dos alunos expuseram não gostar da maioria dos alunos e 1/4 dos alunos disseram não gostar da maioria dos professores, índices similares nacionalmente e considerados altos, sugerindo análise do contexto educacional para sua prevenção na educação infantil e no primeiro segmento do ensino fundamental, *locus* da presente pesquisa.

Ações de indiferença e irresponsabilidade são apontadas pelos alunos como não favoráveis à paz, conforme exemplificam:

“A menina tava brincando. Daí a outra menina saiu correndo atrás dela, brincando, na minha sala. Tipo pique-pega. Aí a menina caiu, aí a outra menina que tava correndo atrás dela não quis ajudar. Ela não ajudou a menina.”

Tal relato remete-nos à preocupação de Perrenoud (2005) que, realçando a necessidade da solidariedade, aponta a indiferença como significativa ameaça social, em todos os níveis relacionais.

A desobediência e o desrespeito são igualmente apontados como ações que não favorecem a paz na escola, aspectos associados à importância da responsabilidade dos alunos no contexto da escola, apontada pelos próprios discentes. Articulando-se a responsabilidade ao respeito aluno-professor, afirmam: *“se é muito bagunceiro, muito atentado, daí não dá”*.

Interessante ressaltar que na pesquisa realizada pela UNESCO no Distrito Federal (Abramovay & Rua, 2002) o aspecto “alunos desinteressados e indisciplinados” foi apontado com alta frequência pelos próprios alunos (94%), pelos professores (85%) e pelos pais (82%), provocando reflexões acerca dos aspectos motivacional e comportamental dos educandos perante a escola no segundo segmento do ensino fundamental, o que alerta para a necessidade de medidas interventivas desde o primeiro segmento.

Em relação aos funcionários da escola, os alunos expressam atitudes de xingamento ao trabalho que executam, aspecto que não se coaduna aos propósitos da paz. Afirmando a necessidade do funcionário *“não xingar o emprego que tem”*, relatam:

“Foi uma vez que eu tava no banheiro, aí eu cheguei lá para usar o banheiro, aí a faxineira ficou reclamando e xingando porque ela tinha que lavar o banheiro para ficar limpo e não sei o que. E aí eu achava que ela não podia fazer isso, porque é o trabalho dela. Ela tá ganhando... Ela tá ganhando por causa disso, e ela fica xingando e amaldiçoando o trabalho dela. Eu acho errado.”

Observa-se, dessa forma, que as ações apontadas como desfavoráveis à paz na escola priorizam o contexto inter-relacional em sua totalidade, envolvendo todos os atores escolares, e que apontam a necessidade de mudanças. Sob a perspectiva sócio-construtivista, esse movimento bidirecional e ativo de transformação cultural (Valsiner, 1989, 1994) faz com que todos os agentes da escola se assumam, ao mesmo tempo, como ‘criatura’ e ‘criador’ da cultura e do mundo social no qual se insere (Madureira e Branco, 2005).

Categoria 3: Ações dos Profissionais Escolares, Família e Melhorias Ambientais para a Construção da Paz – “aí se torna um lugar de paz”

O Quadro 9, a seguir, apresenta a descrição referente à categoria temática 3, organizada com base nos resultados das entrevistas com os alunos.

QUADRO 9: Entrevista em Grupo com Alunos – Categoria 3: Melhorias ambientais e ações dos profissionais escolares para a construção da paz – “aí se torna um lugar de paz”

ENTREVISTA EM GRUPO – ALUNOS
CATEGORIA 3: <i>Melhorias ambientais e ações dos profissionais escolares para a construção da paz – “aí se torna um lugar de paz”</i>
<p>Definição: Os alunos expressam as ações a serem desenvolvidas pelos profissionais da escola para a construção da paz. A compreensão e a paciência dos professores com relação aos alunos são características destacadas, afirmando-se a necessidade do respeito com igualdade e não preconceito. O afeto é apresentado como essencial na construção do vínculo professor-aluno e importante elemento apreendido no contexto escolar. Diante do desejo de aprender, os alunos ressaltam a necessidade dos professores ensinarem os conteúdos escolares, auxiliando os alunos com dificuldades até que estes entendam. Os alunos destacam, ainda, a necessidade dos profissionais da escola valorizarem os trabalhos que executam no âmbito escolar, realizando-os com carinho, amor e responsabilidade. Melhorias do espaço físico e qualidade ambiental foram sugeridas pelos alunos, que envolveram desde a estrutura física (pintura da escola, troca de carteiras, instalação de bebedouros), manutenção (limpeza, melhoria da comida) e conduta coletiva (escola silenciosa, tranqüila). As responsabilidades familiares foram destacadas, especialmente as referentes à necessidade de não deixar o filho sem ir para a escola, de educar seus filhos e de primar pelo diálogo intrafamiliar.</p>
<p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Compreensão e paciência no relacionamento intraescolar ⇒ Construção do afeto nas relações intraescolares ⇒ Ensino e ajuda aos alunos em suas necessidades ⇒ Valorização do trabalho e responsabilidade dos profissionais ⇒ Melhoria do espaço físico e qualidade ambiental ⇒ Responsabilidade familiar
<p>Exemplos de Verbalizações por Tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ “Quando a gente faz alguma coisa errada, assim, aí ela (professora) entender.” ○ <i>(professor)</i> “Gostar dos alunos como gosta dos outros.” ○ “Quando a gente tá aqui, a gente quer aprender. Então a professora precisa explicar. Quando alguém não entende, então a professora tem que ficar ao lado dela, tem que ajudar ela até ela entender.” ○ <i>(professores e funcionários)</i> “Fazer com carinho o que tem que fazer.” ○ “Fazer uma limpeza na escola.” ○ “Colocar mais bebedouros.” ○ <i>(família)</i> “Não deixar o filho sem ir à escola.”

Como ações que favorecem a construção da paz na instituição escolar, os alunos sugerem aos profissionais da escola maior compreensão e paciência no relacionamento intraescolar, a

construção do afeto, o ensino e o auxílio aos alunos em suas necessidades, a valorização do trabalho e responsabilidade, bem como melhoria do espaço físico e qualidade ambiental.

No que tange à família, os alunos manifestam a necessidade de se educar os filhos, cuidar para que esses freqüentem a escola, zelar por sua saúde física e emocional e fortalecer os vínculos familiares por meio do diálogo. As responsabilidades atribuídas aos profissionais da escola e à família são apresentadas, de modo esquemático, no Quadro 10:

QUADRO 10: Responsabilidades dos profissionais escolares e da família para a construção da Cultura da Paz na Escola, segundo os discentes

Responsabilidades dos profissionais escolares	Responsabilidades da família
<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ter compreensão e paciência no relacionamento intraescolar ⇒ Construir vínculos afetivos ⇒ Ensinar e auxiliar os alunos em suas necessidades ⇒ Valorizar o trabalho e assumi-lo com responsabilidade ⇒ Melhorar do espaço físico e qualidade ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Educar os filhos ⇒ Não deixar o filho sem ir para a escola ⇒ Cuidar da saúde física e emocional dos filhos ⇒ Fortalecer os vínculos intrafamiliares por meio do diálogo

Os alunos apontam as atitudes docentes necessárias à paz, como paciência, calma, compreensão e respeito. Conforme afirmam, o professor deve *“ter paciência com os alunos”* e *“tem que respeitar com igualdade e não preconceito”*. Alertam para o professor *“não brigar com os alunos sem fazer nada de errado”* e *“que entenda e desculpe o aluno”* quando esse manifestar comportamentos inadequados ou não conseguir aprender determinada matéria.

O vínculo afetivo é igualmente referido, de modo que o professor deve *“gostar dos alunos como gosta dos outros”*, uma vez que uma escola de paz é a *“que tem carinho ... Entre os colegas, os professores...”*.

A compreensão e o carinho solicitados pelos alunos vinculam-se à construção da confiança na relação professor-aluno e correspondem às características docentes apontadas por Callado (2004) como necessárias à Educação para a Paz, elementos que articulam-se ao exercício da tolerância, da sensibilidade e da empatia. Nesse sentido, as diferentes propostas metodológicas relativas à Educação para a Paz, abordadas por Doise (1999), Albala-Bertrand (1999b), Jares (2002) e Rabbani (2003), contemplam e ressaltam os aspectos afetivo, relacional e social que permeiam o contexto escolar, primando pelo respeito às concepções de seus diferentes atores e

pela coerência entre o discurso e a prática pedagógica, uma vez que “as dinâmicas psicológicas do aluno e do professor estão subjacentes à produção de conhecimento” (Polônia & Senna, 2005, p.196).

Além desses aspectos, a qualidade de ensino é destacada pelos alunos, sendo necessário os *“professores ensinarem melhor”* e *“procurar ajudar os alunos quando estiver com dificuldade”*.

“Quando a gente tá aqui, a gente quer aprender. Então a professora precisa explicar. Quando alguém não entende, então a professora tem que ficar ao lado dela, tem que ajudar ela até ela entender.”

Com base nessas considerações e ciente de que “a aquisição necessária de valores e competências está longe de corresponder às expectativas e necessidades dos indivíduos e da sociedade” (UNESCO, 2003, p.29), faz-se necessária a retomada dos objetivos educacionais e do papel da própria instituição escolar com vistas a um real ensino que promova uma real aprendizagem. Tais objetivos incluem a formação de hábitos favoráveis ao exercício da razão e ao desenvolvimento de uma relação racional com o contexto social (Albala-Bertrand, 1999b; Perrenoud, 2005). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro (Morin, 2001) destacam a importância do conhecimento pertinente – de âmbitos global e local -, do ensino da condição humana – em seus aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico -, do ensino da identidade terrena – sua história e destino -, do enfrentamento das incertezas científicas, da compreensão da realidade a partir de suas raízes e da ética do gênero humano. A aprendizagem escolar assume, dessa forma, a responsabilidade de construção de habilidades e competências coadunadas aos objetivos educacionais apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997a) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2003a), devendo-se atentar quanto ao seu cumprimento e à apreensão significativa dos elementos abordados, de modo a favorecer a emersão crítica do educando em seu processo histórico (Freire, 1979/2003a) e a coerência entre o que se estipula - currículo legal - e o que se pratica nas escolas - currículo em ação (Jares, 2002).

Para tanto, as características docentes e a metodologia adotada na prática pedagógica assumem papel relevante, de modo a posicionar o professor como mediador e a fortalecer o papel do aluno, respeitando suas concepções e favorecendo a identificação de seu papel no mundo social (Albala-Bertrand, 1999b). Conforme aponta Gomes (2001), faz-se necessário unir pensamento, sentimento e ação numa educação que tem os valores como núcleos; devendo-se equipar o indivíduo do pensamento ético, do querer ético e da ação ética (Beust, 2003), tal como preconizam os pressupostos pestalozzianos sobre a educação voltada à “cabeça, coração e mãos”, primando-se pela integralidade do processo ensino-aprendizagem.

Comparando-se a questão do ensino expressa pelos alunos à pesquisa realizada pela UNESCO no Distrito Federal (Abramovay & Rua, 2002), em que se evidenciam significativos percentuais de professores que afirmam não gostar das aulas (60%) e não gostar da maioria dos alunos (31%); bem como a percepção dos alunos de que os professores são incompetentes ou faltosos (46%) e de que a escola ensina pouco ou nada (49%), constata-se a necessidade de uma análise acerca da qualidade pedagógica e relacional que permeia o cotidiano das escolas dessa Unidade da Federação e da capacitação docente com vistas ao êxito educativo.

Diante das atitudes referidas de xingamento, pelos funcionários, do próprio trabalho que executam, os alunos ressaltam a necessidade de se *“ter responsabilidade com suas tarefas”* e de se *“fazer com carinho o que tem que fazer”*, posturas a serem assumidas por todos os profissionais da escola.

Retoma-se, a esse respeito, as considerações de Freinet (1973), Gomes (2001), Milani (2003a) e Perrenoud (2005) acerca da necessidade de valorização do professor, elemento que pode e deve ser ampliado a todos os profissionais escolares, uma vez que todos participam do processo educativo e de construção da cidadania do aluno. O currículo oculto é construído por todos os agentes escolares, estando estes dentro ou fora da sala de aula, cujas ações são percebidas pelos alunos e assumem caráter formativo, tal como evidenciado pela exposição na entrevista em grupo. Por tal razão, resalta-se a necessidade de formação e capacitação continuada dos profissionais escolares (Chrispino & Chrispino, 2002), bem como da sensibilização da comunidade escolar acerca da valorização de todos os profissionais que nela atuam, de modo que cada agente possa valorizar sua atuação e agir com a ética que a constitui.

No que tange ao espaço físico da escola, os discentes ressaltam que além da ajuda dos próprios alunos existe a necessidade de mudanças no ambiente escolar, seja relacionado à sua estrutura (*“pintar a escola”, “trocar as carteiras”, “colocar mais bebedouros”*), seja relacionado à sua manutenção e melhoria (*“fazer uma limpeza na escola”, “melhorar a comida”*) ou ainda relacionado à conduta coletiva (mais *“tranquila”* e *“silenciosa”*).

Tais verbalizações podem ser articuladas às considerações de Jares (2002) e da Declaração de Dakar (UNESCO, CONSED, 2001), que ressaltam a necessidade de um espaço físico escolar que assegure um ambiente acolhedor para as crianças e que garanta um padrão mínimo de qualidade.

Por fim, referindo-se às responsabilidades familiares, os alunos destacam a necessidade de a família *“não deixar o filho sem ir para a escola”* e de *“educar mais os filhos”*, aspectos que demonstram a ciência e a valorização dada pelos alunos aos aspectos informativos e formativos do processo educacional. Alertam, ainda, quanto ao zelo pela saúde familiar, de modo a abranger os

aspectos físicos (*“não deixar os filhos passarem fome”*) e emocional (*“procurar fazer a família feliz”*). Para tanto, afirmam a necessidade de se *“respeitar os filhos”*, de se *“ter diálogo uns com os outros”* e de se *“dar e ganhar amor”*, verbalizações que representam aspectos afetivos e relacionais valorizados pelos alunos no trato intrafamiliar.

Pode-se verificar, por meio dos dados e apontamentos supracitados, que a abordagem dos discentes abrangeu a percepção da escola, dos próprios alunos, dos profissionais da escola e da família, favorecendo o conhecimento de sua concepção acerca da possibilidade de construção da Cultura da Paz no contexto da instituição escolar.

Capítulo X – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS GRUPOS DE PROFESSORES E ALUNOS

Articulando-se as categorias apresentadas pelos grupos (Tabela 17), pode-se identificar aspectos comuns abordados por professores e alunos na presente pesquisa, especialmente referentes à concepção de paz, à importância da educação para a construção de uma Cultura de Paz e à possibilidade de sua construção no contexto escolar.

TABELA 17
Comparativo das categorias dos grupos de professores e alunos

Professores	Alunos
<i>A concepção dos professores sobre a paz - "Eu acho que a paz seria isso..."</i>	<i>O aluno como construtor da paz na escola - "Isso para mim foi um gesto de paz"</i>
<i>Como a paz é construída - "...é assim que a gente vai fazer as coisas..."</i>	<i>Ações que não favorecem a paz na escola - "eu acho que não é uma ação de paz"</i>
<i>Onde e como trabalhar a paz na escola - "A paz deve ser trabalhada em qualquer momento que for necessário"</i>	<i>Ações dos profissionais escolares, família e melhorias ambientais para a construção da paz - "aí se torna um lugar de paz"</i>
<i>Dificuldades intraescolares na construção da paz - "alguma coisa tá errada..."</i>	
<i>Propostas de ação para a construção da paz na escola - "O que é que a gente acha que falta?"</i>	

A concepção dos professores e dos alunos sobre a paz são coincidentes no que se refere à sua denominação como sentimento, conforme expressam: *"eu acho que são coisas de sentimento do ser humano, de compreensão..."* (professores) e *"amor", "esperança de um futuro melhor"* (alunos). A paz como momento é apresentada pelo grupo de alunos e articulada à qualidade ambiental exposta pelas docentes.

O papel da escola na construção de uma Cultura de Paz foi apresentado por ambos os grupos, os quais reconheceram a instituição como palco de aprendizagens formais e informais significativas para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Enquanto os docentes apontaram a educação como a *"a chave (...) da grande maioria dos grandes problemas que existem no mundo"*,

os discentes expuseram a importância da escola para a construção e elaboração de sentimentos, relacionamentos e conhecimentos. Tais considerações se coadunam à concepção de Vygotsky (1994) acerca da escola, que lhe atribui papel essencial para o aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas superiores em amadurecimento.

Associações temáticas ainda podem ser identificadas nos diferentes grupos no que se refere às dificuldades evidenciadas no contexto escolar pelos professores (*“alguma coisa tá errada...”*) e pelos alunos (*“eu acho que não é uma ação de paz”*); bem como às propostas de ação para a construção da paz no contexto escolar, no qual expressam *“o que é que a gente acha que falta?”* e *“aí se torna um lugar de paz”*, respectivamente. A análise das considerações de ambos os grupos favorece uma visão mais integrada da situação escolar, conforme os aspectos a seguir abordados.

Sob uma perspectiva geral, ambos os grupos apontam a paz como fortemente relacionada à qualidade das relações interpessoais. Enquanto as professoras expressam como dificuldade a falha na comunicação e interação no relacionamento intraescolar, os alunos apontam ações de brigar/bater, de irresponsabilidade, indiferença, desobediência, desrespeito e xingamento entre as pessoas. Diante de tais dificuldades, as propostas de ação intraescolares para a construção de um ambiente pacífico incluem a coletividade e a maior interação entre os atores escolares (segundo as docentes); bem como o respeito nas relações intraescolares, a cooperação entre os colegas, o estabelecimento de laços afetivos e o pedido de desculpas (segundo os discentes). Nesse sentido, a idéia compartilhada pelas docentes acerca da abordagem da paz em todos os espaços e atitudes escolares parece ser a melhor percebida entre os discentes, visto apresentarem situações cotidianas nas quais a paz é ou não evidenciada.

O aspecto referente ao desgaste profissional evidenciou-se, igualmente, em ambos os grupos. As professoras apontaram a profissão como desgastante e expuseram a existência de desmotivação e baixa auto-estima docente, aspecto identificado pelos alunos quando indicaram profissionais que xingam o trabalho que executam. Nesse sentido, a necessidade de maior compreensão e paciência no relacionamento intraescolar, apontada pelos alunos, pode ser reflexo do quadro evidenciado pelas próprias professoras, razão pela qual os discentes destacam a importância da responsabilidade e da valorização do trabalho executado pelos profissionais da escola. A atenção à saúde e à auto-estima do professor e dos demais profissionais da instituição escolar com vistas à construção de nova mentalidade e atitude, bem como a organização de momentos e espaços para o professor, foram propostas pelas docentes como ações que favoreceriam a construção de um ambiente escolar de paz.

Outro aspecto abordado pelos grupos referiu-se ao espaço físico da instituição de ensino. Como propostas frente à precariedade da estrutura física e dos equipamentos da escola, as professoras e os alunos sugeriram um melhor aproveitamento do espaço físico e dos recursos tecnológicos, bem como a melhoria da qualidade ambiental. Nessa perspectiva, a *“remoduladinha”* proposta pelas professoras pode articular-se às propostas discentes de *“pintar a escola”*, *“trocar as carteiras”*, *“colocar mais bebedouros”*, ou ainda de *“fazer uma limpeza na escola”* e *“melhorar a comida”*. Interessante observar que ambos os grupos apontaram o barulho da escola como aspecto que prejudica a qualidade do ambiente: enquanto as professoras afirmam que *“é o tempo todo criança gritando no seu ouvido, né... Até as atividades do dia, as mais rotineiras possíveis, elas são barulhentas”*, os alunos colocaram como escola de paz aquela que fosse *“tranquila”* e *“silenciosa”*.

O aspecto da qualidade do ensino escolar pode também ser verificado nas exposições de ambos os grupos. O despreparo do professor (tema apontado pelas docentes) e a necessidade do ensino e da ajuda aos alunos em suas necessidades (tema apontado pelos discentes) respaldam a preocupação de professores e alunos quanto à qualidade do processo ensino-aprendizagem, aspecto que pode articular-se à desmotivação discente apontada pelas professoras. Visto que, por um lado, é essencial os *“professores ensinarem melhor”* e *“procurar ajudar os alunos quando estiver com dificuldade”* (grupo de alunos); e que, por outro, os docentes sentem-se incompetentes para solucionar algumas questões que se evidenciam em sala de aula (grupo de professores), ressalta-se a necessidade de maior apoio, orientação e capacitação voltados aos professores, bem como da organização de atividades diversificadas aos alunos, dentro ou fora de sala de aula, com metodologias e currículos de acordo com a sua realidade. Além disso, os próprios alunos apontam, como ação pessoal para a paz na escola, a responsabilidade perante as tarefas escolares, ação articulada à necessidade de maior participação e interesse dos mesmos, aspecto apresentado pelo grupo de professoras. Nesse sentido, o trabalho com valores foi realçado pelos professores e pode constituir importante estratégia para o exercício dos componentes da Educação para a Paz.

O aspecto da violência e das drogas foi enfatizado pelos alunos quando apontada a necessidade de sua erradicação (*“dizendo não às drogas e... às guerras”*), aspecto referido pelas docentes quando proposto, dentre os projetos para a construção da Cultura da Paz, oficinas de prevenção de drogas.

No que tange à participação da família, verifica-se um quadro coincidente entre o que as professoras expõem acerca da educação familiar (*“porque tem família que não sabe, a gente tem mãe que não sabe educar”*) e a necessidade apresentada pelos discentes (*“educar mais os filhos”*), aspecto que se destaca frente à importância de medidas que favoreçam a qualidade do processo educacional do contexto familiar. A *“alfabetização emocional”* dos filhos, tal como apontado por

Maldonado (2003), constitui elemento abordado por ambos os grupos, os quais destacam a necessidade do fortalecimento dos vínculos familiares por meio do diálogo e do afeto de modo a construir uma qualidade relacional que, segundo as docentes, tende a promover impacto na própria instituição de ensino.

Dificuldades e propostas relacionadas ao poder público e à organização administrativa da instituição foram apontadas somente pelo grupo de professoras (verticalização do projeto pedagógico e necessidade de participação dos professores em sua construção; direção atenta às necessidades institucionais), bem como a necessidade de maior articulação da escola à comunidade (“a escola se fecha muito”/abertura da escola à comunidade).

Com base nas considerações e articulações entre os vários aspectos abordados pelos alunos e professoras, pode-se verificar que ambos os grupos posicionaram-se favoravelmente frente à possibilidade de construção da Cultura da Paz no contexto escolar, apresentando indicadores da realidade escolar e campos propícios a intervenções e melhorias relacionais, didáticas e ambientais para sua efetivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou identificar as concepções de estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental e de professores de uma escola pública do Distrito Federal acerca da construção da Cultura de Paz na escola.

Os docentes e discentes participantes da pesquisa expuseram suas concepções sobre a paz, apresentaram suas percepções acerca da situação escolar atual e relataram suas perspectivas de transformação da realidade. Ressalta-se, nesse sentido, a necessidade e relevância de se favorecer espaços de manifestação das vozes que ressoam no contexto educativo, propiciando o conhecimento da realidade vivenciada pelos diferentes atores e a elaboração de propostas de ação para modificação e melhoria do ambiente escolar. Professores e alunos apresentaram suas percepções e vivências que, sob pontos de vista diferenciados, apontaram as dificuldades e as possibilidades de êxito que permeiam a realidade da escola. Oportunizar a articulação das vozes da comunidade escolar, considerando-se e valorizando-se as contribuições provenientes dos discentes - sejam esses crianças, adolescentes ou adultos - dos docentes e de toda a comunidade escolar representa a etapa inicial do processo de transformação da instituição a qual se vinculam.

Nesse sentido, diante das experiências realizadas em âmbito nacional em contextos escolares com o objetivo de promoção da paz, pode-se observar uma ênfase em intervenções voltadas a instituições que atendem ao segundo segmento do Ensino Fundamental, assumindo caráter remediador (em virtude de formas de violência já instaladas), por mais que se enfocasse a prevenção de violência futura e a promoção da paz. Reconhecendo-se os benefícios promovidos e os resultados favoráveis alcançados pelos diferentes programas, bem como a importância da educação assumir, de modo concomitante, ações preventivas e remediadoras, verifica-se a necessidade de se priorizar intervenções preventivas junto à infância – e não somente remediadoras junto aos adolescentes – visto que aquela apresenta-se como campo propício que pede ações focadas e medidas eficazes promotoras da paz.

A prevenção da violência e a promoção da paz devem, dessa forma, “iniciar-se pelo começo”, o que implica, em âmbito escolar, investir em ações construtoras de paz desde o ingresso da criança na instituição, seja em creche, Educação Infantil ou no primeiro segmento do Ensino Fundamental, de modo que a partir da 5ª série e no Ensino Médio muitas das dificuldades evidenciadas não necessitem ser remediadas. Afirma-se, dessa forma, que a promoção da paz pode ser mais eficaz se realizada e investida antes do que usualmente têm sido feita e propõe-se a

adoção de estratégias que previnam a violência e promovam a paz junto às séries iniciais, de modo que, ao longo dos anos, possamos evidenciar uma diminuição dos índices de violência nas turmas de Ensino Médio. As instituições de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental constituem, assim, campos favoráveis de intervenção e prática de valores coerentes com a Educação para a Paz, com resultados a serem usufruídos e evidenciados nos segmentos escolares posteriores e na própria sociedade.

Ainda que apontando as dificuldades intraescolares para a construção da paz no contexto escolar, ressalta-se que os grupos de docentes e discentes consideraram possível a sua construção e apresentaram propostas de ordem pessoal e coletiva para sua efetivação. A Educação para a Paz apresenta-se como plausível de realização, exigindo conhecimento, mapeamento da situação escolar e organização de estratégias interventivas favoráveis à construção de ações pacíficas em seu cotidiano.

Observa-se que ambos os grupos de participantes reconheceram a escola como palco de convívio com a diversidade e apontaram a existência de aprendizagens formais e informais significativas para o desenvolvimento coletivo e individual. Nessa perspectiva, a instituição escolar transcende a função de transmissão de conteúdos formalmente organizados e, a despeito de sua ênfase atual, necessita assumir-se como espaço privilegiado de encontro social e construção cultural, visto que as aprendizagens informais, oriundas das formas de relacionamento e comunicação estabelecidas na escola, assumem significativo papel formativo no âmbito do desenvolvimento de todos os seus integrantes. Nesse sentido, conforme apontado nas considerações teóricas referentes à Educação *sobre e em* Paz, que constituem a Educação *para a* Paz, bem como pelos docentes e discentes participantes da presente pesquisa, o campo de investimento pode abranger momentos específicos em projetos pontuais e ações em finais de semana, mas devem também, e principalmente, ampliar-se às ações cotidianas, aos relacionamentos interpessoais construídos e às comunicações em todos os níveis.

A Educação para a Paz exige, dessa forma, esforço individual e coletivo. Individual no sentido de conscientização e sensibilização para a quebra de paradigmas que se mostram incoerentes à proposta de paz; de reconhecimento da postura de transformação pessoal e ambiental; da prática pautada na ética e nos componentes da Cultura da Paz; e da busca da coerência entre os princípios norteadores das ações e os fins alcançados por meio da *"mudança de mentalidade"* e da mudança de ação. Coletivo, no sentido de se viabilizar a elaboração e a prática dos projetos e das estratégias administrativas e pedagógicas adotadas com vistas à construção da paz em níveis institucionais, locais, regionais ou nacionais, favorecendo a implantação de políticas

educacionais que promovam a organização, a divulgação e a implementação das ações em maior abrangência.

Para tanto, diante dos atores escolares existentes e do quadro educacional atual, o olhar crítico à realidade e a expectativa por sua transformação favorecem o questionamento: “se nós não quisermos ver nem com a apatia dos que já se sentem vencidos, nem com a inconsciência dos que já sente vencedores, como, então devemos nos ver?” (Brasil, 2003c). Para não cairmos nas armadilhas da profecia alienada do sucesso (prepotência) e da profecia irresponsável do fracasso (impotência), prima-se pelo compromisso e responsabilidade de seus diferentes agentes, que trabalham pela construção de um espaço educativo saudável e de uma sociedade pautada nos valores coerentes e conducentes à paz.

Apesar da metodologia adotada na presente pesquisa não se propor a generalizações, observa-se que as instituições escolares, bem como outras instituições que assumem responsabilidades em âmbito público ou privado, são passíveis de promoção da paz e da implantação de uma Cultura de Paz, observando-se, contudo, que muitas não se assumem com tal perspectiva e não engendram em sua filosofia o aspecto formativo e educativo dos seus objetivos e procedimentos de execução.

Cientes de que transformações culturais implicam ações gradativas e constantes, objetivos fundamentados e resultados retro-alimentadores de seus princípios norteadores, a mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz e de uma cultura remediadora para uma preventiva, implica esforço e tempo, seja em nível institucional ou nacional. Conforme nos aponta Pitha (1999):

em contraste com outras dimensões da vida social, tais como a legislação ou a economia, que têm uma natureza bastante técnica e podem ser mudadas bastante rapidamente por meio de modificações mais ou menos revolucionárias, a mentalidade das pessoas sobrevive com uma resistência poderosa. Embora a estrutura institucional de uma sociedade possa ter uma influência notável na vida social, as mudanças na cultura acontecem com um ritmo bem mais lento. (p.176)

As transformações culturais acompanham, dessa forma, as transformações pessoais e as elaborações conceptuais de seus diferentes agentes, ao passo que tendem a interferir continuamente em sua construção. A bidirecionalidade do processo de construção cultural favorece a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e coletivo, visto que os conteúdos, valores e conhecimentos são vivenciados intersubjetivamente, transformados intrasubjetivamente e compartilhados novamente com o contexto social, compondo o dinâmico movimento cultural.

Visando à coerência entre os elementos abordados e vivenciados no contexto escolar, todos os participantes da instituição são convidados à construção de ações condizentes aos propósitos da paz e assumem papéis fundamentais e complementares para sua efetivação.

A Psicologia Escolar, campo de trabalho da pesquisadora que favoreceu o intercâmbio com a instituição escolar e que inspirou a realização da presente pesquisa, assume-se como área do conhecimento que visa, em conjunto com os demais profissionais da escola, ao sucesso escolar em sua totalidade, o que implica considerar a formação e o desenvolvimento – e não somente a informação - dos educandos. Por objetivar a compreensão e a intervenção na dinâmica relacional da instituição educativa, por assumir o compromisso teórico e prático no processo de constituição e formação do indivíduo e por primar pela conscientização e capacitação dos diferentes atores escolares acerca de suas competências e papéis (Dusi, Araújo & Neves, 2005), a Psicologia Escolar assume-se como campo favorável à construção de estratégias que visam à construção da Cultura de Paz na escola por meio da articulação das vozes escolares e da criação de espaços para a re-significação das concepções e práticas de seus diferentes atores.

As concepções docentes e discentes que permeiam o cotidiano escolar e que constituem o foco da presente pesquisa mostram-se relevantes na medida em que representam a estrutura subjetiva da instituição, a intencionalidade dinâmica de sua ação educativa, sem a qual os elementos materiais e a estrutura física que a mantêm se reduzem a estáticos e improdutivos recursos pedagógicos. O levantamento das concepções dos diferentes atores escolares expressa, dessa forma, a movimentação e a articulação dos diversos recursos de que a instituição dispõe, seja físico ou humano, como subjetividade catalisadora da própria dinâmica institucional. Por essa razão, o conhecimento das concepções apresenta-se como estratégia inicial fundamental para a construção de estratégias que visem à otimização da dinâmica escolar, à redefinição de rumos e ao alcance dos reais objetivos educacionais.

Nessa perspectiva, e com base nas concepções dos docentes e discentes, ações gerais voltadas aos profissionais e alunos da escola; e específicas voltadas aos professores, alunos, família e comunidade, derivadas do presente estudo, apresentam-se favoráveis à construção da paz, envolvendo medidas que contemplam desde as relações intra-escolares até propostas em âmbito de políticas educacionais. Destacam-se:

Ações Gerais

⇒ Formação e Capacitação dos Profissionais da Escola (diretores, professores, secretários, merendeiros, porteiros, auxiliares de limpeza):

- Treinamento inicial dos profissionais que integram a rede de recursos humanos da Secretaria de Educação após o ato da posse e antes do exercício efetivo, de modo a favorecer o conhecimento administrativo e filosófico da instituição e a valorização profissional, promovendo-se a reflexão ética e evitando-se que preconceitos venham a se instalar nos diferentes núcleos educativos.
 - Capacitação continuada dos professores e profissionais da escola com vistas ao seu aperfeiçoamento didático, à sua atualização técnica e à construção de estratégias que favoreçam a qualidade do processo ensino-aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos discentes em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico e relacional. Aos profissionais da escola, como merendeiros, servidores de conservação e limpeza, porteiros, secretários, dentre outros, a capacitação deve contemplar, igualmente, a valorização profissional, a competência técnica e a excelência prática das diferentes atribuições.
 - Formação continuada aos professores, gestores e demais profissionais escolares sobre o tema “Cultura de Paz” e seus componentes com vistas à sensibilização, ao conhecimento pela comunidade escolar, à sua abordagem pela transversalidade, bem como à co-responsabilização para sua efetivação.
- ⇒ Gestão participativa e atenta às necessidades institucionais, identificando os elementos escolares que dificultam e favorecem o alcance dos objetivos pedagógicos, estruturais, administrativos e relacionais, cuja liderança prime pela qualidade em todos os aspectos.
- ⇒ Construção coletiva do projeto político-pedagógico, de forma que todos possam se sentir efetivamente integrados à proposta da escola e co-responsáveis pelo alcance dos seus objetivos.
- ⇒ Melhoria do espaço físico da escola e da qualidade ambiental, atentando para que a quantidade de alunos atendidos esteja de acordo com seu projeto original e evitando a superlotação das salas de aula, medida que tende a reduzir, igualmente, a “poluição auditiva” percebida pelos docentes e discentes na instituição de ensino. A organização do espaço deve se dar de modo articulado às atividades planejadas aos alunos. A limpeza e a manutenção mostram-se fundamentais à construção do sentimento de pertencimento e valorização por parte de professores e alunos.
- ⇒ Promoção de espaços cotidianos de interação entre a comunidade escolar, de modo a possibilitar o conhecimento e o intercâmbio entre os diferentes atores. Tais espaços visam à qualidade na comunicação e nos relacionamentos interpessoais e podem favorecer a mediação de conflitos e a resolução pacífica de situações em que emergem concepções diferentes e divergentes.

⇒ Organização de encontros, oficinas, palestras ou outros momentos que abordem temas e permitam vivências voltadas à qualidade de vida do professor, do aluno e dos demais profissionais da escola, primando por sua saúde física e emocional. Para tanto, pode-se contar com o apoio de profissionais da área de saúde como psicólogos (qualidade nas relações intra e interpessoais), fonoaudiólogos (cuidados com a voz), educadores físicos (ginástica laboral, cuidados posturais no cotidiano de sala de aula), nutricionistas (qualidade alimentar), dentre outros temas e profissionais que enfoquem a promoção da saúde em sua concepção ampla.

Ações Específicas

○ *Junto aos Docentes:*

⇒ Promoção de espaços cotidianos aos docentes, previamente programados, com vistas à satisfação de suas necessidades básicas para que possam, em seguida, dar continuidade às atividades sob sua responsabilidade.

⇒ Apoio e orientação ao professor acerca das dificuldades emergentes no cotidiano da escola, por meio de uma orientação pedagógica presente e participativa.

○ *Junto aos Discentes:*

⇒ Elaboração de metodologias de ensino que contemplem o desenvolvimento integral do aluno, abrangendo seus aspectos cognitivo, emocional, físico e social, além de favorecer contextos didáticos interativos, vivenciais e socializadores. Para tanto, a escuta do docente à real demanda dos discentes favorece a organização de estratégias didáticas que promovem a participação, o interesse e a motivação dos alunos.

⇒ Abordagem e vivência de valores e dos demais temas que compõem a Educação para a Paz junto aos alunos, como ética, solidariedade, honestidade, direitos humanos, cidadania, convivência na diversidade, dentre outros, de modo transversal e/ou por meio de projetos específicos, com duração semanal, mensal ou anual, visando ao conhecimento e à prática dos princípios pacíficos de convivência.

⇒ Organização de atividades diversificadas aos alunos, em âmbito interno e externo à sala de aula, podendo contemplar a utilização de recursos tecnológicos e literários, vídeos, músicas, culinária, hortas, dentre outras atividades que favoreçam a construção de habilidades e o desenvolvimento da criatividade. Tal organização deve priorizar espaços voltados à biblioteca, à prática da arte, à Educação Física e à inclusão digital (informática), com horários estabelecidos regularmente às diferentes turmas.

⇒ Estímulo ao protagonismo dos alunos no cuidado com a instituição escolar, por meio de campanhas e vivências que favoreçam a conscientização e a construção do sentimento de pertencimento ao espaço da escola.

○ *Junto às Famílias e à Comunidade:*

⇒ Promoção de espaços, reuniões, oficinas e palestras às famílias, oportunizando momento de escuta às suas dificuldades e de esclarecimentos e orientações com vistas à qualidade intra-familiar e ao estreitamento dos vínculos família-escola.

⇒ Abertura da escola à comunidade em horários contrários ao do turno escolar ou aos fins de semana, oferecendo oficinas e atividades relacionadas às artes (cênicas, plásticas), música, esporte e lazer, de modo a fortalecer os vínculos entre a instituição de ensino e a comunidade, bem como o sentimento de pertencimento, valorização e preservação como patrimônio local.

Verifica-se, dessa forma, que diferentes estratégias voltadas aos diversos atores escolares podem favorecer a construção da paz no contexto escolar e a qualidade do processo educacional. Diante das ações propostas, somamos, ainda, no que se refere à formação, a abordagem do tema Cultura de Paz em nível de formação superior dos docentes, seja em cursos de Pedagogia ou Licenciatura, com vistas à sua ciência e preparação para uma ação favorável à paz.

A construção da Cultura da Paz na instituição escolar mostra-se, dessa forma, não somente possível, mas necessária, visto que surge de objetivos almejados coletiva e individualmente, silenciosa e publicamente, e que corresponde aos objetivos intrínsecos à própria instituição educativa. Trabalhar a paz *na, pela e para* a escola representa coerência entre meios e fins, retomada dos propósitos educacionais e validação de suas ações rumo ao real desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M., Leite, A.M., Andrade, E., Esteves, L.C., Nunes, M., Monfim, M. & Farah Neto, M. (2001). *Escolas de Paz*. Brasília: UNESCO, Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro.
- Abramovay, M. & Rua, M. (2002). *Violência nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/AIS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNIAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME.
- Albala-Bertrand, L. (1999a). Arquivo Aberto: Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa. Em Luis Albala-Bertrand (org.), *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.35-44). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.
- Albala-Bertrand, L. (1999b). Por uma Didática Construtivista Sociogenética da Cidadania. Em Luis Albala-Bertrand (org.), *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.117-174). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.
- American Psychological Association (2006). *Manual de estilo da APA: regras básicas*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, C. M. (2003). *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada*. Tese de Doutorado: Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Beust, L. H. (2003). A Educação para a Ética e a Cultura de Paz. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.197-241). Salvador: INPAZ.
- Balestreri, R. B. (2003). A violência como paradigma e o papel anti-hegemônico dos educadores, construtores de culturas de paz. Em Ricardo Balestreri (org.), *Na Inquietude da Paz* (3ª ed, pp.61-96). Passo Fundo/RS: CAPEC.
- Balestreri, R.B. (2004). *Direitos Humanos, Segurança Pública e Promoção da Justiça*. Presidência da República/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier.
- Barcellos, C. A. (2003). Cotidiano e escola, razões para fazer e para sonhar (Prefácio). Em Ricardo Balestreri (org.), *Na Inquietude da Paz* (3ª ed., pp.5-11). Passo Fundo/RS: CAPEC.

- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. Em: J. Valsiner & K.J. Conolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage.
- Branco, A.U. & Rocha, R. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing Methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Brasil. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (1997c). *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- Brasil (2003a). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.
- Brasil (2003b). *Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEB, SETEC, SEED.
- Brasil (2003c). *Saberes e Práticas da Inclusão: a bidirecionalidade do processo de ensino e aprendizagem* (vol.1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2004a). *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica* (vol.1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2004b). *Educação inclusiva: a Escola* (vol.3). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2004c). *Educação inclusiva: a Família* (vol.4) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil (2005). *Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Braslavsky, C. (2005). *Dez Fatores para uma Educação de Qualidade para Todos no Século XXI*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Editora Moderna.
- Brito, A. X. & Leonardos, A. C. (2001). A Identidade das Pesquisas Qualitativas: Construção de um Quadro Analítico. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Jul. nº 113, 7-38.

- Callado, C. V. (2004). *Educação para a Paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos*. Santos/SP: Editora Projeto Cooperação Ltda.
- Castro, M, Abramovay, M., Rua, M. & Andrade, E. (2001). *Cultivando Vida, Desarmando Violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (2002). *O Estado da Paz e a Evolução da Violência: a situação da América Latina*. Trad. Maria Dolores Prades. Campinas: Unicamp.
- Chrispino, A. & Chrispino, R. (2002). *Políticas Educacional de Resolução da Violência: Mediação do Conflito Escolar*. São Paulo: Biruta
- Cole, M. (1992). Culture in Development. Em: M. H. Bornstein & M. E. Lamb (orgs.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (3rd Edition) (pp. 731-788). Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.
- Comenius, J. A. (1957). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho originalmente publicado em 1656)
- Corrêa, R. (2003). Cultura, educação para, sobre e na paz. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs.), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.97-144). Salvador: INPAZ.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Diskin, L & Roizman, L. (2002). *Paz: como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena.
- Doise, W. (1999). Que Universalidade para os Direitos Humanos?. Em Luis Albala-Bertrand (org.), *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (p.103-116). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.
- Dusi, M.; Araújo, C. & Neves, M. (2005). Cultura da Paz e Psicologia Escolar no Contexto da Instituição Educativa. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9-1, pp.135-145.
- Elias, M. (2004). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrópolis: Vozes.
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas/SP: Verus Editora.
- Fleith, D.S. & Costa, A.L.Jr. (no prelo). Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar. Em M.A. Dessen e A. L. Costa Júnior (orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

- Freinet, C. (1973). *Pedagogia do Bom Senso*. Portugal: Moraes editores.
- Freire, P. (2003a). *Educação e mudança* (27ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho originalmente publicado em 1979)
- Freire, P. (2003b). *Pedagogia da Autonomia* (28ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho originalmente publicado em 1996)
- Freire, P. (2003c). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho originalmente publicado em 1992)
- Galtung, J. (1976). Peace, War and Defence. Em *Essays in Peace Research* (vol. 2). Copenhagen: C. Ejlers.
- Galtung, J. (1978). Peace and Social Structure. Em *Essays in Peace Research* (v.3). Copenhagen: C. Ejlers.
- Galtung, J. (1984). *Hay alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Madrid: Tecnos.
- Garcia, T. (1999). Educação para a Cidadania e Reconciliação na Nicarágua. Em Luis Albala-Bertrand (org.). *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.185-194). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.
- Garretón, M. (1999). Cidadania, Integração Nacional e Educação: Ideologia e Consenso na América Latina. Em Luis Albala-Bertrand (org.). *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.87-102). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO).
- Gaskins, S., Miller, P.J. & Corsaro, W.A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. Em: W.A. Corsaro & P.J. Miller (orgs.), *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, no. 58) (pp.5-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Gomes, C. (2001). *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos*. Brasília: UNESCO.
- Guimarães, M. R. (2003). Paz, reflexões em torno de um conceito. Em *Na Inquietude da Paz*, Ricardo Balestreri (org.), (3ª ed, pp.33-60). Passo Fundo/RS: CAPEC.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a Paz: sua teoria e prática* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, R. C. (2003). O Respeito às Diferenças: um caminho para a paz. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.175-196). Salvador: INPAZ.
- Kindermann, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em: J. Valsiner (org.). *Child development in cultural context* (pp. 13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Koulaninga, A. (1999). Cidadania e Educação Produtiva na República Centro-Africana. Em Luis Albala-Bertrand (org.). *Cidadania e Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.195-202). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.

- Lima, E. (1992). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Escola: aspectos culturais, neurológicos e psicológicos*. São Paulo, Sobradinho 107, GEDH.
- Lobo, L. (2003). Exclusão Social e a Cultura da Violência. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.269-298). Salvador: INPAZ.
- Lopes Neto, A. & Saavedra, L. (2003). *Diga Não para o Bullying – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes*. Rio de Janeiro: ABRAPIA.
- Londrina Pazeando (2003). *Idéias dos Estudantes de Londrina para uma Cultura de Paz*. Coord. Luis Cláudio Galhardi. Londrina: Grafmark.
- Luz, A. (2003). Planejando a Cultura de Paz e a Prevenção da Violência na Escola. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (Orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.63-96). Salvador: INPAZ.
- Madureira, A.F. & Branco, A. U. (2001). Pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-75.
- Madureira, A.F. & Branco, A.U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em: M. A. Dessen e A.L. Costa Júnior. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Maldonado, T. (1997). *Os Construtores da Paz: caminhos da prevenção da violência*. São Paulo: Moderna.
- Martins, L. & Branco, A. (2001). Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), pp. 169-176.
- Meira, M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. Em E. Tanamachi, M. Rocha & M. Proença (orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp.35-72). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Milani, F. (2000). Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?. Em M. Freitas (org.). *Cidadania Mundial, a Base da Paz*. (pp.51-57). São Paulo: Ed. Planeta Paz.
- Milani, F. (2003a). Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.31-60). Salvador: INPAZ.
- Milani, F. (2003b). De Espectadores a Protagonistas da Cultura de Paz. Em *Na Inquietude da Paz*, Ricardo Balestreri (org.) (3ª ed, 13-32). Passo Fundo/RS: CAPEC.
- Milani, F. (2004). *Violências versus cultura de paz: a saúde e cidadania do adolescente em promoção*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia.
- Minayo, M. C. (1996). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (pp.197-247). São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.

- Minayo, M. C. S. (1996). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde* (4ª ed). São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (3ª ed). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Movimento Paz Espírito Santo (2004). *Escolas em Paz*. Vitória/ES.
- Narodowski, M. (2001). *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Noletto, M. (2003). A Promoção da Cidadania Mundial através da Educação. Em: F. Milani e R.C.D.P. Jesus (orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.145-158). Salvador: INPAZ.
- Noletto, M. J. (2004). *Abrindo Espaços: Educação e cultura para a paz* (3ª ed). Brasília: UNESCO.
- Oliveira, M. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. Em: Y.L. Taille e H. Dantas (orgs.) *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. (2000). *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Ed. Scipione, 4ª. Ed.
- ONU. Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembléia Geral. *Declaração dos Direitos da Criança*. Adotada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil através do art. 84, inciso XXI da Constituição, e o disposto nos arts. 1º da Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935, e 1º do Decreto nº 50.517, de 2 de maio de 1961.
- ONU. *Declaração sobre a Preparação das Sociedades para Viver em Paz*. Assembléia Geral de 15 de dezembro de 1978, nº 33/73. Original: Declaración sobre la preparación de las sociedades para vivir en paz (tradução da autora). (Home page www.onu.org).
- ONU. *Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz*. Assembléia Geral de 12 de novembro de 1984, nº 39/11. Original: Declaración sobre el Derecho de los Pueblos a la Paz (tradução da autora). (Home page www.onu.org).
- ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, nº 53/243. Original: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (tradução da autora). (Home page www.onu.org).
- Patto, M. (1999). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Pitha, P. (1999). A Construção de um Novo Cidadão em uma Sociedade Pós-Totalitária: uma abordagem educacional na República Tcheca. Em Luis Albala-Bertrand (org.). *Cidadania e*

- Educação: rumo a uma prática significativa* (pp.175-184). Campinas/SP: Papirus; Brasília: UNESCO.
- Polônia, A. & Senna, S. (2005). A Ciência do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com a Educação. Em Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior (orgs), *A Ciência do Deenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp.190-209). Porto Alegre: Artmed.
- Prado, I. G. (1999). A Educação Fundamental: a questão básica. Em: João Paulo R. Velloso e Roberto C. Albuquerque. *Um Modelo para a Educação do Século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio.
- Rabbani, M. (2003). Educação para a Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia. Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas* (pp.63-96). Salvador: INPAZ.
- Rey, F. G. (1997). *Epistemologia cualitativa Y subjetividade*. São Paulo: EDUC. (Capítulo 1- Tradición y cambio en el desarrollo epistemológico de la psicología).
- Rodrigues, W. L. (1996). *Breve História de Pestalozzi*. Franca/SP: Fundação Pestalozzi.
- Rousseau, J. J. (1971). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Rio de Janeiro: Editora Rio. (Trabalho originalmente publicado em 1754)
- Santos, I.A. (2001). Discriminação: uma questão de direitos humanos. Em D. Oliveira, R. Lima, S. Santos e T. Tosta (orgs), *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados* (pp. 53-74). Goiânia: Movimento Nacional de Direitos Humanos - MNDH
- Saviani, D. (1992). *Escola e Democracia* (26ª ed.). Campinas/SP: Editora Autores Associados.
- Setúbal, A. (1999). Análise de Conteúdo: suas implicações nos estudos das comunicações. Em: M. L. Martinelli (org.), *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio* (pp. 59-85). São Paulo: Veras editora.
- Siqueira, D. & Bandeira, L. (2001). Multiculturalismo e alteridades. Em D. Oliveira, R. Lima, S. Santos e T. Tosta (orgs), *50 anos depois: relações raciais e grupos socialmente segregados* (pp. 109-138). Goiânia: Movimento Nacional de Direitos Humanos – MNDH.
- Smedslund, J. (1994). What kind of propositions are set forth in developmental research? Five case studies. *Human Delevopment*, 37, 280-292.
- UNESCO (n.d.). *Cultura de Paz en la Escuela: mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

- UNESCO (2001). Declaração de Cochabamba – Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. Declaração aprovada durante a VII Sessão o Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação.
- UNESCO, CONSED (2001). *Educação para todos: o Compromisso Dakar*. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação, Dakar – Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED.
- UNESCO (2003). *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?*. Brasília: UNESCO, IBE.
- Valsiner, J. (1989). *Human Development and Culture – The social nature of personality and its study* (pp.1-42). Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em W. de Graff & R. Maier (orgs.), *Sociogenesis reexamined* (pp.47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (2001). Affective fields and their development. Em J. Valsiner, *Comparative study of human cultural development* (pp.159-181). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em: R. Van der Deer & J. Valsiner (orgs.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford. UK: Basil Blackwell Ltd.

ANEXOS

ANEXO 1

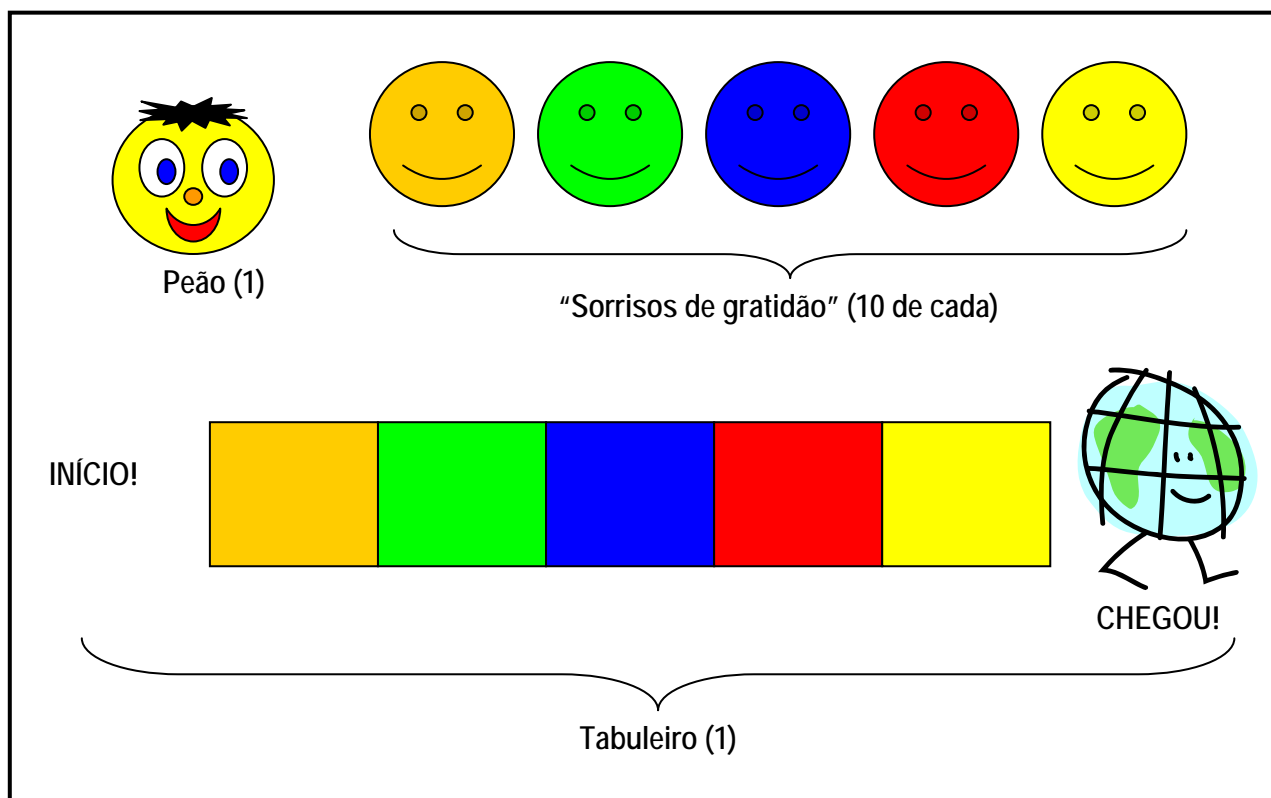
Roteiro da Entrevista em Grupo com Alunos

1º DIA

- Explicar ao grupo que todos foram convidados para conversar sobre um tema. Nenhuma das atividades está vinculada a algum tipo de “nota”.
- Fazer o “Jogo do Viva” para que os alunos adivinhem o tema (estilo jogo da “forca”, mas, ao invés de enforcar, a cada acerto constrói-se uma parte do boneco).

___ ___ ___ (paz)

- Proporcionar uma apresentação entre os alunos (integração):
 - ⇒ Deixar previamente preparados 10 balões de 5 cores diferentes (2 de cada), com uma pergunta dentro. Os balões de cores iguais terão perguntas iguais (vide perguntas abaixo).
 - ⇒ Pedir para que as crianças peguem os balões e os joguem para cima, sem deixá-los cair no chão enquanto a música toca. Ao parar a música, cada criança deverá pegar 1 balão e segurar, sem estourá-lo.
 - ⇒ Pedir para que as crianças se sentem em círculo e digam o seu nome e a sua turma.
- Mostrar às crianças um tabuleiro com 5 “casas” coloridas (mesmas cores dos balões), com 1 único peão. Explicar que todos podem ajudar o peão a chegar do outro lado, mas que para isso as respostas que estão nos balões deverão ser respondidas. Quanto mais respostas tiver para cada pergunta, mais agradecido o boneco fica, dando um “sorriso” para cada um. Cada pergunta corresponde a um sorriso de cor diferente aos alunos que responderem. Explicar que seria bom se todos tivessem todos os sorrisos ao final do jogo.
- Dessa forma, os alunos que estão com os balões de cor laranja os estouram e iniciam a brincadeira, passando aos demais alunos até que o boneco chegue ao final.
- Perguntas:
 - Para vocês, o que é paz? (A)
 - Você pode ajudar a construir um mundo de paz? Como? (A)
 - Vocês acham que a escola pode ajudar o mundo a se tornar melhor (de paz)? Como? (B)
 - Para vocês, o que é uma escola de paz? (C)
 - Para vocês, o que esta escola precisa para ser uma escola de paz? (C)



2º DIA

- Apresentar o "Livro da Paz" (Todd Parr, editora Panda Books), com alguns exemplos que ilustram a "paz". Explicar que a paz é um direito previsto nas declarações da ONU.
- Após conversa inicial sobre o que é paz, resgatando as respostas dos alunos, dividi-los em 2 grupos e solicitar a construção coletiva de um cartaz:

MINHA ESCOLA (C)	
Características da minha escola que favorecem a paz	Características da minha escola que não favorecem a paz

- Após o preenchimento do primeiro cartaz, solicitar:

QUE SUGESTÕES VOCÊS DARIAM PARA TRANSFORMAR A ESCOLA EM UM LUGAR DE PAZ? (C)
<ul style="list-style-type: none">○ Alunos:○ Professores:○ Escola:○ Famílias:○ Funcionários:○ Outros:

ANEXO 2

Roteiro da Entrevista em Grupo com Professores

As duas primeiras sessões da entrevista em grupo consistiram em debate sobre o tema, enquanto a terceira sessão envolveu o preenchimento de um formulário-síntese do tema conforme as percepções pessoais, bem como a descrição de sugestões de projetos a serem desenvolvidos na escola com o objetivo de favorecer a construção da paz.

1) Percepção/concepção dos professores acerca da Cultura de Paz e do papel da escola na construção da paz

- a) O que é "paz" para os professores? (A)
- b) O que é uma "Cultura de Paz" para os professores?(A)
- c) Qual é o papel da escola na construção de uma Cultura de Paz? (B)
- d) Como a escola pode promover a construção de uma Cultura de Paz? (B)

2. Percepção/concepção dos professores acerca da construção da Cultura de Paz dentro do contexto escolar

- a) É possível a construção de uma Cultura de Paz dentro do contexto escolar? (C)
- b) O que é uma "escola de paz"* para os professores? (C)
- c) Como são os profissionais de uma escola de paz? (C)
- d) Como é o aluno de uma escola de paz? (C)
- e) Como é a estrutura física de uma escola de paz? (C)
- f) Como é o currículo de uma escola de paz? (C)
- g) Que metodologias de ensino seriam promotoras de uma cultura de paz na escola? (C)

**Observação: Neste contexto, "escola de paz" = "construção da cultura de paz na instituição escolar".*

3. Percepção/concepção dos professores acerca da possibilidade de construção de uma Cultura de Paz na escola

- a) Diante das considerações abordadas sobre a "escola de paz", é possível a sua construção? (C)
- b) O professor sente a necessidade da construção de uma cultura de paz na escola? (C)
- c) Como alcançar uma escola de paz? (C)
- d) Que fatores escolares atuais interferem positivamente na construção de uma cultura de paz nas escolas? (C)
- e) Que fatores escolares atuais interferem negativamente na construção de uma cultura de paz nas escolas? (C)
- f) O professor se sente preparado para construir uma cultura de paz na escola? (C)

ANEXO 3

Instrumento para preenchimento pelos professores – 3º encontro da entrevista em grupo

PROJETO DE PESQUISA
A Construção da Cultura da Paz no Contexto Escolar

Mestranda: Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi
Profª Orientadora: Profª Drª. Marisa Maria Brito da Justa Neves

Inicial do Nome: _____ Data: __/__/__ Escola: _____

ESCOLA DE PAZ

Aluno	Professor	Diretor	Funcionários	Estrutura Física	Currículo	Metodologia	Família

PROJETO DE PESQUISA
A Construção da Cultura da Paz no Contexto Escolar

Mestranda: Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi
 Profª Orientadora: Profª Drª. Marisa Maria Brito da Justa Neves

Inicial do Nome: _____

Data: ___/___/___

Escola: _____

O QUE ESTA ESCOLA PRECISA PARA SER ESCOLA DE PAZ?

Aluno	Professor	Diretor	Funcionários	Estrutura Física	Currículo	Metodologia	Família

Observações Gerais:

PROJETO DE PESQUISA
A Construção da Cultura da Paz no Contexto Escolar

Mestranda: Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi
 Profª Orientadora: Profª Drª. Marisa Maria Brito da Justa Neves

Inicial do Nome: _____

Data: ___/___/___

Escola: _____

SUGESTÕES DE PROJETOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE PAZ

Nome do Projeto	Justificativa (Por quê?)	Público-Alvo (Para quem?)	Desenvolvimento (Como?)	Cronograma (Quando?)