



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA**

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

**POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFPI**

TERESINA-PI

2017

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS

POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim.

TERESINA-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

M488p Medeiros, Maria Gessi-Leila

Possibilidades de uma educação para a paz na formação inicial de pedagogo: vivência/experiência no curso de Pedagogia da UFPI / Maria Gessi-Leila Medeiros. – 2017.
230 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim.

1. Formação de Professores. 2. Estágio Supervisionado.
3. Educação para a Paz. I Título.

CDD: 370.71

MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS


POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

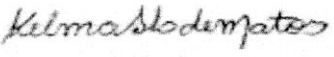
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa.

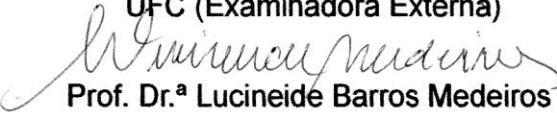
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim.


APROVADO EM: 17 de março de 2017.


BANCA EXAMINADORA

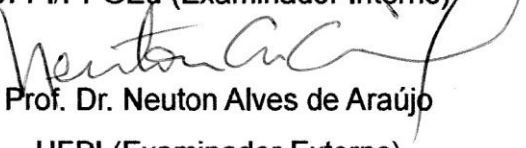

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim
PPGEd/UFPI (Orientadora)



Prof. Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos
UFC (Examinadora Externa)


Prof. Dr.^a Lucineide Barros Medeiros
UESPI (Examinadora Externa)


Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
UFPI/PPGEd (Examinadora Interna)


Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
UFPI/PPGEd (Examinador Interno)


Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo
UFPI (Examinador Externo)


Prof.^a Dr.^a Antônia Edna Brito
UFPI/PPGEd (Examinadora Interna)

Aos meus pais, Onécimo e Alcina (*In memoriam*), presenças constantes na minha vida, pelas lições que fundamentaram toda a minha existência.

AGRADECIMENTOS

“Eu sou quem sou, porque somos todos nós!”¹

Acredito que a humanidade somente se realiza em sua plenitude quando cada um de nós é capaz de perceber a importância que o outro exerce na nossa vida. O que somos capazes de fazer sozinhos? Que valor teria a felicidade se esta não pudesse ser partilhada?

Agradecer é compreender que só existe sinfonia quando há a reunião dos sons de vários instrumentos tocados ao mesmo tempo. Agradeço, portanto, a todos que contribuíram positivamente para a realização deste doutorado. Agradeço inclusive às pessoas que praticaram atitudes negativas, as quais tornaram minha caminhada mais difícil, mas não impossível, pois se cheguei até aqui é porque essas ações também foram importantes para que eu conquistasse este resultado. Agradeço em especial:

A DEUS, fonte inesgotável de amor e de misericórdia, por segurar em minha mão nas travessias tortuosas e por me carregar nos braços nos momentos em que fraquejei.

Aos meus pais, Onécimo e Alcina (*In memoriam*), por me ensinarem princípios e valores como a humildade, a perseverança e o entusiasmo pela vida, mesmo diante das adversidades, pois quanto maior a dificuldade, maior o aprendizado.

Ao Jeferson, pessoa com quem convivi por longos anos – completamos neste ano de 2017, exatamente, 28 anos juntos –, por me ensinar o verdadeiro sentido deste trecho da poesia de Fernando Sabino: “[...] façamos da interrupção um caminho novo... da queda, um passo de dança... do medo, uma escada... do sonho, uma ponte...”. Muito obrigada por ter sido o meu **MAIOR INCENTIVADOR** na conquista dos meus objetivos. Acredite que não me esquecerei de **CADA PALAVRA SUA**, ao se referir a mim. Elas serviram como antídotos que fortaleciam todo o meu ser e me impulsionavam, energizando-me, encorajando-me a nunca desistir de nenhum dos

¹ Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

meus sonhos. Sem as suas palavras de estímulo, certamente eu não teria conquistado mais este título.

Aos meus filhos, Dalila e Italo, por terem suportado a minha ausência, minha falta de tempo, e por dividirem comigo meus momentos de alegria e meus momentos de fragilidade e de dores. Amo vocês com todas as minhas forças.

Aos meus irmãos, Miguel, Glória e Gecina, pessoas muito especiais em minha vida. Vocês são as minhas referências de amor, de união, de solidariedade e de generosidade. Amo todos vocês!

A todos os meus sobrinhos, que são como filhos para mim, pelo carinho e pelo respeito que sempre demonstraram.

Ao meu tio João e às minhas tias, Ana e Dida (*In memoriam*), pela eterna demonstração de carinho.

Aos meus cunhados Raimundo e Álvaro, pessoas preciosas para mim, pela consideração e respeito recíprocos.

À minha cunhada-irmã Sueli, por ter suportado a minha ausência e a falta dos nossos diálogos.

Ao meu sogro Francisco Leite e à minha sogra Jesus Leite, por terem me acolhido como filha nos momentos em que mais precisei.

À Ceixa, minha amiga-irmã, por ter feito parte, cotidianamente, da minha história; por dividir comigo meus momentos felizes e meus momentos tristes. Estamos sintonizadas na mesma frequência. Quero que a nossa amizade perdure por toda a minha vida. Obrigada por tudo que você, carinhosamente, tem feito por mim.

À minha amiga Valdênia. Nunca esquecerei o que você proporcionou à minha vida. Sua generosidade e seus ensinamentos sempre estarão vivos na minha memória.

À minha amiga Dilma, por me presentear com sua amizade, alegria e solidariedade.

À minha amiga Socorro Silva (Socorrinha), por sua generosidade, empatia, sensibilidade e ética. Você é uma pessoa muito especial. Muito obrigada por tudo!

Às minhas amigas Lílian, Rejânia, Celene, Suêny, Daíse, Leontina, Jozi, Luiza, e ao por formamos uma equipe maravilhosa. Adoro vocês!

Às minhas amigas Eliana Freire, Samara Cunha e Chrys Moura pelo grande apoio e carinho. Vocês são pessoas muito especiais para mim.

À minha amiga Antonina Feitosa, por me ajudar desde o primeiro momento da elaboração da minha tese. Por todas as vezes que me recebeu carinhosamente em sua casa para tirar muitas das minhas dúvidas. Muito obrigada, amiga!

Aos meus colegas da 5ª turma do Doutorado em Educação, por termos formado uma grande equipe, socializando os conhecimentos e as atividades das quais fazíamos parte.

Aos meus amigos Waldílio, Maria da Cruz, Edmara e Jânio, por termos compartilhado carinhosamente a mesma orientadora, profa Bomfim, e por todos os momentos vividos juntos.

Ao meu amigo Francisco Antônio M. Araújo (Chiquinho), e ao Sebo Acadêmico, pelo pronto fornecimento dos livros que precisei durante este curso de Doutorado. Muito obrigada!

À minha querida Bruna de Sousa Cruz, por me ajudar a mobilizar os partícipes e organizar comigo o curso de extensão. Muita grata!

À Herica Carcalho, pelas valorosas colaborações com este trabalho de doutorado.

Ao meu amigo Francisco Filho, por ter me ajudado imensamente durante as oficinas do curso de extensão e por está sempre disposto a colaborar. Muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, minha querida orientadora e amiga, por sua sabedoria, generosidade, dedicação, bondade e compromisso com a educação, especialmente, com a Cultura de Paz; por todas as horas dedicadas à orientação para o aprimoramento deste estudo. A você dedico a minha eterna gratidão por ter possibilitado a concretização de um sonho muito valioso para mim: o doutorado.

À Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos, pelas valiosas contribuições nas duas bancas de qualificações, e por fazer de sua vida um exemplo de construção de Cultura de Paz, cujos fundamentos se alicerçam no respeito aos direitos humanos e na coerência entre teoria e prática.

À Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros, pelo acolhimento, apoio e colaboração durante a construção deste trabalho. Nunca me esquecerei da sua ajuda preciosa no momento em que mais precisei. Muito obrigada!

À Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad, por ter me proporcionado, desde o mestrado, ensinamentos imensamente valiosos. Devo grande parte de tudo que aprendi a você. Você nunca vai deixar de ser minha fonte de inspiração. Muito grata por tudo!!

À Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, por tudo que fez por mim, desde o mestrado, bem como pelas preciosas contribuições nas bancas de qualificação, as quais foram muito significativas para o aprimoramento deste estudo.

Ao Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, pela disponibilidade em colaborar com este trabalho na ocasião da minha segunda banca de qualificação e pelos materiais que subsidiaram minhas análises. Muito grata!

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI/UFPI), por proporcionar valiosas discussões e qualificar a minha compreensão acerca da minha temática de estudo.

Às minhas amigas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica (NEPSH/UFPI), especialmente à Prof.^a Dr.^a Vilani Cosme de Carvalho e à Prof.^a Dr.^a Eliana Alencar, por terem me acolhido com muito carinho no núcleo e em seu ciclo de amizades.

À professora Josania Lima Portela Carcalhêdo, por sua dedicação ao PPGEd, e por ser essa pessoa generosa, sempre pronta a contribuir com as demandas dos discentes. Muito grata, professora!

À professora Adriana Lima Monteiro, por ter, carinhosamente, disponibilizado momentos de suas aulas para que eu pudesse apresentar a minha proposta de pesquisa para as alunas em processo de estágio supervisionado. E por ter fornecido materiais que muito me ajudaram na elaboração da minha tese.

Ao Prof. Dr. Luis Carlos Sales, amigo muito especial do meu filho, pelo apoio no momento final deste doutorado. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, por ter atendido, gentilmente, ao meu pedido de contribuir com a minha defesa de doutorado.

Aos meus alunos e alunas, pessoas muito queridas para mim, pelo incentivo e por serem fonte muito rica de inspiração.

Aos partícipes desta pesquisa, pelas trocas de saberes e de conhecimentos partilhados durante a realização desta investigação.

À Universidade Federal do Piauí, por ter sido minha segunda casa durante o período do Mestrado e do Doutorado, totalizando sete anos de pesquisa.

A todos os professores do PPGEd, especialmente aos da 5^a turma do Doutorado em Educação.

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.

Mia Couto, in "Raiz de Orvalho e Outros Poemas"

RESUMO

A presente pesquisa definiu como objetivo principal analisar como se desenvolvem as possibilidades de uma Educação para a Paz no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O problema da pesquisa foi constituído a partir do seguinte questionamento: como se desenvolvem as possibilidades de Educação para a Paz na formação inicial do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPI? As concepções que orientam este trabalho partiram da hipótese de que os cursos de formação inicial de professores apresentam limitações na preparação dos futuros docentes para o enfrentamento dos problemas relacionados às manifestações de violências que se avolumam no espaço da escola. Nesse sentido, estabeleceu como objeto de estudo a formação dos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tendo como parâmetros os princípios e as concepções de uma educação voltada para a paz, conforme os referenciais deste campo de estudo: Bomfim (2012), Matos (2013), (2006), Cobalti (1985), Debarbieux (1998), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo e Bomfim (2007), entre outros. Como forma de compreensão do fenômeno investigado, foram aplicados como método os pressupostos da Dialética, fundamentado em Afanasiev (1968), Lefébvre (1983), Kopnin (1972), Kosik (1969), Libâneo (2009), Liberali (2010), Schmied-Kowarzik (1983), Sousa (2010), entre outros. O processo investigativo foi desenvolvido à luz da abordagem qualitativa articulada à pesquisa-ação (BARBIER, 2002; THIOLENT, 2009; DESROCHE, 2006), por se tratar de uma pesquisa em âmbito educacional, envolvendo relações microestruturais e macroestruturais determinantes do fenômeno, bem como contradições e conflitos inerentes ao objeto de estudo. Os partícipes da pesquisa foram: dois professores fundadores do curso de Pedagogia da UFPI, a então coordenadora do curso e sete discentes em processo de estágio supervisionado. Em relação às dimensões pertinentes ao curso de Pedagogia, foram selecionados, entre outros: Kuenzer (1997, 1999), Pimenta (1995), Sacristán (2000), Saviani (2004), Silva (1999). Quanto aos documentos oficiais, a pesquisa analisou as atuais Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, a normatização presente na LDB, a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Dentre os resultados que emergiram da pesquisa: as possibilidades de desenvolvimento de uma Educação para Paz no curso de Pedagogia da UFPI ainda são incipientes, tendo em vista que na respectiva matriz curricular não há interdisciplinaridade das concepções que fundamentam a Educação para Paz, pois o entrelaçamento entre a formação humanística, com preceitos da cultura de paz e da formação técnica, ocorre por meio de disciplinas isoladas, que, em razão de sua natureza, abordam questões referentes a relações humanas permeadas pelo diálogo, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. Desse modo, tal implantação seria mais efetiva se esses conteúdos fossem abordados de forma transversal e integrada durante todo o curso e não apenas em disciplinas isoladas e desarticuladas entre si, necessitando, portanto, que o currículo possibilite a articulação entre os diferentes saberes e a afirmação de uma prática na qual a diversidade, os direitos humanos, os valores e os fundamentos da mediação dialoguem.

Palavras-chave: Educação para a paz. Formação inicial de professores. Estágio supervisionado. Curso de Pedagogia da UFPI.

ABSTRACT

The present study defined as main objective to analyze how the possibilities of an Education for Peace in the Pedagogy course of the Federal University of Piauí (UFPI) are developed. The research question was constituted from the following question: how are the possibilities of Education for Peace in the initial formation of the pedagogue in the Pedagogy course of the UFPI? The conceptions that guide this work started from the hypothesis that the initial teacher training courses present limitations in the preparation of the future teachers to face the problems related to the manifestations of violence that increase in the space of the school. In this sense, it established as an object of study the training of undergraduates of the Pedagogy course of the Federal University of Piauí (UFPI), having as parameters the principles and conceptions of an education focused on peace, according to the references of this field of study: Bomfim (2008), Matos (2013), (2006), Cobalti (1985), Debarbieux (1998), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo and Bomfim (2007), among others. As a way of understanding the phenomenon investigated, the assumptions of the Dialectics, based on Afanasiev (1968), Lefebvre (1983), Kopnin (1972), Kosik (1969), Libâneo (2009), Liberali -Kowarzik (1983), Sousa (2010), among others. The research process was developed in the light of the qualitative approach articulated to the action research (BARBIER, 2002; THIOLLENT, 2009; DESROCHE, 2006), since it is a research in educational scope, involving microstructural and macrostructural relations determinant of the phenomenon, as well as Contradictions and conflicts inherent to the object of study. The research participants were: two founding teachers of the Pedagogy course at UFPI, the then coordinator of the course and seven students under supervised training. In relation to the dimensions pertinent to the course of Pedagogy, we selected, among others: Kuenzer (1997, 1999), Pimenta (1995), Sacristán (2000), Saviani (2004) and Silva (1999). As for the official documents, the research analyzed the current Curricular Guidelines for the Pedagogy Course, the normativity present in the LDB, the Curricular Matrix and the Political Pedagogical Project of the Pedagogy course of the Federal University of Piauí. Among the results that emerged from the research: the possibilities of developing an Education for Peace in the course of Pedagogy of the UFPI are still incipient, considering that in the respective curricular matrix there is no interdisciplinarity of the conceptions that base the Education for Peace, since the interlacing Between humanistic formation, with precepts of the culture of peace and of technical formation, occurs through isolated disciplines, which, because of their nature, address issues related to human relations permeated by dialogue, awareness of the diversity of human beings and Their cultures. In this way, such an implementation would be more effective if these contents were approached in a transversal and integrated way throughout the course and not only in isolated and disarticulated disciplines among themselves, necessitating, therefore, that the curriculum allows the articulation between the different knowledge and the affirmation Of a practice in which diversity, human rights, values and foundations of mediation dialogue.

Keywords: Education for peace. Initial teacher training. Supervised internship. Course of Pedagogy of the UFPI.

RESUMEN

La presente investigación definió como principal objetivo analizar cómo se desarrollan las posibilidades de una Educación para la Paz en el curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí (UFPI). El problema de la investigación fue constituido a partir del siguiente cuestionamiento: ¿cómo se desarrollan las posibilidades de Educación para la Paz en la formación inicial del pedagogo en el curso de Pedagogía de la UFPI? Las concepciones que orientan este trabajo partieron de la hipótesis de que los cursos de formación inicial de profesores presentan limitaciones en la preparación de los futuros maestros para hacer frente a los problemas relacionados con las manifestaciones de violencia que se acumulan dentro de la escuela. En ese sentido, estableció como objeto de estudio la formación de los estudiantes del curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí (UFPI), teniendo como parámetros los principios y las concepciones de una educación orientada para la paz, conforme los referenciales de este campo de estudio: Bomfim (2012), Matos (2013), (2006), Cobalti (1985), Debarbieux (1998), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo e Bomfim (2007), entre otros. Como una manera de comprender el fenómeno investigado, fueron aplicados como método los presupuestos de la Dialéctica, fundamentado en Afanasiev (1968), Lefévre (1983), Kopnin (1972), Kosik (1969), Libâneo (2009), Liberali (2010), Schmied-Kowarzik (1983), Sousa (2010), entre otros. El proceso investigativo fue desarrollado a la luz del abordaje cualitativo articulado a la investigación-acción (BARBIER, 2002; THOLLENT, 2009; DESROCHE, 2006), por tratarse de una investigación en ámbito educacional, envolviendo relaciones microestructurales y macroestructurales determinantes del fenómeno, así como contradicciones y conflictos inherentes al objeto de estudio. Los participantes de la investigación fueron: dos profesores fundadores del curso de Pedagogía de la UFPI, la entonces coordinadora del curso y siete estudiantes en el proceso de pasantía supervisada. En relación a las dimensiones pertinentes al curso de Pedagogía, fueron seleccionados, entre otros: Kuenzer (1997, 1999), Pimenta (1995), Sacristán (2000), Saviani (2004), Silva (1999). En cuanto a los documentos oficiales, la investigación analizó las actuales Directrices Curriculares para el Curso de Pedagogía, la reglamentación presente en la LDB, la Matriz Curricular y el Proyecto Político Pedagógico del curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí. De entre los resultados que emergieron de la investigación: las posibilidades de desarrollo de una Educación para la Paz en el curso de Pedagogía de la UFPI aún son iniciales, con miras a que en la respectiva matriz curricular no hay *interdisciplinariedad* de las concepciones que fundamentan la Educación para la Paz, pues el enlace entre la formación humanística, con preceptos de la cultura de paz y de la formación técnica, ocurre por medio de temas aislados, que, en razón de su naturaleza, se abordan las cuestiones referentes a las relaciones humanas que están impregnadas por el diálogo, por la conciencia de la diversidad de los seres humanos y de sus culturas. De ese modo, tal implantación sería más eficaz si esos contenidos fueran abordados de forma transversal e integrada durante todo el curso y no sólo en asignaturas aisladas y desarticuladas entre sí, necesitando, por lo tanto, que el currículo posibilite la articulación entre los diferentes conocimientos y la afirmación de una práctica en la cual la diversidad, los derechos humanos, los valores y los fundamentos de la mediación conversen.

Palabras clave: Educación para la paz. Formación inicial de profesores. Pasantía supervisada. Curso de Pedagogía de la UFPI.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	Aspectos contemplados pela Cultura de Paz	62
2	Etapas ou passos da pesquisa-ação	108
3	Fases do processo avaliativo	110
4	Desdobramento do Currículo em Áreas de Conhecimento	131
5	Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI que abordam conteúdos sobre a Cultura de Paz em suas ementas, divididas por semestre	142

LISTA DE FOTOGRAFIAS

1	Dinâmica de apresentação do grupo	183
2	Momento de exibição dos vídeos	184
3	Dinâmica do balão	185
4	Momento de produção dos desenhos	186
5	Momento de produção dos desenhos	186
6	Momento de exposição dos desenhos	187
7	Momento de exposição dos desenhos	187
8	Desenho da 1ª apresentação (situação-problema)	188
9	Desenho da 1ª apresentação (possibilidade de solução)	188
10	Desenho da 2ª apresentação (situação-problema)	189
11	Desenho da 2ª apresentação (possibilidade de solução)	190
12	Desenho da 3ª apresentação (situação-problema)	190
13	Desenho da 3ª apresentação (possibilidade de solução)	191
14	Desenho da 4ª apresentação (situação-problema)	191
15	Desenho da 4ª apresentação (possibilidade de solução)	192
16	Desenho da 5ª apresentação (situação-problema)	192
17	Desenho da 5ª apresentação (possibilidade de solução)	193
18	Desenho da 6ª apresentação (situação problema e possibilidade de solução)	193
19	Desenho da 7ª apresentação (situação-problema e possibilidade de solução)	194
20	Desenho da 8ª apresentação (situação-problema)	194
21	Desenho da 8ª apresentação (possibilidade de solução)	195
22	Desenho da 9ª apresentação (situação-problema)	195
23	Desenho da 9ª apresentação (possibilidade de solução)	196
24	Desenho da 10ª apresentação (situação-problema)	197
25	Desenho da 10ª apresentação (possibilidade de solução)	198
26	Momento de apresentação dos eixos de estudo pelas equipes	199
27	Momento de apresentação dos eixos de estudo pelas equipes	200

LISTA DE QUADROS

1	Dissertações e teses da UFC relacionadas à Cultura de Paz na escola	42
2	Dissertações da UFPI relacionadas à Cultura de Paz na escola	48
3	Comparativo da Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional apresentado por Callado (2004)	60
4	Modelos Educacionais Associados à Educação para Paz	66
5	Movimentos de rompimento de paradigmas	71
6	Ocorrência de conflitos e suas principais causas	75
7	Categorização dos conflitos escolares, segundo Nebot (2000)	76
8	Principais funções e objetivos da mediação	78
9	Atitudes, estratégias e técnicas na mediação	79
10	Aspectos positivos da mediação escolar	80
11	Etapas e respectivas recomendações	81
12	Desdobramento do currículo em áreas e disciplinas	136
13	Disciplinas que apresentam conteúdos que se relacionam com a Cultura de Paz	141
14	Ementa da disciplina de Filosofia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	143
15	Ementa da disciplina de Filosofia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	143
16	Ementa da disciplina de Psicologia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	143
17	Ementa da disciplina de Psicologia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	144
18	Ementa da disciplina de Sociologia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	144
19	Abordagem de temas relacionados à Cultura de Paz nos programas da disciplina Sociologia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	144
20	Ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí	145
21	Ementa da disc. de Aspec. Psic. da Apend. de Pedagogia da UFPI	145

SUMÁRIO

1	UMA ESPÉCIE DE SUPLÍCIO DE TÂNTALO: CONSTITUINDO-ME PESQUISADORA.....	19
1.1	Bebendo nas fontes das minhas memórias: meu encontro com a pesquisa.....	21
1.2	Tocando nos frutos: o objeto da pesquisa e outros elementos da investigação.....	26
2	OUTRAS FONTES: NOVOS ARES SOPRAM NO ESTADO DA ARTE.....	35
2.1	A Cultura de Paz em teses e dissertações.....	38
2.2	Principais referências teóricas sobre a Cultura de Paz nas escolas.....	50
2.3	Para compreender a diferença entre Cultura de Paz e Educação para a Paz	55
2.3.1	Cultura.....	56
2.3.2	Paz.....	57
2.3.3	Cultura de Paz.....	58
2.3.4	Educação para a Paz.....	63
2.4	Caminhos que levam à Mediação de Conflitos no contexto escolar.....	70
3	NO LEITO DE PROCUSTO: PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO.....	85
3.1	O Método Dialético: por uma educação emancipadora.....	96
3.2	A pesquisa-ação: possibilidade para uma prática problematizadora.....	105
3.3	Análise de conteúdo como metodologia de análise dos dados.....	113
3.4	O ambiente da pesquisa: o curso de Pedagogia da UFPI	116
4	O EMBONDEIRO QUE SONHAVA PÁSSAROS: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI SOB À ÓTICA DA EDUCAÇÃO PARA PAZ E DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS – ALGUMAS ANÁLISES.....	127
4.1	O modelo pedagógico vigente do curso de Pedagogia da UFPI.....	129
4.2	Cultura de Paz na formação do pedagogo: análise das disciplinas ofertadas no currículo do curso de Pedagogia da UFPI.....	134
4.3	O curso de Pedagogia da UFPI: o que pensam os professores e a	

	coordenação?.....	151
4.4	O curso de Pedagogia da UFPI: percepção das estudantes em processo de estágio supervisionado.....	164
4.5	Descrição das oficinas formativas: “Mediação de Conflitos: possibilidade de educação para a paz”.....	181
5	UBUNTANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	201
	REFERÊNCIAS.....	207
	APÊNDICES.....	221
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	222
	APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....	225
	APÊNDICE C – Questionário - Professores fundadores do curso de Pedagogia da UFPI.....	226
	APÊNDICE D – Questionário – Coordenação do curso de Pedagogia da UFPI.....	227
	APÊNDICE E – Questionário – Alunos do curso de Pedagogia da UFPI.....	229

CAPÍTULO 1

UMA ESPÉCIE DE SUPLÍCIO DE TÂNALO: CONSTITUINDO-ME PESQUISADORA

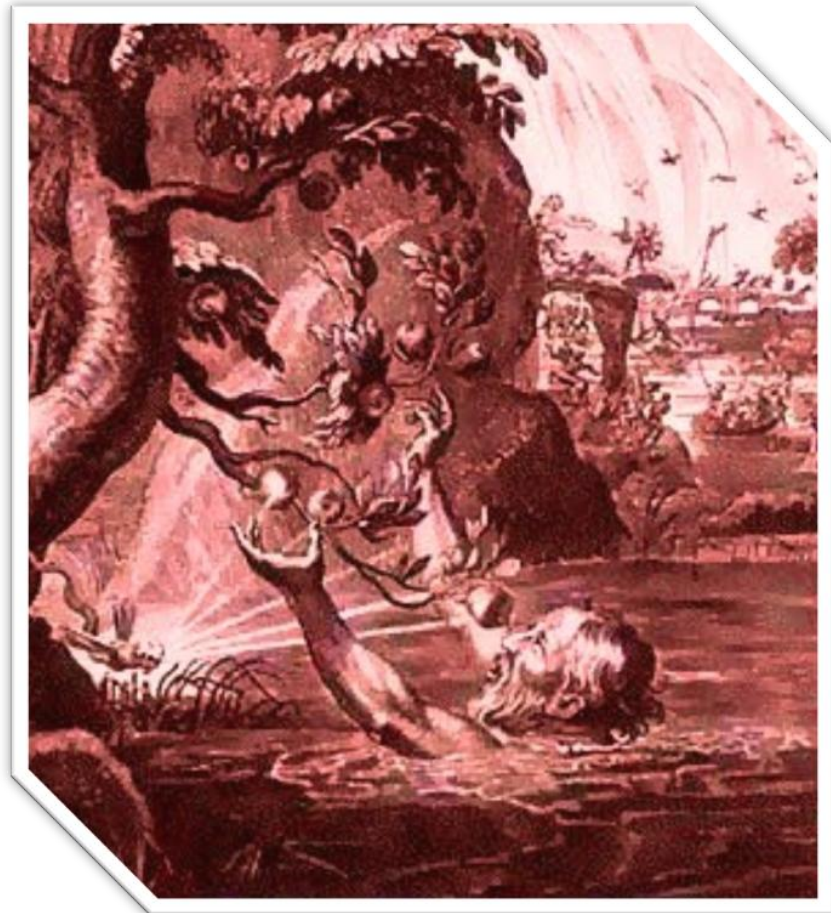


Imagem ilustrativa do Suplício de Tântalo

Fonte: <https://www.google.com.br/search>

[...] Depois, tomado por uma fome devastadora, estendeu o braço para alcançar os deliciosos frutos que pendiam das árvores ao redor. Porém, quando quase tinha um deles nas mãos, um forte vento ergueu o galho para o alto, tornando o fruto inatingível aos seus curtos braços...²

² Pesquisar texto completo em: <http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos_ver.asp>. Acesso em: 12 set. 2015.

[...] também torturado por uma terrível e insuportável sede, Tântalo, sem poder dobrar o corpo, abaixou a cabeça para beber um pouco do líquido refrescante, pois a água estava quase na linha de sua boca. A água, contudo, instantaneamente lhe desceu até os pés, ao menor movimento do pescoço.³

Na obra “O universo, os deuses, os homens”, Vernant (2000, p. 33) discorre, em uma das seções do segundo capítulo, sobre *alimentos de imortalidade*, denominados “néctar e ambrosia”, remetendo-me, a partir deles, ao suplício de Tântalo, compreendido como um martírio atribuído a determinado indivíduo. De acordo com o referido mito, Tântalo, rei da Frígia, possuía grande prestígio entre os deuses, sendo frequentemente convidado a participar das refeições no Olimpo. No entanto, durante um desses banquetes, o referido rei, abusando da confiança dos deuses, furtou-lhes os alimentos que asseguravam a imortalidade. Com isso, ele foi condenado por Zeus a um castigo memorável: um suplício de fome e de sede eternas. Assim, mesmo encontrando-se mergulhado em água cristalina até a altura do queixo, quando se debruçava para beber, ela desaparecia. Para além disso, por cima da sua cabeça pendiam galhos de árvores com frutos apetitosos e todas as vezes que tentava tocá-los o vento retirava-os de seu alcance.

A metáfora de Tântalo foi utilizada como prólogo deste capítulo para possibilitar uma transposição de significados entre o universo semântico da mitologia e dos contos – constituído por meio de uma linguagem viva, impregnada de fluxos de imagens que rompem com as dimensões ordenadas e frias da linguagem científica – e as motivações pelas quais me tornei pesquisadora.

Na tentativa de criar linhas de fuga em face dos formatos convencionais e técnicos das pesquisas científicas –, os outros capítulos desta tese, descritos mais adiante, também fazem uso da mesma estratégia, tendo em vista que “[...] a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela *dá vida* a um produto da imaginação” (GAUTHIER, 2004, 131, grifos do autor).

Para apresentar a minha trajetória como pesquisadora, é necessário que eu beba nas fontes das minhas memórias; é preciso que eu alcance os galhos dessa árvore que foi germinada ainda no mestrado; que deguste os frutos deste trabalho de quase seis anos (entre mestrado e doutorado); e que os consiga transformar em

³ Pesquisar texto completo em: <http://www.mitologia.templodeapolo.net/mitos_ver.asp>. Acesso em: 12 set. 2015.

palavras que traduzam a minha história, o meu enredo, a minha subjetividade, cuja construção se deu por meio dos fios que se entrecruzaram em muitas páginas lidas, em muitas obras que foram minhas companhias silenciosas nas incontáveis madrugadas que afastavam de mim o sono, em muitos autores que foram meus parceiros e amigos, pois criei com eles intimidade... Com eles, dividi minhas dúvidas, minhas angústias, meus medos; dividi, sobretudo, minhas noites, meus espaços, minha mesa, minha cama... Quantas vezes acordei rodeada de livros? Quantas vezes me embalei com eles em meus sonhos? Não sei dizer.

Entre tantos aprestos e alinhavos, destaco aqui uma disciplina que, entre tantas outras também importantes, fez-me pensar com mais profundidade sobre a minha condição de pesquisadora: Pesquisa Qualitativa em Educação II, ministrada por minha orientadora, Maria do Carmo Alves do Bomfim, no curso de Doutorado, em que tivemos oportunidade de revisitar a obra de Alberto Melucci, “Por uma Sociologia reflexiva: Pesquisa qualitativa e Cultura”. Nessa obra, o capítulo três, de autoria de Federico Neresini, trata da Pesquisa qualitativa e simulação, o qual, com base em um trecho que narra o suplício de Tântalo, instigou-me à reflexão do meu papel como pesquisadora, alertando-me também acerca dos desafios, das limitações e dos entraves enfrentados no decorrer da pesquisa. Para ilustrar, destaco uma de suas inferências: “[...] o mundo dos fenômenos sociais, no estado natural, foge do pesquisador que o muda exatamente pelo próprio interesse em seus confrontos” (NERESINI, 2005, p. 72).

É com base nos conflitos e nos confrontos que vamos descortinando nossas motivações, construindo nossas trajetórias, elaborando nossas obras... Desse modo, proponho-me a expor, a seguir, alguns fatores que foram relevantes para a minha formação como pesquisadora e que me fizeram provar o sabor desta pesquisa de Doutorado.

1.1 Bebendo nas fontes das minhas memórias: meu encontro com a pesquisa

Ao pensar em pesquisa, ressalto que, de fato, meu contato com investigações científicas iniciou-se no Mestrado, pois antes não passavam de meras análises bibliográficas. Foi nessa ocasião que eu pude pesquisar sobre um tema que muito me instigava: a violência na escola.

Essa temática esteve presente desde o princípio da minha carreira profissional como professora da rede municipal de ensino, iniciada em outubro de 1999. Foi a partir dela que assumi o desafio de fazer parte da equipe de docentes da escola “Nau Cidadã”, criada com a finalidade de construir práticas pedagógicas inovadoras que fossem capazes de atender às necessidades de uma clientela específica: jovens em situação de rua, a maioria com laços familiares rompidos; alguns em cumprimento de medidas socioeducativas e com histórico de dependência química (MEDEIROS, 2013). O nome da instituição foi atribuído pelos próprios profissionais que a fundaram, tendo como significado: “navio que leva à cidadania”.

Ela era, realmente, uma escola diferente. Lá, mergulhei em uma correnteza de novas perspectivas, novos conhecimentos, e mergulhei também em mim mesma e me questionei acerca dos meus medos, dos meus preconceitos, dos meus anseios. Essa experiência foi bastante expressiva para minha formação como professora e como futura pesquisadora.

Em março de 2000, ingressei na rede estadual de ensino, oportunidade em que trabalhei no turno da noite, adentrando no universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentre as escolas da rede estadual nas quais lecionei, uma foi muito relevante para minha inclinação à temática da violência (local em que realizei a minha pesquisa de Mestrado).

Um dos motivos que me levou a selecioná-la como *lócus* da pesquisa foi o fato de eu ter presenciado, durante três anos, a gravidade das manifestações de violência ocorridas tanto no interior quanto no entorno da escola: jovens eram vitimizados em disputas de gangues; bombas caseiras eram lançadas no pátio da escola; grupos de jovens armados a invadiam em busca de desafetos; o telhado era alvo constante de arremessos de pedras, os banheiros eram danificados, as paredes pichadas, carteiras quebradas; enfim, a escola vivia ameaçada pelas mais diversas expressões de violência (MEDEIROS, 2013).

Vale ressaltar que a referida pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2012 e 2013, a qual delineou seu percurso a partir da minha experiência como docente e das preferências que se estabeleceram no decorrer dessa prática, como, por exemplo, a aliança afetiva com a temática da juventude.

Nesse contexto, tive contato com teorias que possibilitaram ampliar minha compreensão acerca do objeto de estudo, principalmente sobre Cultura de Paz, a

qual apresenta outras possibilidades na construção de convivências positivas, fundamentadas pelo diálogo, pelos direitos humanos, e por valores como respeito, solidariedade, empatia.

Foi com a teoria de pesquisadoras como Abramovay (2006), que se debruçam sobre a temática da juventude e da violência; Bomfim (2010), Matos (2013), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo e Bomfim (2007), que estudam Cultura de Paz; e de tantos outros, que pude apreender como as relações e as inter-relações se estabelecem entre Educação e Cultura de Paz, a partir de um cenário extremamente complexo: a escola pública.

Mas foi especificamente com os teóricos que estudam a Cultura de Paz que compreendi como a Educação para a Paz pode contribuir para reduzir o problema da violência nas escolas. Com base em dispositivos como o diálogo, por exemplo, muitas possibilidades podem ser engendradas. Pautado em concepções e definições sobre Educação para a Paz, Jares (2007), por exemplo, desenvolveu alguns princípios acerca do tema, dentre os quais destacarei a “educação em valores”. Ele diz que educar para a paz pressupõe uma educação fundamentada em valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito; ao mesmo tempo em que questiona os valores contrários à Educação para a Paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a indiferença, a ausência de solidariedade (JARES, 2007).

Na tessitura da pesquisa, pude entender que os saberes docentes⁴, por exemplo, constituídos ao longo da formação profissional, devem estar orientados pelos princípios fundamentais da Educação para Paz, como perspectiva crítica e reflexiva, objetivando uma práxis pedagógica que atenda às exigências atuais do cotidiano social e escolar, tendo em vista que se trata de campo complexo, em que estão envolvidos diferentes contextos.

Aprendi que precisamos ampliar nosso olhar sobre esse processo, procurando articular o micro e o macrosocial. Para tanto, necessitei saber em quais pressupostos estão ancoradas a diversidade e a pluralidade cultural que habitam na escola, bem como as várias questões e os múltiplos problemas que nela se

⁴ Segundo Tardif (2006, p. 260), os saberes dos professores são temporais, e um dos sentidos dessa temporalidade diz respeito à sua “[...] própria história de vida [...], de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente”.

manifestam, pois o professor precisa ter consciência do seu papel no processo de reinvenção da sociedade, via implementação da Educação para a Paz, pois somente assim haverá validação da essência humana no contexto das relações reais com outros seres humanos (RAMOSE, 2010).

Desse modo, na minha pesquisa de mestrado, utilizei alguns procedimentos metodológicos para coleta de dados: aplicação de questionários com dez docentes da escola e dez discentes do oitavo ano, obedecendo à equidade de gênero; análise de documentos – Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Maria Melo, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrados nos Mapas da Violência dos anos de 2011, 2012 e 2013, dados estatísticos sobre violência escolar correspondente à cidade de Teresina – PI, contidos nos registros da Companhia Independente de Policiamento Escolar (CIPA), ligada ao Comando de Policiamento Comunitário da Polícia Militar do Piauí dos anos de 2011, 2012; e realização de três oficinas com os discentes do oitavo ano da referida escola.

Como a intenção pensada inicialmente para a proposição da pesquisa era utilizar dispositivos que envolvessem movimentos de ruptura com a rotina instituída na escola; que tirassem a pesquisadora do seu lugar de conforto; que promovessem mudanças qualitativas; e que problematizassem o cotidiano, optei, no mestrado, pela pesquisa-ação, perspectiva metodológica voltada para busca da eficácia em termos de ação e de conhecimento (DIONNE, 2007).

Ao abordar essa modalidade de pesquisa no âmbito educacional, compreendi que um dos fatores importantes diz respeito à contribuição que ela exerce na elucidação de “microsituações” pertinentes ao espaço escolar, além de estimular os próprios atores envolvidos na rotina da escola a buscarem soluções para os problemas que se apresentam cotidianamente.

No entanto, alguns percalços precisaram ser superados: o principal deles foi o período de greve enfrentado pela rede estadual de ensino, que durou de fevereiro a maio de 2012, fato que embaraçou o primeiro semestre, modificando consideravelmente o calendário letivo e deixando o corpo docente da escola atribulado, em razão das reposições que precisavam ser cumpridas em um período que iniciava tardiamente. Isso desencadeou muitas dificuldades de adesão dos professores à pesquisa de mestrado, atendendo apenas, em parte, ao que tinha sido planejado inicialmente, ou seja, eles deixaram de participar de uma etapa importante da pesquisa que correspondia às oficinas de capacitação em mediação de conflitos

e em Cultura de Paz, as quais foram realizadas apenas com os discentes. Não tenho dúvida de que esse é um exemplo de como o suplício de Tântalo está presente nas nossas pesquisas, ou seja, pesquisador e partícipes, coletivamente, não conseguiram aplacar a sede e saciar a fome de conhecimento.

Dentre tantos outros aspectos que merecem destaque acerca dos dados analisados na referida investigação, realço um que serviu de mola propulsora para a minha pesquisa de doutoramento: ao serem questionados sobre a postura adotada por gestores, docentes, pedagogos e servidores técnico-administrativos acerca da ocorrência de casos de violência, todos os professores responderam que os respectivos profissionais não mantêm postura adequada para lidar com as questões da violência no espaço escolar, ou seja, adotam prática repressiva e autoritária, na qual não estão presentes aspectos como a mediação de conflitos, nem a instituição de diálogo pautado no respeito ao outro.

A falta de habilidade dos profissionais que trabalham com a educação para lidar com os problemas relacionados à violência na escola levantou vários outros questionamentos que serviram de base para esta pesquisa de doutorado e sobre os quais problematizamos: a formação inicial prepara os professores para enfrentar os problemas que a escola atual apresenta? Quais os princípios e as concepções que fundamentam a formação docente? Quais os saberes que os futuros professores mobilizam no contexto da sua formação para lidar com as questões pautadas na escola, no que se refere às várias situações de violências que se manifestam em seu âmbito? Quais as contribuições da mediação de conflitos para o desenvolvimento da Educação para a Paz na prática dos professores?

Essas foram algumas das inquietações que surgiram durante o mestrado e que me motivaram a continuar o exercício da pesquisa no doutoramento sobre a formação docente. Foi com essa sede que me lancei ao desafio de investigar no curso de doutorado que realidades e possibilidades habitam atualmente no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Feitas essas considerações acerca do caminho que percorri para me constituir pesquisadora, apresento, na sequência, os elementos que compõem esta investigação, dentre os quais destaco o objeto de estudo, os objetivos, o problema, o método e os procedimentos utilizados para a análise dos dados.

1.2 Tocando nos frutos: o objeto da pesquisa e outros elementos da investigação

Denomino o doutorado de fruto, porque ele é resultado de um trabalho iniciado em 2011, no mestrado, com o título “Mediação de conflitos no espaço escolar: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina – PI”. Foi a partir dele que edifiquei as questões problematizadas na seção anterior, baseadas no pressuposto de que as concepções relacionadas à Cultura de Paz – com todos os seus desdobramentos em Educação para a Paz, Educação em Valores, Pedagogia da Convivência, entre tantas outras denominações – alcançaram lugar fundamental na reaproximação entre ser humano, vivência e educação, pois o cotidiano das escolas, cada dia mais complexo, plural e diverso, faz com que as pautas relacionadas aos conteúdos/saberes escolares sejam repensadas com base em princípios ligados às convivências humanas. Além disso, a reflexão, a análise e a produção de conhecimento sistematizado sobre a Educação para a Paz demonstram a preocupação e o cuidado com a difusão qualificada e pedagógica dessa abordagem no cotidiano educacional.

Bomfim e Medeiros (2012, p. 283), em artigo intitulado “Cultura de Paz em escolas públicas nos dias atuais: possibilidades e limites”, afirmam que o fomento da Cultura de Paz é possível, mas destacam que algumas limitações ainda persistem, como, por exemplo, “[...] desconhecimento de problemas vivenciados por alunas e alunos por parte dos docentes, que dispõem de pouco tempo para suas aulas, até porque na formação que receberam nas universidades onde estudaram não tratava de conteúdos dessa natureza”. Com base nessas considerações pautadas em estudos relacionados ao tema, como também nos dados da pesquisa de Medeiros (2013), em que os professores declararam falta de habilidade para lidar com situações de violências, é possível inferir que, de fato, os cursos de formação de professores ainda deixam muito a desejar no que se refere a essas questões. Desse modo, reafirmo a hipótese de que os cursos de formação inicial de professores apresentam limitações na preparação dos futuros docentes para enfrentar os problemas relacionados às manifestações de violências que se avolumam no espaço da escola.

Nesse sentido, busco aprofundar a discussão no curso de Doutorado, partindo do seguinte problema: como o curso de Pedagogia da UFPI atende a

realidade da escola, no que diz respeito à preparação do futuro professor para enfrentar os desafios das violências que se proliferam no contexto escolar?

Assim, defino como objeto de estudo a formação dos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tendo como parâmetros os princípios e as concepções da educação voltada para a paz, conforme os referenciais deste campo de estudo: Bomfim (2012), Matos (2013), Arnoud e Damascena (1996), Cobalti (1985), Debarbieux (1998), Guimarães (2010), Jares (2002), Macêdo e Bomfim (2007), entre outros.

Atualmente, o campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, sedia as unidades gestoras da UFPI, que estão organizadas em Órgãos Centrais e Unidades de Ensino. As Unidades de Ensino são as seguintes: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Ciências Agrárias (CCA) e Centro de Ciências da Educação (CCE), este último campo específico do estudo.

O CCE oferta, entre outros, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Artística, Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes Visuais e Bacharelado em Comunicação Social. Além disso, oferece cursos de Pós-graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação.

A UFPI, campus Teresina, por meio do curso de Pedagogia, foi selecionada como campo desta pesquisa por ser uma instituição de ensino de referência na área educacional, inclusive, como já dito anteriormente, por possuir o Programa de Pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado e Doutorado.

Para desvelar a questão problematizadora já apresentada, tracei como objetivo geral: investigar como se desenvolvem as possibilidades da educação para a paz no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Com base nele, sistematizei os seguintes objetivos específicos: a) identificar as concepções e os princípios orientadores da formação docente do curso de Pedagogia da UFPI; b) caracterizar a prática dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI em processo de estágio supervisionado; c) analisar se a prática dos discentes está articulada com as concepções da educação para a paz.

Em âmbito geral, algumas discussões têm sido travadas acerca do curso de Pedagogia. No entanto, ainda é necessário ampliar o debate sobre estratégias formativas do respectivo Curso, no sentido de redimensioná-las para que orientem o

futuro professor em sua prática pedagógica, preparando-o para enfrentar a realidade da escola atual.

É preciso enfatizar que o fazer/conhecer científico requer, sobretudo, a definição de base teórica e metodológica que subsidie a pesquisa. Essa definição revela, implícita ou explicitamente, as perspectivas ontológicas e epistemológicas que orientarão o pensamento e a ação do sujeito pesquisador na percepção, na problematização e na análise do objeto pesquisado. Com isso, é constituída uma visão de ciência enquanto processo e produto de práticas humano-sociais.

Assim, buscando atender à complexidade do objeto de pesquisa, adotei como método de investigação a Dialética, tendo em vista que o referido objeto não se constitui numa ação apartada ou sobreposta às relações que os indivíduos vivem entre si na produção e na reprodução de sua existência, considerando, especialmente, a relação realidade e possibilidade da formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UFPI em suas dimensões micro e macroconjunturais em articulação com a realidade política, social, econômica, histórica e cultural. É importante considerar, ainda, possíveis desdobramentos dessa realidade no processo formativo em movimento no espaço que constitui o campo empírico desta investigação em sua dimensão microconjuntural. Para tanto, utilizei como base teórica autores como Afanasiev (1968), Lefébvre (1983), Kopnin (1972), Kosik (1969), Libâneo (2009), Liberali (2010), Schmied-Kowarzik (1983), Sousa (2010).

Como método, a Dialética contribui para captar o movimento real dos fenômenos, possibilitando também a compreensão de que as situações educacionais não são “[...] fatos imobilizáveis, mas conexões de sentido em que a ação educacional precisa se mover enquanto determinada pedagogicamente” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 13), ou seja, o movimento dialético propicia a percepção da realidade histórica e social da educação em função de um propósito crítico e emancipatório. Por meio da dialética, a educação se torna “[...] apreensível enquanto tarefa historicamente transformada da reprodução social no contexto de cada relação determinada da prática social” (p. 15).

Isso implica, sobretudo, em demonstrar o objeto de análise como parte de uma totalidade histórica que o produz, na qual sua potencialidade investigativa se materializará a partir de algumas categorias de análise nele contempladas,

especialmente o par dialético “realidade e possibilidade”, o qual me instrumentalizará nesta empreitada investigativa, junto a outras estratégias suscitadas pela empiria.

Quanto à abordagem, este estudo constitui-se como pesquisa qualitativa, na qual, segundo Melucci (2005, p. 40), “[...] a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através das relações”. Assim, essa perspectiva assegura uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considera todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas possíveis de serem captadas nesta pesquisa. E, para possibilitar alcançar os objetivos pretendidos neste trabalho, selecionei, dentre as diversas modalidades de pesquisa no campo educacional, a pesquisa-ação, que “[...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada” (SEVERINO, 2007, p. 120).

Corroborando esse mesmo entendimento sobre pesquisa-ação, Brasileiro (2013, p. 45) defende que esse tipo de pesquisa

[...] demanda a intervenção do pesquisador em uma realidade social, buscando a resolução de um problema coletivo. Nela, os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa estão envolvidos de um modo cooperativo ou participativo.

Com base nessas concepções, podemos inferir que ela articula conhecimento e ação, ou seja, teoria e prática. Com isso, desafia o modelo positivista da produção da ciência, segundo o qual “[...] a ação demanda a aplicação do conhecimento teórico, previamente elaborado” (JORDÃO, 2004, p. 9). De acordo com essa perspectiva, inicialmente, obrigamo-nos a conhecer para depois agir. A pesquisa-ação contrapõe-se a esse modelo, visto que, primeiramente, a ação converte-se em objeto de pesquisa, subvencionando a construção de conhecimentos sobre si mesma. Segundo Pimenta (2002), essa produção requer uma análise subsidiada pela teoria sobre a prática e, ao mesmo tempo, uma ressignificação das teorias a partir dos resultados da investigação, possibilitando sua própria transformação. Para dizer de outra forma: a pesquisa-ação emerge da ciência da práxis (BARBIER, 2002).

Isso quer dizer que esse tipo de pesquisa tem que ser conduzida por pessoas envolvidas no referido contexto, já que conhecer e agir fazem parte do mesmo

processo. É com base nessa premissa que ressaltamos a importância da pesquisa-ação para formação inicial de professores, uma vez que esta se constitui como prática social, portanto, passível de ser submetida aos pressupostos daquela. Dessa maneira, a investigação deve ser:

[...] protagonizada colaborativamente pelos próprios licenciandos, juntamente com os formadores, visando melhorar suas ações de ensino e, conseqüentemente, sua própria formação. Todavia, a concepção de melhoria demanda o esclarecimento de referenciais. (JORDÃO, 2004, p. 9).

Para Barbier (2002, p. 41), a pesquisa-ação emprega “[...] um plano experimental, envolvendo atores em seu próprio campo. Estes esperam da experiência a elaboração de um paradigma de ação ou a resolução de um problema”. Nesse sentido, o meu envolvimento com os sujeitos da pesquisa, e destes com o referido objeto de estudo, deu-se durante o meu Estágio de Docência II, na Universidade Federal do Piauí, realizado entre 13 de março e 10 de julho de 2015, por meio da disciplina “Relações étnico-raciais, gênero e diversidade”, com carga-horária de 30h, ministrada às sextas-feiras, de 14h às 18h. Foi nesse período que ficou nítido para mim quais os rumos que a pesquisa deveria tomar, e isso se deu graças à contribuição e ao envolvimento das estudantes – cuja maioria estava em processo de estágio supervisionado – com a temática desta investigação, pois todas as discussões possibilitadas pela disciplina convergiam em Educação para Paz e em mediação de conflitos. Inicialmente, a intenção era trabalhar com os professores apenas, por meio da pesquisa narrativa, para analisar se o curso de Pedagogia desenvolvia a Educação para a Paz.

No entanto, outros vieses vieram à tona no percurso da disciplina. Nele, foi possível constatar, de forma coletiva, as dificuldades que as estudantes apresentavam ao enfrentar os conflitos emergentes da escola. Com isso, o foco da pesquisa foi redimensionado, ou seja, percebi que era necessário trabalhar com os discentes, pois estes eram os mais implicados quando se tratava da prática em sala de aula, no que se refere a situações de violência e de conflitos. Com base nos vários relatos que emergiam dos debates em sala de aula sobre as temáticas da disciplina, evidencia que elas não sabiam como lidar com esses problemas e que a universidade não as subsidiava teoricamente para atuar pedagogicamente nessas situações.

A disciplina “Relações étnico-raciais, gênero e diversidade” foi desenvolvida sob a orientação criteriosa da professora doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim. A experiência obtida na referida disciplina contribuiu de forma significativa para a minha formação como discente da Pós-Graduação *stricto sensu* (Doutorado em Educação), em razão de ter possibilitado a apropriação e o aprofundamento das diretrizes e das legislações pertinentes à temática em foco, a exemplo das Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Legislações específicas do tema: da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); da Constituição Federal de 1988; do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e Maria da Penha – 11.340/07/08/2006.

Além disso, promoveu a articulação entre os conhecimentos, a partir dos seguintes eixos: políticas públicas afirmativas; projetos e programas não governamentais na perspectiva do multiculturalismo; formas de superação de preconceitos e discriminações quanto às relações étnico-raciais e de gênero; práticas culturais – de mulheres, afrodescendentes, jovens, idosos, povos originais – de enfrentamento de discriminações, preconceitos, estereótipos, e outras formas de elevação da dignidade humana; gênero, sexualidade e desigualdades; violência de gênero e a condição da mulher na família; relações de gênero no espaço do mundo do trabalho no Brasil; homossexualidade e a condição para LGBT: direitos e práticas homofóbicas. Ou seja, foi uma experiência muito rica, principalmente porque foi possível, por meio de casos práticos e de seminários integradores, desenvolver os pressupostos da Educação para a Paz.

Desse modo, percebi que somente por meio da pesquisa-ação é que seria possível realizar esta investigação para buscar solução para um problema que emergia da realidade que me era apresentada. Assim, selecionei como sujeitos da pesquisa seis discentes do curso de Pedagogia em processo de estágio supervisionado, a coordenadora e dois professores fundadores do referido curso. Também foi realizada análise documental da proposta curricular do curso de Pedagogia da UFPI e do Projeto Político Pedagógico, associando-os à prática do docente em formação no momento do estágio curricular supervisionado, tomando como referência as concepções da Educação para a Paz.

Foram realizadas ainda duas oficinas formativas com estudos de casos e com reflexões teóricas acerca da referida temática, com o objetivo de proporcionar às alunas de Pedagogia em processo de estágio supervisionado habilidades e

competências que as subsidiem frente às situações de violências recorrentes nas escolas.

No processo de operacionalização da pesquisa, foram utilizados técnicas/instrumentos de produção de dados para que possibilitasse à pesquisadora a compreensão do fenômeno a ser investigado. Nesse sentido, selecionei dois instrumentos: questionário aberto e oficina formativa.

O primeiro instrumento aplicado com os sujeitos da pesquisa, no período entre agosto e setembro de 2016, foi o questionário, com questões abertas, o qual constitui “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2012, p. 121).

O segundo, oficina formativa, tem como objetivo intervir no processo de formação dos discentes em processo de estágio supervisionado, com vistas a possibilitar momentos de discussões acerca do referencial teórico e de estudos de casos, de modo a propiciar reconstrução de concepções e de práticas pertinentes a contextos sociais, históricos e culturais, bem como fragilidades apontadas a partir da produção dos dados adquiridos por meio do primeiro instrumento.

Antes da aplicação dos questionários com os partícipes, solicitei que eles assinassem um termo de consentimento e de adesão à pesquisa, na qual deixei evidente o propósito desta, como também as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ademais, como a participação é livre e consentida, eles poderiam retirar o consentimento e a adesão a qualquer momento, caso não concordassem com a sequência dos acontecimentos.

Especificamente sobre a análise dos dados, tendo em vista que se refere ao conjunto de informações relevantes à compreensão do objeto da pesquisa, obtidos por meio do questionário, fiz uso da análise qualitativa, à luz da análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo constitui diferentes procedimentos de análise de comunicações, a qual emprega mecanismos sistemáticos de descrição dos enunciados, possibilitando a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Após percorrermos as etapas dessa metodologia, estabeleci eixos de análise e categorias interpretativas para compreender a essência do processo formativo dos

futuros docentes no curso de Pedagogia da UFPI, na interface que se estabelecem nas relações da linguagem com o desenvolvimento da Educação para a Paz.

Nesse sentido, do ponto de vista epistemológico, esta pesquisa se faz pertinente por lançar perspectivas de res(significação) de conhecimentos acerca da formação inicial de professores do curso de licenciatura em Pedagogia da UFPI, segundo as concepções e os princípios da Educação para a Paz.

Este trabalho foi dividido em capítulos nomeados e idealizados a partir de elementos e de personagens da mitologia grega e de contos africanos, cujas linhas de análise imbricam-se aos temas que atravessam a pesquisa. Em decorrência da sua diversidade temática, os elementos que a compõem foram pautados e articulados obedecendo à ordem de especificidade do tema abordado em cada capítulo.

Desse modo, após esta introdução, o trabalho está assim dividido: o segundo capítulo intitulado “Outras fontes: novos ares sopram no Estado da Arte”, discorre sobre as pesquisas que constam no banco da CAPES sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia no que se refere à Educação para a Paz; mostra a diferença conceitual entre Cultura de Paz e Educação para a Paz; e apresenta a mediação de conflitos no contexto escolar. O terceiro, “No leito de Procusto: para além da reprodução”, tem o objetivo de apresentar os processos metodológicos que fundamentam a pesquisa. No quarto, denominado “O embondeiro que sonhava pássaros: o curso de Pedagogia da UFPI sob a ótica da Educação para Paz e da mediação de conflitos – algumas análises”, é analisada a formação inicial do futuro professor no curso de Pedagogia da UFPI, apresentando também a linguagem como mecanismo propulsor para a formação do indivíduo na sociedade. No quinto capítulo, “Ubuntando algumas considerações”, são retomados, de forma objetiva, os resultados da pesquisa.

Nessa perspectiva, este trabalho emerge no âmbito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, com a preocupação de verificar se neste curso as concepções de uma Educação para a Paz estão sendo pautadas no processo da referida formação. É nesse viés que esta pesquisa torna-se relevante, tendo em vista a escassez do tema Educação para a Paz relacionada à formação docente no curso de Pedagogia.

Para demonstrar essa constatação, apresento, no próximo capítulo, o Estado da Arte de pesquisas desenvolvidas sobre o curso de Pedagogia que constam no

banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), defendidas por pesquisadores no Brasil.

CAPÍTULO 2

OUTRAS FONTES: NOVOS ARES SOPRAM NO ESTADO DA ARTE



Imagem ilustrativa do Ubuntu – Símbolo da Cultura de Paz na África
Fonte: <https://www.google.com.br/search>

Acendemos paixões no rastilho do próprio coração. O que amamos é sempre chuva, entre o voo da nuvem e a prisão do charco...⁵

⁵ Está presente no prólogo da Parte I do Conto “A Rosa Caramela”, da obra “Cada homem é uma raça”, de autoria do moçambicano Mia Couto (2015).

Afinal, somos caçadores que a si mesmo se azagaiam. No arremesso certo vai sempre um pouco de quem dispara.⁶

Selecionamos esse trecho da obra “Cada homem é uma raça”, de Mia Couto, para abrir este capítulo, o qual discorre sobre pesquisas que abordam Cultura de Paz, porque ele apresenta um jogo de palavras que denuncia a perspectiva de inacabamento humano, de efemeridade, de valorização do que não possuímos, do “entrelugar”, da instabilidade do “caçar” e do se lançar como “caça”, do que projetamos de nós mesmos quando estamos em movimento, em ação. O autor deu vida a cada palavra para que pudéssemos refletir sobre nossas ações, sobre o que valorizamos, sobre o que desprezamos e sobre o que devemos alimentar em nós.

Dentre todos os vocábulos utilizados pelo referido autor, destacamos “arremesso”, termo muito significativo, pois só arremessamos quando pretendemos atingir algo, e é justamente sobre o que os pesquisadores alcançaram, ao lançar suas pesquisas sobre Cultura de Paz em campo, que passaremos a discorrer neste capítulo, por meio do Estado da Arte.

Com o mesmo sentido que tem hoje, a expressão Estado da Arte foi usada pela primeira vez em um manual de Engenharia, em 1910, de autoria do estadunidense Henry Harrison, intitulado “Gás turbina: o progresso no projeto e na construção de turbinas operados por gases de combustão”. No trecho do manual, o autor diz: “No estado atual da arte, é tudo o que pode ser feito”. Assim, o Estado da Arte representa as ideias e os avanços do conhecimento já existentes em uma determinada área, as novas técnicas e os procedimentos no pesquisar.

No Livro I da Metafísica, Aristóteles mostra a diferença entre empiria e técnica, chamando-as de “experiência e arte”, respectivamente. Segundo ele, a primeira refere-se aos conhecimentos singulares e a segunda, aos conhecimentos universais. Desse modo, por seu caráter universal, a arte explica a experiência:

E a arte aparece quando, de um complexo de noções experimentadas, se exprime um único juízo universal dos [casos] semelhantes. [...] Ora, no que respeita à vida prática, a experiência em nada parece diferir da arte; [...] E isto porque a experiência é conhecimento dos singulares, e a arte, dos universais [...] os empíricos sabem o “quê”, mas não o “porquê”; ao passo que os

⁶ Está presente no prólogo da Parte I do Conto “A Rosa Caramela”, da obra “Cada homem é uma raça”, de autoria do moçambicano Mia Couto (2015).

outros sabem o "porquê" e a causa. (ARISTÓTELES, 1984, p. 12-13).

No Brasil, as primeiras pesquisas sobre Estado da Arte ou Estado do Conhecimento começaram nos anos 1980 e tiveram como foco as teses e as dissertações com a temática da Alfabetização, relativas ao período 1961-1986, financiadas pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC/Inep), no quadro do projeto Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (Reduc). Entre 2000 e 2002, o Inep publicou também a Série Estado do Conhecimento, totalizando oito edições, cada edição com uma temática específica: Alfabetização, Educação Infantil, Educação Superior, Avaliação na Educação Básica, Políticas de Gestão da Educação, Formação de Professores, Juventude e Escolarização e Educação de Jovens e Adultos.

Na introdução da oitava edição da referida Série, o coordenador da divulgação, Sérgio Haddad, aponta:

Os estudos de tipo Estado da Arte permitem sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. [...] estado do conhecimento se refere à produção acadêmica discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, expressa em teses de doutoramento e dissertações de mestrado. (HADDAD, 2002, p. 9).

Hoje, no Brasil, assim como no mundo, as pesquisas de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm volume significativo. Um breve passeio por sítios como Capes, SciELO e Domínio Público é suficiente para encontrar vários trabalhos com essa vertente, como artigos que recorrem a essa modalidade de pesquisa com o objetivo de definir os caminhos que trilharão em seus projetos, monografias, e principalmente produzidos por discentes de pós-graduações *stricto sensu*. Um dos desafios dessa escolha é identificar aspectos e dimensões privilegiados e/ou desconsiderados em diferentes contextos, espaços e condições. Outro, seria comparar sem fazer um julgamento parcial.

2.1 A Cultura de Paz em teses e dissertações

Como enfatizado anteriormente, o objeto desta pesquisa está circunscrito ao curso de Pedagogia da UFPI, mais precisamente à relação realidade e possibilidade formativa do professor iniciante no que se refere à Educação para a Paz. A partir dessa delimitação, buscamos contextualizar esta investigação realizando um mapeamento de pesquisas por meio de “Estado da Arte”, com base nos descritores “formação inicial de professores”, “curso de Pedagogia” e “educação para paz”, o que, para nossa surpresa, nenhum trabalho foi encontrado nas bases digitais de teses e dissertações da Capes com tais categorias articuladas. Somente quando são colocadas de forma isolada é que surgem alguns trabalhos. Ressaltamos que, inicialmente, fizemos uma pesquisa livre de delimitação temporal. Com isso, fica evidente que esse objeto, ao articular essas três categorias, tem a prerrogativa da originalidade quando comparado com outras pesquisas que versam sobre formação inicial de professores.

Realizamos uma nova busca, a partir do descritor “educação para paz”, daí, surgiram 90 registros, no período de dois anos, 2011 e 2012, período coincidente com a nossa pesquisa de mestrado. Desse total, 36 estão voltados para área da Educação, os demais permeavam a área do Direito, da Enfermagem, da Administração Pública e do Serviço Social. Das pesquisas restritas à Educação, 30 delas são de mestrado e seis de doutorado. Dentre os programas de pós-graduação brasileiros *stricto sensu*, 27 destacam-se por registrarem pesquisas sobre Educação para a Paz. Dessa quantidade, evidenciam-se cinco programas por apresentarem maior quantidade de pesquisas: a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Centro Universitário Salesiano de São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente.

Esta pesquisa demonstrou que, dentre os estudos mapeados, 41% analisaram o fenômeno da violência e apresentaram a Educação para a Paz como dispositivo de enfrentamento ao problema e como estratégia viável para uma convivência humana pautada nos direitos humanos. Outro dado importante é que 44% foram realizados especificamente com professores da rede pública de ensino, objetivando verificar qual a percepção deles acerca da Cultura de Paz e como lidam com as manifestações de violência em âmbito escolar; 56% envolveram discentes,

gestão escolar e comunidade, fato que explicita a preocupação dos pesquisadores com a problemática da violência nas escolas. No entanto, ainda é considerado um número inexpressivo quando comparamos os dados com os percentuais de outros temas pertinentes ao curso de Pedagogia, por exemplo.

Do total, apenas três pesquisas de mestrado apresentaram “formação de professores” em suas linhas de investigação relacionadas à Educação para Paz, mas, mesmo constando na linha de pesquisa, seu objeto de estudo não focava a formação docente. A primeira, intitulada “Paz e violência na escola: vozes, ecos e silêncios”, de autoria de Márcio Adriano Cardoso, datada de dezembro de 2012, tem como linha de pesquisa Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A pesquisa analisou pressupostos conceituais que subsidiam projetos e ações de professores que buscam superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar e, dessa forma, refletir sobre como os autores percebem seu papel na construção de novos referenciais culturais baseados nos princípios da tolerância, da não violência e do respeito às diversidades e aos Direitos Humanos (CARDOSO, 2012).

A segunda, denominada “Justiça restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da Cultura de Paz”, de Clóvis da Silva Santana, finalizada em fevereiro de 2011, tem como linha de pesquisa Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente. O referido estudo investigou os reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da Cultura de Paz numa escola da rede pública da Região Metropolitana de São Paulo (SANTANA, 2011).

A terceira, sediada pela mesma universidade, com a mesma linha de pesquisa, foi nomeada de “Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário”, de Carlos Alberto Ferreira de Souza, concluída em janeiro de 2012. A pesquisa investigou a existência de modelos de resolução de conflitos, envolvendo o professor mediador escolar e comunitário numa escola da rede pública do interior de São Paulo, bem como as mais diversas tentativas de enfrentamento das questões referentes à violência e à indisciplina dentro das escolas e a possibilidade de

existirem, ou não, práticas e ações restaurativas, políticas públicas e legislação sobre o assunto.

Esta última trouxe uma categoria muito interessante: a mediação de conflitos como estratégia de superação da cultura da violência na escola. Ela foi seguida por mais duas dissertações de mestrado com o mesmo tema: a primeira, realizada em 2011; e a outra, em 2012. Assim temos: “Violência na escola: o sistema de proteção escolar do Governo do Estado de São Paulo e o professor mediador escolar e comunitário”, de Lilia Maria Cardoso, pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo, tendo por objetivo verificar a existência e as manifestações da violência no ambiente escolar entre alunos, professores, gestores e funcionários, e analisar as estratégias de mediação de conflitos e de superação da violência efetivada pelo Sistema de Proteção Escolar “Programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo”, o qual busca contribuir para uma escola em que o caminho do respeito, da solidariedade, da inclusão, da aprendizagem com qualidade e da paz seja alcançado (CARDOSO, 2011); e “Estratégias escolares no combate à violência: a mediação em uma escola de São Sebastião-DF”, de Vicentina Maria Gaspar de Oliveira, pela Universidade Católica de Brasília, a qual analisou as contribuições da estratégia mediação, para a prevenção, o controle e a resolução de conflitos (OLIVEIRA, 2012).

Diante dessa realidade, fica nítida a valorização de estratégias capazes de ensejar a educação voltada para as convivências e para a gestão democrática dos conflitos, objetivando, por meio da mediação, o desenvolvimento da Cultura de Paz, com estímulo a práticas que ajudem a prevenir e a dirimir de forma construtiva e pacífica os conflitos individuais, interpessoais e até mesmo institucionais.

Esse dado revela que ainda é necessário o fomento de pesquisas que investiguem o modo como a formação inicial de professores está sendo implementada no sentido de atender às exigências impostas pela nova realidade da escola, verificando também como estão sendo constituídos os saberes, as práticas e as representações sobre os aspectos pertinentes à docência dos futuros professores.

No âmbito das pesquisas que discorrem sobre formação inicial, também serviram como fonte os estudos realizados por Brzezinski (2006) e Santos (2014). O primeiro afirma que o curso de Pedagogia tem conquistado um espaço significativo nesse cenário. A autora analisou as produções de 50 programas de Pós-Graduação

em Educação no período de 1997 a 2002, no Brasil, entre dissertações e teses, e chegou a algumas conclusões: dos 1.769 estudos que abordaram o tema Formação de Profissionais da Educação, a categoria Trabalho Docente foi a mais explorada, seguida pela categoria Formação Inicial, sendo esta última enumerada em 165 trabalhos, dos quais 21 (13%) destacaram a Escola Normal; nove (5%) a Habilitação do Magistério do Ensino Médio ou Centros de Formação do Magistério (CEFAM); 52 (32%) ressaltaram questões relativas ao curso de Pedagogia; 80 (48%) focalizaram a Licenciatura; e três (2%) dos trabalhos trataram dos Institutos Superiores de Educação.

Santos (2014), em pesquisa mais recente, realizou também um levantamento no Banco de Teses da Capes com a finalidade de mapear a produção acadêmica relacionada ao curso de Pedagogia no período de 2010 a 2012. Com o descritor “curso de Pedagogia”, ele localizou 338 trabalhos de dissertação e 97 teses, entre os quais foram selecionados aqueles pertinentes ao curso presencial regular, característica que circunscreve o objeto de seu estudo. Ele afirmou que, do total dos trabalhos, 25 (32,05%) analisam as (re)estruturações curriculares; 23 estudos (28,20%) discutem ações concretas de formação, com ênfase nos aspectos ligados à área de atuação profissional do pedagogo, quais sejam: Educação Infantil, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Ensino de Leitura e Ensino de Ciências; nove (11,53%) discutem a formação no curso à luz da teoria sobre o estágio supervisionado; 21 (26,92%) questionam profissionalidade e identidade docente a partir das percepções/representações de atores envolvidos na formação (professores formadores, discentes e coordenadores de curso); e um (1,28%) dos trabalhos desenvolve também um estado da arte ou estado do conhecimento com vistas a mapear a produção acerca do curso de Pedagogia por meio de teses e dissertações (SANTOS, 2014).

As pesquisas de Brzezinski (2006) e Santos (2014), pelas temáticas descritas nas páginas anteriores, servem para endossar o que havíamos constatado no levantamento inicial: não há registros, no banco de teses da Capes, de estudos que investiguem se as concepções e os princípios da Educação para a Paz são aplicados na formação inicial de professores do curso de Pedagogia e se este prepara, de fato, os futuros professores com base nos pressupostos defendidos pela Educação para a paz.

Ao concluir a primeira pesquisa em âmbito mais geral, empreendemos nova busca, agora voltada para os bancos de dados das duas universidades do Nordeste que emergiram na primeira pesquisa, a UFC e a UFPI, a partir da relação entre os três descritores “formação inicial de professores”, “curso de Pedagogia” e “Cultura de Paz”, obtendo, por meio deste, resultado negativo. Somente quando colocados isoladamente é que surgem resultados positivos, como é possível verificar na sequência.

Para apurar a verificação, selecionamos somente a categoria “paz” – tendo em vista que essa categoria representa acepções que disseminam valores que, ao se relacionarem com a educação, possibilitam práticas educativas transformadoras, sobretudo das convivências humanas – com o intuito de analisar, de forma mais detida, quais pesquisas permeiam os desafios que emergem em âmbito educacional e quais delas estão relacionadas à Cultura de Paz, e à formação inicial de professores, em uma análise mais apurada, entre o período de 2010 e 2016.

Assim, encontramos, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFC, algumas pesquisas, em ordem crescente por data, todas sob a orientação da professora doutora Kelma Socorro Lopes de Matos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Dissertações e teses da UFC relacionadas à Cultura de Paz na escola

Dissertações	- Sementes de paz: formação e cotidiano de jovens multiplicadores no espaço escolar (2012)
	Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes (2012)
	- O reiki na escola: educação e Cultura de Paz na Escola estadual Plácido Castelo Branco (2014)
Teses	- A promoção da Cultura de Paz nas escolas: a ótica das juventudes (2011)
	- Espiritualidade, educação e meditação pela paz com jovens em Fortaleza (2012)
	- Juventudes, Cultura de Paz e escola: transformando possibilidades em realidade (2012)
	- Jovens na Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da Cultura de Paz e dos valores humanos (2014)

Fonte: <<http://www.theses.ufc.br/>>.

A primeira dissertação, intitulada “Sementes de paz: formação e cotidiano de jovens multiplicadores no espaço escolar”, de autoria de Elizangela Lima do Nascimento, finalizada em 2012, versa sobre as juventudes participantes do Curso Jovens Agentes da Paz (JAP), o qual foi promovido pela Organização Não Governamental Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS), no Grande Bom Jardim, em Fortaleza – CE.

A pesquisadora destaca que o referido curso teve como objetivo capacitar as juventudes para que se tornassem multiplicadores da paz e da promoção dos direitos humanos no espaço escolar ou na comunidade, realizando projetos relacionados às temáticas estudadas no curso. Ela assegura que a proposta refletiu sobre a experiência formativa, a partir da ótica das juventudes, buscando coletar seus saberes e suas impressões quanto à vivência e ao trabalho com a paz. Como resultados da pesquisa, ela ressaltou que a escola ainda se apresenta como ambiente desafiador, especialmente pela necessidade de se estabelecer e de ampliar a relação de diálogo entre gestão e juventudes, como também evidenciou que o impacto do curso na formação dos jovens foi significativo, denotando mudança considerável, significativa de valores (NASCIMENTO, 2012).

A segunda, com o título: Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes, de autoria de Lívia Maria Duarte de Castro, finalizada em 2012, discorre sobre os valores humanos a partir das práticas docentes de professores da Escola Liceu Domingos Sávio, com base na proposta do programa Cinco Minutos em Valores Humanos, que oferece subsídios às escolas, por meio de material impresso ou disponível para downloads, para que possam desenvolver, nesses espaços, atividades, de forma a contribuir para a formação humana e para a construção de uma Cultura de Paz.

A autora ressalta que o referido estudo possibilitou a obtenção de muitas informações e aprofundamento sobre o trabalho em valores na escola selecionada, afirmando ainda que, com base na análise dos dados, os docentes, em sua maioria, percebem a importância dos valores humanos no seu fazer pedagógico, contribuindo, inclusive, no que se refere ao repensar aspectos pessoais da sua vida cotidiana. A terceira dissertação, intitulada “O reiki⁷ na escola: educação e Cultura

⁷ A Terapia Reiki foi redescoberta por Mikao Usui, um monge japonês, em meados do século XIX. Reiki é uma energia cósmica, que é captada por um Reikiano, e repassada para o ser humano

de Paz na Escola estadual Plácido Castelo Branco”, de autoria de Dário Gomes do Nascimento, concluída em 2014, é resultado de uma pesquisa desenvolvida com estudantes, docentes e demais componentes do corpo escolar da Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Plácido Aderaldo Castelo (EPAC), localizada no bairro Conjunto Ceará, na cidade de Fortaleza – CE. Essa investigação analisou as seguintes questões pertinentes ao tema: a) a construção da Cultura de Paz na instituição referida, com foco na terapia reiki; b) os sentidos atribuídos por alunos e profissionais que compõem a EPAC, sobre a prática dessa terapia; c) como os resultados dessa ação podem servir para a construção da Cultura de Paz no espaço pesquisado; d) como as práticas que fomentam a Cultura de Paz na escola são capazes de estimular o estabelecimento de um contexto no qual predominam relações de respeito, de tolerância, de cooperação e de fraternidade (NASCIMENTO, 2014).

O referido pesquisador constatou, ainda, que, segundo os professores envolvidos na pesquisa, há a diminuição do nível de estresse e há melhor desenvolvimento das suas funções após a prática terapêutica. Para os alunos, o reiki ajuda a melhorar a concentração nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Frisou, também, que o reiki se mostrou efetivo em alunos que apresentaram dificuldades de relacionamento com colegas da escola ou com professores, gerando sensação de equilíbrio e de tranquilidade nos sujeitos que o receberam, estimulando as relações humanas pautadas no respeito e no diálogo (NASCIMENTO, 2014).

No campo das teses, a primeira, intitulada “A promoção da Cultura de Paz nas escolas: a ótica das juventudes”, concluída em 2011, de autoria de Verônica Salgueiro do Nascimento, consiste no acompanhamento de processos educativos, que tinham como objetivo o desenvolvimento da Cultura de Paz, iniciados por duas escolas (universo público e privado) de ensino fundamental do município de Fortaleza. O objetivo central da investigação foi conhecer o que os jovens pensam, sentem e como avaliam as experiências vivenciadas com relação às atividades

por meio das mãos, para fins de tratamento da saúde e equilíbrio dos corpos físico, mental, espiritual e emocional. É aplicado também em animais e plantas. O método Reiki é um sistema natural de harmonização e reposição energética que mantém ou recupera a saúde. É um método de redução de estresse, ou seja, é um sistema próprio para despertar o poder que habita dentro de nós, captando, modificando e potencializando energia. Funciona como instrumento de transformação de energias nocivas em benéficas. Disponível em: <http://www.reikitradicional.com.br/_reiki.html>. Acesso em: 12 ago. 2016.

integrantes de projetos que visam promover a Cultura de Paz, cujos resultados indicam o reconhecimento por parte dos pesquisados da urgência e da relevância da promoção da Cultura de Paz. Os aspectos da convivência, do diálogo, do cuidado e da criatividade foram enfatizados nas falas dos jovens a respeito do papel da escola na procura de promover condições concretas para que o ser humano possa se constituir realmente humano em sua plenitude; com todas as contradições possíveis que o exercício da convivência contempla.

A segunda, com o título “Espiritualidade, educação e meditação pela paz com jovens em Fortaleza”, de Daniela Dias Furlani Sampaio, concluída em 2012, é resultado de uma experiência educativa com jovens da escola Joaquim Antônio Albano, instituição educativa pública e profissionalizante em Fortaleza – Ceará, por meio da qual a autora buscou coletar, junto a professores e a estudantes, suas percepções sobre o “Programa Fortaleza em Paz”, na referida instituição. A autora defende, no estudo, que a prática pode mudar sobremaneira a atitude e a forma de pensar dos jovens e dos educadores no ambiente educativo, bem como suas posturas diante do meio em que estão inseridos, incitando-os à Cultura da Paz (SAMPAIO, 2012).

A pesquisadora utilizou oficinas de Cultura de Paz como principal recurso metodológico, com criação de espaços de discussão reforçando a ideia de paz coletiva, como também espaços de meditação na escola, cujos resultados alcançaram a melhora do bem-estar pessoal, da concentração em sala de aula e do relacionamento familiar. Ela afirma ainda que o “Programa Fortaleza em Paz” pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica favorável a uma educação integral (SAMPAIO, 2012).

A terceira tese, intitulada “Juventudes, Cultura de Paz e escola: transformando possibilidades em realidade”, de Rosa Maria de Almeida Macedo, é resultado de uma pesquisa que envolveu 71 alunos de 6º ao 9º anos do ensino fundamental, gestores, funcionários e professores da escola, objetivando contribuir para a construção de Cultura de Paz no âmbito escolar. Segundo a análise dessa autora, “[...] os jovens são vistos pela maioria dos professores como desinteressados pelos estudos, indisciplinados e em algumas situações violentos. A culpa pela existência desses problemas é atribuída à família que, segundo eles, não educa nem impõe limites” (MACEDO, 2014, p. 10). Contrariando o exposto, “[...] os jovens se percebem positivamente, reconhecem as dificuldades e os obstáculos que

enfrentam no dia a dia, demonstram valorizar os estudos e se veem como pessoas capazes de contribuir para melhorar o contexto onde vivem” (p. 10).

No que se refere à concepção dos partícipes sobre a paz, a pesquisadora ressalta que “[...] por parte dos membros da comunidade escolar, a predominância da concepção negativa, na qual a paz é associada à quietude e harmonia, a não existência de conflitos e como atributo individual” (p. 10). Ela complementa que, em razão disso, eles “[...] apresentam dificuldade para pensar a paz como realidade intersubjetiva e como processo que se realiza coletivamente” (p. 10).

Macêdo (2014) ainda revela aspectos desfavoráveis da proposta pedagógica que acabam influenciando negativamente a percepção dos discentes acerca da complexidade que envolve a vida humana, e, por sua vez, a Cultura de Paz:

Verifiquei, também, que a proposta pedagógica da Escola tem como foco a transmissão dos conteúdos, não havendo tempo e espaço para a abordagem de aspectos essenciais e constitutivos da vida humana. A partir disso, é possível inferir que a compreensão de paz, violência, juventude, escola e Cultura de Paz, explicitada pelos participantes da pesquisa, mostra que estas instituições apresentam tipificações de ações com caráter controlador de condutas, atitudes e discursos, fato que pode explicar a resistência apresentada por alguns membros da comunidade escolar para mudar suas práticas cotidianas, mesmo após um processo de reflexão. (MACEDO, 2014, p. 10).

Mas mesmo com todas as adversidades encontradas, a autora destaca que a pesquisa representou um importante dispositivo para que os partícipes pudessem reavaliar a noção de paz, após os debates e as problematizações realizadas no decorrer do trabalho, sinalizando positivamente para a construção da Cultura de Paz na referida escola.

A quarta tese, “Jovens na Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da Cultura de Paz e dos valores humanos”, de Maria Joyce Maia Costa Carneiro, finalizada em 2014, é resultado de uma pesquisa realizada durante dois anos (2011/2012), com jovens alunos da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz (EEMWR), na qual se buscou a construção da Cultura de Paz e dos Valores Humanos. Ela ressalta que foram valiosos os momentos de partilha e de solidariedade no decorrer do processo, no qual acompanhou o desenvolvimento do “Programa Vivendo Valores na Educação” (VIVE), cujo objetivo foi levar a comunidade escolar, em especial os jovens, a refletir sobre os valores humanos e as

atitudes construídas no ambiente escolar que propiciem a Cultura de Paz (CARNEIRO, 2014).

A autora afirma que os resultados encontrados foram os seguintes: a) os jovens estão abertos a viverem novas experiências e se sentem felizes quando lhes são dadas oportunidades de vivenciar valores humanos positivos como a paz, a amizade, o amor, a solidariedade e a união; b) os professores, igualmente, entendem que o VIVE tem excelentes propósitos e precisa ser fortalecido, não apenas na escola, mas na sociedade como um todo; c) o Núcleo Gestor da escola apoia inteiramente a iniciativa e oferece aportes estratégicos ao seu desenvolvimento; d) os pais não participam devido, principalmente, à distância entre o lugar onde residem e a escola; e) existem dificuldades apontadas pelos alunos no que diz respeito aos espaços físicos para realização de atividades que exigem concentração, como leitura, ensaios de peças e teatro, reuniões, etc. Entretanto, Carneiro ressalta que a vivência de valores humanos que se contrapõem à lógica desumana do capitalismo ainda é difícil de ser consolidada, porque a sociedade, em geral, está se tornando cada vez mais esvaziada de sentimentos positivos, quando investe na competitividade sem limites. Os resultados também indicaram que os alunos compreendem o seu papel no cenário da construção da Cultura de Paz e solicitam maior presença dos professores que ainda não se envolveram com o VIVE. Segundo a autora, o VIVE traduz um novo ideal de existência humana, fazendo acreditar que outro mundo é possível (CARNEIRO, 2014).

É importante ressaltar que a Universidade Federal do Ceará constitui um campo muito fértil no que se refere ao fomento de pesquisas na área de Cultura de Paz, contando já com nove publicações, até a presente data, voltadas para a temática da Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade, por meio do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes, que articula tanto pesquisadores nacionais como internacionais. Outro fator que merece destaque são os seminários anuais de Cultura de Paz realizados pela UFC. No ano de 2016, foi lançada a VII versão, da mesma forma que as publicações, conta também com apresentação de pesquisas tanto em nível nacional como internacional.

Na Universidade Federal do Piauí, encontramos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), quatro dissertações de mestrado compatíveis com o descritor da pesquisa, seguindo o mesmo recorte temporal, e

todas realizadas sob a orientação da professora doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Dissertações da UFPI relacionadas à Cultura de Paz na escola

Dissertações	- Ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como Prática de Cultura de Paz (2013)
	- Mediação de Conflitos no Espaço Escolar: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI (2013)
	- Juventudes e Cultura de Paz: a educação musical no enfrentamento das violências na Unidade Escolar Lourival Parente (2014)
	- Juventudes da periferia e educação de paz: ações educativas do movimento pela paz na periferia (MP3) no processo de implantação de políticas públicas (2000-2012) (2014)

Fonte: <<http://www.leg.ufpi.br/bccb/materias/index/mostrar/id/50>>.

A primeira dissertação, “Ações do Programa Escola Aberta, Escola da Gente como Prática de Cultura de Paz, de Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino, concluída em 2013, tinha o objetivo de analisar o Programa Escola Aberta (PEA) como política pública de construção de práticas educativas para a paz, na Escola Municipal Raimundo Nonato Monteiro Santana, na Vila Irmã Dulce, na zona sul de Teresina – PI. A pesquisa evidenciou que o PEA, considerando as situações contextuais, sociais, culturais, políticas, econômicas em que está situada a comunidade da Vila Irmã Dulce, apresenta-se como uma política pública reparadora, que procura, principalmente por meio de seus principais atores, atenuar os problemas provocados pela ausência de espaços de lazer, de cultura e de formação profissional, e, insiste em plantar sementes de Cultura de Paz (LAURENTINO, 2013).

A segunda pesquisa, intitulada “Mediação de Conflitos no Espaço Escolar: linguagens de Cultura de Paz na escola pública de Teresina/PI”, de autoria desta pesquisadora, concluída em 2013, teve como temática a mediação de conflitos na escola pública de Teresina-PI. A investigação aconteceu na Unidade Escolar Maria Melo, escola da rede estadual de ensino de Teresina – PI e contou com a participação de dez docentes e dez discentes do 8º ano. As questões

problematizadoras da pesquisa foram as seguintes: que histórico de violências há no âmbito da Unidade Escolar Maria Melo? De que forma os atores que compõem a escola interagem com as práticas de Cultura de Paz? Quais as potencialidades, os limites e as possibilidades de realização de um projeto de mediação de conflitos na escola? Apresentou o objetivo de analisar as práticas de violência na Unidade Escolar Maria Melo. Os dados analisados demonstraram que os alunos são as maiores vítimas, principalmente de agressões verbais e físicas. No entanto, os professores também figuraram como vítimas de desrespeito. Ficou constatado que as convivências, tanto entre os alunos como entre esses e os profissionais com os quais se relacionam, estão afetadas de maneira negativa (MEDEIROS, 2013).

Contudo, com a realização das oficinas que compunham o curso de formação com os alunos do 8º ano, ficou evidente a possibilidade de construção de um projeto de mediação de conflitos na escola, em decorrência das potencialidades observadas no percurso da pesquisa, pois os participantes demonstraram, no decorrer das produções, que são capazes de desenvolver e de cultivar valores positivos como a tolerância, o respeito, a solidariedade, a amizade, características essenciais para a boa convivência humana e para a mediação de conflitos (MEDEIROS, 2013).

A terceira dissertação, com o título “Juventudes e Cultura de Paz: a educação musical no enfrentamento das violências na Unidade Escolar Lourival Parente”, de Claudilene Santos de Lima, concluída em 2014, teve como foco a educação musical instrumentalizada pelo piano e violão, realizada por jovens estudantes da Unidade Escolar Lourival Parente, localizada no bairro Lourival Parente, em Teresina-PI. A autora apresentou como problema da pesquisa: como a educação musical instrumentalizada pelo piano e violão, praticada nessa instituição, contribui para o enfrentamento e para a redução das violências numa perspectiva de construção da Cultura de Paz? Buscou analisar as contribuições da educação musical no enfrentamento da violência na instituição pesquisada. Os resultados mostraram que os impactos da educação musical na escola interferem positivamente na vida pessoal, estudantil e profissional dos alunos e do clima escolar. Na medida em que participam nas atividades do Projeto de Música, redirecionam suas vidas para a disciplina, concentração, desenvolvimento de habilidades musicais, elevação da autoestima e ingresso no mercado de trabalho (LIMA, 2014).

A quarta pesquisa, intitulada “Juventudes da periferia e educação de paz: ações educativas do movimento pela paz na periferia (MP3) no processo de

implantação de políticas públicas (2000-2012)”, de Maria do Socorro Pereira da Silva, também finalizada em 2014, investigou a prática educativa realizada pelo Movimento Pela Paz na Periferia (MP3) em Teresina, no período 2000-2012, tendo como objetivo a análise das ações educativas realizadas pelo MP3 no processo de promoção da educação de paz da periferia em Teresina, pelos protagonistas desse movimento (SILVA, 2014).

Como questão problematizadora, a autora definiu a seguinte indagação: as ações educativas realizadas pelo MP3, em parceria com o Estado, contribuem para a promoção da educação de paz da periferia? Os resultados evidenciados foram: 1) O MP3 tem papel fundamental nas lutas por políticas públicas para/de/com as juventudes no Piauí; 2) As ações educativas como as rodas de cultura, o cine periferia e a inclusão digital fundamentam a relação de parceria do movimento com o governo do Estado do Piauí; 3) O MP3 promove a educação de paz da periferia que contribui para o cultivo de valores positivos, convivência grupal, protagonismo juvenil, respeito, solidariedade, combate ao uso de drogas, profissionalização, empregabilidade; 4) Existe um compromisso assumido pelas juventudes com o seu processo de emancipação em níveis micro e macro; 5) Há necessidade de o movimento desenvolver um processo sistemático de reflexão sobre sua prática social e educativa, evitando que a institucionalidade, a formação para profissionalização e empregabilidade esvaziem os sentidos originários do MP3 (SILVA, 2014).

2.2 Principais referências teóricas sobre a Cultura de Paz nas escolas

Todo trabalho acadêmico tem por base teorias que são acumuladas a partir da leitura de diversos textos afins com a temática escolhida, e cujas ideias serão incorporadas aos dados da pesquisa, subsidiando as descobertas, as reflexões do pesquisador. Trata-se do referencial ou embasamento teórico, atrelados à revisão da literatura. Sua presença no texto ratifica os resultados encontrados por meio de citações diretas ou indiretas, com a obrigatoriedade de mencionar a fonte. Assim, indagamos: que referências são comuns aos trabalhos encontrados neste Estado da Arte? Quais autores e/ou obras são parâmetros quando o assunto é Cultura de Paz nas escolas? E por quê?

A compilação dos principais autores deu-se da seguinte forma: primeiramente, foram reunidos os trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) que haviam sido levantados e discutidos nas seções anteriores, totalizando 14 trabalhos, destes, foram extraídas as referências teóricas. Com isso, selecionamos os autores que mais se repetiam e que estivessem, pelo menos, em metade dos trabalhos analisados e, então, optamos por descrevê-los em ordem decrescente, ou seja, dos mais citados para os menos citados.

As produções científicas fundamentaram-se em autores renomados, quando se fala em Cultura de Paz nas escolas. Como, por exemplo, Xesús Rodrigues Jares, citado em nove dos 14 trabalhos analisados, totalizando quase 70% das citações. Falecido em 27 de setembro de 2008, foi professor Catedrático de Didática e Organização Escolar da Universidade da Coruña na Espanha. Ele é um nome muito importante quando se trata dessa temática, pois, em 1983, fundou o Coletivo Educadores pela Paz da Nova Escola Galega e foi presidente da Associação Galego-Portuguesa de Educação para a Paz. Coordenou diversos programas de Educação para a Paz e Convivência. Conferencista internacional e autor de inúmeros livros sobre o assunto.

Sobre a Cultura de Paz nas Escolas, Xesús Rodrigues Jares explica que:

Dada a difusão que se faz da ideia tradicional de paz, principalmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a ideia de guerra e o que gira em torno dela do que a ideia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não existência difícil de concretizar e precisar. (JARES, 2002, p. 123).

O conceito tradicional de paz, chamado assim por Jares (2002), ao representar-se exclusivamente da violência direta não tem meios suficientes para a promoção de mudanças mais peculiares no cenário escolar e social. Esse conceito serve, apenas, para a manutenção e a reprodução da concepção negativa de paz presente em nossa cultura.

A consolidação da Cultura de Paz nas escolas não é uma tarefa fácil. A primeira onda de educação para paz, considerada por Jares (2002, p. 26), é a Escola Nova, por seu forte 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, conseguimos formar cidadãos, para os quais a guerra não terá sentido.

Um ponto fundamental para a consolidação da Cultura de Paz nas Escolas é dar voz aos autores envolvidos, dar importância ao aspecto coletivo e ao protagonismo dos sujeitos. Assim, a escola entra em um processo de empoderamento, ou seja, os autores passam a ser reconhecidos como sujeitos de uma história coletiva, favorecendo, com isso, uma das principais competências fundamentais na construção da paz e no combate à violência, que é o uso da palavra como ação afirmativa (JARES, 2002).

A obra mais citada desse autor foi: Educação para a paz: sua teoria e sua prática. Esse livro preconiza que, tanto na educação regular como na informal, exista um fluxo unidirecional da cultura de guerra e violência em direção a uma cultura da paz, de modo que essa cultura permita viver a paz como um processo criativo com repercussões diretas no cotidiano (JARES, 2002).

Outro autor renomado e citado em 64% dos trabalhos foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É, também, um dos mais importantes referenciais contemporâneos sobre esta temática. Paulo Reglus Neves Freire, ou somente Paulo Freire. Dentre as honrarias que recebeu, destacam-se: 29 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e da América; Prêmio de Educação para a Paz da UNESCO, 1986; incluído no International Adult and Continuing Education Hall of Fame, 2008.

Um dos pontos que reforçam a relevância de Paulo Freire como um Educador para a Paz é sua luta incessante pela paz que se dá por meio da sua compreensão de educação para a autonomia e para libertação. No tocante ao prêmio de Educação para a Paz que Paulo Freire ganhou em 1986, ele fez, em seu discurso de agradecimento, uma síntese do que entende por educar para a paz:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de

desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta a miopizar as suas vítimas. (FREIRE, 2006, p. 388).

A Educação para a Paz não deve se limitar a abordagens reducionistas de qualquer ordem, mas ser considerado um universo complexo no qual educandos, educadores, comunidade e demais pessoas envolvidas têm de ser consideradas, por isso, o pressuposto da dialogicidade de Paulo Freire é muito relevante. Ele “[...] coloca homens e mulheres como protagonistas de construção de suas próprias histórias” (CARDOSO, 2012, p. 41), e faz acreditar não somente na Cultura de Paz e, sim, na Cultura para a Paz no cotidiano e nos processos educacionais.

Paulo Freire nos faz compreender que nem a paz, nem a violência são condições naturais, ambas são processuais e construídas. Então, é de grande valia buscar por conhecimentos, aprofundamentos e reflexões na temática da paz, da Cultura de Paz na educação e na formação de professores, com o intuito de fomentar mais produções científicas na área para aplicar os saberes e as práticas por meio de intervenções sistematizadas e lograr êxito.

A respeito dos autores que foram citados em 57% dos trabalhos, temos Marília Pontes Sposito e Marcelo Rezende Guimarães. Sposito tem graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1976), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1982), doutorado (1989) e pós-doutorado na EHESS/Paris, em 1992. Ela desenvolve pesquisa em Sociologia da Educação, Sociologia da Juventude e Sociologia da Ação coletiva e dos Movimentos Sociais. A sua obra mais citada é “Educação e pesquisa”.

Continuando a exploração do arsenal teórico dos estudos analisados e refletindo sobre a temática da Cultura de Paz nas escolas, Marcelo Rezende Guimarães contribuiu muito para essa discussão, ele foi um monge beneditino e educador pacifista, escritor e teólogo, doutor em Educação pela UFRGS, autor de diversos artigos e livros, cabendo destaque sua tese doutoral "Educação para a Paz: sentidos e dilemas". Para Guimarães (2006, p. 51),

[...] Reconhecendo que a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos.

Em relação ao conceito de Cultura de Paz, Nascimento (2012, p. 48) reafirma as posições de Guimarães:

O conceito de Cultura de Paz possui raízes sociais, econômicas e políticas, no que a cultura nos fala das expressões humanas ou de um povo e estão ligadas ao aprender, ao educar. Nesse sentido se a cultura pode ser apreendida ou transmitida, subentende-se, nessa concepção, que é possível modificar uma cultura tida como violenta para uma Cultura de Paz por meio da educação.

Segundo Guimarães (2004), juntamente com a Cultura de Paz, deve estar inserida a questão estrutural e relacional na escola, onde os princípios de tolerância e respeito sejam fundamentos das relações. Guimarães (2005) explica a existência de seis pontos que alicerçam as oficinas de paz: acolhida e sensibilização, percepção e aprofundamento do tema problema, síntese, reconstrução da prática, avaliação, encerramento e confraternização. Esses pontos servem de roteiro para pesquisadores que realizam oficinas pedagógicas com os jovens e com os educadores da Escola, com intuito de estimular a reflexão sobre as relações deles no ambiente educativo, bem como as atitudes desses perante o meio em que estão inseridos, estimulando-os à Cultura da Paz.

Na sequência das mais citadas no contexto do estado da Arte da Cultura de Paz nas escolas, temos a professora doutora Kelma Matos, citada em mais da metade das obras analisadas. Ela possui graduação em Serviço Social (1988), mestrado (1995) e doutorado em Educação, todos pela Universidade Federal do Ceará (2001), e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Juventudes, Escola, Educação Ambiental, Cultura de Paz, Valores Humanos e Educação e Espiritualidade.

No contexto da Educação e Espiritualidade, sua obra mais citada é “O Reiki na escola Parque 210-211 em Brasília”, essa produção segue a linha de métodos de trabalho que têm como foco a formação da Cultura de Paz em contextos educativos. Nessa obra, Matos (2006) apresenta um relato de experiência positiva em uma escola onde trabalhou a Reiki juntamente com educandos, educadores e comunidade.

Partindo do pressuposto de que a Cultura de Paz está inserida no conceito de espiritualidade, a utilização do Reiki como ferramenta para a promoção da Cultura

de Paz na educação integral vem sendo estudada. Por isso, a autora ressalta a importância de se divulgar experiências como essas com o objetivo de transmitir para a sociedade imagens positivas da juventude e dos espaços educativos. Vejamos: [...] o diálogo com os alunos e a comunidade é a solução, ou pelo menos a forma mais efetiva de minimizar a violência no espaço escolar. (MATOS, 2006, p. 29). Acrescenta ainda que [...] reconhecer e acolher a espiritualidade dos jovens, e das pessoas em geral, é ter a oportunidade de educar o sujeito integral, em suas múltiplas dimensões, alimentando seus diversos potenciais. (MATOS, 2007, p. 3).

Dentre outras obras muito citadas desta autora, temos “A paz protege: Cultura de paz, juventudes e docentes”, que realça pesquisas realizadas entre os anos de 2007 e 2009, com profissionais graduados, estudantes de Pedagogia e da pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, bem como o estudo “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal” (MATOS, 2007). Além disso, a pesquisadora conta com inúmeras publicações e organização de vários livros, todos voltados para a temática da Cultura de Paz.

Concluimos que, analisar as referências mais comuns dos trabalhos selecionados sobre Cultura de Paz nas escolas é de grande valia para quem deseja debruçar-se sobre essa temática e conhecer os principais autores e/ou obras que são parâmetros nesse assunto. Com esse levantamento, apresentamos a análise do referencial teórico utilizado nas teses e dissertações sobre a temática e, ainda, obter um conhecimento mais aprofundado sobre os principais autores, as áreas em que atuam, o porquê de serem referências no assunto, quais as obras mais citadas e quais as suas contribuições para a promoção da Cultura de Paz.

Nessa direção, explicitamos no próximo capítulo, todo o percurso metodológico adotado neste estudo, por meio do qual estão referenciados, dentre outros elementos, o método e a abordagem aplicados, a contextualização do campo da pesquisa e os procedimentos adotados para a produção dos dados.

2.3 Para compreender a diferença entre Cultura de Paz e Educação para a Paz

Qual a importância de estabelecer os conceitos de cultura e paz ao longo do tempo? O que é Cultura de Paz? Como a Cultura de Paz surgiu? Cultura de Paz e

Educação para a Paz são a mesma coisa? Essas indagações serão respondidas ao longo desta caminhada para a reflexão e para a compreensão do tema. .

De acordo com Adams (2003), no tocante a todas as mudanças que já permearam a história da humanidade, a modificação de uma cultura de guerra para uma Cultura de Paz pela sociedade é, talvez, uma das transformações mais radicais e amplas do que qualquer outra mudança que tenha ocorrido na história humana. Compreender essa transformação não é fácil, pois ela é contínua e persistente. Assim, este capítulo construirá a perspectiva histórica da Cultura de Paz, assim como apresentará um paralelo entre a Cultura de Paz e a Educação para a Paz.

2.3.1 Cultura

Primeiramente, para construir a perspectiva histórica da Cultura de Paz, foi necessário descrever o conceito de cultura na concepção de diferentes autores, a começar por Johnson (1997), Abreu (2002), UNESCO (2005), Morin (2006), Chauí (2006), pelo dicionário de sociologia Abagnano (2007); e o conceito de paz descrito por Mayor (2000), Callado (2004), Galtung (1976) e o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIP) (2002).

Na sua concepção, Johnson (1997), destaca que cultura é um conjunto de ideias, símbolos e produtos materiais associados ao sistema social, quer seja ele compreendido como uma sociedade inteira ou uma família. Dispõe de aspectos materiais e não materiais, em que a cultura material é a totalidade feita ou transformada como parte da vida social e a cultura não material refere-se às ideias, aos símbolos que moldam a vida humana em relações e sistemas sociais.

Abreu (2002, p. 142), fazendo uma análise gramsciana, afirma que cultura “[...] vincula-se aos métodos de trabalho, dando conta de um sistema ou modo de vida, ou seja, de uma maneira de pensar e de agir adequada a um determinado padrão produtivo e de trabalho”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, a UNESCO (2005, p. 18) descreve cultura como “[...] uma maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda vida, e está em constante evolução”.

Morin (2006), com base na compreensão de contradição e de oposição, destaca que cultura se opõe à natureza, cultura refere-se às atividades humanas, normas, roupas, crenças, ritos, modelos de comportamento, é “Um sistema que faz

comunicar – em forma dialética – uma experiência existencial de um saber construído” (p. 77). Para Chauí (2006, p. 247):

[...] a cultura tem um tempo, que é o tempo da transformação, das mudanças nos costumes, nas leis, nas emoções, nos pensamentos, nas técnicas, no vestuário, na alimentação, na linguagem e nas instituições sociais, políticas e etc.

Descrevendo um conceito mais amplo, o Dicionário de Sociologia conceitua cultura como:

[...] conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra e entre os membros de determinada sociedade [...]. Um sistema histórico de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser compartilhados por todos os membros de um grupo, ou por membros especialmente determinados [...] Correspondente às necessidades fundamentais de um grupo humano [...] Caráter de aprendizado ou transmissão. (ABAGNANO, 2007, p. 264-265).

Cultura, em resumo, é tudo aquilo que adquirimos durante a vida, absorvida no cotidiano ou passada de geração em geração, que nos constitui como pessoas e está em constante evolução.

2.3.2 Paz

Quanto ao conceito de paz, descrito por Mayor (2000, p.7):

Não pode haver paz sustentável sem desenvolvimento sustentável. Não pode haver desenvolvimento sem educação ao longo da vida. Não pode haver desenvolvimento sem democracia, sem uma distribuição mais equitativa dos recursos, sem a eliminação das disparidades que separam os países mais avançados daqueles menos desenvolvidos.

Mayor (2000) faz uma relação entre paz, desenvolvimento e democracia para que se possa entender a paz como algo social, uma vez que luta contra a discriminação, a exclusão e busca pela equidade social e a diversidade cultural. Esse conceito baseia-se na justiça social.

O conceito tradicional de paz, na cultura ocidental, de acordo com Callado (2004), é derivado, principalmente, dos conceitos de paz grega (eirene) e de paz

romana (pax). Para compreender os dois conceitos, o autor descreve que o último está relacionado à ideia de respeito e de perpetuação da lei e da ordem estabelecida, vinculada à visão política e histórica. A primeira relaciona-se à busca da perfeição da harmonia mental e da tranquilidade interior, a qual se relaciona à busca de desejos, porém, pouco palpáveis, significado mais próximo da concepção popular. Mesmo com as suas diferenças, esses conceitos se coincidem quanto relacionados à significação negativa de paz, ou seja, como ausência de violência, conflitos e guerras. No tocante à paz negativa, descrita por Callado (2004), e à paz negativa que será discutida por Galtung (1976), essas concepções serão importantes para se entender um pouco mais sobre a Cultura de Paz.

No tocante ao conceito de paz negativa, Galtung (1976) ressalta que, por meio da Pesquisa para Paz, transforma-se em positivo, afirmando que paz não é oposto à guerra e a guerra não é um único tipo de violência, pois existem várias formas de violência no sentido de produzir sofrimento no ser humano. Abrangendo um conceito mais amplo de dinâmico, o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz - CIIP (2002) destaca que o estudo da paz implica a concepção do seu aspecto dinâmico, não estático ou idealizado, com o intuito de identificar os vários tipos de violência historicamente construídos pela sociedade que clama por mudança.

A definição dos conceitos de cultura e de paz é necessária para dar subsídio à reflexão sobre a Cultura de Paz, a partir de sua perspectiva histórica e da compreensão de seus objetivos, pois essa cultura precisa de ações individuais e coletivas para transformar-se na realidade concreta.

2.3.3 Cultura de Paz

A discussão sobre a paz mundial chega a um clima de guerras e de conflitos, assim mesmo, ela não é uma concepção que foi elaborada ao longo dos tempos para ser implementada aos poucos, ela teve que ser imposta, discutida, para conter esse clima. A instauração de um período de paz após a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria não foi efetivada. O mundo ainda estava estremecido com a ideia de perpetuação dos conflitos pelo poder e para impedir que outros conflitos viessem a eclodir, a temática da paz foi colocada como um dos principais pontos da agenda no fim do século (GUIMARÃES, 2004).

Corroborando com Guimarães (2004), Mayor (2009) descreve que o conceito de Cultura de Paz surgiu no final da Guerra Fria. Objetivo pelo qual as Nações Unidas foram fundadas, a abolição da guerra tornou-se viável. O conceito foi desenvolvido em 1992 pela UNESCO, como resposta à "Agenda para a Paz" no Conselho de Segurança das Nações Unidas. A manutenção da paz poderia assegurar a ausência de guerra, porém, não poderia por si só trazer uma paz positiva e dinâmica, e, para isso, a UNESCO atuaria, principalmente, nos campos da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

O conceito básico de Cultura da Paz, pelo qual a UNESCO (apud MILANI; PEREIRA DE JESUS, 2003, p. 36) se pauta é:

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma Cultura de Paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular e compreensão entre os povos e as pessoas.

As origens desse conceito trazem consigo um grande passo, mas também um grande fardo, que é o de perpetuar essa cultura no mundo após o clima de guerras, ou seja, a construção de paz pós-conflito. Com tal finalidade, a UNESCO desenvolveu projetos em vários países. A transição da cultura de guerra para a Cultura de Paz foi retomada em uma Conferência Geral da UNESCO, em 1995, a qual considerou as experiências iniciadas do Programa Cultura de Paz, que fora estabelecido em 1993. Em 1995, a Assembleia Geral das Nações Unidas coloca a Cultura de Paz, pela primeira vez, mediante a adoção da resolução 50/173, uma resolução adotada, recentemente, pelo Conselho Geral da UNESCO (MAYOR, 2009).

No Brasil, a Cultura de Paz construiu-se por meio das iniciativas desenvolvidas pela UNESCO que adotou um programa em 1995, o qual objetivava influenciar a transição da cultura de guerra para a Cultura de Paz, ou seja, fomentar a transição de uma cultura de violência, imposição e discriminação à cultura de não violência, tolerância, solidariedade e diálogo. Em uma Assembleia Geral, no ano de 1997, a ONU, proclamou o ano de 2000 como o ano Internacional da Cultura de

Paz, e, em 1998, declarou como Década Internacional da Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo o período de 2001 – 2010 (MAYOR, 2000).

Como expressão da profunda preocupação com a persistência e a proliferação dos conflitos espalhados pelas diversas partes do mundo, a Assembleia Geral da ONU, em 1999, aprovou a Resolução nº 53/243 referente à Declaração sobre uma Cultura de Paz com o intuito de barrar todas as formas de discriminação e de manifestação de intolerância. A Declaração teve como propósito incentivar as organizações internacionais, Governos e sociedade civil para orientarem suas atividades nos moldes das disposições dessa declaração e, assim, promover e fortalecer a Cultura de Paz mundo afora (MAYOR, 2000).

Retomando os conceitos tradicionais de paz descritos por Callado (2004) e por Galtung (1976), a Cultura de Paz pode ser pensada como uma filosofia de vida. Para descrever todos os conceitos de forma didática, Callado organizou em um quadro as concepções da Cultura de Paz mediante a Cultura Tradicional, ressaltando as diferenças conceituais e seus impactos práticos, que são apresentados a seguir:

Quadro 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 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 como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal, cabendo a todos a responsabilidade. Paz como processo contínuo e permanente.
O fim justifica os meios, podendo justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerado 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 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).

Fonte: Callado (2004).

Analisando o Quadro 3, fica evidente que a Cultura de Paz está intimamente ligada à busca por transformação que considere os aspectos coletivos e, principalmente, os elementos individuais para a sua efetivação. A Cultura de Paz é um processo contínuo baseada nas relações interpessoais e intergrupais, uma cultura de tolerância, diálogo, respeito e solidariedade. Na perspectiva de que cada indivíduo tem responsabilidade na efetivação da Cultura de Paz, Milani (2003, p.16-17) questiona-se sobre esse aspecto, ao indagar:

[...] 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 estrutura sociais não se transformarem, como é que o mundo pode se transformar num lugar de paz e bem-estar?

A Cultura de Paz transcende o conceito de não violência, pois dentro dela estão contemplados, além dos aspectos relacionados à cultura de não violência, aqueles pautados nos valores, na democracia, nos direitos humanos, no desenvolvimento, na ética e na cidadania, como apresentado na Figura 1.

Figure 1 – Aspectos contemplados pela Cultura de Paz



Fonte: Dusi (2006, p. 20).

A respeito da paz e da não violência, Guimarães (2004) descreve-as como um paradigma emergente. Tal paradigma, vislumbrado em documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos e, mais recentemente, no Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz, estabelece algumas questões importantes como garantir que os conflitos pertinentes às convivências humanas sejam solucionados de modo não violento, com fundamento nos valores de paz, como também de justiça, de solidariedade, de equidade, de liberdade, de respeito pela vida e pela dignidade humana (DISKIN, 2008).

Ainda de acordo com Diskin (2008, p. 2), “[...] todas as pessoas deveriam ser educadas nos valores básicos da Cultura de Paz. Este deve ser um esforço conjunto que inclui cada uma e todas as pessoas da sociedade”. Para a construção da Cultura de Paz e o envolvimento da sociedade nesse processo, o autor apresenta oito áreas de atuação: 1. Cultura de Paz por meio da Educação; 2. Economia sustentável e desenvolvimento social; 3. Compromisso com todos os Direitos Humanos; 4. Equidade entre os gêneros; 5. Participação democrática; 6. Compreensão – Tolerância – Solidariedade; 7. Comunicação participativa e livre fluxo de informações e conhecimento; 8. Paz e Segurança Internacional.

2.3.4 Educação para a Paz

Dentre as áreas de atuação em prol da Cultura de Paz, descreveremos a primeira que se refere a ela por meio da educação, ou seja, Cultura de Paz e Educação para a Paz não são a mesma coisa, pelo contrário, a última está contida na primeira. A Educação para a Paz é a anuência da Cultura de Paz, visto que é um dos dispositivos utilizados para que se chegue a esta última.

Na concepção de Guimarães (2004), como já destacado em parágrafos anteriores, a não violência e a paz são vistas como um paradigma emergente. Diante desse fato, a Educação para a Paz é descrita como mapa na transição paradigmática. Para entender essa transição, o autor recomenda valer-se da linguagem da cartografia como faz Boaventura de Souza Santos (2009), que descreve a necessidade de mapas de emancipação social e subjetividades com vontade e capacidade de usar e, dentre esses mapas, inclui-se a Educação para a Paz, pois este mapa tem emergido no diálogo da comunicação internacional como uma alternativa à violência.

A Educação para a Paz é promovida por uma imensidão de contextos em que é praticada e, por isso, adquire diferentes formas devido à grande variedade de conflitos que atormentam a existência humana. Segundo Bar-Tal (2002), cada sociedade estabelecerá uma forma diferente de Educação para a Paz, mesmo que seus objetivos possam ser similares, que dependerá das questões em geral, das condições e da cultura, bem como das opiniões e da criatividade dos educadores.

De acordo com Abramovay et al. (2001, p. 19), a cultura da Educação para a Paz está voltada “[...] para valores como respeito aos direitos individuais e coletivos, tolerância, solidariedade, diálogo, desenvolvimento e justiça social”. Nesse processo, a concepção de superação de preconceitos e de discriminações dialoga com a sociedade, no âmbito geral, para no desenvolvimento de potencialidades numa relação de reciprocidade em prol de respostas para uma vida mais digna e segura.

Considerada por alguns autores como filosofia e como um processo que inclui diferentes habilidades e comportamentos baseados no respeito, a Educação para a Paz é preceito para a prevenção de conflitos, tendo a prevenção como seu principal foco (GUETTA, 2013). Embora constitua-se num conceito abrangente, Guimarães (2004) elenca um núcleo de preocupações comuns, tais como: a) Criar referenciais

não violentos e fortalecer conexões; b) Formar consenso para a paz; c) Fortalecer pessoas para serem ativistas de não violência; d) Abolir preconceitos e estereótipos; e) Instrumentalizar a resolução não violenta de conflitos; f) Diminuir o potencial de agressão; e g) Criar aversão à violência, com atitudes antimilitaristas e rejeição da violência.

Ratificando as preocupações comuns descritas acima, Diskin e Roizman (2008, p. 9) entendem a Educação para a Paz como um processo:

A Educação para a Paz é um processo que dura toda nossa vida, permeia todas as idades, seu campo de atuação é por essência complexo e multifacetado. Além de acontecer nas escolas, tem que estar presente em nosso cotidiano: nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, no meio da família.

Criar referenciais não violentos e fortalecer conexões com a Educação para a Paz, refere-se a uma filosofia de oposição à guerra que permeia a sociedade comprometida com a paz no mundo. Basicamente, está pautada no movimento pacifista, o qual apresenta múltiplas frentes como: o movimento de objeção de consciência e de desobediência civil; a luta contra o armamentismo; o esforço de solidariedade para fim dos conflitos; as ações em defesa da vida e em prol da cidadania (GUIMARÃES, 2004).

A Educação para a Paz, ao formar consenso para a paz, baseia-se em um espaço de diálogo, debate e negociação para que a sociedade una-se em prol de um senso comum, que é a paz. Ou seja, a paz deve expressar a vontade coletiva e não somente a vontade dos poderosos. A Educação para a Paz como espaço de empoderamento para a superação da violência é descrita na preocupação de fortalecer pessoas para que possam ser ativistas da não violência (GUIMARÃES, 2004).

Ao contrário da cultura de não violência, a cultura de violência fundamenta-se nos preceitos e nos estereótipos que produz, abolir preconceitos e estereótipos desenvolvidos por essa cultura representa-se como um passo importante para a solidariedade e para a cidadania mundial. No tocante a instrumentalizar a resolução não violenta de conflitos, Guimarães (2004) descreve essa preocupação com a maneira como devem ser resolvidos os conflitos, neste caso, de forma não violenta.

Outra preocupação seria diminuir o potencial de agressão, que, a princípio, é neutra, porém, por meio de condicionantes socioculturais como o trabalho, a educação, a história ou o sistema social, ocasionam comportamentos violentos e não violentos. O imprescindível é trabalhar de forma construtiva para diminuir esse potencial. A última preocupação apresentada por Guimarães (2004), não menos importante, é criar aversão à violência, com atitudes antimilitaristas e rejeição da violência. Essa preocupação refere-se ao fortalecimento de uma atitude crítica à cultura de violência que nos é imposta.

De antes dessas preocupações, a Educação para a Paz constitui-se como mapa social que possibilita orientações, reorientações, mudanças de posicionamento em relação à violência; apresenta-se como espaço para difundir ideais pacifistas e de direitos humanos para a promoção da Cultura de Paz.

Além das preocupações comuns acerca da Educação para a Paz, ela é apontada, também, como necessidade pedagógica, com o intuito de construir uma sociedade democrática que saia da subjetividade e constitua-se como prática vivida, pautada nos valores e nos princípios democráticos. A Educação para Paz apresenta uma longa trajetória e, na perspectiva de Jares (2007, p. 45), é descrita como:

Um processo educativo contínuo e permanente fundamentado nos conceitos de paz positiva e perspectiva criativa de conflito, que pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a Cultura de Paz, que ajude às pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Essa citação evidencia a relação entre Cultura de Paz e Educação para a Paz, em que esta última é responsável pela capacidade de crítica e de reflexão da sociedade, do mundo para uma Cultura de Paz.

Como necessidade pedagógica, Jares (2002) situa a Educação para a Paz no paradigma sociocrítico, por se tratar de um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente pautado na paz positiva, no ponto de vista criativo do conflito e na elaboração crítica da realidade por meio de enfoque afetivo com propósito da construção da Cultura de Paz. Ratificando o paradigma sociocrítico, baseado nas considerações desse autor, os modelos educacionais associados à Educação para a Paz são descritos no quadro a seguir.

Quadro 4 – Modelos Educacionais Associados à Educação para Paz

Aspecto	Modelo técnico-positivista	Modelo hermenêutico-interpretativo	Modelo sociocrítico
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 violência	Fundada na conscientização e orientação 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.
Concepção de conflito	Negativa. A escola deve buscar a harmonia e a 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 agente de aprendizagens escolares e da organização da turma.	Em sintonia com o enfoque hermenêutico, diferenciando-se em dois 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 ao currículo escolar, seja como matéria independente, seja como unidade nas matérias tradicionais das ciências sociais.	Dois 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 extraescolares.

Fonte: Dusi (2006, p. 36).

Adentrando ao campo da prática, e apresentando experiências exitosas sobre a importância da Educação para a Paz no meio escolar para a perpetuação da Cultura de Paz, Matos (2007), como já apresentado anteriormente, descreve os resultados de um estudo sobre Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: experiências em escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal, com a participação de profissionais graduados, estudantes de Pedagogia, e de pós-graduação. Os resultados evidenciaram que as escolas que receberam as

formações das ONGs desenvolveram trabalho contínuo; houve diminuição do índice de depredação das escolas; melhor relacionamento entre professores e alunos; difusão da cultura de respeito e tolerância; diminuição dos níveis de violência física e verbal; orientação de jovens sobre a mediação de conflitos cotidianos; respeito à diversas opiniões; e convivência pacífica.

Corroborando com Matos (2007), Bomfim e Conceição (2010) salientam que projetos que envolvam a Educação para a Paz como incentivo à Cultura de Paz são, significativamente, visíveis e absorvidos para os jovens quando são realizados em conjunto com estudantes e docentes. Para isso, faz-se importante o empenho das partes na socialização das experiências, da articulação do estudos e das pesquisas em redes, como é o caso do Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violências nas Escolas.

O caminho trilhado até aqui só é compreendido se houver reflexão em cada um dos pontos apresentados nessa caminhada. Os conceitos iniciais são a base para a construção histórica da Cultura de Paz e dão subsídios para as primeiras concepções sobre a Cultura de Paz no mundo e no Brasil. Evidenciou-se que essa Cultura é forte e vem desmitificando e mudando a sociedade em prol de uma relação pacífica entre os seres humanos. Imbuída de respeito, diálogo, concepção de igualdade, equidade, paridade dos direitos e participação social entre os homens e mulheres.

O paralelo entre Cultura de Paz e Educação para a Paz é traçado e, como foi visto, esta última torna-se um meio para a efetivação daquela. A Educação para a Paz exige, assim como a perpetuação da Cultura de Paz, um esforço individual e coletivo. Individual, no ponto de vista da sensibilização e da conscientização para a quebra de paradigmas que se mostram contrários à proposta de paz. Coletivo, na lógica de viabilizar a elaboração e a prática das estratégias administrativas e pedagógicas e dos projetos adotados com o objetivo de estruturação da paz em todos os níveis: institucionais, regionais ou nacionais, e locais. O esforço coletivo deve favorecer a implantação de políticas educacionais que fomentem a promoção da divulgação, da organização e da implementação das ações de maior abrangência.

Nesse sentido, a Educação para Paz como construção de uma Cultura de Paz realiza-se por meio do desenvolvimento de uma nova cultura em que a violência perde o sentido.

Para Oliveira (2007, p. 106):

A passagem de uma cultura de guerra para uma Cultura de Paz é desafiadora e exige atitudes que não fazem parte do atual modelo de sociedade, como o diálogo e a disposição para uma cultura de convivência fundamentada em valores que também são princípios presentes no Manifesto pela Paz: respeitar a vida, rejeitar a violência, compartilhar tempo e recursos para superação das injustiças sociais perversas, promover o consumo responsável em prol das futuras gerações, contribuir com o desenvolvimento dos espaços onde se está inserido. São ações importantes e necessárias que vão na contramão do modelo atual e provocam mudanças de matriz civilizatória.

A ausência da violência em qualquer que seja o seu contexto é uma condição necessária para a construção da paz. A educação e a cultura são fundamentais para que a violência seja superada a fim de proporcionar a garantia do acesso aos direitos humanos, para que as desigualdades sejam superadas, e a intolerância seja deteriorada.

Em relação aos desafios da Educação para a Paz e os saberes necessários voltados à educação, Salles Filho (2008, p. 18) defende:

Um olhar sobre si mesmo é essencial para desmistificar conceitos ou preconceitos próprios das concepções pessoais e profissionais; é a base para novos entendimentos e novas percepções de conceitos de violência, paz, educação para a paz, Cultura de Paz.

Fundamentada na coexistência entre diferentes, Educar para a Paz é um desafio, pois educar é um processo complexo e está intimamente ligado ao aspecto educacional em toda a sua extensão, o qual apresenta fatores internos e externos como obstáculos. Outro ponto a refletir é a persistência do uso e da divulgação da violência como meio de solucionar conflitos. É necessário conhecer toda a conjuntura que envolve a escola, a comunidade, os alunos, os professores e os funcionários para analisar, ética e educativamente, quais são as reais necessidades da escola e como supri-las para o combater a violência e implementar a Educação para Cultura de Paz. A Educação deve ser prioritária, e para que alcance os objetivos de uma nova cultura, deve colaborar, participar, dialogar e veicular atitudes concretas que levem à materialização dos anseios de paz.

2.4 Caminhos que levam à Mediação de Conflitos no contexto escolar

Nesta subseção, abordaremos a mediação de conflitos no contexto escolar, iniciando com a discussão acerca dos conceitos, das teorias clássicas e das concepções modernas sobre conflito, mediação de conflitos em geral e, finalmente, mediação de conflitos no ambiente escolar, assim como seus respectivos modelos.

O termo conflito tem origem na locução latina *conflictu* e significa, de acordo com o Dicionário Online Michaelis (2011):

1. Embate de pessoas que lutam. 2. Altercação. 3. Barulho, desordem, tumulto. 4. Conjuntura, momento crítico. 5. Pendência. 6. Luta, oposição. 7. Pleito. 8. Dissídio entre nações. 9. Psicol Tensão produzida pela presença simultânea de motivos contraditórios; segundo a psicanálise, há em todo conflito um desejo reprimido, inconsciente. 10. Sociol Competição consciente entre indivíduos ou grupos que visam a sujeição ou destruição do rival.

O termo engloba diversas definições, às vezes bem distantes umas das outras, porém com um elemento principal do conflito, a oposição. A divergência de opiniões e pleitos é a essência desse elemento. O conflito permeia o contexto dos indivíduos, das nações, do ser humano em sociedade.

Entendendo conflito como parte integrante do ser humano, que o acompanha ao longo da vida, Chrispino e Chrispino (2002) descrevem que o conflito é toda opinião diferente ou modo diferenciado de interpretar ou de ver um acontecimento. Isto é, a partir do momento em que os seres humanos vivem em sociedade, vivenciam a experiência do conflito, seja na infância, na adolescência ou na vida adulta, tanto de forma intrapessoal quanto interpessoal.

O conflito é um exemplo da dificuldade do ser humano de identificar as diferenças, as desigualdades de opiniões, pois cada ser tem a sua visão, sua forma de interpretar a realidade que o cerca. Contudo, isso não quer dizer que existe uma opinião melhor do que a outra, certa ou errada. Ratificando essa premissa, Chrispino (2007, p. 16) ressalta que o conflito se “[...] origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes”.

Contextualizando os conceitos de conflitos ao longo do tempo, Redorta (2004, p. 33) resume grandes exemplos de conflitos que estão inseridos nos movimentos de rompimento de paradigmas.

Quadro 5 – Movimentos de rompimento de paradigmas

Autor	Tipo de conflito	Processo resultante	Síntese
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição: Repressão e defesa	Luta pelo dever	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Estratificação social hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

Fonte: Redorta (2004).

Confirmando as ideias apresentadas acima, Moore (1998, p. 5) resume e esclarece os dois lados do conflito:

Todas as sociedades, comunidades, organizações e relacionamentos interpessoais experimentam conflitos em um ou outro momento no processo diário de interação. O conflito não é necessariamente ruim, anormal ou disfuncional, é um fato da vida.

[...]

Entretanto, o conflito pode ir além do comportamento competitivo e adquirir o propósito adicional de infligir dano físico ou psicológico a um oponente, até mesmo a ponto de destruí-lo. É aí que a dinâmica negativa e prejudicial do conflito atinge seu custo máximo.

“É um fato da vida”, faz parte dela e é necessário estar contido para dar impulso à existência, à construção de novos ideais e à evolução do ser como pessoa em sociedade, porém quando adquire outro propósito, que não seja esse apresentado acima, o conflito traz sérios prejuízos à sociedade.

O conceito de conflito parece ser fácil, mas quando interpretado em um contexto, demanda responsabilidade, cuidado e destreza. E, de acordo com Delgado (2011), o seu processo de definição envolve dois elementos fundamentais: a declaração da estrutura essencial juntamente com seus respectivos componentes e o vínculo que os une.

Partindo dos conceitos e adentrando em um campo de pesquisas sobre o assunto, o estudo dos procedimentos preventivos e resolutivos do conflito, em várias áreas do conhecimento, é destinado à conflitologia. Contudo, ela não se constitui como ramo autônomo de conhecimento. A conflitologia nasceu nas décadas de 1950 e 1960, expandiu-se nas décadas seguintes mediante autores como Kenneth Building, Hebert Kelman, Mary Parker Follet, Roger Fischer, Elise Building, William Zartman, Adam Curle, John Burton, William Ury, entre outros; apresenta várias técnicas de estudo globais ou específicas, sendo que as específicas vão desde a Antropologia até a Medicina, as quais não se predem a premissas unidirecionais e, sim, trans e multidisciplinares, considerando os sujeitos e o local onde o conflito se manifesta (VINYAMATA, 2005).

Adentrando as teorias clássicas dos conflitos, Lucena Filho (2012) ressalta a sociologia conflitiva na formação dessas teorias. Essa formação deu-se em três períodos distintos. O primeiro momento é caracterizado pelas teorizações de Thomas Hobbes na obra “O Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de uma Comunidade Eclesiástica e Civil”, contexto no qual deveria ser evitado, pois o conflito “[...] latente ao estado natural do homem, seria a semente para o fim do seu próprio a(u)tor” (LUCENA FILHO, 2012, p. 12). O autor propunha um modelo de sociedade contratual, oposta à natural, em que o contrato evitaria a destruição absoluta da humanidade.

No segundo momento, apresenta uma corrente conhecida como estrutural-funcionalista, que expressa o conflito como uma patologia ou anormalidade, à medida que a coesão e a harmonia atentam contra o consenso moral existente no meio social. Esse momento, assim como o primeiro, evita o conflito, este por sua natureza estranha à coesão social e, em regra, externo à própria sociedade; e aquele, por se tratar da própria sentença de morte, destruição do ser humano. O funcionalismo compreende o conflito como uma patologia, uma disfunção da ordem social, de certo sistema social ou de parte dele, o que torna impossível sua compreensão em si, pois o viés é dado ao consenso e não à perturbação (LUCENA FILHO, 2012, p. 12).

O terceiro momento vem de encontro aos funcionalistas. A teoria do conflito social - descrita por Karl Marx, Georges Sorel, John Stuart Mill, Georg Simmel, Ralf Dahrendorf, Alain Touraine e Lewis Coser - divide-se em diversas categorias, porém, apresenta uma compreensão comum, a de que o consenso social não é o mantedor

da coesão e das estruturas sociais. A dinâmica, a evolução e a estabilidade necessárias à vida social devem-se à conflitividade (CF. DAHRENDORF, 1982).

Os três momentos são de fundamental importância para a evolução das pesquisas sobre o tema. Há, ainda, as concepções modernas sobre conflito, que emergiram a partir da segunda metade do século 20, e apresentaram raciocínios mais contemporâneos sobre as teorias do conflito. Na concepção moderna, diferentemente da clássica, que apresentava análises abertas, a apresenta análise fechada. Existem diversas teorias e Escolas que diferem na condução do tema e que se enquadram em dois grupos: o Condutismo, também conhecido como Behaviorismo ou Culturalismo; e a Teoria Macro, conhecida como clássica.

A primeira observa o comportamento com fator de análise do indivíduo. O objeto de estudo reside na aprendizagem por condicionamento e na influência dos meios em que o sujeito está inserido e não consideram a ordem psicanalítica ou hereditária do indivíduo. Para o Condutivismo, “[...] o conflito nada mais é do que um desdobramento do comportamento humano” (LUCENA FILHO, 2012, p. 18). A segunda traz para si uma análise dos relacionamentos entre indivíduos, as influências dele no desenvolvimento conflituoso e sua consequente resolução, que consideram não somente o cunho comportamental e, sim, os diversos fatores exógenos ou endógenos do conflito.

Evidencia-se que as teorias referentes aos conflitos foram se modificando ao longo do tempo. Relacionando essa temática ao nosso propósito de estudo – a mediação do conflito nas escolas – em geral, ele só é percebido quando se manifesta de forma violenta. Os programas referentes à resolução de conflitos originaram-se fora do contexto escolar, estando mais próximos das práticas jurídicas. Nos Estados Unidos, surgiu na década de 1970 com o nome de Alternative Dispute Resolution (ADR); em Portugal, teve início nos anos 1990, identificados com Resolução Alternativa de Conflitos ou de Litígios (RAC ou RAL). Somente no início dos anos 1980 houve um crescimento da utilização de mediações em disputas envolvendo crianças e jovens, principalmente no ambiente escolar (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Em 1832, em San Francisco, os Community Boards deram início a uma colaboração entre o centro de mediação comunitária e os sistemas escolares e criaram o programa “Recursos de resolução de conflitos para a escola e jovens”. Em 1984, nos Estados Unidos, foi criada a Associação Nacional de Mediação Escolar

(NAME), e, em 1985, ela incorporou-se ao Instituto Nacional de Resolução de Litígios (NIDRF) e, dessa união, nasceu a Rede de Resolução de Conflitos na Educação (CRENET). Progressivamente, os programas de conflitos e de mediação no contexto escolar difundiram-se pelo mundo afora e, atualmente, existem experiências na Nova Zelândia, na Argentina, na Austrália, no Canadá, na Grã-Bretanha, na Suíça, na França, na Bélgica, na Polónia, na Alemanha, na Espanha, dentre outros (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, sua primeira manifestação foi em 1824, mas foi somente na segunda metade do século 20 que sua prática foi utilizada de forma direcionada, orientada e relacionada às práticas judiciais. A mediação no Brasil floresceu após a crise do acesso ao poder judiciário, primeiramente nas regiões mais pobres, tanto no seu sentido formal como material (CAPPELLETTI; BRYANT, 2002). Recentemente, o instituto de mediação, utilizado por instituições privadas no Brasil, foi reconhecido pelo Poder Judiciário, seus marcos principais são: a Resolução n.º 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça; o Novo Código de Processo Civil; e a Nova Lei de Mediação (Lei n.º 13.140/2015) (FARIAS, 2016).

Partindo do pressuposto de que o conflito é parte da vida, Conhen (1995) destaca que a transição da resolução de conflitos da comunidade para a escola representa essa concepção e constitui-se como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para a sociedade escolar.

Lidar com conflitos no contexto escolar predispõe a compreensão das causas e dos elementos das instituições que permeiam o contexto institucional. Conflitos educacionais, segundo Chrispino (2007, p. 20):

[...] são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. Certamente poderíamos ainda apontar os que derivam dos exercícios de poder, dos que se originam das diferenças pessoais, dos que resultam de intolerâncias de toda ordem, os que possuem fundo político ou ideológico, o que fugiria do foco principal deste trabalho, voltado pela a escola e seu entorno.

Dentre os conflitos apresentados na conjuntura educacional, Martinez Zampa (2005) elenca as principais ocorrências e causas que ocorrem com maior frequência:

Quadro 6 – Ocorrência de conflitos e suas principais causas

Entre docentes	Entre alunos e docentes	Entre alunos	Entre pais, docentes e gestores
falta de comunicação	não entender o que explicam	mal-entendidos	agressões ocorridas entre alunos e entre os professores
interesses pessoais	notas arbitrárias	brigas	perda de material de trabalho
questões de poder	divergência sobre critério de avaliação	rivalidade entre grupos	associação de pais e amigos
conflitos anteriores	avaliação inadequada (na visão do aluno)	discriminação	cantina escolar ou similar
valores diferentes	discriminação	bullying	professores que faltam ao serviço
busca de “pontuação” (posição de destaque)	falta de material didático	uso de espaços e bens	falta de assistência pedagógica pelos professores
conceito anual entre docentes	não serem ouvidos (tanto alunos quanto docentes)	namoro	critérios de avaliação, aprovação e reprovação
não indicação para cargos de ascensão hierárquica	desinteresse pela matéria de estudo	assédio sexual	uso de uniforme escolar
divergência em posições políticas ou ideológicas		perda ou dano de bens escolares	não atendimento a requisitos “burocráticos” e administrativos da Gestão
		eleições (de variadas espécies)	
		viagens e festas	

Fonte: Martinez Zampa (2005).

A escola é o universo que reúne diversos pensamentos, diferentes opiniões, variados saberes, ou seja, um local onde o conflito estará intimamente instalado. Nesse ambiente, o conflito é inevitável e, para isso, deve-se aprender o ofício da mediação de conflito (CHRISPINO, 2007). Conhecer os alvos dos conflitos e suas

respectivas causas são fatores de grande valia para se concretizar a mediação de conflitos no ambiente escolar. E, além dos alvos e das causas do conflito, não menos importante, têm-se o entendimento do conflito ou sua categorização, como é apresentado por Nebot (2000).

Quadro 7 – Categorização dos conflitos escolares, segundo Nebot (2000)

Organizacionais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Setoriais: são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que geram a rotina de tarefas e de funções; 2. O salário e as formas como o dinheiro se distribui no coletivo, afetando a qualidade de vida dos funcionários e docentes, etc; 3. Se são públicas ou privadas.
Culturais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunitários: são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola. Rompem-se as concepções rígidas dos muros da escola, ampliando-se as fronteiras; 2. Raciais e de identidades: são aqueles grupos sociais que possuem pertencimento e afiliação que fazem a sua condição de existência no mundo. Esses, com suas características culturais, folclóricas, ritualísticas, patrocinam uma série de práticas e hábitos que retroalimentam o estabelecimento de ensino.
Pedagógicos	São aqueles que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção.
De atores	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em grupos e em subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito; 2. Familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa, podendo produzir o fenômeno de afastamento familiar que acarreta o “depósito” do aluno na escola; 3. Individuais, que são aqueles nos quais a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

Fonte: Nebot (2000, p. 81-82).

Entender como surgiu o conflito e conseguir sua categorização é uma das estratégias utilizadas para a efetivação da mediação. Essa categorização permite, ao mediador, conhecer os indivíduos envolvidos e as suas relações interpessoais para, assim, auxiliar na resolução do conflito. Conflitos organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores não são os únicos presentes na escola, existem mais e vão depender da estrutura organizacional da instituição escolar. Além de poderem ser mais abrangentes ou mais específicos.

Após esse arcabouço teórico, como surgiram os programas de mediação de conflitos nas escolas? Qual seu principal propósito? Como eles são implementados?

Devido às manifestações violentas nas escolas, em 1990, o Ministério da Justiça do Brasil empenhou-se em elaborar diretrizes para diminuição dessas manifestações e, assim, foi criado e difundido o “Programa de Paz nas Escolas”, com o intuito de formar professores e policiais para lidar com o tema da violência nas escolas. A partir daí, outros programas e projetos foram surgindo com o propósito da resolução e mediação dos conflitos escolares.

Do latim *mediare*, que significa mear, ficar no meio de, estar no meio de, dividir ao meio. A palavra *mediar* tem relação com *intermediação* e traduz-se em *mediação*. No propósito dessa análise, a *mediação* tem sua relação direta com o conflito e com uma *práxis* específica e estruturada. Alguns conceitos serão apresentados, logo abaixo, para melhor entendimento e aprofundamento do termo.

Entendendo o termo *mediação* como um processo, têm-se os autores Sales (2003), Sales (2007), Bush e Folger (1994) e Warat (2004). Segundo Sales (2003; 2007), *mediação* é um procedimento pacífico que, por meio de um terceiro, de fora do conflito, age para facilitar e encorajar uma resolução para tal. Para Bush e Folger (2005, p. 135), é um “[...] processo informal no qual um terceiro neutro, sem poder de impor uma resolução, ajuda partes em disputa a tentar alcançar uma solução mutuamente aceitável”. E, para Warat (2004, p. 75), é um “[...] procedimento indisciplinado de auto-ecocomposição assistida (ou terceirizada) dos vínculos conflitivos com o outro em suas diversas modalidades”.

Diferentemente dos autores descritos acima, Muszkat (2005) tem a percepção da *mediação* como um saber consequente de outros saberes que fornece um instrumental para uma prática. De acordo com a Cartilha de Mediadores (2002, p. 6), “*Mediação*, juntamente com *arbitragem* e *conciliação*, é uma forma de resolução de conflitos em que os próprios envolvidos chegam a uma solução para suas demandas.”

A *mediação* proporciona a transformação da cultura do conflito em uma cultura de diálogo, na proporção que provoca a resolução dos problemas pelas próprias partes (LOUREIRO; PAICA, 2008). Sintetizando os principais objetivos e as funções que são utilizados na *mediação*, Levesque (1998) destaca:

Quadro 8 – Principais funções e objetivos da mediação

Funções	Objetivos
1- Direção do processo e estabelecimento de uma estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Guiar os intercâmbios - Estabelecer uma relação - Criar um ambiente - Gerir a agressividade - Manter a objetividade
2 - Estabelecer comunicação funcional	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar comunicação honesta - Favorecer sentimentos - Identificar e clarificar jogos - Partilhar informação - Identificar as expectativas
3 - Facilitar a negociação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as necessidades - Expor o que está em jogo - Equilibrar os poderes - Favorecer a tomada de decisões - Pôr à prova a realidade - Planificar

Fonte: Levesque (1998).

Para que a mediação de conflitos ocorra, é necessária a figura de um mediador. Segundo a Cartilha Mediadores (2002, p. 6), “O papel do Mediador neste contexto é de facilitar o diálogo entre eles, proporcionando condições favoráveis para chegarem a um consenso”. No tocante ao mediador e, dando continuidade ao processo histórico da mediação de conflitos escolares no Brasil, o projeto intitulado “Escolas de Mediadores” foi desenvolvido em 2000, na cidade do Rio de Janeiro. O projeto objetivava capacitar alunos para que utilizassem as técnicas de mediação de conflitos (POSSATO et al., 2016).

O projeto foi aplicado em duas escolas públicas do Rio de Janeiro e tinha a parceria do Instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação. Outras experiências de mediação de conflitos no âmbito escolar foram surgindo como o Projeto de Extensão e Ação Contínua (PEAC) “Estudar em Paz: mediação de conflitos no contexto escolar”, do Núcleo de Estudos para a Paz (NEP) da Universidade de Brasília (UnB), e outros projetos – no Estado do Ceará; e em cidades como São Paulo, Porto Alegre, dentre outras (POSSATO et al. 2016).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública também de São Paulo, juntas, em junho de 2010, criaram a função do “Professor

Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC). A função desse profissional, segundo a Resolução SE n. 19, de 2010, art. 7º, seria de “[...] adotar práticas de mediação de conflitos no ambiente escolar e apoiar o desenvolvimento de ações e programas de Justiça Restaurativa” (SALES; ALENCAR, 2004; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; SANTOS, 2001; BEZERRA, 2008; BRASIL, 2010).

As práticas de mediação pretendem superar visões unilaterais do conflito e compreender as partes envolvidas para melhor resolução da situação. No tocante às atitudes, às estratégias e às técnicas da mediação, Levesque (1998) destaca:

Quadro 9 – Atitudes, estratégias e técnicas na mediação

Função	Atitudes	Estratégias e técnicas
1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Receptividade - Empatia - Respeito - Calor humano - Objetividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta ativa - Refletir - Recolha de informação - Entrega de informação - Utilização de linguagem neutra - Decidir o ritmo da entrevista - Utilização de humor
2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia - Compreensão - Aceitação e suporte emocional - Autenticidade 	Ações de: <ul style="list-style-type: none"> - Parfrasear e resumir - Individualizar e reformular - Universalizar e confrontar - Reenquadrar e interpretar
3ª	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade - Criatividade - Realismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Previsão de dificuldades - Acordo sobre as similitudes - Favorecer a tomada de decisões

Fonte: Levesque (1998).

Por ser indicada para conflitos envolvendo indivíduos que mantêm relações continuadas, a mediação tem por finalidade manter relações que envolvam o ambiente escolar. Atitudes, estratégias e técnicas na mediação são importantíssimas para a resolução efetiva dos conflitos. A proposta mais recente é introduzir o tema mediação de conflitos no currículo escolar, pois se pensa em transformar o próprio aluno – criança ou jovem – em mediador de conflitos, esclarecendo-lhes que as diferenças existem e que, se não forem compreendidas de forma respeitosa, podem transformar-se em conflito, o qual predispõe a violência (CHRISPINO, 2007).

A proposta de mediação escolar tem seus aspectos positivos apresentados por Uranga (1998), Smith et al. (2002) e Bullock e Foegen (2002).

Quadro 10 – Aspectos positivos da mediação escolar

- Cria um ambiente mais relaxado e produtivo.
- Contribui para o desenvolvimento de atitudes de interesse e de respeito pelo outro.
- Ajuda a reconhecer e a valorizar os sentimentos, os interesses, as necessidades, os valores próprios e dos outros.
- Aumenta o desenvolvimento de atitudes cooperativas no tratamento dos conflitos, ao procurar em conjunto de soluções satisfatórias para ambos; - Aumenta a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta.
- Contribui para o desenvolvimento da capacidade de diálogo e melhoria das competências comunicativas, sobretudo a escuta ativa.
- Contribui para a melhoria das relações interpessoais.
- Favorece a autorregulação por meio da busca de soluções autônomas e negociadas.
- Diminui o número de conflitos, ou seja, dedicação de tempo para resolvê-los.
- Ajuda a resolução de disputas de forma mais rápida e com menor custo.
- Reduz-se o número de sanções e expulsões.
- Diminui a intervenção dos adultos, que é substituída pelos alunos mediadores ou pelos os que estão em disputa.

Vários são os aspectos positivos quando a mediação de conflitos é utilizada no ambiente escolar. No entanto, é necessário salientar que somente nos últimos anos a mediação passou a ser uma forma alternativa, em razão da difusão de pesquisas e de estudos que visibilizam o tema. Assim, na comunidade educativa, a mediação tem o propósito de estimular nos alunos à prática do diálogo, do respeito que se deve ter às diferenças, instigando-os a ter autoconfiança, concepções críticas e criativas acerca da prevenção dos conflitos (LOUREIRO; PAICA, 2008).

Em meio a tantas positivities, a mediação de conflitos no ambiente escolar ainda tem suas fragilidades. Uma pesquisa etnográfica realizada nas escolas de São Paulo, com o intuito de avaliar o Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC), evidenciou que este profissional não conseguia desenvolver um projeto para amenizar a violência nas escolas devido à falta de funcionários e a diversos problemas estruturais. Quanto à função deste profissional no ambiente escolar, pesquisas realizadas destacam a dificuldade de ele atuar como mediador em comparação ao exercício de outras funções como de diretor, de secretário, de inspetor, de professor, etc. (POSSATO, 2014).

Corroborando Passato (2014), Menezes (2012) revela que os PMECs assumiam outras funções, muitas vezes distantes de atribuições referentes ao seu trabalho, com atuação em cargo de caráter transitório e sem estabilidade. A falta de preparo prévio, assim como a ausência de estrutura para receber esses professores, também foi apresentada na pesquisa de Possato (2014).

Segundo Morgado e Oliveira (2009), a implementação da mediação de conflitos no contexto escolar necessita de organização, de estrutura multidisciplinar de mediadores devidamente capacitados. Esses mediadores devem ter formação nas áreas de Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, entre outras, as quais desenvolvam estratégias para a promoção dos objetivos da mediação.

A implantação de um projeto de mediação de conflitos requer a compreensão do objetivo principal do projeto, que é estabelecer nas escolas um palco de diálogo em que o outro seja visto como um colega e não como um adversário, e, juntos, possam construir um mundo menos competitivo e violento. A ideia do protagonismo juvenil consiste em identificar o conflito e, juntamente com a outra parte envolvida, chegar a um consenso que resolva as diferenças.

O processo de implementação sugerido pela Cartilha de Mediadores (2002) recomenda iniciar os trabalhos em escolas de ensino fundamental, mas nada impede que a implementação se estenda a escolas de nível médio, de educação de adultos e de ensino profissionalizante. A recomendação baseia-se no entendimento que, nessa fase da vida, no ensino fundamental, os jovens estão, geralmente, abertos a assimilação de atitudes e comportamentos e, susceptíveis à incorporação de valores de uma cultura solidária.

De acordo com as sugestões da Cartilha de Mediadores (2002), qualquer escola pode aplicá-lo, basta, para isso, adaptá-lo à sua realidade. As etapas, a implantação e a implementação do projeto Escola de Mediadores são descritas a seguir:

Quadro 11– Etapas e respectivas recomendações

Etapas	Recomendações
1ª Etapa – Percepção de interesse da unidade escolar	É imprescindível que a direção esteja ciente e colabore com a realização desta ação.
2ª Etapa – Construir uma equipe de apoio	- Responsáveis pela: coordenação do projeto; elaboração das etapas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Composta: diferentes setores da escola como alunos, professores, diretores, funcionários e pais; - Atribuições: 1. Acompanhamento dos primeiros passos do projeto; 2. A capacitação dos jovens e a definição dos seus limites de ação; 3. Monitorar e apoiar os trabalhos, quando necessário.
3ª Etapa – Levantamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> - Tamanho da escola: número de alunos, professores, funcionários, turnos de aula; - Perfil da escola: região em que está inserida, idade dos alunos, formação dos professores, e dos pais dos alunos; - Principais conflitos da escola: quais são, como ocorrem, principais envolvidos e etc.
4ª Etapa – Planejamento de ação	Elaborar um cronograma do projeto, suas etapas, identificando metas e temas a serem abordadas.
5ª Etapa – Sensibilização	Por meio de palestras a toda comunidade escolar com a sugestão de abordar os temas de direitos humanos; violência na atualidade e nas escolas, em particular; como lidar com conflitos e mediação, conceitos e práticas.
6ª Etapa – Seleção de Alunos Mediadores	Todos podem participar, basta demonstrar interesse, porém, recomenda-se contar com aqueles que demonstrem facilidade com a comunicação, liderança e capacidade de observação, além de saber ouvir, ser paciente e neutro.
7ª Etapa – Aulas de capacitação	Recomenda-se dividir o curso em dez blocos de aulas de duas horas cada, ministradas por dupla de monitores, e turmas com até 20 alunos.
8ª Etapa – Prática da Mediação	Por meio de cartazes ou outras formas próprias da escola; divulgação realizadas pelos próprios alunos capacitados que passam em cada sala de aula se apresentando e explicando o trabalho que irão desenvolver; horários para que as seções de mediação ocorram e registro da dupla responsável pela mediação e as partes envolvidas.
9ª Etapa – Monitoramento	Acompanhamento das mediações que foram realizadas, realizado por dois ou três monitores, os quais levarão as conclusões para o restante da equipe; Realizado quinzenalmente ou de acordo com a demanda.
10ª Etapa – Avaliação	Avaliação com a equipe, avaliação com os alunos capacitados, avaliação com a escola, além da realização de um fórum reflexivo.

Fonte: Cartilha de Mediadores (2002).

As etapas para a implantação e implementação do projeto Escola de Mediadores, descritas acima, requerem o empenho de todos os que participam direta ou indiretamente da instituição escolar. Esse tipo de projeto tem se expandido ao longo dessa última década por apresentar a mediação de conflitos nas escolas como uma ferramenta eficaz de enfrentamento às violências. Contudo, é importante ressaltar que a mediação de conflitos é uma das muitas estratégias que auxiliam a escola com esse tipo de situação, a violência, pois cada sociedade possui características ímpares, ou seja, a estratégia utilizada vai depender de uma análise extensa do ambiente ou realidade escolar para se optar pela melhor estratégia.

No tocante às técnicas de mediação de conflitos, para que elas se efetivem, é necessário que haja capacitação dos mediadores, como podemos ver na 7ª etapa, descrita acima, pois além das técnicas de comunicação, os mediadores devem ser capazes de trazer o diálogo às relações humanas dentro dos ambientes educativos. Paulo Freire (1970, p. 69) já citava essa premissa: “[...] educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

Os programas nessa temática cresceram, mas isso não significa que todos os problemas foram solucionados, pois existem falhas, e uma delas já foi apresentada anteriormente e refere-se à dificuldade do mediador de desenvolver o seu papel na escola, exercendo funções que não lhe cabem como mediador. Diante disso, frisa-se, mais uma vez, a relevância que tem a capacitação dos mediadores, assim como de todos que irão, de alguma forma, partilhar das ações de mediação de conflito escolar.

Assim, destacamos a importância da escola como espaço de heterogeneidade e, nesse sentido, o conflito é constante. Para que haja uma resolução das divergências, as pesquisas nessa área precisam ser infundáveis, o incentivo e a valorização dos profissionais da escola e a formação são imprescindíveis para reconhecer a realidade local e intervir de maneira rápida e eficiente. O incentivo dos alunos e a participação da comunidade nas decisões da escola, juntos, podem desenvolver um projeto direcionado para a diminuição dos conflitos e da violência no contexto escolar.

Como instrumento para o desenvolvimento de Cultura de Paz, a escola é um lugar onde se pode aprender a gerir e a resolver conflitos. A mediação de conflitos, no contexto escolar, desenvolve nos indivíduos participantes a capacidade de tomar

decisões, de refletir, de se comunicar de forma ativa, de utilizar as emoções de forma adequada, de gerar empatia, de manter relações interpessoais e de ser criativo nas resoluções dos conflitos. Juntos, todos aprendem, todos ganham, todos impulsionam a Educação para a Paz e, conseqüentemente, a Cultura de Paz tão desejada no nosso país. No próximo capítulo, apresentamos os processos metodológicos que fundamentam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

NO LEITO DE PROCUSTO: PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO

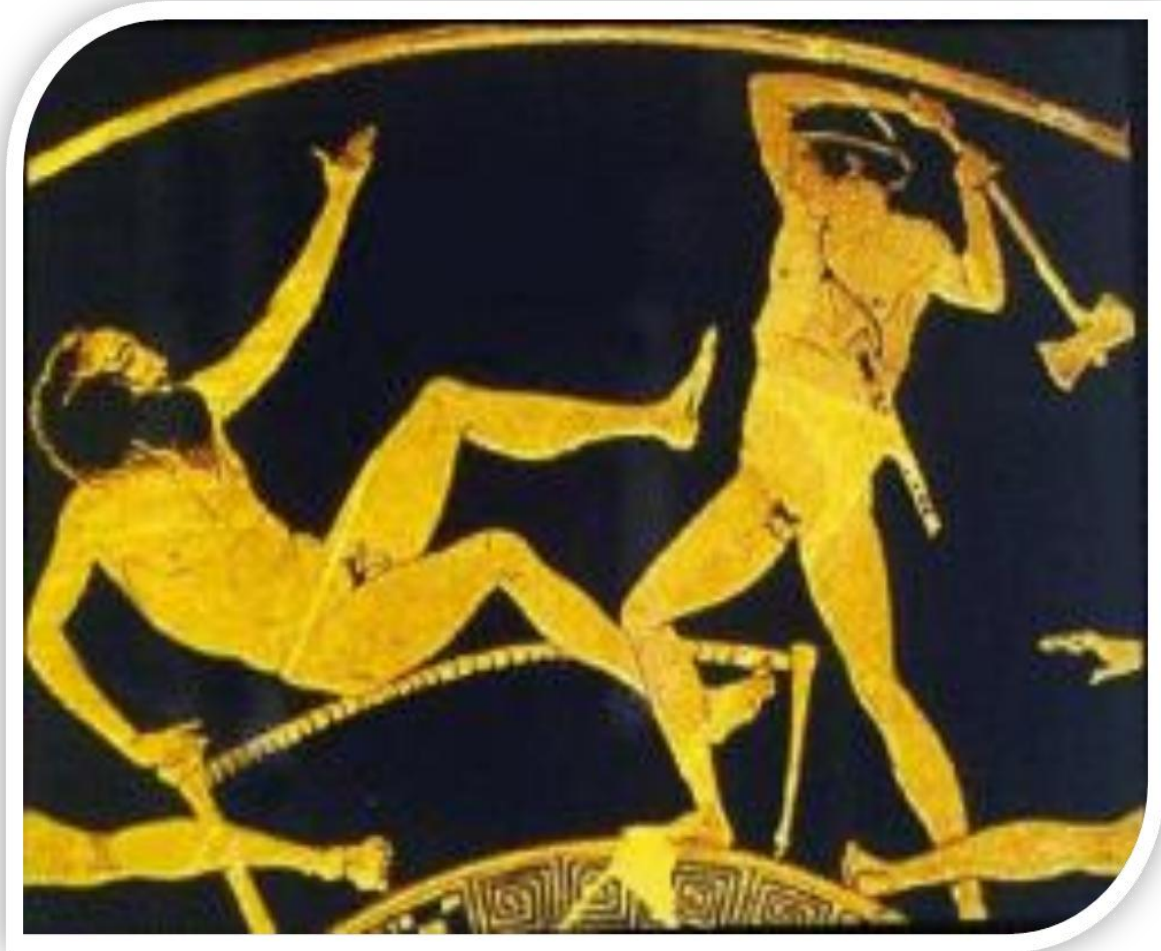


Imagem ilustrativa do Leito de Procusto

Fonte: <https://www.google.com.br/search>

[...] Procusto justificou seus atos dizendo que agia conforme a justiça e a razão...⁸

⁸ Disponível em: <<http://www.profjuliososa.com.br/2013/04/mitologia-grega-o-mito-de-procusto-e.html>>. Acessado em: 15 out. 2015.

[...] Os gritos dos mutilados eram ouvidos por toda a Grécia, até que uma deusa decidiu intervir. Atena [...] quis saber o que acontecia. Procusto justificou seus atos dizendo que agia conforme a justiça e a razão: “As diferenças são injustas, pois permitem que uns se sobressaiam e subjuguem os demais”. Convicto, ele afirmou: “Minhas camas acabam com as diferenças, igualando a todos os homens. Isto é justo. Isto é razoável.” Atena ficou sem palavras! [...] O silêncio de Atena reforçou a crueldade de Procusto. **[No entanto, Teseu agiu de outro modo]** Teseu o encarou de frente e sua resposta deu fim aos suplícios: “Louco! As pessoas são diferentes e cada um tem o direito de ser como é, uns grandes, outros pequenos. Não é justo igualar os homens, impedindo que cada um seja como é”. Enquanto ensina um pouco de ética e justiça, Teseu joga Procusto em uma das camas, submetendo-o ao seu próprio método. [...] Mesmo sem parte das pernas, o corpo de Procusto ainda estava maior que a cama. Teseu então ajusta Procusto à própria cama cortando-lhe a cabeça. [...] ⁹ (grifos meus).

Procusto, personagem da mitologia grega, era um malfeitor que habitava na serra de Elêusis. Em sua casa, ele mantinha uma cama de ferro que possuía um determinado tamanho, para a qual convidava a se deitarem todos os viajantes que solicitavam abrigo. Se os hóspedes fossem altos, ele cortava-lhes o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os mais baixos eram esticados até atingirem o comprimento do leito. Uma vítima nunca se ajustava exatamente ao tamanho da cama, porque Procusto, secretamente, mantinha duas camas de tamanhos diferentes, submetendo, dessa maneira, todos os visitantes ao ritual de tortura.

O mito de Procusto nos revela muitas coisas quando o relacionamos à pesquisa científica, visto que, para produzirmos uma pesquisa, teremos, sobretudo, que promover escolhas, definir métodos, selecionar teorias, lançando-nos, assim, ao desafio de não transformar tais elementos em leitos de Procusto, reduzindo os objetos de investigação a uma espécie de “extensão narcísica” desses elementos. Pois, certamente, é na complexa mediação entre teoria e objeto de estudo que recai a possibilidade de a primeira vir a atuar como “cama medida” sobre o segundo, metamorfoseando-o, de forma abstracionista, ao “mesmo de sempre” ou a “um pouco mais do mesmo”. Com isso, problematizamos: como selecionar a teoria e o

⁹ Disponível em: <<http://www.profjuliososa.com.br/2013/04/mitologia-grega-o-mito-de-procusto-e.html>>. Acessado em: 15 out. 2015.

método adequados ao objeto de investigação? O que precisa ser considerado nessa escolha? Quais os procedimentos corretos para se alcançar os dados da pesquisa? O método imputado à pesquisa é sempre apropriado para a análise dos dados?

Quando falamos de ciência, parece-nos razoável considerar que, como afirma Azanha (2002, p. 98), “[...] a busca de um saber científico, qualquer que seja a concepção que se tenha dele, visa sempre ao universal” (2002, p. 104). No entanto, compreendemos que a aspiração de universalidade da ciência não postula, de modo algum, que as experiências empíricas ocorram à revelia dos componentes culturais evidenciados na dimensão cotidiana, ou seja, do mundo da vida no interior do qual um sujeito sempre se encontra mergulhado. Isso demonstra que não há – e nem é possível haver – um olhar humano que, projetado ao real, seja totalmente isento de interesse, quer seja científico ou não.

É iminente a toda especulação da pretensão de universalidade, por parte de todo empreendimento genuinamente científico, o “descenso” do pesquisador, que parte de uma teoria em sua generalidade em direção às particularidades de uma experiência concreta, a qual nunca se reduz a uma “experiência pura”. É nesse “descenso” que consiste toda sorte de embaraços, de dificuldades e de desafios impostos ao pesquisador, pois é nessa trajetória que ele lança mão de expedientes teóricos e metodológicos com vistas a “solucionar” a sempre conflitante articulação entre o universal e o particular.

Ao retornar à metáfora de Procasto, podemos perceber que, a partir de suas concepções equivocadas, ele tentou estabelecer, em nome da justiça e da razão, por meio de um método cruel, a imposição de um mundo limitado pela padronização medida e calculada sobre o mundo da diversidade, da multiplicidade e da heterogeneidade. Este segundo universo constitui o mundo real, o mundo das vivências, das experiências, dos fenômenos, da cultura, da poesia e da arte.

Essa injunção de um mundo sobre o outro foi nomeada por Araújo (2013) de “desencantamento do mundo”. Ainda para este autor, essa expressão desencadeia várias outras acepções como a transição “[...] do mundo mágico para o mundo das quantidades; do mundo pleno de qualidades secundárias (não afeitas à matematização) para as qualidades primárias (estritamente conectadas com quantidades)” (ARAÚJO, 2013, p. 13).

Um dos primeiros a utilizar a denominação “desencantamento do mundo” foi o alemão Max Weber, um dos principais pensadores a desenvolver uma base

hermenêutica na compreensão da gênese da modernidade e de seu desenvolvimento posterior. A correspondência etimológica da referida expressão é a palavra em alemão “*Entzauberung*”, que, semanticamente, pode ser assimilada como *desmagificação*. O entendimento do vocábulo é ampliado quando verificamos a definição do termo, também em alemão, *Zauber*, que quer dizer encanto, magia, fascínio, atração, etc. Assim, inicialmente, desencantamento expressa a negação do encanto, a recusa do fascínio. E, por fim, *Entzauberung der Welt*, significa “desmagificação do mundo”, em sentido literal, o qual alcança, na obra de Weber, o sentido de desencantamento do mundo.

Burt (1983, p. 68) também fez alusão ao “desencantamento do mundo”, que, segundo Bastos Filho (2005, p. 97), ao interpretá-lo, consiste “[...] na passagem do mundo cheio de imaginação e de possibilidades para o mundo da ciência, sujeito ao leito de Procusto da linguagem matemática a qual prescreve as impossibilidades e inviabilidades contidas em suas leis”. Em outras palavras, ele descreveu a passagem de um mundo de cores, de cheiros e de sabores para um universo frio, incolor e insípido, calculado com base na visão mecanicista dos princípios cartesianos e newtonianos, os quais são analisados a partir da perspectiva pós-moderna de ciência. Desse modo, para subsidiar essa discussão, recorreremos, principalmente, a algumas concepções da Filosofia da Educação, por entendermos que são pertinentes às questões aqui pautadas.

Estamos vivenciando uma crise epistemológica forjada no cerne do mecanicismo cartesiano, a partir do qual a ideia de progresso científico e tecnológico constituía-se como imperativo para se atingir o estágio supremo do desenvolvimento, principalmente por meio da submissão, da dominação e do controle da natureza pelo ser humano. No entanto, os resultados dessa perspectiva demonstraram suas fragilidades e suas limitações quanto à eficácia de seus benefícios para a humanidade, destacando-se, para tanto, os descaminhos que o gênero humano percorreu ao longo de sua história, sobretudo com a utilização da ciência como mecanismo de degradação do meio ambiente e dele próprio.

Nesse sentido, este texto tem como objetivo promover a seguinte reflexão: qual a contribuição da pesquisa científica para o desenvolvimento de referenciais que favoreçam a percepção crítica da realidade e qual o papel da educação nesse processo?

Para pautar o pensamento filosófico no que se refere às grandes transformações ocorridas desde a modernidade, as quais afetam, direta ou indiretamente, a vida em sociedade, destacamos que tais circunstâncias são problematizadas pela visão pós-moderna da realidade, ou seja, um novo discurso se estabelece, caracterizando-se, especialmente, pelas severas críticas ao modelo que submeteu a condição humana a um universo caótico, impregnado de incoerências e de equívocos que atingem, em seu âmago, o bem-estar e a vida no planeta. Realidade essa que constitui uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos da nossa existência – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, da tecnologia, da política e da educação. É, portanto, uma crise de dimensões intelectuais, morais e éticas, de escala e de premência sem precedentes em toda a história da humanidade.

Dentre as várias questões que afetaram e afetam a sociedade global e que foram acompanhadas e analisadas pelo pós-modernismo, ressaltamos a crise do pós-guerra e a extinção dos modelos comunistas/socialistas no mundo contemporâneo, assim como o avanço desenfreado do capitalismo em sua feição globalizada e neoliberal; seguidos do aumento da densidade populacional nos grandes e médios centros urbanos e da crise de valores que se sucede. Com isso, esse movimento emerge como uma tentativa de desconstruir o discurso filosófico moderno a partir do próprio discurso como expressão de crítica a esse modelo instituído e solidificado especialmente na sociedade ocidental.

Com base nessas considerações, evidenciamos algumas categorias prevalentes que são questionadas pela perspectiva pós-moderna: “[...] a viabilidade das grandes ideologias e metanarrativas [...], o sujeito autônomo e os valores laicos” (GOERGEN, 2006, p. 591).

Segundo Goergen (2006), a concepção pós-moderna problematiza o insucesso na exequibilidade da vocação do progresso em favor da humanidade; contesta a visão moderna de sujeito como agente autônomo, superior e localizado, com predisposição ao controle e à condução dos rumos da história; e, por fim, denuncia uma sociedade pautada na relativização dos valores, ou seja, uma sociedade sem referenciais.

Porém, é relevante também inquirirmos, com base no exposto, se essa leitura pós-moderna da realidade é capaz de apresentar respostas a esses problemas que

se impõem atualmente no cenário mundial. E avaliar suas implicações para o campo da teoria e da prática educacional e como essas se posicionam a respeito dessa realidade.

Ao nos reportarmos à educação, destacamos, inicialmente, o questionamento feito por Goergen (2006, p. 591): “[...] em nome de quem se educa?”. A partir dessa proposição “em nome de quem se educa”, acrescentamos o seguinte item: “quais os objetivos da educação contemporânea?”.

Sabemos que, atualmente, o modelo educacional vigente está a serviço do sistema capitalista, ou seja, busca desenvolver uma formação voltada para atender às exigências do mercado. Para ratificarmos essa afirmação, recorreremos às características desse sistema, elencadas por Goergen (2006, p. 595):

[...] transformação do conhecimento em mercadoria; enaltecimento da competitividade como elemento central das relações humanas como critério principal da determinação de objetivos, escolha de métodos e seleção de conteúdos; aceitação das exigências do mercado como norte orientador da ação educativa; aceleração e despersonalização das relações pedagógicas; mudança dos conceitos de espaço e de tempo com desqualificação do espaço social como contexto de interação; colonização do mundo da vida e da privacidade pelos interesses do sistema; valorização do particular em prejuízo dos princípios articuladores ou organizadores da totalidade; fortalecimento das divisões e dos antagonismos que dificultam a construção da identidade e aceleram a falência do sujeito.

Esse modelo de educação trabalha em nome do capitalismo e seu objetivo principal é a formação de mão de obra qualificada para operar e para atender ao respectivo sistema. Para tanto, o sujeito torna-se objeto e instrumento de um processo que privilegia a competitividade e a despersonalização humana, na medida em que tempo e espaço são reinventados e negados como elementos de interação social e reafirmados como componentes de usufruto de um jogo nefasto que exaure e escraviza o espírito e a própria vida em nome dos interesses do sistema.

Todas as questões pautadas até aqui são problematizadas pela crítica pós-moderna. No entanto, apesar de essa concepção desenvolver uma análise objetiva da realidade, apresentando as facetas mais complexas do cenário contemporâneo, sua teoria deixa a desejar quanto à apresentação de soluções para os respectivos problemas. Dessa maneira, faz-se necessário recorreremos à Filosofia da Educação na “tentativa de explicar o que ainda é ou voltou a ser indizível”. Ou seja, “[...]”

quando a realidade ultrapassa a capacidade de expressá-la ou de apreendê-la é porque o aparato conceitual envelheceu e é a hora e o momento da filosofia e do esclarecimento” (GOERGEN, 2006, p. 599).

Diante disso, buscamos fundamentos nas considerações expressas por Perissé (2008, p. 19), pois ele traz concepções e características que podem ser empregadas ao pesquisador, ao pregar, dentre outras inferências, que o pensamento humano vai além das manifestações cotidianas, haja vista que ele penetra “[...] no mundo dos ‘porquês’ e dos ‘para quês’ mais importantes da vida humana. Ingressamos [portanto] no mundo da teoria, do conhecimento especulativo”.

Assim, entendemos que para se alcançar a compreensão da realidade é necessário mergulharmos em um universo de interrogações e de inquietações que nos levarão a caminhos que ultrapassam o visível, o expresso, o anunciado, o revelado. Visto isso, é fundamental que estejamos subsidiados por construtos teóricos consistentes que nos habilitem à reflexão filosófica, pois esta “[...] abala, critica, subverte o que está supostamente assegurado, mesmo que depois acabe por confirmar o que havia de essencial nas sentenças, proposições e sistemas de ideias questionados” (PERISSÉ, 2008, p. 21). Ainda de acordo com o referido autor, para que essas teorias sejam de fato merecedoras de tais prerrogativas, é preciso que apresentem um caráter “especulativo, fundativo, explicativo e evolutivo” (p. 22).

Perissé (2008, p. 22), ao definir a natureza da especulação filosófica, diz que é preciso “[...] pensar a realidade de uma certa altura, para ver de modo abrangente, assimilando muitos dados e procurando criar conexões entre eles: *speculare*, em latim significa “seguir com os olhos”. Essas considerações acerca dessa primeira categoria filosófica nos faz retomar a metáfora do filósofo farejador – a qual também traz semelhanças pertinentes ao sujeito pesquisador – ou seja, para se conquistar o patamar desse nível especulativo, além da visão analítica, é necessário possuir também a sensibilidade olfativa, de modo que não é preciso estar entranhado com o objeto para detectar os odores que ele exala, para capturar os cheiros que arrebatam “[...] para além das primeiras impressões e das opiniões rotineiras. O filósofo amante da sabedoria, é, por definição, filomático, ou seja, um amante da investigação, um artista da pergunta” (p. 7).

Ele ainda destaca duas palavras em latim para ajudar na compreensão do conceito dessa primeira categoria: *specula* e *speculador*.

Specula, local elevado, do qual era possível observar as redondezas. E *speculator*, o espião, o vigilante, o observador, ou ainda o batedor, aquele que vai à frente de um exército ou de um grupo qualquer para bater o caminho, explorando-o, conhecendo suas características e perigos. (PERISSÉ, 2008, p. 22).

A segunda palavra latina ressalta também habilidades próprias do cão (batedor, explorador), as quais são complementadas por adjetivos como *perspicácia* “aquele que vê bem” (p. 22), cuja composição reúne as competências necessárias para constituição da teoria especulativa. É nessa perspectiva de *espreita* que o autor lança o olhar sobre a educação, ao enfatizar:

Espreitar a educação, especular sobre a educação, pensar de maneira perspicaz a educação é, por exemplo, perguntar-se a respeito da nossa capacidade de fazer alguém aprender uma informação, compreendê-la, e mudar seu comportamento a partir dessa consideração. (PERISSÉ, 2008, p. 23).

Para explicar o caráter *fundativo* dessa teoria, o autor reporta-se ao projeto de Comenius, que consistia em predicar edifícios teóricos alicerçados em “[...] premissas básicas ‘inegociáveis’, sobre as quais ele pretendia edificar suas asserções, argumentos e ilações” (p. 25). No que diz respeito ao aspecto *explicativo*, Perissé estabelece que ele se fundamenta na simplicidade, ou seja, está comprometido com a clareza, com o desembaraço, com o descomplicado.

Quanto ao aspecto evolutivo, o autor o subdivide em dois tipos: “[...] uma evolução dentro (*intra*) de determinada teoria, e uma evolução que se fizesse entre (*inter*) teorias” (p. 29). No primeiro tipo, o autor apresenta a experiência de outros teóricos para ratificar sua proposição, cujo processo está fundamentado a partir do que já foi construído, isto é, consiste na articulação da própria teoria com o que já foi elaborado, citando como exemplos o “neotomismo” e o “sétimo livro de Gardner” que trata das inteligências múltiplas. Já o segundo tipo possibilita o diálogo entre várias teorias, favorecendo o imbricação dos saberes.

Com base no exposto, recorreremos à premissa de que se faz necessária uma teoria filosófica consistente para nos ajudar a compreender a realidade na qual estamos inseridos e que nos auxilie a encontrar as possíveis travessias que permitem percorrê-la.

Ao relacionar essa possibilidade teórico-filosófica à educação, o autor sustenta que essas condições são atendidas pela Filosofia da Educação:

[...] a filosofia da educação é necessária para repensarmos conceitos educacionais, reinterpretarmos o mundo da escola, reavaliarmos as funções dos professores, em meio a uma crise de sentido agravada por certas abordagens cuja falta de confiança no poder revelador do pensamento leva à descrença em nossa própria capacidade de pensar com rigor.

Esse movimento dialético reflexivo propiciado pela Filosofia da Educação nos leva ao seguinte questionamento: para que educar? Como resposta, Perissé (2008, p. 39) cita Reboul para nos ensinar que “[...] se agudas eram as perguntas, mais reflexão exigia-se dos educadores: ‘é por isso que a filosofia da educação é, hoje, tão útil’”. Ou seja, ele destaca que a própria teoria vai nos ajudar a encontrar as respostas.

Entre os muitos labirintos e encruzilhadas que permeiam o âmbito da pesquisa, sua finalidade última é contribuir para que os atores envolvidos no processo educacional possam se tornar sujeitos reflexivos e críticos, percebendo como, para quê e para quem conceitos, fatos, direitos e deveres são produzidos, bem como as formas de se lidar com eles, de modo que possam se tornar protagonistas, inventores e reinventores de sua própria prática e de suas próprias ações.

Assim, podemos dizer que quando Procusto justifica os seus atos dizendo que agia daquela forma porque, em seu ponto de vista: “[...] as diferenças são injustas, pois permitem que uns se sobressaiam e subjuguem os demais. [...] Minhas camas acabam com as diferenças, igualando a todos os homens. Isto é justo. Isto é razoável [...]”, ele acaba lançando pressupostos para uma discussão ética acerca da legitimação de determinados posicionamentos em nome da razão, com isso, realça algumas categorias que devem ser observadas pelo pesquisador, das quais ressaltamos: justiça, silêncio, subjetividade e método.

Para falar de “justiça”, buscamos fundamento em Aristóteles (2006), na obra “Ética a Nicômaco”, na qual ele considera que justiça – diferentemente do conceito elaborado por Procusto, que assegura apenas sofrimento e dor para o *outro* – é a disposição de caráter que torna os indivíduos predispostos a realizar o que é justo, a cumprir a lei, defendendo a probidade e o bem da comunidade. Nesse sentido, são justos os atos que buscam produzir e preservar a felicidade. Portanto, justiça, referendou Aristóteles, é uma virtude plena, completa, pois o ser humano justo pode

expressar sua virtude não só em relação a si mesmo, mas também em relação ao próximo.

Já o silêncio é uma categoria na qual o pesquisador deve ter muita atenção e cuidado, pois pode funcionar como mecanismo de validação de equívocos e de consentimento de injustiças. Vejamos este trecho: “O silêncio de Atena reforçou a crueldade de Procusto. Para ele, aquele silêncio era um sinal de aprovação, continuando impune e eliminando cruelmente as diferenças”. Para tratar dessa questão, recorreremos à teoria de Orlandi (1992), traduzida na obra “As formas do silêncio”, como tentativa de análise do modo como o silêncio pode ser interpretado na pesquisa científica. De acordo com a autora, essa categoria está ligada à dialogia, ao *outro*, às contradições e às maneiras de significar.

Essa discussão sobre o silêncio assinala para descentração do plano verbal, e, por sua vez, para descentração do próprio sujeito. Ela chama atenção para a preterição denominada de o silêncio que é planejado para o futuro discursivo. Portanto, ao contrário do que podemos presumir, o silêncio não significa ausência, mas significação, fundação. Desse modo, a política do silêncio abaliza que a voz do sujeito encobre sempre outros dizeres, outros sentidos. Assim, para a pesquisa, somos partidárias do entendimento de que é fundamental tirar o silêncio da sua imobilidade, ou seja, devemos deixá-lo ecoar, escorrer por meio do não dito, permitindo, com isso, a descentralização do verbal, dando significado ao que está oculto, ao que está entre as linhas, entre os seres.

No que se refere à subjetividade e ao método, realçamos mais uma passagem: “Teseu joga Procusto em uma das camas, submetendo-o ao seu próprio método”. Aqui, estão presentes as duas últimas categorias em evidência, com especial destaque para a ação tomada por Teseu a partir das suas concepções de mundo e de sua análise dos fatos. A subjetividade, sob a ótica da ciência, está permeada por elementos de irracionalidade e de arbitrariedade. Esse desígnio presumidamente racional traz enquistado em si uma significativa aporia, a qual talvez possa ser demonstrada nas seguintes indagações: é possível que o plano sistemático de regras metodológicas prescindia, na prática científica, do interesse e da inventividade próprios de determinadas concepções teoricamente constituídas? Ou, em outras palavras, a utilização de métodos poderia descartar a criatividade dos pesquisadores? Por outro lado, se esses elementos dependem de validação epistemológica e até mesmo de posições ontológicas, então isso determinará a

aprovação na prática científica de um componente irracional e arbitrário que consiste no “filtro pessoal” ou no “coeficiente individual” de cada pesquisador?

Para Batista (2014, p. 4), é ingênuo o pressuposto de que há um método inteiramente imparcial e objetivo, desvinculado dos interesses do pesquisador. Assegura, ainda, que essa concepção está ancorada no positivismo clássico, no qual

[...] a prática científica partiria da suposta observação de dados puramente empíricos para a elaboração de hipóteses testáveis, que por sua vez ensejariam a formulação de teorias explicativas acerca dos primeiros. E ainda mais do que isso, depõe contrariamente à instituição do falibilismo nas ciências ocidentais a convicção na existência de cânones metodológicos totalmente “dedutíveis” que pudessem pautar exaustivamente todas e quaisquer umas das etapas que compõem as práticas de pesquisa científica.

Com base nessas prerrogativas, entendemos que associar a subjetividade do pesquisador à “irracionalidade” é uma premissa equivocada, tendo em vista que considerar as “[...] qualidades pessoais do investigador como um importante fator interveniente na ciência não é algo que deponha contra a racionalidade da própria pesquisa científica” (BATISTA, 2014, p. 4). O referido autor ainda afirma que este é que deveria ser o viés do paradigma científicista de racionalidade, em razão da impossibilidade de se realizar a análise de dados empíricos apenas com fundamentos metodológicos objetivos, haja vista as especificidades que demandam os casos concretos. Sendo assim, não há como suprimir a percepção epistemológica do investigador, pois ela é peremptória na elaboração de conceitos-chave orientadores do exame empírico.

Corroboramos o pensamento do citado autor, quando ele diz que “[...] a ‘aridez’ ou a ‘resistência’ de certos objetos de investigação diante de uma teoria é que impõe ao pesquisador legislar acerca dos inevitáveis ‘ajustes finos’ que devem ser promovidos no processo de ‘descenso’ da teoria” (BATISTA, 2014, p. 5). Isso é o que pode ser denominado de tomada de decisão por parte do pesquisador, a qual nem sempre é dedutível da teoria. Nesse caso, ele está se referindo à “resistência” imposta tanto pelos objetos quanto pelas particularidades de determinados eventos específicos da pesquisa, os quais podem ensejar retificações “[...] menos ou mais amplas numa teoria, ou até mesmo determinar a necessidade de seu eventual abandono” (p. 5).

A partir dessas considerações, é importante compreender que a pesquisa científica não está isenta dos fatores contingenciais que atravessam as práticas humanas. Dessa forma, inferimos que a presunção da prevalência dos processos teoricamente forjados no fazer científico, os quais nem sempre estão sujeitos às qualidades e aos limites dos pesquisadores nele envolvidos, não implica na “inoculação” de aspectos arbitrários, aleatórios e desordenados na ciência, visto que a base epistemológica de um pesquisador requer construção formativa composta por anos de estudos, de análises, de discussões teóricas e de vivência com outros pesquisadores no âmbito de instituições científicas. Sobre essa edificação formativa, Batista (2014, p. 5) pondera:

[...] mesmo que tal formação não deixe de propiciar o aprendizado da utilização competente de um ou mais métodos que, no limite, nunca podem ser completamente abstraídos da prática científica em que o próprio pesquisador se formou, tal utilização não autoriza, entretanto, supor que a pesquisa seja caudatária meramente da estipulação de princípios firmes e absolutamente coercitivos.

Fica configurado, nessa exposição, que as determinações científicas, bem como as concepções epistemológicas e ontológicas, não conseguem assegurar o desvelamento de todas as dimensões que permeiam o campo empírico. Desse modo, longe de serem fatores irracionais, os aspectos subjetivos relacionam-se a condições especialmente enriquecedoras para uma teoria e para o pesquisador teoricamente imantado por ela.

Compreendemos, portanto, que determinados mecanismos que funcionam coercitivamente em nome da ciência, operando, mesmo que parcialmente, como “leito de Procusto”, ou mesmo como dispositivos de reprodução doutrinária, devem ser reavaliados, evitando que elementos fecundos da realidade sejam amputados, engessados ou silenciados. Foi com base nessas análises que selecionamos como método desta pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, o qual será exposto na próxima seção.

3.1 O Método Dialético: por uma educação emancipadora

Historicamente, as abordagens e os processos metodológicos de pesquisa constituíram, na esteira do desenvolvimento humano, diferentes fases nas mais

variadas áreas do conhecimento. Na Educação, por exemplo, este movimento percorreu etapas marcadas por atravessamentos de concepções de ciência, de perspectiva educacional e de ser humano como processo multifário. Em razão disso, a análise de diferentes pesquisas nesse âmbito fomenta a visão de um mosaico de viabilidades investigativas, diante de contextos complexos nos quais o ser humano geralmente apresenta-se como foco principal.

A pluralidade de formulações projetadas pelos pesquisadores da Educação consiste na subjacência das metodologias aplicadas em todo o percurso de investigação, desde a sua gênese, como resultado de diversas reflexões instituídas no decorrer da prática educativa, ou até mesmo das vivências sediadas em outros campos do conhecimento.

Para Vieira Pinto (1969, p. 425), “[...] a pesquisa científica não constitui uma atividade acidental do procedimento humano, mas uma forma de ação que lhe é natural, porque realiza uma exigência da sua essência, a de se aperfeiçoar, a de progredir no desenvolvimento de sua humanização”. Inferimos, com isso, que a investigação científica é um ato de construção em que o sujeito envolvido contribui de forma singular para o seu próprio crescimento e aperfeiçoamento.

Para tanto, é necessário encontrar caminhos que proporcionem um estudo sistemático e cuidadoso na busca de respostas sobre fenômenos ou fatos sociais que se deseja pesquisar. Portanto, podemos chamar de métodos científicos esses trajetos que tencionam resolver um problema, consubstanciado como objeto de pesquisa, e que também oportunizam a produção de teorias. Em outras palavras, método significa, segundo Severino (2014), um conjunto de procedimentos e de processos a serem adotados na apreensão ordenada da realidade.

Já para Kopnin (1978, p. 91), método é um mecanismo de apreensão de “determinados resultados” produzidos “no conhecimento e na prática”. Para complementar essa definição, ele destaca aspectos objetivos e subjetivos do método, ou seja, os primeiros fundamentam-se em “leis interpretadas” e os segundos são compostos por “recursos de pesquisa e transformação dos fenômenos”. Ou autor ainda explica a relação entre esses dois aspectos, afirmando que os recursos devem ser alicerçados nas leis, as quais sustentam os procedimentos e embasam a “[...] sucessiva interpretação e transformação da realidade, para a obtenção de novos resultados”. A partir dessa construção,

podemos conceber a forma flexível do recurso heurístico, utilizado como dispositivo de expressão e de modificação da realidade.

Vieira Pinto (1969, p. 357) ensina que, antes de selecionarmos um método, devemos questionar “[...] de que forma o método influi no processo da pesquisa, ou como se relaciona com ela [...], ou seja, devemos avaliar qual a relação que ele vai estabelecer com a pesquisa e qual sua efetiva contribuição para desvelar o que não está explícito. Ele também expõe a importância do método como fundamento de criação e como mecanismo de possibilidade.

O cientista deve estar munido desta noção decisiva: os métodos que maneja são o fundamento de uma criação metodológica contínua, manifestada não só na descoberta de procedimentos inéditos, mas também na remodelação dos antigos, na percepção de novas possibilidades destes, e em geral na invenção permanente das técnicas de penetração cognoscitiva na realidade. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 380).

Com base nessa orientação, e com o propósito de atender à complexidade do objeto desta pesquisa – a formação inicial dos pedagogos do curso de Pedagogia da UFPI, tendo como pressupostos as concepções necessárias para a educação voltada para a paz – adotamos os princípios e as categorias da Dialética, em razão de sua potencialidade para alcançar a essência do fenômeno investigado, revelando o que está por trás da aparência, demonstrando aspectos conflitivos, dinâmicos e históricos da realidade.

A dialética parte do entendimento de que o mundo e suas representações manifestam conceitos na mente, os quais estão em mudanças constantes e sucessivas de devir. De acordo com Kosik (1989), o método dialético consiste na compreensão da realidade como totalidade concreta. Desconsiderá-lo remete à edificação e à apropriação de abstrações forjadas, impossibilitando a transformação necessária do abstrato em concreto. Segundo Kosik (1989, p. 30),

[...] o progresso da abstratividade à concreticidade [...] é movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto.

Desse modo, inferimos que a dialética permite compreender a realidade a partir dos mais diversos planos e dimensões. O pensamento não se restringe a “[...] transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido” (KOSIK, 1989, p. 30).

A dialética se inspira no movimento, tanto do pensamento humano quanto do universo exterior. Com isso, só há dialética se existir movimento, e só existe movimento se houver processo histórico (AFANASIEV, 1968).

Logo, a realidade na qual a concepção dialética se ancora reflete todas as contradições, os conflitos e as transformações, deixando evidente que as ideias são, de fato, produtos do mundo exterior e objetivo, experienciado pelos sujeitos e, por isso, as ideias independem do pensamento, tornando-se, portanto, representações do real.

Neste estudo, diante da necessidade de pesquisar a formação inicial dos professores do curso de Pedagogia do UFPI, a partir da relação realidade e possibilidade formativa, à luz da Educação para a Paz, é imprescindível investigar e entender os processos que se instituem nessa formação a partir da organização do ensino, e se essa organização, que pode ser definida como uma unidade dialética, subsidia o discente na apropriação e na produção de saberes necessários para sua atuação no âmbito educacional.

Para atingir tal objetivo, recorreremos aos princípios básicos da dialética como suporte de análise da prática pedagógica desenvolvida no referido Curso, sem perder de vista o pensamento de autores como Arroyo (1986), Arendt (2002), Bornheim (1977), Freire (1981), Gadotti (1984), Gramsci (1980, 1989).

A acepção de prática é uma categoria muito importante para este trabalho, haja vista que é em seu âmbito que são aplicados os conhecimentos produzidos, demonstrando o nível de utilidade desses na realidade objetiva. Segundo Triviños (2005, p. 62), todo conhecimento só pode ser considerado como verdadeiro se puder ser verificado “[...] na prática, na produção, no experimento, na revolução social”. É por essa razão que a práxis é o critério mais proeminente de verdade na acepção dialética, tendo em vista que ela se constitui como ponto de partida para o conhecimento.

De acordo com Schmied-Kowarzik (1983, p. 14), apenas na proporção que a ciência da educação se estabelece dialeticamente é que é possível se empreender a

análise crítica da realidade educacional em sua determinação histórica e social, ou seja,

[...] somente [...] a partir do interesse literário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltado à emancipação e libertação dos homens, torna-se possível a ela criticar, por sua vez, a realidade educacional descoberta empiricamente mediante a determinação do sentido da educação e a determinação do sentido explicada hermeneuticamente mediante sua realização na experiência, antecipando, desse modo emancipatório, uma práxis educacional transformada.

Para a concepção dialética de educação, a formação humana ocorre por meio da edificação da consciência coletiva materializada a partir de suas vivências e de suas experiências. Com base no pensamento freireano (1981), educar significa construir o saber, como também promover a liberdade do ser humano, livrando-o do determinismo, possibilitando o reconhecimento do papel da história e da identidade cultural, tanto em seu aspecto individual quanto no aspecto da coletividade. Nesse sentido, a educação libertadora não é ideológica, mas dialogante, haja vista o estabelecimento de uma comunicação dialógica entre seres constituídos de almas, de desejos, de sentimentos.

Dessa maneira, a definição dialética de educação adotada por Freire (1981) estabelece que educador e educando produzem saberes juntos numa relação dinâmica na qual a prática, fundamentada pela teoria, reorienta esta, formando assim um processo de constante aperfeiçoamento, buscando, com isso, suplantar a dicotomia entre teoria e prática, pois durante esse processo, na medida em que o ser humano descobre que sua prática concebe saberes, conclui que conhecer é intervir na realidade.

A concepção dialética considera a enorme influência que o ambiente e a realidade exercem sobre o indivíduo; considera também os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional. A educação está igualmente dividida em uma sociedade predominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe social que vê na escola um instrumento de emancipação. A partir disso, o papel da educação libertadora será propiciar processos de luta por direitos e por espaços nesta mesma sociedade. A partir desses pressupostos, cabe ressaltar também a perspectiva gramsciana de educação, a qual se apresenta com o duplo papel ético-

político que, de um lado, pode ser empregada para assegurar o *status quo*, forjando nas massas o consenso referente à visão de mundo do sistema capitalista, produzindo comportamentos compatíveis com as aspirações do grupo dominante. De outro, pode também ser utilizada como meio para subsidiar a disputa de poder, engendrando condições objetivas e subjetivas para subverter a ordem hegemônica da situação vigente e, assim, viabilizar a construção da emancipação social.

No entanto, para que a educação possa ser aplicada nessa segunda acepção de Gramsci (1978), é preciso que a filosofia da práxis converta-se na filosofia das classes dominadas e se estabeleça como uma poderosa antítese das filosofias predominantes, com possibilidade de transgredir e transcender efetivamente com o senso comum em vigor, sobretudo no que se refere ao conformismo e à submissão, reorientando os comportamentos dos indivíduos para uma realidade concreta, exigindo, com isso, a reinvenção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, Gramsci (1978) favoreceu um processo educativo que remete à formação do ser humano integral, do ser humano em sua capacidade plena, visto que possui as condições determinadas tanto pela formação tradicional quanto pela instrução científica e tecnológica. Ele defendia que a classe dominada teria uma compreensão crítica de si mesma, podendo ser constituída a partir de uma luta de hegemonias políticas, de direções conflitantes, primeiro no âmbito da ética, depois da política, alcançando, por fim, uma elaboração superior da própria concepção da realidade.

Essa compreensão de educação contextualiza também o conceito de hegemonia e a pauta da formação dos intelectuais. No que se refere a essa última análise, Gramsci (2013, p. 18-19) situa a função do intelectual na organização das práticas sociais, o qual pode assumir tanto a posição de defesa e de conservação dos projetos hegemônicos no capitalismo, quanto a luta por processos democráticos voltados para a construção de uma nova organização social. Com isso, ele elabora dois questionamentos: o primeiro indaga “[...] quais são os ‘máximos’ limites da acepção de intelectual?”; e o segundo interpela se há “[...] um critério unânime para caracterizar as diversas e díspares atividades intelectuais, distinguindo-as a tempo e na essência das correspondentes a outros grupos sociais?”. Para responder aos pleitos, ele diz que é “um erro de método” tentar enxergar o que é diferente no “plano intrínseco do trabalho intelectual”, ou seja, é preciso posicioná-lo na esteira da complexa plataforma das relações sociais.

Nesse sentido, a questão dos intelectuais ocupa uma configuração relevante no âmbito do desenvolvimento das análises de Gramsci (2013), principalmente no que se refere aos processos de formação da hegemonia e ao conceito de Estado. Desse modo, os intelectuais e sua função na sociedade não são qualificados como sujeitos e ações afastadas das determinações do mundo real, como um grupo “autônomo e independente”. Em oposição às teorias que, na sua época, distinguiam a política da ciência (WEBER, 1993) ou que definiam os intelectuais como uma categoria social independente (MANNHEIM, 1986). A partir dessas considerações, podemos inferir que Gramsci elabora uma interpretação inovadora da função dos intelectuais nos processos de construção de uma consciência crítica na organização das ações políticas, bem como na edificação de uma nova sociedade pelo processo de hegemonização de uma nova cultura, que se erguerá em substituição da cultura burguesa que se fez pelo pensamento liberal.

Com base nas concepções gramscianas, construir uma nova cultura significa erigir um ato político: um ato revolucionário do qual todos os sujeitos empenhados politicamente numa práxis social podem participar. Assim, a cultura não é privilégio absoluto dos “sábios”. Todos os indivíduos são intelectuais, pois não há prática humana desarticulada da teoria.

Para dialogar com os conceitos de intelectual e de hegemonia, Gramsci (2013) destaca a escola, defendendo que é preciso discuti-la, tendo em vista que, como elemento de expressão cultural, ela se constitui como dispositivo importante no contexto da formação social capitalista.

De acordo com Gramsci (2013), a escola representa, ao lado de vários outros mecanismos de expressão cultural, uma instância na qual a hegemonia burguesa está consolidada, sedimentada, de modo que é necessário compreender os fatores que determinam ideologicamente, de forma implícita ou expressa, sua organização e sua atuação, para que, a partir daí, haja possibilidade de mudanças democráticas e contra-hegemônicas.

Nesse cenário, o referido pensador questiona se é possível uma escola fundamentada na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual numa formação social capitalista. Diante desse impasse, ele assevera que é possível, haja vista que a escola não se constitui como uma instância neutra, de cunho liberal, abstrata, apolítica.

Com base nessa realidade, funda-se a seguinte problematização: como a escola pode contribuir na construção de uma nova realidade social, pautada na emancipação humana e na maturidade intelectual?

Para responder a essa pergunta, colocamos em destaque outro elemento: o fazer pedagógico. Pois é a partir dele que a escola pode atuar como espaço de construção e de consolidação de uma nova hegemonia. Para ratificar essa compreensão, Gramsci (1968, p. 130) declara:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo.

Emerge desse entendimento a abordagem que o autor faz das relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana, tanto no que se refere ao domínio da natureza quanto à organização da sociedade. Desse modo, a luta contra “as sedimentações tradicionais de concepções de mundo” no “folclore”, ou seja, a dimensão do senso comum é travada a partir da concepção de que os seres humanos experienciam uma realidade produzida pelo trabalho, isto é, pela ação transformadora do próprio ser humano (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Essa perspectiva de mundo opõe-se às práticas tradicionais, fortemente influenciadas por crenças místicas e por princípios idealistas. Trata-se de uma acepção atravessada pelo conhecimento objetivo da natureza e pela organização coletiva consciente da sociedade.

Conforme Gramsci (1968), esse fazer educativo fomenta-se na escola, como condição necessária, ainda que não suficiente, para desenvolver instrumentos de domínio da “ciência dos homens” e da “ciência das coisas”, bem como o domínio da língua como dispositivo articulador dessas ciências. Assim, o domínio do conhecimento é a singularidade do saber educacional, do conhecimento concreto e acessível a todos.

Portanto, a escola deve desenvolver prática pedagógica que possibilite às novas gerações a compreensão do mundo e a apreensão de conhecimentos históricos da realidade, evitando, por sua vez, saberes fragmentários. Gramsci

ressalta ainda a importância de se fazer a transição do saber ao compreender e ao sentir e, vice-versa, do sentir ao compreender e ao saber:

O elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o intelectual 'sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente'. [...] o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado, isto é, sem acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica [...]. (GRAMSCI, 1978, p. 138).

Como pode ser observado, a partir dessas considerações, Gramsci compreende a escola como um campo partidário, cujo objetivo é a formação de novas gerações por meio de uma perspectiva revolucionária, apresentando, para tanto, as ferramentas para que essa meta seja alcançada. Segundo o pensamento gramsciano, durante o processo de formação, são necessárias duas pré-condições: a primeira envolve a disciplina como ferramenta de compreensão da realidade concreta; a segunda refere-se ao domínio dos conhecimentos para analisar a realidade e não mascarar-la.

Dessa forma, torna-se perceptível que Gramsci objetiva uma resposta sobre quais devem ser os parâmetros de conhecimento a serem apreendidos. Assim, inferimos que deve ser viabilizado aos jovens o desenvolvimento de matrizes do pensamento que permitam conhecer o mundo. Ter acesso aos conhecimentos necessários que oportunizem o domínio da realidade concreta significa superar os conhecimentos fragmentados, mitigados, pois, assim, movimentam-se as novas gerações rumo ao que se constitui como núcleo de desvelamento da realidade objetiva e histórica.

Nessa vertente, é premente que seja proporcionado aos jovens o conhecimento eminentemente científico. Para Gramsci (1968), ciência é o meio revolucionário de explicar o mundo em um determinado contexto histórico. O conteúdo da ciência não é algo abstrato, porém, concretamente criado pelos homens nas suas relações e nas suas experiências. É necessário que se faça a reforma intelectual e moral para que seja possível atingir o objetivo de tirar o ser humano de sua condição de "homem-massa", transformando-o em "homem liberto"; no "homem catártico" (p. 81), para que se possa ir tecendo uma nova hegemonia.

Com base nessa concepção de educação, inferimos que a proposta educativa desenvolvida por Gramsci consiste em transformar a mentalidade dos homens a partir da reforma intelectual e moral, a qual se dará, necessariamente, por meio da escola, como instituição articulada ao projeto político de transformação social.

Diante do que foi explanado acerca dos pressupostos teóricos da Dialética, no que se refere às especificações dos princípios que motivaram sua utilização como método desta pesquisa, acentuamos que um dos principais fatores que contribuiu para que essa escolha fosse consolidada foi a sua identificação com a forma de conceber o mundo como espaço em infinito movimento, em constante processo de mudança, fomentando o surgimento de novas possibilidades em contraposição ao que está cristalizado, estático. Dito isso, passaremos a discorrer sobre a pesquisa-ação como modalidade de investigação empregada neste trabalho.

3.2 A pesquisa-ação: possibilidade para uma prática problematizadora

Para dialogar com os pressupostos epistemológicos da Dialética e com o objeto de estudo deste trabalho, que é a formação dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI, tendo como pressupostos os princípios e as concepções da educação voltada para a paz, buscamos, dentre os vários referenciais de pesquisas utilizadas no âmbito da educação, um tipo que pudesse desenvolver um processo de construção de conhecimento a partir das necessidades que emergem da prática educativa. Para tanto, selecionamos a pesquisa-ação, tendo em vista que esta permite, durante a produção dos dados, realizar a problematização, a análise e a intervenção na prática pedagógica, contribuindo, ao mesmo tempo, para o fomento e a sistematização de novos conhecimentos.

A preferência por esse tipo de pesquisa justifica-se também em razão de sua proposta de transformação da realidade, ou seja, ela procura contribuir para equacionar o problema central da pesquisa, explicitado a partir do levantamento dos dados e das indagações junto aos partícipes do estudo, resultando em propostas de intervenções compatíveis com as necessidades apresentadas, justificando, dessa maneira, a ação transformadora.

Assim, organizam-se as diretrizes, os caminhos e as proposições dessa transformação, a qual se edifica como alicerce desse modelo de pesquisa. Para Barbier (2002), a pesquisa-ação constitui-se como uma atividade de percepção e de

elucidação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com o intuito de melhorar sua práxis por meio de uma ação que possibilite a transformação da realidade.

Com fundamento na concepção existencialista de Barbier (2002), a pesquisa-ação não consiste em uma simples inovação ou reestruturação metodológica da sociologia clássica, mas de uma metamorfose do modo de se conceber e de se realizar pesquisa em Ciências Humanas, na qual o cotidiano não é desconsiderado do processo de produção do conhecimento, tanto pelo pragmatismo quanto pela recorrência no hábito dos saberes dos sujeitos envolvidos.

Além de estimular a articulação entre teoria e prática, a pesquisa-ação tem como especificidade a perspectiva de intervenção no decorrer do processo investigativo e não apenas pautando-se como mais uma metodologia cuja contribuição é apresentar recomendações ao final da pesquisa. Nesse sentido, ela é considerada por Dick (2003) como uma pesquisa cíclica (ou espiral), constituída por algumas etapas – intenção, ação e revisão –, ou seja, consiste em organizar a pesquisa em torno da concepção de processo e de avaliação de uma ação planejada.

Na visão de Barbier (2002), a pesquisa-ação desenvolve-se em um cenário de dinâmica social completamente diverso das modalidades aplicadas em pesquisas tradicionais, conforme destaca, ao remeter-se ao processo de radicalização epistemológica da pesquisa-ação, o qual, segundo o autor, “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (BARBIER, 2002, p. 57). Ele acrescenta que esse processo investigativo desenvolve-se geralmente em um tempo relativamente pequeno e os componentes do grupo pesquisado tornam-se íntimos colaboradores.

De acordo com Barbier (2002, p. 65), os caminhos delineados pela pesquisa-ação revolucionam inteiramente os procedimentos a partir de uma extensão das dimensões individuais e comunitárias, obtendo novas concepções que reconhecem “[...] plenamente a dimensão filosófica da existência humana requalificada [...]”, fator que estimula sua utilização nos diversos âmbitos da pesquisa em educação.

Já Thiollent (2009) concebe a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social com função política, relacionada a uma ação ou à solução de um problema coletivo em que os pesquisadores e o grupo envolvido atuam de forma cooperativa ou participativa, de modo que os partícipes implicados possuem algo a “dizer” ou a “fazer”, além do cuidado de que o conhecimento gerado não seja de uso exclusivo

do grupo investigado. Ele amplia essa compreensão afirmando: “A função política da pesquisa-ação é intimamente relacionada com o tipo de ação proposta e [...] a investigação está valorativamente inserida numa política de transformação” (p. 49). Com base nessa perspectiva político-social, o referido autor defende que para atender aos objetivos da investigação, “[...] a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação.” (THIOLLENT, 2009, p. 76).

No que se refere aos procedimentos desse modelo de pesquisa, Thiollent (2009, p. 64) afirma que, durante a investigação,

[...] os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupo para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. [...] o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas. As características de cada método ou de cada técnica podem inferir no tipo de interpretação dos dados que produzem.

Na acepção de Desroche (2006), a pesquisa-ação objetiva contribuir para formação do sujeito participativo e autônomo dentro do grupo no qual está inserido, tornando-o ciente dos resultados alcançados com a empiria, não somente quando esta se finaliza, mas no decorrer do processo de investigação.

Desse modo, a função metodológica da pesquisa-ação consiste em buscar desvelar, de forma eficiente e eficaz, os problemas que os métodos tradicionais não conseguem alcançar. Outra finalidade é manter o controle detalhado das técnicas auxiliares aplicadas no processo de investigação do grupo pesquisado. Toda metodologia deve ser vista como um dispositivo de orientação do pesquisador, considerando que durante o desenvolvimento das fases da pesquisa este necessita recorrer a métodos e a técnicas para lidar com a dimensão investigativa, principalmente em relação ao registro, ao processamento, à exposição e à análise dos resultados (THIOLLENT, 2009).

Sobre as etapas da pesquisa-ação, Richardson (2003) apresenta um modelo inspirado em Susman e Evered (1978), conforme exposição na Figura 1.

Figura 2 – Etapas ou passos da pesquisa-ação

Fonte: Richardson (2003).

Segundo esse mesmo autor, a primeira etapa, correspondente ao **diagnóstico**, na qual o “[...] pesquisador identifica e define o problema, estabelecendo as possibilidades de diversas ações para solucioná-lo [...]”, isto é, o pesquisador estabelece as diretrizes epistemológicas que direcionarão as ações, devendo estar inteirado das posições dos partícipes da pesquisa e dos procedimentos para produção do conhecimento. Em razão disso, é necessário formular perguntas, questionamentos, análises e a descrição “do fenômeno investigado” (p. 153). Ele afirma que não se pode desconsiderar que os fatos sociais e os dados produzidos acerca desses fatos são orientados por diversos fatores do cotidiano das pessoas e das instituições envolvidas nesse processo. Portanto, é importante que o pesquisador fique muito atento nessa primeira fase, haja vista que ela é fundamental para instituir, de acordo com Richardson (2003, p. 153), um “[...] processo de mudança que tenha como ponto de partida a maneira de pensar e agir

dos próprios participantes. Isso permitirá reforçar uma visão relativa e não dogmática dos processos sociais”.

Para Richardson (2003), essa etapa se inicia a partir dos primeiros contatos com as pessoas e com as instituições envolvidas na pesquisa. Para tanto, ele sugere que mesmo antes da primeira reunião de trabalho já sejam aplicados questionários reflexivos com o grupo, com o objetivo de que as situações e os problemas que permeiam o objeto de estudo sejam descortinados. O autor defende que, tão logo o problema da pesquisa seja definido, o planejamento das ações seja iniciado com os componentes envolvidos, tendo em vista que uma das funções do pesquisador é contribuir com a mudança da prática, a qual envolve um processo de planejamento, de ação, de reflexão e de avaliação. A saber:

Definido o problema, o grupo discute o planejamento da ação, analisando diversas possibilidades de ações que contribuam à solução do problema. Devemos lembrar que na pesquisa-ação, o papel fundamental do pesquisador ou equipe de pesquisa é ajudar ao grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar. Nesta etapa, o grupo deve desenvolver uma boa compreensão dos objetivos, interesses e possíveis obstáculos a enfrentar na execução do projeto. Devem-se estabelecer diversas alternativas a seguir e seus efeitos. Em geral, o objetivo desta fase é produzir um acordo *substancial*, não necessariamente total, sobre uma única ação a realizar. (RICHARDSON, 2003, p. 154).

Desse modo, depois de estabelecida a ação, o grupo selecionará os meios para alcançá-la, bem como os potenciais procedimentos para resolução dos conflitos. Os dados obtidos nessa fase servem para orientar a ação, especificando as potencialidades e as limitações do campo de estudo.

A **ação** equivale à segunda etapa, dando sequência ao que foi organizado na fase anterior, desenvolvendo-se por meio da sensibilização e do envolvimento do grupo. De acordo com Richardson (2003, p. 154), esse é o momento em que o pesquisador contribui para “criar um ambiente de confiança”, conscientizando os membros do grupo a assumirem “responsabilidade compartilhada por todos os integrantes”.

O terceiro passo corresponde à **avaliação**, a qual busca dar conta da totalidade do processo, principalmente no que se refere aos “resultados alcançados e à aprendizagem teórica” adquirida (RICHARDSON, 2003, p. 155). De acordo com o referido autor, é nessa etapa que:

[...] analisa-se, interpreta-se e extraem-se conclusões que permitem avaliar o cumprimento dos objetivos formulados através das estratégias de ação. Reconsideram-se as oportunidades e limitações da situação, revisam-se os logros e as conseqüências, discutem-se as contradições e as mudanças produzidas. (RICHARDSON, 2003, p. 155).

Assim, nessa fase, será verificado se os objetivos e as metas estabelecidas previamente foram alcançados. Richardson (2003) propõe três tipos avaliativos que se desenvolvem durante a etapa da avaliação. Vejamos na Figura 2:

Figura 3 – Fases do processo avaliativo



Fonte: Richardson (2003).

Como podemos observar, são três as fases do processo de avaliação: a) avaliação do processo; b) avaliação dos resultados; c) avaliação cíclica. A primeira tem, entre outros objetivos, a função de fomentar nos partícipes a compreensão de todo o processo da investigação, bem como de subsidiar a relação entre os dispositivos do modelo, esclarecendo acerca da finalidade dos recursos e das atividades programadas para alcançar as metas e as ideais. Para Richardson (2003, p. 156), inclui-se aqui

[...] o desenvolvimento de ideais, definição de metas, comparação das metas e ideais, definir atividades e efeitos imediatos, comprar

metas e efeitos imediatos, definir recursos, comparar atividades e recursos e, planejar as atividades ou mudanças nas atuais.

Já a segunda avaliação diz respeito à medição dos resultados, ou seja, ela contribui para fazer a aferição e a revisão da avaliação do processo, de forma que os partícipes “[...] podem identificar *indicadores válidos e objetivos* para medir os resultados alcançados”. Ademais, a avaliação dos resultados consiste em demonstrar a eficiência do projeto, além de revelar “[...] metas mensuráveis, efeitos imediatos mensuráveis, atividades, e recursos mensuráveis, como também, desenvolver atividades de monitoração” (RICHARDSON, 2003, p. 156, grifos do autor).

A terceira avaliação refere-se aos indicadores da anterior (avaliação dos resultados), isto é, realiza uma realimentação do processo. Dessa forma, essa última fase avaliativa proporciona a transformação do projeto “[...] em um sistema autodesenvolvido”, buscando o seu aprimoramento contínuo, incluindo, ainda, várias referências importantes para o amplo acompanhamento de toda a sistematização da pesquisa, como por exemplo: “[...] a identificação de critérios de avaliação, informações para a avaliação, fontes de informação, criação de sistemas de informação, revisão das avaliações de processo e dos resultados e, a criação de mecanismos de revisão” (RICHARDSON, 2003, p. 156).

Para Richardson (2003), os indicadores de desempenho devem promover a exposição dos avanços no que se refere ao desempenho e às metas previstas, devendo também ter sua utilização acessível a qualquer interessado envolvido no projeto.

Richardson (2003) chama a atenção para quatro condições pertinentes ao desempenho dos indicadores:

- devem ser uma amostra adequada dos elementos que compõem a visão do projeto (o que se espera do futuro);
- para cada elemento, devem-se incluir os recursos utilizados e os efeitos imediatos, tanto intencionais, quanto não intencionais;
- são utilizados e periodicamente revisados pelas pessoas que estão mais envolvidas com o projeto. Não entanto, podem ser utilizados por outros participantes;
- são indicadores e não medidas. Assim, se um indicador não “resulta”, devem-se procurar os motivos. Não significa, necessariamente, que o desempenho caiu. (RICHARDSON, 2003, p. 157).

Com base nesse entendimento, fica nítida a importância desses indicadores para se alcançar a real aferição e a sistematização do desempenho e dos resultados da pesquisa. Caso não haja consenso na avaliação, segundo Richardson (2003, p. 157), “[...] o grupo pode utilizar as formas convencionais de atividade grupal, como fazer uma votação”. Entretanto, ele ressalta que depois de reiteradas discussões quase sempre se chega a uma composição, ou seja, “[...] um acordo razoável e justo sobre o êxito e os resultados do projeto coletivo” (p. 158).

Geralmente, de acordo com o referido autor, no decorrer de uma pesquisa, os participantes desenvolvem a habilidade de interação e de diálogo, resultando numa dinâmica de entendimento e de compreensão do ponto de vista dos outros, isto é, “[...] com o transcurso do tempo, a atmosfera do grupo tende a ser mais entusiasta, e a avaliação dos resultados pode chegar a ser muito positiva pelo clima existente” (p. 158).

Em outras palavras, podemos verificar, desse modo, o caráter democrático que é empregado na prática avaliativa pertinente à terceira etapa da pesquisa-ação, a qual dá sequência à quarta, e última, fase: **a reflexão**. É nesse momento que se verifica a aprendizagem desenvolvida junto ao grupo participante, bem como a aferição dos resultados teóricos, possibilitando também a análise do impacto do projeto referente ao desenvolvimento das percepções, da mudança da prática, das atitudes e do comportamento do grupo. É nessa ocasião que se torna público o que foi assimilado e aprendido. É a fase de se discutir e analisar, juntamente com sujeitos comprometidos com a pesquisa, “[...] o nível de compreensão da realidade, retomando as colocações feitas em reuniões, assembleias e contatos diretos” (RICHARDSON, 2003, p. 159). No entanto, ele adverte que a análise deve considerar a confluência dos dispositivos em uma perspectiva de totalidade, de maneira que proporcione a vinculação da reflexão à ação. De acordo com Richardson (2003):

Nesta etapa, o grupo, como um todo, faz uma análise crítica do processo. Possíveis problemas de comunicação, relacionamento entre pesquisador e outros membros do projeto, avanços, obstáculos, potencialidades e outros. Geralmente, a análise começa com o cumprimento das metas.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa-ação, a partir dos princípios que a fundamentam e das etapas que orientam todo o processo investigativo,

oportuniza a problematização da pesquisa, favorecendo, com isso, a valorização da complexidade humana, o amadurecimento das relações, a afetividade, a escuta sensível, a criatividade, enfim, a compreensão da realidade inerente a dimensões particulares da natureza humana.

Ademais, é necessário posicionar a pesquisa-ação como uma metodologia dialética que está em constante movimento, a qual se organiza em torno dos indivíduos de um determinado contexto social, situando-os como partícipes na resolução dos problemas que os inquietam. Desse modo, ela atua como caminho para o pesquisador, contribuindo para realização de uma ação transformadora da realidade social dos indivíduos e da sua própria posição como sujeito ativo dessa mudança. Assim, passamos a expor, na sequência, a técnica utilizada para a análise dos dados obtidos na pesquisa.

3.3 Análise de conteúdo como metodologia de análise dos dados

Nesta etapa da pesquisa, buscamos desenvolver estratégias metodológicas que favorecessem a organização e a sistematização dos dados, com foco no que foi delineado nos objetivos deste estudo. Quanto a esse procedimento, fica evidenciado que toda técnica de análise de dados estabelece, em última instância, uma metodologia de interpretação. Desse modo, além de conceber recursos específicos que envolvem a sistematização dos dados para a análise, essa metodologia objetiva assegurar a obtenção dos sentidos e dos significados consubstanciados no corpo do texto (CRESWELL, 2007). Com base nesse entendimento, optamos pela análise de conteúdo.

Para Bardin (2011), análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que viabilizam a verificação de indicadores (quantitativos ou qualitativos), permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

A seleção desse dispositivo de análise pode ser justificada pela necessidade de sobrepujar as incertezas resultantes das hipóteses e premissas, bem como pela possibilidade de enriquecimento da leitura a partir da compreensão das significações viabilizadas pela elucidação das relações que se constituem além das falas propriamente ditas.

Assim, ela atua sobre os dados obtidos, com o objetivo de identificar o que está sendo enunciado sobre o tema em pauta. Para tanto, é necessário realizar a

decodificação do que está sendo comunicado, podendo o pesquisador aplicar diversos mecanismos, procurando adotar o mais adequado ao material a ser estudado, como, por exemplo, análise da enunciação, análise de conotações, análise de categorias, análise lexical (CHIZZOTTI, 2006).

Nesta pesquisa, utilizamos as fases propostas por Bardin (2011): a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Seguindo essa linha, os dados foram estudados e interpretados após serem organizados conforme a referida fundamentação.

Segundo o autor, a primeira fase é a etapa em que o material de análise é organizado, com o intuito de se proceder à sistematização das ideias iniciais. Sobre essa fase, o autor afirma:

[...] possui três missões: a *leitura flutuante* [...], a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final. [...] A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos. (BARDIN, 2011, p. 125-126, grifos do autor).

No processo de pré-análise, selecionamos os documentos e os instrumentais pertinentes à pesquisa, ordenando-os em pastas, além de realizar repetidas leituras e anotações relevantes. Desse modo, procedemos à organização do material pautado como objeto de análise, o qual se constituiu com base na leitura flutuante, o que contribuiu para composição do *corpus*, e para formulação e reformulação das hipóteses e dos pressupostos introdutórios.

A leitura flutuante demanda ao pesquisador o contato direto e intenso com o material de campo, em que pode estabelecer a relação entre as hipóteses ou os pressupostos iniciais, as hipóteses emergentes e as concepções pertinentes ao tema. Cavalcante, Calixto e Pinheiro (2014, p. 16) defendem que a organização do *corpus* é a atividade responsável pela constituição do universo estudado, sendo imprescindível considerar alguns critérios de validação qualitativa, quais sejam:

[...] a exaustividade (esgotamento da totalidade do texto), a homogeneidade (clara separação entre os temas a serem trabalhados), a exclusividade (um mesmo elemento só pode estar em apenas uma categoria), a objetividade (qualquer codificador

consegue chegar aos mesmos resultados) e a adequação ou pertinência (adaptação aos objetivos do estudo).

Ainda como parte da pré-análise, passamos a conduzir a formulação e a reformulação de hipóteses, tendo como fundamento o processo de retomada da etapa exploratória a partir da leitura exaustiva do material selecionado e do retorno às questões iniciais. Para finalizar, como última atividade da pré-análise, produzimos os indicadores que subsidiaram o processo interpretativo.

Bardin (2011) define a segunda fase com base na exploração do material, a qual consiste na operacionalização “[...] de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2011, p. 131), ou seja, efetiva-se por meio da delimitação de:

[...] categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011, p. 735).

Nessa etapa, efetivamos a clarificação do *corpus*, ou seja, elaboramos alguns procedimentos de análises dos dados coletados dos interlocutores por meio do questionário aberto. Para compreensão do *corpus*, aprofundamos os referenciais teóricos e realizamos a categorização dos termos e das expressões recorrentes dos dados.

Consideramos essa tarefa fundamental, haja vista que oportunizou a profusão de interpretações e de inferências, ou seja, viabilizou a perspectiva analítica referente ao material obtido na pesquisa, cuja condução foi orientada com base nas hipóteses e nas concepções teóricas que alicerçaram este estudo.

Na terceira etapa, procedemos à identificação das categorias, o que nos permitiu retornar ao *corpus* e dividi-lo em eixos de análise. Nesse sentido, essa fase possibilitou o tratamento dos resultados, facilitando as interpretações inferenciais. Para Bardin (2011, p. 131), “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Para constituição do procedimento de classificação das categorias,

utilizamos o critério lexical, que consiste na identificação das palavras de acordo com o seu sentido, equiparando-as a partir da aproximação dos sinônimos. Na sequência, apresentamos o *locus* selecionado para realização deste estudo.

3.4 O ambiente da pesquisa: o Curso de Pedagogia da UFPI

Nesta seção, contextualizamos historicamente, de forma objetiva, o curso de Pedagogia da UFPI, *campus* Teresina. Para compreender a sua constituição, além de fontes documentais, fizemos referência também aos dados obtidos por meio da aplicação de questionário aberto junto à coordenação do referido Curso e junto a dois professores selecionados em razão do tempo de docência exercida nesta universidade.

Compomos, inicialmente, uma breve apresentação do cenário nacional do curso de Pedagogia, para, em seguida, realizar uma abordagem dos aspectos relevantes do contexto piauiense. Para tanto, recorreremos a alguns referenciais teóricos, dentre os quais destacamos: Brzezinski (2002, 2004), Saviani (2004), Silva (1999), Tanuri (2000), Soares (2008), Guedes (2006), Farias (2013).

Segundo Brzezinski (1996), no Brasil, do período correspondente ao final do século XIX até 1930, a formação de professores era realizada pela Escola Normal. A partir desta década, em razão principalmente da Revolução de 30 e dos efeitos socioeconômicos e culturais que esse acontecimento acarretou, o contexto educacional foi marcado por acirrados debates políticos acerca da formação docente, ensejando, com isso, um processo de transição que implicou, de início, na substituição da Escola Normal pelos Institutos de Educação, os quais ofereciam, além da formação docente, cursos de especialização, de extensão e de aperfeiçoamento.

Em consonância com as transformações fomentadas no âmago do Estado Novo, sobretudo em âmbito econômico, político e social, emergiram também modificações nos ideais pedagógicos marcados, especialmente, pelo ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões relevantes (EVANGELISTA, 2002). Evidenciou-se também, nesse momento, a defesa de que a formação docente fosse instituída em nível superior, preferencialmente na universidade.

Foi nessa atmosfera que se deu a criação do curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, no contexto da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, como parte da Universidade do Brasil – projeto do então ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas, visando à formação de bacharéis e de licenciados para várias áreas, incluindo-se nessa esteira a Pedagogia (SILVA, 1999).

A duração da formação de bacharéis correspondia a três anos, e para as licenciaturas era acrescido mais um ano, equivalente à didática, passando a ser conhecido como o esquema 3+1. Os três primeiros anos eram dedicados às disciplinas de conteúdo, ou seja, os fundamentos da Educação. O quarto ano, referente ao curso de Didática, destinado a todos os cursos de licenciatura, contava com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação (BRZEZINSKI, 1996). O bacharel em Pedagogia necessitava cursar apenas as duas primeiras disciplinas, pois o restante já estava incorporado ao Curso.

Segundo Guedes (2006), a instalação desse modelo deixa evidente que o objetivo principal era que, inicialmente, a formação desse profissional contemplasse um conjunto de conhecimentos específicos para, somente depois, realizar a formação voltada para a prática. Ela afirma que essa padronização ainda hoje se perpetua “[...] em alguns cursos de Pedagogia, justificando, assim, o descompromisso com uma formação que ofereça a esse profissional a possibilidade de discutir e analisar a realidade educacional cotidiana” (GUEDES, 2006, p. 61).

A partir desse panorama, apresentamos uma análise concisa das principais regulamentações pelas quais o Curso passou, buscando compreender a Pedagogia foi se estruturando e se consolidando ao longo do percurso da história da educação brasileira.

Em 1945, em um contexto político de redemocratização do país, as discussões acerca do acesso à educação e à igualdade de oportunidades foram retomadas, sob o governo do general Eurico Gaspar Dutra, tendo Raul Leitão da Cunha como ministro da Educação. Na ocasião, foi lançado o Decreto-lei n. 8.558/46, criando-se o cargo de orientador educacional no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, atendendo às exigências do Decreto-lei n. 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta legislação estabelecia que, para

assumir o referido cargo, de orientador educacional, o profissional deveria ser formado no curso de Pedagogia.

De acordo com Warde (1993), apesar das iniciativas de ampliação dos espaços de atuação do pedagogo – principalmente nas décadas de 1940 e 1950, como é o caso da Portaria n. 478/54, do Ministério da Educação, que estende aos licenciados em Pedagogia o direito de atuarem como docentes em outras disciplinas do ensino médio, como, por exemplo, Matemática, História Geral e do Brasil, Filosofia, além das cadeiras de Educação – é necessário frisar que o pedagogo não tinha exclusividade no exercício do magistério, tendo em vista que o Decreto-lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, determinava que todo profissional graduado poderia exercer a docência no Curso Normal.

Conforme Vieira (2008, p. 6), com a finalização dos anos 1950, começaram a eclodir questionamentos acerca do modelo universitário empreendido em 1930, entrando em debate a “[...] formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária”.

Para atender a essas reivindicações, em 1961, tendo João Goulart na presidência da República, foi aprovado o Decreto-lei n. 4024/1961, o qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No ano seguinte, o Parecer n. 251/1962, do Conselho Federal de Educação, de autoria do Professor Valnir Chagas, fixou o currículo mínimo e a duração para o curso de Pedagogia, regulamentando também a necessidade de formação superior para o professor do ensino primário.

A normatização do currículo mínimo por parte do Estado tinha o objetivo de instituir uma unidade básica de conteúdos – composta por sete matérias para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar e duas matérias a serem escolhidas pela IES – com o intuito de auxiliar em caso de transferência de alunos no território nacional. Entretanto, à revelia desse argumento, muitos educadores protestaram contra a determinação do currículo mínimo, por compreenderem “[...] que se tratava de uma atitude autoritária e que funcionava como uma “camisa de força” nos currículos, sem respeitar a diversidade nacional.” (VIEIRA, 2008, p. 6).

Coadunando esse entendimento, Brzezinski (1999) defende que esse parecer almejava a implantação do princípio da concomitância do conteúdo, do ensino e do método, com duração prevista para quatro anos, tanto para o bacharelado quanto

para a licenciatura, extinguindo-se, assim, o esquema 3 + 1. Porém, na prática, não houve o rompimento com o respectivo modelo de formação, ou seja, a parte específica do curso de licenciatura continuou concentrando o mesmo tempo anterior (três anos), deixando reservado apenas o último ano para a prática de ensino.

Segundo Soares (2008), em 1962, ocorreu nova regulamentação no tocante ao currículo, o Parecer CFE n. 292, de 14 de abril de 1962, o qual legislou acerca das licenciaturas no que se refere à formação pedagógica do profissional da área educacional. A autora assevera que:

[...] são estabelecidas por esse parecer as matérias pedagógicas dos cursos de licenciaturas para o magistério, a serem trabalhadas em escolas de nível médio de caráter ginasial e colegial. Consideramos então que, de fato, é mantida, na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura, caracterizando-se uma dicotomia entre as disciplinas de 'conteúdo' e as disciplinas 'pedagógicas'.

Fica evidenciado, portanto, que se mantêm a dualidade na formação em Pedagogia entre bacharelado e licenciatura, demonstrando, com isso, primeiramente, preocupação com a formação de pesquisadores na respectiva área de atuação, e, em segundo plano, a preparação pedagógica do futuro professor.

Em consonância com Soares (2008), o cenário político desse período ensejou a adoção de medidas que fomentassem a implantação de um novo modelo de desenvolvimento econômico no país, surgindo a necessidade de amoldamento do sistema educacional, principalmente a partir de 1964, viabilizando, desse modo, logo no início de 1968, o perfilhamento de um plano estratégico para elucidar os imbróglios ocasionados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação. Nessa perspectiva, a “[...] reforma do sistema educacional passava a ser então uma exigência, não apenas com o objetivo de equacionar os problemas mais presentes na área, mas, principalmente, de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico” (SOARES, 2008, p. 43).

Para se adequar a esse novo panorama, foi posta em vigor a Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, entabulada pela ditadura militar, por meio da qual foi implementada a Reforma Universitária. Dentre várias mudanças, essa legislação consolidou a divisão do curso de graduação em ciclos, básico e profissional, instituiu o procedimento de créditos por disciplinas e instaurou a periodicidade semestral,

estabelecendo também as especialidades legitimadas para o exercício das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação.

Em decorrência dessa reforma, implementada pelo então ministro da Educação, Favorino Bastos Mércio, durante o mandato de Arthur da Costa e Silva, o Conselho Federal de Educação manifestou-se para a regulamentação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer CFE n. 252/69 e da Resolução n. 2, de 12 de maio 1969, sem, no entanto, romper com os princípios básicos da reforma.

Nesse sentido, uma das questões geradas, imediatamente, em decorrência do referido parecer, pautou-se em torno da exigência de estágios supervisionados aos formandos em Pedagogia e ao exercício profissional nas escolas de 1º grau, suscitando manifestações de professores normalistas, tendo em vista o receio da perda de seu espaço profissional. Já a resolução, estabeleceu que a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para o exercício das funções de administração, supervisão, orientação e inspeção passaria a ser realizada no curso de graduação em Pedagogia (GALLO, 2009).

Conforme Brzezinski (2002), a década de 1970 foi marcada como o período mais crítico da Pedagogia, tendo em vista que estava impregnada pela tendência tecnicista, acirrando o processo de fragmentação da formação do pedagogo no que se refere às habilitações técnicas empreendidas no processo de sua formação, comprometendo, assim, sua identidade. Com isso, outros fatores também se destacam, a exemplo da divisão do trabalho e do controle ideologicamente implícito em sua estrutura, e, ainda, a dicotomia entre teoria e prática, a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Tudo isso pode ser compreendido como resultado da influência do modelo capitalista, afetando, consideravelmente, tanto a formação quanto a prática pedagógica. Nesse contexto, foi criado o curso de Pedagogia da UFPI, segundo registros do documento “Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia”, campus de Teresina, em 1973, sob a orientação do Parecer 252/1969 e da Resolução 02/1969, os quais são guiados pela Lei de Reforma Universitária n. 5540/1968. O referido curso só passou a se estabelecer de fato como Licenciatura Plena em Pedagogia em 1975, por meio do Ato da Reitoria n. 237/1975, configurando-se, anteriormente, apenas como curso de curta duração. Desse modo, com a autorização para ascender à categoria de Licenciatura Plena, o curso insere

em seu currículo as habilitações em Magistério e Orientação Educacional, permanecendo com essa estrutura organizacional até o início de 1980.

Segundo Soares (2008), ainda no ano de 1973, o primeiro vestibular foi realizado, com oferta de vagas nas áreas de Administração Escolar, de Supervisão e de Orientação Educacional. As referidas vagas eram destinadas “[...] para a comunidade em geral e para profissionais da educação/professores e funcionários que exerciam funções pedagógicas em escolas da rede pública de ensino sem qualificação na área do Magistério” (p. 53).

A oferta das vagas ofertadas aos profissionais da área educacional respaldava-se nos pressupostos estabelecidos na Resolução 16/1971, a qual possibilitava celebrar convênios com instituições de ensino com as quais os candidatos ao vestibular mantinham vínculo empregatício, viabilizando, além do regime regular, regime especial para efetivação das aulas, o chamado Sistema Parcelado, funcionando integralmente nos turnos manhã e tarde nos meses de janeiro, fevereiro e julho.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia atendia a demanda local, suprimindo a necessidade de profissionais qualificados para desempenhar funções voltadas para o âmbito educacional. Nesse período, segundo Soares (2008, p. 54), “[...] o curso formou um número expressivo de pedagogos para atuar como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos”.

De acordo com a referida pesquisadora, recai sobre essa perspectiva formativa um caráter limitador, tendo em vista que adota uma abordagem tecnicista de formação. Vejamos:

Diante da regulamentação do curso de Pedagogia homologada pelo Parecer 292/1962 do CFE, que orienta a formação de técnico-administrativos da educação para atender a um a mercado especializado através das habilitações em Administração Escolar, Orientação Escolar, Supervisão Escolar e formação de professores para Escolas Normais, a formação desses profissionais ganhou um caráter limitado, condicionado e restrito a uma abordagem tecnicista. Tal tendência se sustenta no princípio de gerenciamento com que se visa a organizar o campo da educação, distribuindo as funções pertinentes seguindo um caráter similar à área empresarial. (SOARES, 2008, 54).

Com base nessa concepção, fica evidente o caráter limitador do curso, em que aspectos de abordagem geral, humanística e crítica ficam margeados,

dificultando ao futuro educador “[...] apropriar-se de conteúdos das áreas de conhecimento de cunho sociopolítico, filosófico e histórico, que lhe possibilitassem uma compreensão do processo educativo em suas múltiplas facetas e relações com o desenvolvimento global da sociedade” (SOARES, 2008, p. 54).

Embora, inicialmente, o curso tenha tido essa orientação, com o decorrer do tempo ele passa por algumas reformulações na matriz curricular, cujas alterações podem ser verificadas em documentos que versam sobre validação, diretrizes e prerrogativas do curso de Pedagogia da UFPI, como em resoluções, decretos e pareceres. Conforme Soares (2008, p. 54), dentre as inúmeras mudanças, destaca-se “[...] a inclusão da habilitação Magistério como condição obrigatória, ou pré-requisito, para cursar as habilitações Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional”.

Essas mudanças estão em consonância com os debates emergentes no restante do país, pois no decorrer da década de 1970 e início dos anos 1980, difundia-se uma acirrada discussão acerca da formação tradicional dos educadores nos cursos das instituições públicas de ensino, uma vez que essa referida formação era vista como “[...] dissociada do contexto político, econômico e social do país e que coloca o profissional da educação exclusivamente como um ‘especialista de conteúdo’, um ‘facilitador da aprendizagem’ ou um ‘técnico da educação’” (CARVALHO, 1987, p. 9).

Surgem, nesse mesmo período, movimentos articulados de educadores e educandos cujos patrocínios eram assegurados por instituições que reuniam profissionais da educação, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional dos Docentes (Ande), entre outros, de modo que essas entidades buscavam contribuir para dirimir a crise instalada no âmbito dos cursos de formação docente.

As discussões acerca da formação do educador têm como marco “[...] o I Seminário de Educação Brasileira realizado pela UNICAMP [Universidade Estadual de Campinas], em 1978, e têm se consolidado através da realização das Conferências Brasileiras de Educação” (CARVALHO, 1987, p. 10). A partir desses encontros, muitos direcionamentos e várias diretrizes foram sistematizadas em propostas de reformulação dos cursos das diversas licenciaturas, dentre elas o curso de Pedagogia, foco deste trabalho.

Segundo Carvalho (1987, p. 11), as orientações sobre as mudanças nessas licenciaturas estabeleciam que a “[...] Pedagogia e demais licenciaturas deveriam ter uma base comum [...]”, ou seja, recomendavam que esta “[...] não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um campo de conhecimento fundamental”.

Assim, existia, nesse contexto, a preocupação em sanar a lacuna que as licenciaturas apresentavam, buscando também articular “[...] a problemática dos cursos de formação do educador à crise mais geral do país e da educação” (CARVALHO, 1987, p. 9).

Carvalho (1987, p. 11) ressalta algumas diretrizes resultantes dessas discussões:

- Repensar a formação dos especialistas (orientadores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, na medida em que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando;
- Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º grau;
- Criar, no curso de Pedagogia, áreas de concentração como: Docência para as áreas iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras;
- Reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maior vigência da teoria na prática;
- Superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel dos primeiros repensar toda a prática teórico-metodológicas vivenciadas durante o curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em um contexto social mais amplo.

Desse modo, podemos observar que as propostas pautam-se em mudanças substanciais no currículo das licenciaturas, buscando sobrepujar a perspectiva de uma simples reformulação, isto é, tentando alcançar uma concepção de formação comprometida com a democratização do país.

Assim, a partir dessas discussões, foram elaborados documentos, com base nas deliberações das planárias coletivas das categorias inseridas no processo, a exemplo do “[...] documento aprovado por docentes e discentes, reunidos no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de

Recursos Humanos para a Educação, de 21 a 25.11.83, em Belo Horizonte”. Sobre essa pauta, Carvalho (1987, p. 9) apresenta alguns dos temas registrados no respectivo documento:

A problemática do curso de Pedagogia e demais licenciaturas somente expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira e as sugestões apresentadas envolvem um compromisso de mudança:

- da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência do capital estrangeiro;
- da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação;
- da política clientelista, reflexo do autoritarismo que se implantou no país [...].

Esse período vivenciou uma grande efervescência nos debates sobre formação docente, em que se destacavam os questionamentos sobre a estrutura dos cursos de Pedagogia, tendo em vista que esses tinham um caráter acentuadamente técnico e dissociado das transformações sociais de seu tempo (CARVALHO, 1987, p. 10). Nesse contexto, evidenciamos a necessidade de reformas significativas no sentido de adequar as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia aos anseios e às transformações políticas e sociais vivenciadas no país.

Diante de tais manifestações, segundo Carvalho (1987, p. 10), a Universidade Federal do Piauí buscou se inserir nos debates, promovendo, no Centro de Ciências da Educação, em 1980, o “[...] I Seminário sobre Formação do educador, [...] cujo enfoque principal foi o curso de Pedagogia, evidenciando uma preocupação com a qualidade da formação [...]”, e objetivando, sobretudo, encontrar soluções para os problemas existentes no referido curso. Dentre as pautas do evento, destacaram-se as seguintes questões:

- Preocupação em formar o educador e não o professor ou técnico especialista;
- necessidade de eliminar o tecnicismo e o psicologismo dos currículos;
- estimulação do desenvolvimento da consciência crítico-criativa do pessoal envolvido na educação.

Como pode ser constatado, a partir dos princípios descritos acima, especialmente no que se refere à superação do tecnicismo e à preocupação com um ensino que fomente a consciência crítica e criativa do futuro docente, a Universidade Federal do Piauí demonstra que está articulada com as discussões nacionais, apontando, portanto, no próprio seminário, algumas perspectivas de mudanças para a crise da formação docente:

- A reformulação dos currículos existentes, enriquecendo-os com ciências que fundamentam a práxis educativa, com maiores exigências relativas à experiência de magistério e maior domínio de conteúdo;
- Transferência da formação de certas especializações para o nível de pós-graduação;
- Criação de novas habilitações para atendimento às atuais necessidades de recursos humanos. (CARVALHO, 1987, p. 12).

As propostas apresentadas concentram-se em três eixos: reformulação do currículo dos cursos de formação de professores, objetivando fundamentação mais substancial da prática educativa e maior domínio de conteúdo; reorganização das pós-graduações; e atendimento das demandas por recursos humanos referentes às novas habilitações necessárias no âmbito educacional.

De acordo com Guedes (2006, p. 72), em 1983, o curso de Pedagogia da UFPI passou por uma avaliação, culminando com algumas mudanças no currículo, com vistas a torná-lo compatível com as transformações sociais e com as inovações tecnológicas daquele período:

Já em 1983, quando da avaliação do Curso, foi detectada a necessidade de mudanças, no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, com vistas a propor uma formação em que o pedagogo estivesse apto a trabalhar e conviver com as transformações sociais provocadas pelas inovações tecnológicas, em uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que são exigidas mudanças de atitudes por parte dos que participam do contexto escolar.

Com dois anos após a primeira mudança curricular, em 1985, retomou-se a discussão sobre o currículo em vigor. Segundo Soares (2008, p. 13), surgiram novamente algumas reivindicações em torno do currículo do curso de Pedagogia, “[...] considerando que este vinha apresentando limites e defasagens, o que tornava imprescindível uma reformulação mais significativa”.

Ainda de acordo com a referida pesquisadora, o curso de Pedagogia passou a ser reavaliado:

Diante desse pleito, verificamos, na Proposta Curricular implementada em substituição a que vigorou até 2001, a partir da qual o curso de Pedagogia passa a ser reavaliado e alterado em determinados aspectos, como: fundamentação legal, princípios políticos, filosóficos e epistemológicos, bem como na seleção e distribuição das disciplinas, nos seus ementários e cargas horárias, na duração do curso e na sistemática de avaliação. (SOARES, 2008, p. 13).

Apesar das discussões, ficam evidentes os impasses acerca da formação docente. A partir dessa abordagem, percebemos que o processo de formação do pedagogo tem se constituído num grande dilema não somente em nível local, mas também nacional.

Apresentaremos, no próximo capítulo, a análise das alterações mais recentes pelas quais passou o curso de Pedagogia até o período de realização desta pesquisa, à luz da Proposta de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia de 2001, com base nas percepções de professores e da coordenação do referido curso.

CAPÍTULO 4

O EMBONDEIRO QUE SONHAVA PÁSSAROS: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO PARA PAZ E DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS – ALGUMAS ANÁLISES



Imagem ilustrativa do conto “O embondeiro que sonhava pássaros”

Fonte: <<https://www.google.com.br/search>>.

[...] Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabelos se figuravam pequenas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos, lenhosos, minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado, em estado de consentida impossibilidade...¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<http://contosdeaula.blogspot.com.br/2007/05/o-embondeiro-que-sonhava-pssaros.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

“[...] As tochas se chegaram ao tronco, o fogo namorou as velhas cascas. Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabelos se figuravam pequenitas folhas, pernas e braços se madeiravam. Os dedos, lenhosos, minhocavam a terra. O menino transitava de reino: arvorejado, em estado de consentida impossibilidade. E do sonâmbulo embondeiro subiam as mãos do passarinho. Tocavam as flores, as corolas se envolvucravam: nasciam espantosos pássaros e soltavam-se, petalados, sobre a crista das chamas. As chamas? De onde chegavam elas, excedendo a lonjura do sonho? Foi quando Tiago sentiu a ferida das labaredas, a sedução da cinza. Então, o menino, aprendiz da seiva, se emigrou inteiro para suas recentes raízes”.¹¹ (COUTO, 2015).

O prólogo selecionado para iniciar este capítulo é o trecho de um conto¹² da literatura africana, especificamente da literatura moçambicana, para dialogar com as concepções pertinentes à Educação para Paz e à mediação de conflitos, principalmente porque a referida narrativa ressalta a complexidade que se estabelece nas relações humanas, destacando, sobretudo, como a intolerância e a falta de diálogo desencadeiam consequências desastrosas para todos os que fazem parte do grande enredo, que é a própria vida em sociedade.

O conto narra a amizade entre uma criança que habita o bairro dos brancos e um passarinho, ou vendedor de pássaros, destacando situações em que o estereótipo de negro, numa sociedade imersa em diversos valores culturais, tende a segregar e a forjar violentas fronteiras que insistem em continuar dividindo pessoas já tão imersas nas culturas umas das outras.

Ele vai apresentando situações de violência e de austeridade, demonstrando como o preconceito nos condena à irracionalidade e à dor, pois o menino, ao tentar salvar o amigo da morte, morre em seu lugar, queimando junto com o embondeiro¹³:

¹¹ Disponível em: <<http://contosdeaula.blogspot.com.br/2007/05/o-embondeiro-que-sonhava-pssaros.html>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

¹² O conto faz parte da obra “Cada homem é uma raça”, de autoria do moçambicano Mia Couto (2015).

¹³ Embondeiro é o nome utilizado em Moçambique e em Portugal para designar o “boabá”, uma árvore considerada sagrada para a cultura de Moçambique.

[...] As tochas se chegaram ao tronco, o fogo namorou as velhas cascas. Dentro, o menino desatara um sonho: seus cabelos se figuravam pequenitas folhas, pernas e braços se madeiravam. [...] O menino transitava de reino [...] Então, o menino, aprendiz da seiva, se emigrou inteiro para suas recentes raízes.

Assim, as situações de violência que se elevam na narrativa evidenciam sistemas que não permitem um discurso por um mundo melhor, uma heteronomia como idealização de dias melhores para os povos. A magia empregada por Mia Couto mostra-nos a literatura feita da recolha das vidas que ficam à margem, dos silêncios que a humanidade não identifica, pois o discurso que se perpetua é sempre o totalizador.

Desse modo, considerando a realidade de intolerância vivenciada atualmente no mundo todo, ressaltamos a urgência em se reinventar a paz, pois esta é o elemento que nos permitirá ter acesso à vida futura no planeta, como bem retrata Braga Neto (2014), ao defender que precisamos viver num mundo em que seja possível abrir mão do “eu” singular em prol do “nós” no sentido plural, uma vez que “[...] sem isso não existirá cooperação e muito menos a promoção de reflexão sobre suas interações”. Esse autor destaca também, em seu texto “Direitos humanos, reconhecimento do sujeito de direitos e mediação de conflitos individuais e coletivos”, que a mediação de conflitos é capaz de contribuir para que o ser humano, de fato, abandone o “[...] eu exclusivista e limitado” e adote o “[...] nós inclusivo e ampliado” (BRAGA NETO, 2014, p. 23).

No nosso entendimento, isso só será possível quando a educação se tornar um embondeiro vascularizado, nutrido pela seiva dos direitos humanos, capaz de atrair e de assegurar a permanência em sua estrutura da grande diversidade de pássaros, e de estimular nestes o canto da vida, da liberdade e do respeito ao outro.

Nesse sentido, a partir do que foi exposto, dialogaremos, a seguir, com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia da UFPI, analisando, principalmente, se sua Matriz Curricular atende aos pressupostos da Educação para Paz; e com as perspectivas dos partícipes desta pesquisa acerca do referido Curso, da Educação para Paz e da mediação de conflito.

4.1 O modelo pedagógico vigente do curso de Pedagogia da UFPI

A análise do modelo pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI partiu da

verificação do currículo ainda em vigor, n. 4120 (4.5.6), de 2009, cuja estrutura está composta de “[...] conteúdos eminentemente teóricos, conteúdos teóricos e práticos e conteúdos eminentemente práticos no campo profissional” (UFPI, 2009, p. 20). Essa organização utiliza algumas disciplinas que funcionam como elementos integradores do currículo, ou seja, como eixos articuladores entre os blocos. Elas são assim denominadas: “[...] Seminário de Introdução à Pedagogia (Bloco I); Prática e Pesquisa Educativa (Blocos II, V e IX); Prática Pedagógica na Escola (Blocos III, IV, VI, VII, VIII e IX); Trabalho de Conclusão de Curso (Bloco V ao IX)” (p. 20).

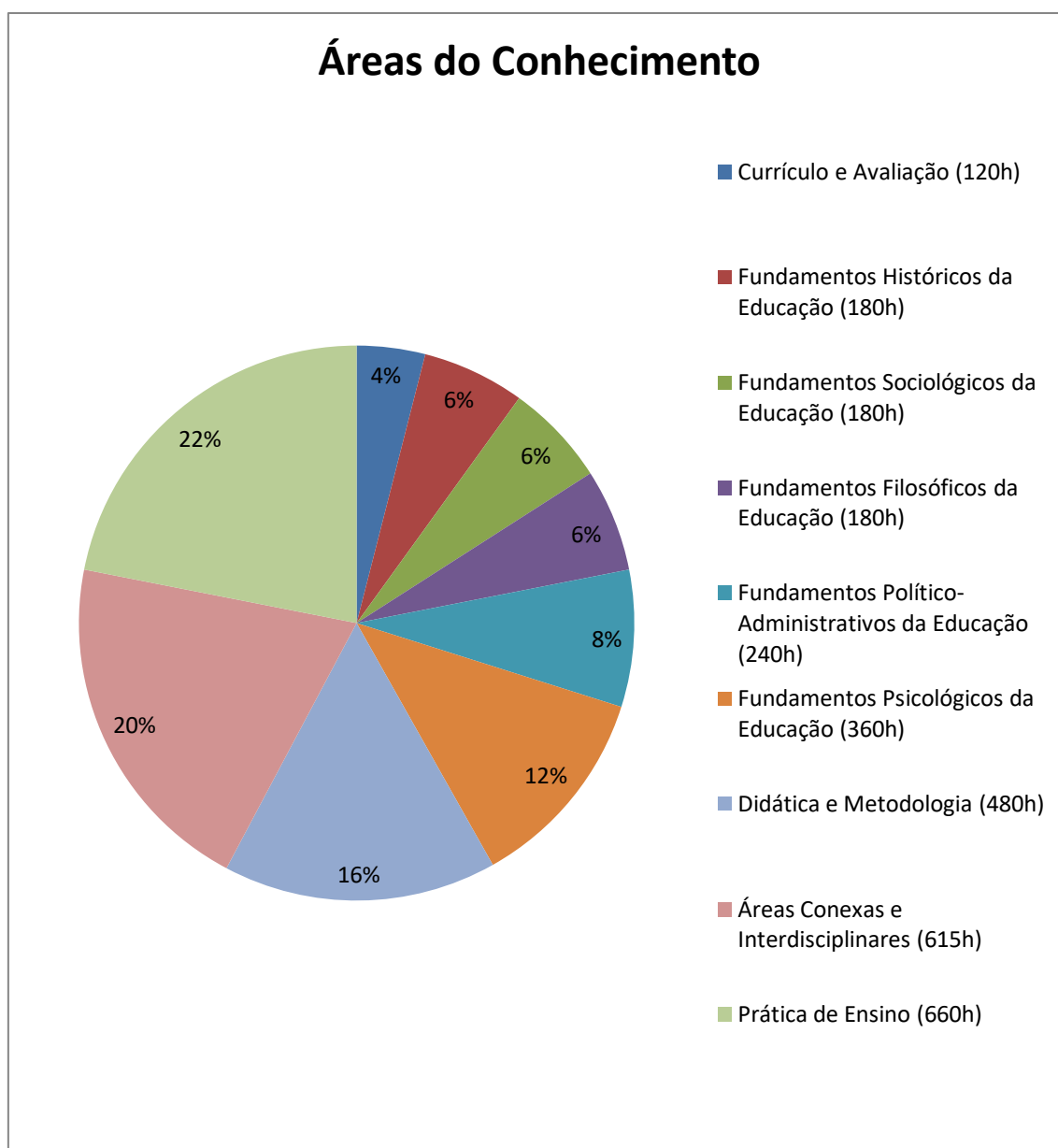
De acordo com o referido PPP (2009), essas disciplinas são fundamentais para vinculação entre a teoria e a prática, pois elas buscam propiciar “[...] a fundamentação e a instrumentalização para o trabalho pedagógico, aliada ao conhecimento da realidade social” (p. 20).

O currículo, segundo Sacristán (2000), é um projeto seletivo e ideológico edificado a partir do contexto cultural, social, político e administrativo em que está inserido e torna-se realidade de acordo com as condições da instituição a que pertence. Dotado de diversos conteúdos organizados sequencialmente, o currículo apresenta um campo prático e um discursivo.

É importante ressaltar que o documento curricular escrito não é o único representante das pretensões do que será abordado na formação dos futuros pedagogos, considerando-se a relevância das experiências em sala de aula e dos campos de estágio. Todavia, é importante destacar que esse documento influencia significativamente os conteúdos que serão contemplados no decorrer da formação do pedagogo.

Nesse sentido, o PPP do curso de Pedagogia da UFPI aponta como um dos objetivos da formação do pedagogo: “[...] formar um profissional capaz de resolver, com competência, problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões: humana, ética, política, técnica e social – que fundamentam seu ofício” (UFPI, 2009, p. 18). Para subsidiar o futuro professor no alcance desse objetivo, o currículo foi dividido em nove áreas, conforme está representado na figura a seguir, com os seus respectivos percentuais:

Figura 4 – Desdobramento do Currículo em Áreas de Conhecimento



Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI (UFPI, 2009).

Ao analisar o gráfico, observa-se que as disciplinas de Fundamentos da Educação – Filosóficos, Históricos, Psicológicos, Sociológicos e Político-Administrativos – representam 38% dos conhecimentos oferecidos no decorrer do Curso. A Prática de Ensino conta com 22%; seguida de Áreas Conexas e Interdisciplinares, com 20%; Didática e Metodologia com 16%; e, por fim, Currículo e Avaliação com 4%. Desse modo, verifica-se que, mesmo que a prática de ensino represente um percentual significativo no contexto curricular, ainda há o predomínio de atividades teóricas, realidade observada até mesmo nas disciplinas específicas

que se propõem em suas ementas a abordar os conteúdos teóricos em articulação com as atividades práticas, como veremos mais adiante.

Nesse contexto, questionamos em quais disciplinas são trabalhadas as concepções de Cultura de Paz? Como os fundamentos da Cultura de Paz são abordados no processo de estágio supervisionado? No que se refere ao estágio supervisionado, Sacristán (2000) destaca que, para se desenvolver um trabalho que satisfaça as necessidades de aprendizagem do aluno, é necessário que o curso ofereça experiências globais de mundo.

O Estágio Supervisionado Curricular obrigatório, considerando a Resolução CNE nº 01, de 15 de maio de 2006 e a Resolução n. 22/2009, está estruturado em quatro disciplinas, assim estabelecidas: Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (75h); Estágio Supervisionado II – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (90h); Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não escolares (120h); e Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não escolares (120h), totalizando 315 horas (UFPI, 2009).

A importância da experiência proporcionada pelo estágio, parafraseando Freire (2004), consiste em oportunizar a interação entre o aluno e a comunidade, favorecendo a formação de um profissional que pretende trabalhar no âmbito do diálogo e, por isso, mais envolvido eticamente com a sociedade. Para atingir esse propósito, algumas estratégias são destacadas como, por exemplo: a multiplicidade de cenários para o processo de ensino-aprendizagem que possa promover a interdisciplinaridade e a aprendizagem interprofissional.

No tocante à multiplicidade de cenários, Feuerwerker *et al.* (2000) defendem que “Cenário de Aprendizagem” é um conceito amplo que extrapola o mero local em que são realizadas práticas. Nele, estão inclusos, também, os sujeitos envolvidos, a natureza e o conteúdo do que se faz. Por meio desses cenários, há uma valorização dos preceitos morais e éticos, orientadores de condutas individuais e coletivas.

Como exemplo de cenário de aprendizagem, temos a escola, que carrega todo um conjunto de experiências imprescindíveis para o desenvolvimento e a formação do estudante de Pedagogia. Essas experiências combatem o paradigma de formação que está centrado na competência nuclear. Scheib (2002) explica que esta competência vincula-se à produtividade e ao pragmatismo, nos quais educação se

confunde com informação e instrução e, assim, distancia-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania, do desenvolvimento da Cultura de Paz nas escolas.

Nesse contexto, a Cultura de Paz emerge como processo bidirecional e dinâmico, cuja concepção imputa um caráter coletivo e individual de transformação da vida em sociedade, visto que assume um conjunto de valores, de práticas e de condutas alicerçadas no respeito pleno ao outro e no fomento da paz entre as pessoas, as comunidades e as nações.

De acordo com Dusi (2006, p. 1), baseado na perspectiva de que o sujeito participa voluntariamente do processo de desenvolvimento cultural da humanidade, segundo a “[...] perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento”, compreendemos que a edificação da Cultura da Paz é “[...] possível nas dimensões individual e coletiva, com ações que, coadunadas aos propósitos de convivência pacífica e pautadas em seus componentes, favoreçam a construção da paz desde o âmbito pessoal à convivência internacional”.

Em razão de favorecer a constituição de um cenário propício para as convivências sociais, a escola evidencia posição relevante no processo de desenvolvimento dos educandos, com resultados significativos tanto em âmbito intraescolar como em contextos que transcendem os seus muros.

Quando o professor está em processo de formação inicial, associado ao contexto da *práxis*, momento do estágio supervisionado, por exemplo, é a oportunidade de associar os subsídios teóricos apreendidos em sua instituição de ensino à prática, ou seja, é o momento de aplicar o que aprendeu na universidade às situações reais impostas pela vivência em sala de aula.

Não há como se falar em formação inicial de professores sem considerar a complexidade das demandas educacionais, os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece, de forma que essa formação não pode ser concebida como algo isolado, autônomo e acabado. É com base nessa discussão que passaremos a analisar algumas disciplinas do currículo do curso de Pedagogia da UFPI, no sentido de verificar se elas subsidiam o futuro professor a enfrentar, de fato, as questões que permeiam o âmbito das relações sociais presentes na escola, como, por exemplo, os conflitos e as contradições decorrentes dessas relações e de suas múltiplas variáveis.

4.2 Cultura de Paz na formação do pedagogo: análise das disciplinas ofertadas no currículo do curso de Pedagogia da UFPI

O Projeto Político Pedagógico do Curso (2009) prevê algumas diretrizes para orientar seus pressupostos teórico-metodológicos, quais sejam: a) fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência; b) concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia; c) sólida formação teórica; d) relação orgânica entre teoria e prática; e) interdisciplinaridade; f) especificidade como curso de formação de profissionais da educação; g) política de interdepartamentalização.

Dentre as diretrizes citadas anteriormente, selecionamos duas: a primeira, que se refere à formação teórica consistente no campo da Pedagogia; e a segunda, que assegura a relação orgânica entre teoria e prática, tendo em vista que elas convergem no sentido de integralizar formação teórica e prática de ensino, as quais embasam suas justificativas nas seguintes perspectivas:

- 1) Com este princípio, o Curso quer ressaltar que a formação do Pedagogo deve estar norteada por uma sólida compreensão da Educação e de seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos, psicológicos e sociais. Adotando este princípio, o currículo propiciará a compreensão da totalidade do processo educativo, desenvolvendo estudos que proporcionem ao aluno condições de exercer a análise crítica da realidade educacional no contexto local, regional e nacional.
- 2) Significa que a relação teoria-prática estará integrada ao longo do Curso, enfatizando-se no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação. Adotando-se este princípio, a prática como componente curricular estará presente em todas as disciplinas curriculares. A ênfase no trabalho docente, como base da formação, é fonte dessa articulação teoria-prática, assumindo o estudo de metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares na escola básica e, ainda, o uso da pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social.

Isso quer dizer que o currículo do curso de Pedagogia deve contribuir para que o futuro professor compreenda a complexidade que envolve a educação, com base nos pressupostos que a fundamentam, numa perspectiva crítica e reflexiva, como também deve articular teoria e prática para subsidiar sua atuação como futuro profissional da Educação. A partir dessa proposta, problematizamos: quais as disciplinas do currículo do curso de Pedagogia que apresentam em suas ementas as concepções de uma Cultura de Paz?

Antes de passarmos para as análises das disciplinas, apresentaremos o desdobramento do currículo em áreas e disciplinas, para que se possa verificar, na íntegra, como está organizada a matriz curricular do curso de Pedagogia da UFPI. Vejamos:

Quadro 12 – Desdobramento do currículo em áreas e disciplinas

ÁREAS	DISCIPLINAS	Código	Carga horária	Categoria	Total carga horária OB
1. Fundamentos Filosóficos da Educação	. Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia	401526	60 h	OB	180h
	. Filosofia da Educação I	401536	60 h	OB	
	. Filosofia da Educação II	401539	60 h	OB	
	. Ética em Educação	401	60 h	Op	
	. Infância, Educação e Filosofia	401593	60 h	Op	
2. Fundamentos História da Educação	. História Geral da Educação I	401537	60 h	OB	180h
	. História da Educação I	401542	60 h	OB	
	. História da Educação III	401547	60 h	OB	
	. Educação e Movimentos Sociais	401609	60 h	Op	
	. Educação e Cultura Popular	401608	60 h	Op	
	. Pesquisa em História da Educação	401595	60 h	Op	
3. Fundamentos Psicológicos da Educação	. Psicologia da Educação I	401535	60 h	OB	300h
	. Psicologia da Educação II	401540	60 h	OB	
	. Fundamentos da Educação Infantil	401568	60 h	OB	
	. Fundamentos da Educação Especial	401558	60 h	OB	
	. Psicolinguística	401546	60 h	Op	
	. Psicologia Social	401584	60 h	Op	
	. Psicopedagogia	401597	60 h	OP	
	. Psicodinâmica das Relações Humanas	401582	60 h	Op	
	. Psicologia Cognitiva	401598	60 h	Op	
	. Aspectos Psicossociais da Aprendizagem	401	60h	OB	
4. Fundamentos Sociológicos da Educação	. Fundamentos Antropológicos da Educação	401530	60 h	OB	180h
	. Sociologia da Educação I	401541	60 h	OB	
	. Sociologia da Educação II	401543	60 h	OB	
	. Sociologia da Educação III	401588	60 h	Op	
	. Sociologia da Educação no Brasil	401586	60 h	Op	
	. Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação	401596	60 h	Op	
	. Educação, Estado e Cidadania	401576	60 h	Op	

5. Fundamentos Político-Adminis- trativos da Educação	<ul style="list-style-type: none"> . Legislação e Organização da Educação Básica . Gestão de Sistemas e Unidades Escolares . Organização e Coordenação do Trabalho Pedagógico . Planejamento e Política Educacional . Financiamento da Educação . Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos. . Políticas Públicas e Educação 	401548 401 401 401 401545 401 401574	60 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h	OB OB OB Op OB OB Op	300h
6. Didática e Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> . Didática Geral . Metodologia da Língua Portuguesa . Metodologia da Matemática . Metodologia da História . Metodologia da Geografia . Metodologia das Ciências da Natureza . Alfabetização e Letramento . Metodologia da Educação Física . Metodologia da Educação Infantil . Metodologia da Educação de Jovens e Adultos 	402862 402 402 402 402 402 402 402 402 402	60 h 75 h 75 h 75 h 75 h 75 h 75 h 60.h 75 h 60 h	OB OB OB OB OB OB OB OB OB OB	720h
7 Currículo e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Teorias de Currículo e Sociedade . Avaliação da Aprendizagem 	402864 402	60 h 75 h	OB OB	135h
8. Estágio Supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> . Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação . Estágio Supervisionado II – Planejamento e Gestão da Educação . Estágio Supervisionado III– Estágio em Educação Infantil . Estágio Supervisionado IV – Estágio em Ensino Fundamental – anos iniciais do Ensino Fundamental 	402 402 402 402	60 h 45 h 105h 105 h	OB OB OB OB	315h
9. Áreas Conexas e Interdisciplinares	<ul style="list-style-type: none"> . Seminário de Introdução à Pedagogia . Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação . Pesquisa em Educação I . Pesquisa em Educação II . TCC I . TCC II . Literatura Infantil . Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica . Recursos Didáticos e Tecnológicos . Artes e Educação 	401533 402 402 402 402 402 303090 402 402 404092	15 h 60 h 60 h 60 h 30 h 60 h 60 h 60 h 60 h 60 h	OB OB OB OB OB OB OB OB OB OB	765

. LIBRAS	402908	60 h	OB
. Lingüística e Alfabetização	303	60 h	OB
. Práticas Educativas e Multirreferencialidade	402	60h	OP
. Motricidade e Escola	107	60 h	OB
. Ludicidade, Aprendizagem e Linguagem	402	60 h	Op
. Educação Infantil e diferentes Linguagens	402	60 h	Op
. Saúde e trabalho Docente	402	60 h	Op
. História das Ideias Políticas e sociais	304530	60 h	Op
. Políticas Públicas e Educação	401574	60 h	Op
. Cultura Popular	404007	60 h	Op
. Tópicos Especiais em Educação I	402886	60 h	Op
. Tópicos Especiais em Educação II	402152	60 h	Op
. Aspectos Ético-político-educacionais da da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais	401570	60 h	Op
	401570	60 h	Op
. Fundamentos da Arte na Educação	404001	60 h	Op
. Técnicas de Expressão Vocal	404	60 h	Op
. Educação Ambiental	402909	60 h	Op
. Estatística Educacional	260522	60 h	Op
. Português I Prática de Redação	303001	60 h	Op
. Inglês Instrumental Básico	303600	60 h	Op
. Francês Instrumental Básico	303700	60 h	Op
. Português II – Pedagogia	303003	60 h	Op
. Introdução à Hist. das Ideias Políticas e Sociais	304055	60 h	Op
. Prática Desportiva	107801	60 h	Op
. Educação Física Escolar	107	60 h	Op
. Recreação e Lazer	107	60 h	Op
. Dança	107	60 h	Op
. Judô	107	60 h	Op
. Gestão Educacional e Empreendedorismo	401607	60 h	Op
. Economia política da educação	401544	60h	Op
. Planejamento e avaliação da educação	401554	60h	Op
. Educação e Trabalho	401594	60h	Op
. Pesquisa em Psicologia da Educação	401599	60h	Op
. Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	303	60h	Op

Legenda: OB (obrigatório); Op (opcional).

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI – Currículo (UFPI, 2009).

Dentro dessa perspectiva, buscamos identificar a existência de conteúdos que remetessem à Cultura de Paz no currículo do curso de Pedagogia da UFPI, levando, também, em consideração, os elementos propostos por Sacristán (2000), o qual corrobora a concepção de Santomé (1995), quando afirma que a matriz curricular de um curso é o espelho cultural da instituição à qual pertence. Sendo assim, Sacristán (2000) sugere a existência de três grupos de elementos que, em interação, concretizam a realidade curricular como cultura da instituição, que são: seleção de conteúdos; o currículo paralelo ou oculto, que corresponde à forma como o currículo se concretiza na prática, levando-se em conta as regras institucionais, as condições políticas, administrativas e, inclusive, o relacionamento entre docentes e discentes; e, por fim, a filosofia curricular, ou seja, a orientação teórica de acordo com concepções filosóficas, epistemológicas e os valores sociais. Com isso, ao apresentar um campo prático e outro teórico, Sacristán (2000) aponta que o currículo é uma expressão do vínculo entre a teoria e a prática, os quais estão presentes em um determinado ambiente cultural e social.

Ao analisar o ementário das disciplinas, ficou evidenciado que, no currículo do curso de Pedagogia da UFPI, de um modo geral, não há a presença de conteúdos sobre a Cultura de Paz em disciplinas específicas. O entrelaçamento entre a formação humanística, com preceitos da Cultura de Paz e a formação técnica, ocorre em determinados momentos, por meio de disciplinas isoladas, que, em razão de sua natureza, abordam questões referentes a relações humanas permeadas pelo diálogo, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas.

A matriz curricular do Curso busca atender às tendências das políticas sociais e das diretrizes curriculares atuais, ao procurar imprimir concepções humanísticas, sociais, paralelamente aos critérios técnicos da formação. Entretanto, tal implantação seria mais efetiva se esses conteúdos fossem abordados de forma transversal e integrada durante todo o curso e não apenas em disciplinas isoladas e desarticuladas entre si.

Os programas do curso de Pedagogia da UFPI mostram limitações quanto à distribuição das disciplinas que trazem em suas ementas conteúdos relacionados à Cultura de Paz. Isso se dá em contraposição ao próprio Projeto Político Pedagógico do Curso, que estabelece competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo, as quais devem estar relacionadas à compreensão do papel social da escola. Vejamos:

Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular. (UFPI, 2009, p. 20).

Assim, compreendemos que a Cultura de Paz deveria ser abordada no curso de formação inicial de professores como tema transversal, haja vista a necessidade atual de se refletir sobre as convivências e as relações humanas, permeadas de conflitos e de violências. Desse modo, questionamos: que conhecimentos se relacionam com a Cultura de Paz? Que disciplinas do currículo do curso de Pedagogia são mais favoráveis para se lançar reflexões sobre a Cultura de Paz? Qual o papel da Cultura de Paz como concepção epistêmica de reflexão-crítica sobre a realidade?

Segundo Cescon e Nodari (2011, p. 6), a Cultura de Paz requer uma investigação criteriosa acerca de seus fundamentos, pressupostos e objetivos, “[...] constituindo-se, por conseguinte, como uma ciência da paz. Ciência, no sentido de problematizar as questões e de buscar compreender as causas que, nesse caso, referem-se à inclinação do ser humano à violência e/ou à disposição para a paz”.

Atualmente, não se pode mais falar em conhecimentos isolados, de modo que a própria problemática da paz está sendo circunscrita de forma abrangente, envolvendo desde questões relacionadas ao psiquismo humano até formas de organizações sociais, econômicas e políticas, alcançando também o âmbito cultural (GUIMARÃES, 2004). Nesse sentido, a definição de Cultura de Paz indica que a paz possui, além dos vínculos sociais, econômicos e políticos, uma base cultural.

Com base nessas considerações, partimos para uma análise cuidadosa do Plano Político Pedagógico do curso de Pedagogia e das ementas das 50 disciplinas obrigatórias, bem como das 25 optativas e das 13 eletivas que compõem a matriz curricular. Com isso, foram identificadas algumas disciplinas que, em virtude dos eixos temáticos dispostos em suas ementas, possuem grande possibilidade de realização de abordagem que proporcione a discussão dos fundamentos da Cultura de Paz. Quais sejam:

Quadro 13 – Disciplinas que apresentam conteúdos que se relacionam com a Cultura de Paz

ÁREAS	DISCIPLINAS	CH	CATEGORIA
Fundamentos Filosóficos da Educação	. Filosofia da Educação I	60 h	OB
	. Filosofia da Educação II	60 h	OB
	. Ética em Educação	60 h	Op
Fundamentos Históricos da Educação	. Educação e Movimentos Sociais	60 h	Op
	. Educação e Cultura Popular	60 h	Op
	. Pesquisa em História da Educação	60 h	Op
Fundamentos Psicológicos da Educação	. Psicologia da Educação I	60 h	OB
	. Psicologia da Educação II	60 h	OB
	. Aspectos Psicossociais da Aprendizagem	60 h	OB
	. Psicologia Social	60 h	Op
	. Psicodinâmica das Relações Humanas	60 h	Op
Fundamentos Sociológicos da Educação	. Sociologia da Educação I	60 h	OB
	. Sociologia da Educação II	60 h	OB
	. Sociologia da Educação III	60 h	OB
	. Educação, Estado e Cidadania	60 h	Op

Legenda: OB (obrigatório); Op (opcional).

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI – Currículo (UFPI, 2009).

As disciplinas selecionadas fazem parte de cinco áreas do conhecimento, dentre as quais se encontram tanto as obrigatórias quanto as optativas, sendo que nos concentraremos nas primeiras, tendo em vista que elas contemplam a totalidade dos graduandos. Elas foram escolhidas porque possibilitam reflexões acerca das temáticas que envolvem as perspectivas da Cultura de Paz, pois se relacionam a aspectos tanto objetivos quanto subjetivos da natureza humana, como também a dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas.

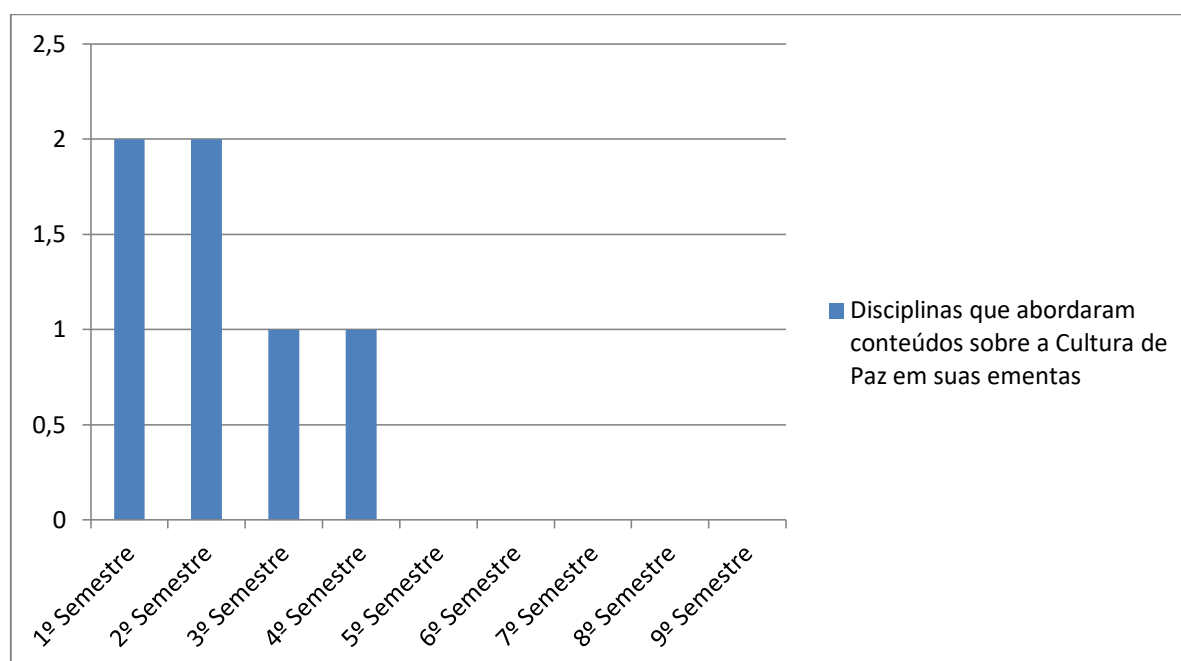
Nesse contexto de formação inicial de professores, a Cultura de Paz edifica-se como instrumento de fomento à ecologia dos saberes e como mecanismo para mediação de conflitos na escola.

Melucci (2005) diz que uma dimensão fundamental da sociedade atual é a busca do sentido do próprio agir, que se revela na vida cotidiana e que é oportunizado pela ação, pelas relações estabelecidas e pelos vínculos constituídos.

Ao fazer uso da sua vocação, cujos dons remetem à natureza inquisitiva, o ser humano quer construir saberes, quer conhecer o que está a sua volta. Assim, essas relações, provocativas e desafiadoras, erigidas nas tecituras dos mais variados cotidianos, tendo como exemplo o contexto da formação inicial de professores, o qual remete a novas perspectivas, novos caminhos, novos mundos, são, agora, realçadas pela Cultura de Paz, que, por sua vez, requer energia e teoria. Daí a justificativa de se ter selecionado disciplinas relacionadas aos fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação.

No entanto, se considerarmos apenas as disciplinas do Curso que possuem caráter obrigatório, vamos encontrar uma porcentagem baixa, tendo em vista que a carga horária total do curso que é de 3.315 horas e a porcentagem de disciplinas que abordam aspectos que podem se relacionar com a Cultura de Paz foram de, somente, 12,7%. A figura a seguir mostra as disciplinas, divididas por semestre, que apresentam os referidos aspectos em suas ementas.

Figura 5 – Disciplinas do Curso de Pedagogia da UFPI que abordam conteúdos sobre a Cultura de Paz em suas ementas, divididas por semestre



Fonte: Pesquisa direta do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI. (UFPI, 2009).

Como pode ser observado, os referidos conteúdos estão presentes até o quarto período, formando, a partir daí, uma lacuna, principalmente, em períodos em que a prática de ensino se intensifica. Para aprofundar a análise, posteriormente,

buscou-se, junto aos departamentos do curso, os programas mais recentes de cada uma das referidas disciplinas. A análise detalhada dessas ementas pode ser observada nos quadros abaixo:

Quadro 14 – Ementa da disciplina de Filosofia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 1	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Filosofia da Educação I (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401536
CH: 60h	CRÉDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS:
EMENTA: Gênese do pensamento filosófico; Concepções filosóficas do conhecimento, Filosofia e Educação e As Tendências Filosóficas da Educação.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 15 – Ementa da disciplina de Filosofia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 2	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Filosofia da Educação II (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401539
CH: 60h	CRÉDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Filosofia da Educação I
EMENTA: A Filosofia da Educação no Brasil; Ideologia e Educação no Brasil e As Correntes e Tendências da Educação Brasileira.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 16 – Ementa da disciplina de Psicologia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 1	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Psicologia da Educação I (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401535
CH: 60h	CRÉDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS:
EMENTA: Ciência Psicológica; Psicologia e Educação; Constituição da Subjetividade.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 17 – Ementa da disciplina de Psicologia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 2	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Psicologia da Educação II (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401540
CH: 60h	CRÉDITOS: 2.2.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação I
EMENTA: Desenvolvimento Humano. Aprendizagem Humana e Aprendizagem Escolar. Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 18 – Ementa da disciplina de Sociologia da Educação I do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 1	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Sociologia da Educação I (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401541
CH: 60h	CRÉDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS:
EMENTA: A Sociologia como ciência. Teorias Sociológicas Clássicas: conceitos fundamentais para a compreensão da relação educação-sociedade. A educação como objeto de estudo da sociologia.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 19 – Abordagem de temas relacionados à Cultura de Paz nos programas da disciplina Sociologia da Educação II do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 2	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Sociologia da Educação II (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401543
CH: 60h	CRÉDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Sociologia da Educação I
EMENTA: Teoria contemporâneas em Sociologia da Educação. O campo educativo: sujeitos, currículos, representações sociais. Trajetórias escolares e estrutura social.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 20 – Ementa da disciplina de Fundamentos da Educação Especial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 3	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401558
CH: 60h	CREDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS: Psicologia da Educação II
EMENTA: Princípios da educação especial e inclusiva. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiência/ habilidades/potencialidades. Inclusão socioeducacional.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Quadro 21 – Ementa da disciplina de Aspectos Psicossociais da Aprendizagem do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí

BLOCO: 4	DEPARTAMENTO: Fundamentos da Educação	
DISCIPLINA: Aspectos Psicossociais da Aprendizagem (OBRIGATÓRIA)		CÓDIGO: 401590
CH: 60h	CREDITOS: 4.0.0	PRÉ-REQUISITOS:
EMENTA: Aspectos Psicossociais: motivação, autoconceito e autoestima; Aspectos Psicolinguísticos: Linguagem e pensamento. Aquisição da linguagem; Aspectos Psicopedagógicos: Dimensões do Processo de Ensino e de Aprendizagem; Dificuldades de aprendizagem; Intervenção pedagógica.		

Fonte: Plano de Ensino do programa de disciplinas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

Salientamos que os conteúdos aqui apresentados referem-se tão somente aos expostos nos Programas de disciplinas, os quais atuam como orientadores para a condução e o desenvolvimento das temáticas na formação do pedagogo, o que não se deve generalizar ou limitar as possibilidades de exploração teórico-práticas dessas temáticas nos cenários de aprendizagem onde ocorrem. Até porque, como já foi dito anteriormente, devemos considerar a existência dos cenários de aprendizagem, nas experiências desse graduando e suas possíveis manifestações de construção de pensamento humanístico.

O desenvolver desse pensamento na formação intercultural, nos Cursos de Pedagogia, tem e terá, na perspectiva da inclusão social dos cidadãos, um papel central para criar condições e “[...] promover o diálogo e a troca entre diferentes

grupos” (CANDAU; KOFF, 2006, p. 474), como complementação benéfica para todos, superando a hierarquização e a valorização unilateral.

A partir do quadro acima, faz-se necessário um aprofundamento das análises referentes aos conteúdos das disciplinas apresentadas que estejam relacionados à Cultura de Paz, ou seja, será analisado o conteúdo programático das disciplinas e, posteriormente, comentado alguns pontos importantes expressos no quadro.

Considerando que a Filosofia contribui para a problematização de todos os aspectos que envolvem a humanidade, compreendemos que os conteúdos das disciplinas de “Filosofia I e II” constituem um campo fecundo para se discutir as dimensões que permeiam a Cultura de Paz, pois eles podem ajudar na percepção das imposições de paradigmas dominantes de conhecimentos, de saberes e de culturas que, por conseguinte, tentam converter outros conhecimentos, outros saberes e outras culturas em dominados, submetidos e excluídos.

Foucault (2005, p. 305) afirma que Filosofia é “[...] o deslocamento e a transformação dos parâmetros de pensamento, a modificação dos valores recebidos e todo o trabalho que se faz para pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é”.

Nesse sentido, a Filosofia potencializa a reflexão sobre a paz, submetendo-a à profusão das tensões, dos elementos interculturais, das contradições entre essas culturas e dos saberes plurais para reconstruir, a partir do reconhecimento e de forma dinâmica, aquelas características que se vão configurando em cada momento, como indicadores de transformação pacífica das relações humanas que produzam guerras, marginalização, miséria ou exclusão.

O compilado dos conteúdos das disciplinas de “Psicologia da Educação I e II” objetivam fazer com que o graduando perceba a importância do conhecimento psicológico para as práticas sociais, em especial, a prática pedagógica. Essa prática tem o intuito de fazer compreender a dinâmica do indivíduo e das instituições sociais na constituição da subjetividade. A partir dessa dinâmica, a disciplina orienta a reflexão acerca de um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, portanto, seguindo pressupostos da Cultura de Paz.

Dreyfus e Rabinow (1995, p. 239) apontam para colocação das formas de subjetividade como objetos de luta:

A conclusão seria que o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposta há vários séculos.

A questão contemporânea da citação acima permite-nos relacionar a subjetividade ao desenvolvimento da Cultura de Paz, pois esta última implica o esforço para modificar o pensamento e a ação das pessoas no sentido de promover a paz. Segundo Dupret (2002, p. 1):

Construir uma cultura da paz envolve dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. A cultura da paz pode ser uma resposta a diversos tratados, mas tem de procurar soluções que advenham de dentro da (s) sociedade (s) e não impostas do exterior.

Em se tratando dos conteúdos das disciplinas de “Sociologia da Educação I e II”, podem ser direcionados para que o graduando em Pedagogia conheça as categorias centrais de cada abordagem sociológica da educação clássica, destacando suas contribuições na análise dos fenômenos sociais e educacionais, favorecendo a percepção da educação como processo de socialização e de sociabilidade em diferentes cenários educativos.

Investigando, mais criteriosamente, as unidades dessas disciplinas que abordam a escola como objeto de análise sociológica, verificamos que os conteúdos apresentados referem-se à educação como processo social, como meio de socialização do indivíduo, evidenciando a escola como grupo social. Assim, o aprendizado não depende, somente, de aspectos psicológicos, mas também das diversas variáveis presentes no meio e, por esse motivo, a disciplina contribui com conceitos e preceitos para uma educação voltada para a Cultura de Paz.

Levando em consideração a escola como grupo social, Brandão (2003, p. 73) destaca:

A educação é uma prática social cujo fim é o desenvolvimento no indivíduo de diferentes tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeito com as necessidades e

exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento.

As disciplinas pretendem subsidiar o aluno, com base nos princípios sociológicos da Educação, para que ele perceba que o trabalho pedagógico ocorre em grupo e que, sendo assim, necessita-se compreender como as relações se constituem e como elas influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Além da percepção do trabalho pedagógico, Dias (2008, p. 5) ressalta que:

A escola, no desenvolvimento de sua função social de formação do cidadão, deve favorecer o clima de respeito à diversidade e de tolerância, exercitar práticas democráticas, dialogar com os educandos, levar em consideração as formas de pensar, agir e sentir - elementos imprescindíveis ao bom desempenho do professor que vise construir uma cultura de direitos humanos.

A compreensão de inclusão de todos os grupos culturais na educação oportuniza a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária, com menos violência e mais respeito aos direitos humanos.

Compreendendo os conteúdos relacionados à Cultura de Paz analisados na disciplina de “Fundamentos da Educação Especial”, verifica-se que o programa objetiva conhecer os fundamentos históricos e legais, bem como os princípios norteadores da educação especial e inclusiva no Brasil; avaliar as políticas públicas de educação especial e de orientação inclusiva; analisar a relevância da abordagem histórico-cultural para educação de alunos com necessidades educacionais específicas; desenvolver consciência crítica no sentido da erradicação de preconceitos e discriminações contra as pessoas com necessidades educacionais específicas; discutir o significado da flexibilização curricular e dos recursos de tecnologias assistivas, bem como o papel da família e da comunidade no processo de inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais específicas; identificar as modalidades de atendimento educacional na perspectiva da educação inclusiva e caracterizar as necessidades educacionais específicas, apontando os fatores exógenos e endógenos determinantes, bem como as respectivas formas de prevenção e atendimento educacional.

Essa disciplina, comparada a outras, apresenta todos os seus conteúdos ligados, de alguma forma, à Cultura de Paz. Entendendo um pouco sobre a educação inclusiva, ela se destaca como uma ação política, social, cultural e

pedagógica, um movimento desencadeado em defesa do direito de todos de estarem juntos, aprendendo sem nenhum tipo de discriminação.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p. 1).

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se efetiva, na educação superior, quando a Educação Especial, por meio de ações, promove o acesso, a participação e a permanência dos alunos nos locais de ensino. Essas ações abrangem a organização e o planejamento de recursos e de serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica nos sistemas de informação, materiais didáticos e pedagógicos, na comunicação, ou seja, no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007).

Complementando os dados anteriormente citados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva de educação inclusiva, define, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que as instituições de ensino superior devem prever, em sua matriz curricular, a formação docente para a reflexão e a implementação do acolhimento e do respeito pela diversidade, contemplando conhecimentos sobre “[...] as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 291).

Os pressupostos da Cultura de Paz se fazem presentes na Educação Inclusiva quando se reconhece a diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e de atender a essa diversidade, a partir, sobretudo, de uma convivência sadia entre os estudantes, de modo a favorecer o diálogo e o desenvolvimento da autoestima. De acordo com Guimarães (2005), a Cultura de Paz é conceituada como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que revelam o respeito à vida e à dignidade do ser humano, a rejeição da violência e a adesão aos princípios de liberdade, de justiça e de solidariedade.

A Educação para a Paz, para Rabbani (2003), é aquela que permite às pessoas, ao descobrirem estruturas violentas, desenvolver ação transformadora, pois a educação deve tornar possível o “trânsito” da cultura de guerra e violência para a Cultura de Paz e de não violência (JARES, 2002).

A última disciplina apresentada é “Aspectos psicossociais da aprendizagem”. O objetivo dessa disciplina é proporcionar aos discentes condições de analisar, de discutir e de reconceitualizar as questões voltadas para a aprendizagem, bem como possibilitar reflexões sobre intervenções pedagógicas junto a esses problemas.

Desde o nascimento da criança o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (OLIVEIRA, 2008, p. 56).

Quando se analisa os problemas de aprendizagem e se elabora intervenções para tentar resolvê-los, essas intervenções são inspiradas dos conceitos de Cultura de Paz, pois remetem ao reconhecimento do outro como um ser social, cultural e susceptível às mudanças históricas e às influências delas decorrentes.

Corroborando a visão do ser de forma holística, Cortez e Faria (2011, p. 7) destacam:

O estudo das dificuldades de aprendizagem constitui-se num campo amplo e complexo, envolvendo determinantes sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e médicos. Assim, torna-se necessário ter uma visão global do problema de aprendizagem para melhor avaliar e compreender os vários fatores envolvidos.

A aprendizagem é tudo aquilo que adquirimos no decorrer de nossas vidas, como os hábitos. Os comportamentos afetivos e a identificação dos valores culturais resultam da vivência de uma pessoa em seu contexto social, histórico e cultural. No contexto dos distúrbios de aprendizagem, para amenizar essas dificuldades, Rufino e Sousa (2012) ressaltam a importância da presença da família, de metodologias adequadas e do interesse dos professores, somados ao apoio da instituição.

O processo educativo deve traduzir, segundo Bordenave e Pereira (1998), o esforço conjunto do educando e do educador para alcançar uma transformação significativa e duradoura das habilidades intelectuais, das atitudes e dos comportamentos do educando, na direção de objetivos pessoais e sociais que se deseja.

Dessa maneira, a análise das disciplinas evidenciou que o curso de Pedagogia da UFPI utiliza concepções da Cultura de Paz, porém, de modo não específico. É necessário, nesse sentido, que o currículo do referido Curso possibilite

o diálogo entre os diferentes saberes e a afirmação de uma prática na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

A formação do pedagogo tem um papel muito importante na sociedade que é o de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento, pela criatividade, com vistas a construir sua própria história nos princípios de respeito aos direitos humanos e para a libertação da violência. Assim, é imprescindível que, na formação desse profissional, a Cultura de Paz seja discutida desde os primeiros anos da graduação até o final do curso, para que sejam formados professores qualificados, atualizados, competentes e preparados para atuar na diversidade e para ajudar os alunos em suas necessidades de forma prática e reflexiva diante dos desafios do cotidiano escolar.

Essa atitude de formação não é um processo simples e fácil, no entanto, formar cidadãos nos preceitos da Cultura de Paz é imprescindível, visto que essa temática ajuda a não fazer do espaço escolar um local tão discriminador, mas, sim, um local que entende e aceita a parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da sociedade, e da cultura brasileira. Assim, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

4.3 O curso de Pedagogia da UFPI: o que pensam os professores e a coordenação?

Nesta subseção, discorreremos sobre a percepção de dois professores e da coordenadora do curso de Pedagogia da UFPI, cujos dados foram produzidos a partir da aplicação de questionário aberto com os respectivos profissionais. Os professores foram selecionados em razão do tempo de docência dedicado à instituição, os quais serão chamados neste trabalho de professor “A” e de professora “B”, e a coordenadora será nomeada pelo nome da função que exerce.

Ressaltamos que os questionamentos acerca da Educação para a Paz e sobre a mediação de conflitos foram abordados apenas junto às estudantes, tendo em vista que elas são, hipoteticamente, as mais implicadas com os efeitos que a presença ou a ausência dessas concepções produzem, uma vez que estão em processo de formação inicial, especificamente no período de estágio supervisionado

e em contato com as contingências impostas pelas escolas nas quais cumprem o referido estágio. Desse modo, as perguntas elaboradas para os professores e para a coordenadora buscaram alcançar a constituição, a organização, a estrutura, o currículo e as transformações empreendidas no curso de Pedagogia em seu processo histórico.

Nesse sentido, as perguntas versaram sobre o perfil profissional e acerca da sua área de atuação, bem como sobre as perspectivas históricas do Curso, sobretudo voltadas para a conjuntura nacional e local na qual foi criado.

Quanto ao perfil dos professores no que diz respeito à formação e à atuação profissional, temos:

- Licenciado em Letras e em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pela UFPI;
- Mestre em Educação, com especialização em Planejamento e Política Educacional, pela PUC/RJ. Ingressou na UFPI em janeiro de 1977;
- Cargos ocupados na UFPI: chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, por diversos mandatos; diretor do Centro de Ciências da Educação por três mandatos. (PROFESSOR A).

- Sou licenciada em Filosofia (meu diploma saiu pela UFPI, mas fiz o curso todo na FAFI, coincidindo o final do meu curso com o último ano de funcionamento da FAFI – 1970; em 1971 essa faculdade foi incorporada à UFPI), fiz o mestrado na UFRGS (Educação/Ensino) e o doutorado na PUC-SP (Educação: História, Política, Sociedade).
- Iniciei como professora do CCE em 15 de abril de 1974, mas era um contrato temporário, de quatro meses, que foi sendo renovado até quando houve uma regularização do quadro de pessoal da UFPI e todos os professores temporários foram efetivados. Ao longo desse tempo, exerci em alguns momentos as funções de sub-chefe e chefe do DMTE (departamento no qual sempre fui lotada), vice diretora e diretora do CCE, representante docente junto aos conselhos de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX) e Universitário (CONSUN), além de ter coordenado diferentes grupos de pesquisa e extensão. (PROFESSORA B).

Como pode ser observado, os dois professores são profissionais que dedicaram muitos anos de suas vidas à docência nesta instituição de ensino. O professor A iniciou sua trajetória como docente da UFPI em 1977 e até o presente momento ainda se encontra na ativa, ou seja, completou, em janeiro de 2016, 39 anos de docência superior. É licenciado em Letras e em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, com pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado em Educação. Já exerceu cargos de chefia no Departamento de Fundamentos da Educação, e como diretor do Centro de Ciências da Educação.

Já a professora B iniciou a docência na UFPI em abril de 1974, totalizando, em abril de 2016, 42 anos, encontrando-se ainda em efetivo exercício da função. É licenciada em Filosofia, com pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado em Educação e em nível de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Também já exerceu, dentre outras participações, as funções de subchefe e de chefe do DMTE. Portanto, os dois professores, não só em razão do tempo de docência, mas também pela dedicação e empenho como membros envolvidos e comprometidos com o avanço e a qualidade do curso de Pedagogia da UFPI, são referências para emitir seus pareceres e suas percepções acerca do referido curso.

Quando foram perguntados sobre a área do conhecimento em que atuaram e em que atuam e quais as disciplinas que vêm ministrando desde o início do curso como docente, informaram que:

- A área de atuação é Fundamentos Político-Administrativos da Educação e as disciplinas que já ministrei e ministro atualmente: Planejamento Educacional (extinta do atual currículo), Educação de Adultos (hoje Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos), Financiamento da Educação, Legislação e Organização da Educação Básica, Administração de Sistemas e Unidades Escolares, Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. Nos últimos anos, tenho ministrado: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos e Financiamento da Educação, que pertencem ao Bloco III do Currículo. (PROFESSOR A).

- O DMTE e o DEFE são dois departamentos que atuam tanto no curso de Pedagogia como nas chamadas licenciaturas de conteúdo. Dado que meu estudo está direcionado para o curso de Pedagogia, vou informar as disciplinas que já ministrei e ministro especificamente para este curso. Iniciei como professora de Didática, depois assumi uma disciplina que estava sendo criada e se chamava Monografia Especializada (era voltada para a produção do trabalho científico). Isso foi quando retornei do mestrado, em 1979. Como se tratava de uma disciplina nova, penso que é possível supor que naquele momento tenha havido uma mudança na proposta curricular do curso. Mais tarde essa disciplina já não era mais oferecida, certamente em razão de novas mudanças no currículo (não sei precisar quando), e eu passei a lecionar outra, chamada Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica. Aposentei-me em 1995 e retornei à UFPI em 2003, quando assumi essa mesma disciplina para uma turma remanescente do currículo que estava então em extinção, assumindo, ao mesmo tempo, uma disciplina do currículo novo chamada Prática e Pesquisa Educativa I e II. A ementa era muito semelhante a da disciplina anterior. Para o curso de Pedagogia já ministrei também História da Educação III, mas não pude continuar em razão de entraves burocráticos (a disciplina não é do meu Departamento). Continuo, no momento, lecionando Pesquisa em Educação I e II, que já decorrem de uma nova reorganização curricular. Como se pode inferir pelas mudanças de nomenclatura, aconteceram vários momentos de reestruturação curricular no curso de pedagogia. (PROFESSORA B).

A pergunta acerca das áreas do conhecimento em que atuaram e das disciplinas que ministraram foi muito interessante, pois estimulou inferências por parte da Professora B no que se refere às mudanças curriculares. Ela discorreu sobre alterações da proposta curricular, inclusive com extinções de disciplinas, referindo-se às datas de 1979 e 2003, entre outras que não conseguia especificar.

É interessante a professora se reportar a essa mudança curricular ao longo de sua história docente, porque esta se relaciona a uma das grandes tensões do referido Curso, a qual ainda se manifesta de forma latente, no âmbito da produção de um currículo que, desde a sua constituição, vem assumindo posições seletivas de conhecimentos e de conteúdos para atender a concepção de um perfil privilegiado aos egressos, definindo que conhecimentos são considerados mais ou menos válidos para serem ensinados. De forma geral, essa tensão é marcada pelo questionamento acerca de quais disciplinas e de quais concepções devem estar presentes na matriz curricular do graduando do curso de Pedagogia, a fim de prepará-lo para a docência. As disputas entre os partidários de disciplinas teóricas e os que defendem uma formação mais prática emergem, de forma recorrente, quando se discute a qualidade do Curso, mobilizando diferentes discursos de ciência e de docência.

Quando a Professora B diz que assumiu uma disciplina “do currículo novo chamada Prática e Pesquisa Educativa I e II”, ela está se referindo ao cumprimento do que ficou estabelecido na nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, ou seja, a tendência da valorização de disciplinas que favorecessem a prática na formação docente. No mesmo sentido, a Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, preconizou que todas as disciplinas pedagógicas teriam sua dimensão prática, as quais deveriam permear todo o período de formação, desde seu início e transcender o estágio supervisionado, promovendo as diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas.

De acordo com Guedes (2006), essa reformulação também foi resultado de atendimento às reivindicações tanto de professores quanto de alunos no sentido de atender a necessidades básicas do Curso, e, ainda, para se adequar às diretrizes recepcionadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE), conforme preceitua a Proposta Curricular do curso de Pedagogia da UFPI (2003).

Sobre o contexto histórico e educacional do referido Curso, tanto em nível nacional quanto local, os professores construíram as seguintes narrativas:

- O curso de Pedagogia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, Teresina, foi criado em 1973 como curso de licenciatura de curta duração. Em seguida, em 1975, foi transformado em curso de licenciatura de duração plena através de Ato da Reitoria - AR 237/75.

- O curso foi criado num contexto da ditadura militar, caracterizado pelo cerceamento das liberdades individuais, pela imposição de um modelo tecnicista de educação e a proibição velada da educação crítica. O curso de Pedagogia da UFPI, Campus de Teresina, foi criado sob a égide do Parecer nº252/69 do CFE e a consequente Resolução nº 2/69 que fixava os mínimos de conteúdo e duração do curso. A UFPI ainda se encontrava em processo de implantação plena e vivia-se um ambiente bastante tenso em consequência das pressões e da camisa de força que o regime militar submetia as universidades brasileiras. (PROFESSOR A).

- O curso de Pedagogia da UFPI foi criado em 1973, como licenciatura curta, oferecendo duas habilitações: administração escolar e supervisão escolar. Em 1975, antes da conclusão da 1ª turma que ingressou pelo vestibular aberto à comunidade, o curso passou a ser pleno, sendo acrescentadas duas novas habilitações: orientação educacional e magistério (esta formava professores para as disciplinas pedagógicas do curso de formação de professores em nível de 2º grau – antigo curso pedagógico). Cf. Ato da Reitoria n. 237/75, de 06.05.1975. Cabe acrescentar a informação de que o curso de pedagogia e as licenciaturas de conteúdo foram oferecidos em convênio com a Secretaria de Educação do Piauí para qualificar professores que já atuavam no ensino de 1º grau – daí a ênfase nas licenciaturas curtas, que habilitavam para este grau de ensino; a obrigatoriedade escolar também só chegava ao ensino de 1º grau, tudo isso segundo a LDB vigente na época (Lei 5.692/71). Ao lado dessa oferta, destinada a uma clientela específica, indicada pela Secretaria e que era submetida a um vestibular especial, havia o que chamei acima de vestibular aberto à comunidade, destinado ao ingresso de alunos nos cursos regulares da UFPI (cursos regulares = ofertados para a comunidade em geral, funcionando em períodos letivos comuns; os cursos de convênio, ao contrário, só funcionavam no período de férias do regular e, claro, no período de férias da clientela que os frequentava: professores da rede estadual de ensino). A existência desses convênios já aponta para o contexto da época. A reforma do ensino implantada pela Lei 5.692/71, à época da ditadura, impôs um novo modelo de organização da educação escolar, de inspiração tecnicista e propósitos articulados ao modelo econômico então vigente. (PROFESSORA B).

No que se refere à dimensão histórica, os professores participantes desta pesquisa demonstraram que conhecem os processos de instituição do curso no Piauí, bem como os fatores provenientes das discussões em âmbito nacional. O Professor A destacou a conjuntura política que marcou esse período, como também o modelo de ensino de cunho tecnicista. Evidenciou os dispositivos legais de criação

do Curso e as tensões vividas pela Universidade em decorrência do regime ditatorial pelo qual o país passava.

Nos anos de 1970 houve, sem dúvida, maior disseminação da concepção tecnicista em âmbito educacional, intensificando nas escolas a tentativa de articular a forma de gestão empresarial à administração escolar. Nessa época, vigorava uma política tendenciosa aos interesses da classe dominantes no país, o que também resultou em secundarização do acesso e da formação das classes sociais menos favorecidas. Com isso, a educação incumbia-se de garantir o processo de desenvolvimento econômico do país por meio da consolidação da estrutura do capital humano. Desse modo, buscou equacionar o sistema educacional à concepção econômica de desenvolvimento.

A Professora B enfatizou que, inicialmente, o curso de Pedagogia seguia o modelo de curso de licenciatura de curta duração, com habilitações em administração escolar e supervisão escolar, e que, com dois anos depois de sua criação, o Curso passa a se instituir como licenciatura plena, acrescentando à sua estrutura a orientação educacional e o magistério como novas habilitações.

Ou seja, quando da criação do curso de Pedagogia da UFPI, campus Teresina, o padrão da Universidade Federal ajustava-se ao esquema 3 + 1. De acordo com esse esquema, nos cursos superiores com habilitação em bacharelado e licenciatura, os graduandos que optassem pela licenciatura deveriam cursar as disciplinas de formação substantiva nos três primeiros anos e em mais um ano cursar as disciplinas pedagógicas, com ênfase na formação para o magistério, como a didática e a prática de ensino.

Outro fato importante que a Professora B ressaltou diz respeito ao modo como o curso foi estruturado, o qual procurou atender ao convênio com a Secretaria de Educação do Estado, com vistas à qualificação dos professores que já trabalhavam na área educacional.

Essa preocupação da Universidade Federal do Piauí, em buscar adaptações em sua oferta de cursos, atendendo aos pressupostos da Lei nº 5.692/71, objetivava suprir a carência de professores diplomados no estado, no que se destacam dois momentos cruciais: inicialmente, na década de 1970; e, posteriormente, na década de 1990, por meio das licenciaturas de curta duração, as quais tinham como finalidade qualificar professores que já atuavam no ensino básico, mas não tinham formação específica, como era o caso do Piauí.

No decorrer do procedimento de análise, fica evidente a percepção dos professores acerca do contexto em que o curso foi instituído, bem como suas particularidades e as implicações de sua organização curricular como também das finalidades de mudanças, as quais vão ser analisadas no item a seguir.

A partir dessas considerações, vale ressaltar que, atualmente, o cenário educacional brasileiro denota inúmeros desafios, com base nos quais destacamos a formação inicial de professores, pois as políticas públicas instituídas no decorrer de seu processo histórico não contemplaram em sua totalidade toda a problemática que envolve essa área. Mesmo com a aprovação da Resolução n. 1/2006 do CNE, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, ainda persistem algumas questões, como a ambivalência conceitual e as imprecisões na definição da Pedagogia, as discussões que se referem desde a área de atuação até a constituição da identidade profissional do pedagogo, o que conduz à percepção de que as mudanças realizadas restringiram-se a alterações na Matriz Curricular dos cursos, desconsiderando questões relevantes, como é o caso do modelo epistemológico da Pedagogia, da implementação de políticas de valorização profissional, da construção da identidade profissional do pedagogo, dentre outras.

Para dialogar com algumas dessas abordagens pertinentes ao curso de Pedagogia da UFPI, apresentaremos os dados obtidos junto à coordenadora do referido curso. A primeira pergunta versou sobre o perfil profissional:

- Licenciada em Pedagogia pela UFPI;
- Especialista em Didática do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI);
- Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- Mestra em Educação pela UFPI;
- Doutora em Educação pela UFPI.

Pesquisas Realizadas:

- Relações interpessoais entre professores e alunos mediadoras de fracasso escolar → Mestrado – 2005-2007;
- O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola - Doutorado – 2011-2014;
- A dimensão subjetiva da formação continuada de professores: um estudo sobre a mediação da formação continuada no desenvolvimento do professor e da sua prática educativa – PIBIC – 2014-2015;

- Os processos formativos de professores que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas – PIBIC – 2016-2017 – Em andamento.
- Atividades de Extensão:
- Coordenação do PIBID do curso de Pedagogia – 2010 a 2014;
- Coordenação do projeto práticas socioeducativas antibullying na escola desenvolvido em 2012 na escola pública Lourdes Rebelo;
- Coordenação do Minicurso Noções introdutórias sobre L. S. Vigotski e a Psicologia Sócio-Histórica – 2015. (COORDENADORA, 2016).

Como pode ser observado, a coordenadora do curso de Pedagogia da UFPI tem formação apropriada para o exercício da função, é licenciada em Pedagogia e conta com várias pós-graduações, tanto *Lato* quanto *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado, além de ter vasta experiência no campo da pesquisa.

Ela foi questionada sobre o currículo e sobre o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, no que diz respeito aos princípios e aos objetivos que estão sendo operacionalizados em seu conjunto ou parcialmente para consolidar a formação de futuros docentes e sobre as práticas que demonstram que esses elementos estão sendo efetivados. Sua resposta foi a seguinte:

De acordo com o PPP do curso de Pedagogia da UFPI, o objetivo deste curso é a formação do pedagogo para atuar na Docência, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na Gestão educacional, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador. Esse objetivo, conforme consta no PPP do curso, orienta a nova estrutura curricular do Curso que tem como pressupostos: a) a sólida formação teórico-metodológica, alicerçada nos saberes pedagógicos e saberes afins, a partir dos quais se fará a análise da organização social do sistema educacional e da especificidade da Educação Básica; b) a Formação político-social que propiciará ao Pedagogo a compreensão crítica das políticas e projetos educacionais, bem como o desenvolvimento de atitudes que demonstrem o compromisso com a construção de um projeto educacional que priorize e expresse uma educação efetivamente democrática e socialmente referenciada.

Sobre as práticas que demonstram a articulação desses elementos, acredito que essas práticas são efetivadas por meio das atividades que envolvem os componentes curriculares do curso, no caso as disciplinas que são elaboradas, planejadas e executadas com a finalidade de garantir a formação desse pedagogo, bem como as práticas intersubjetivas constituídas pelas ações dos sujeitos particulares que vivenciam esse currículo. (COORDENADORA, 2016).

Foram ressaltadas algumas diretrizes do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, a partir das quais a coordenadora defende que o objetivo principal do Curso é a formação do pedagogo para atuar na docência, na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional. Afirmou também que o pedagogo deve estar

comprometido com as pautas educacionais tanto em âmbito local, quanto regional e nacional e, ainda, com a realidade social de um modo crítico e transformador. Destacou que essas premissas fundamentam a nova estrutura curricular do Curso, tendo como pressupostos: a formação teórico-metodológica baseada em saberes pedagógicos e saberes correlatos; a formação político-social voltada para a análise crítica das políticas e dos projetos educacionais; o desenvolvimento de atitudes que fomentem a construção de um projeto educacional que priorize e expresse uma educação efetivamente democrática e socialmente referenciada. No que diz respeito às práticas, ela ressaltou que são concretizadas a partir de atividades que envolvem os componentes curriculares do curso, destacando, com isso, as disciplinas que são organizadas e desenvolvidas com o intuito de assegurar a formação desse pedagogo. Nesse contexto, outro ponto foi indagado: quais os aspectos filosóficos, sociológicos e éticos que fundamentam o curso?

De acordo com o PPP, o currículo do Curso de Pedagogia da UFPI tem no paradigma crítico-reflexivo o seu fundamento básico. Toda sua estrutura visa propiciar, na sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico e cultural e das políticas educacionais, tendo em vista a disseminação do saber e a produção de novos conhecimentos no campo da Pedagogia.

No projeto, está explicitado que o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa. Esta práxis tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos do currículo do Curso. (COORDENADORA, 2016).

Segundo a coordenadora, o currículo do Curso está embasado na perspectiva crítico-reflexiva. Desse modo, a universidade assume responsabilidades que vão além das concepções visíveis referentes à elaboração, à implantação e à produção do conhecimento científico, a partir de um paradigma que sustente uma coerência educacional, que assegure a ética, a política social e, especialmente, o ensino e em todas as suas dimensões. Tais concepções interferem diretamente não só no âmbito social e político, mas também nos aspectos culturais e educacionais.

Assim, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI (2009) constituiu-se como parte integrante do Planejamento Estratégico dessa instituição, no qual estão estabelecidas todas as incumbências e as funções da universidade, as quais devem estar ancoradas em princípios pedagógicos e epistemológicos da educação integral, da interdisciplinaridade, da pesquisa e da construção do conhecimento. A

concretização desses pressupostos teórico-explicativos se dá por intermédio do currículo, organizado em projetos integrados de aprendizagem, nas áreas da docência, da gestão e tendo como interface as tecnologias da informação e da comunicação e da pesquisa educacional.

Na sequência, foi questionado sobre o que precisa ser aprofundado no currículo do curso de Pedagogia, em seu Projeto Político Pedagógico. Ela respondeu o seguinte:

Acredito que é preciso aprofundar mais as discussões entre docentes e discentes sobre a articulação efetiva entre teoria e prática. Percebo, no currículo e no seu desenvolvimento, um distanciamento muito grande entre as áreas, o que gera uma profunda lacuna na formação do aluno que acaba o Curso sem ter a noção da totalidade. Isso acontece porque as disciplinas e as atividades formativas são desenvolvidas de modo isolado umas das outras como se não fizessem parte de um todo que é a formação do professor. (COORDENADORA, 2016).

A coordenadora destaca algo extremamente importante que é a relação entre teoria e prática. Ela revela que, no curso de Pedagogia da UFPI, há uma lacuna entre esses dois elementos, prejudicando a perspectiva de totalidade, visto que há um distanciamento entre o conhecimento previsto nas disciplinas e as atividades práticas, ou seja, as atividades formativas são constituídas isoladamente umas das outras. Isso realça um dos princípios da Educação, que é a interdisciplinaridade, a qual deve se estabelecer como dispositivo de cooperação entre as várias disciplinas, possibilitando intercâmbios reais, permitindo a reciprocidade e a articulação do conhecimento com a prática, tendo como consequência enriquecimentos mútuos.

Vamos encontrar nas Diretrizes Curriculares Nacionais, constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 e dos preceitos normativos que a regulamentam, maior ênfase das competências do que das disciplinas, fato que conduz a um leque de perspectivas de interdisciplinaridade, de sistematização de conteúdos transversalizados que não se assemelham a disciplinas tradicionais, de realização de projetos de ensino. Essa nova concepção vai de encontro ao paradigma disciplinarista que se organiza na divisão das licenciaturas da educação superior.

A posição institucional dos cursos de licenciaturas no arcabouço do ensino superior, e especialmente das universidades, produz uma fronteira entre a consecução de conhecimentos no âmbito de conteúdos substantivos e a

constituição de competências para mediar esses conteúdos em qualquer nível educacional.

Assim, é necessário que o curso de Pedagogia da UFPI possibilite, no decorrer do processo de formação inicial de professores, o fomento das competências essenciais para a atuação destes na educação básica, considerando os princípios pedagógicos previstos nas normas curriculares nacionais: a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização, bem como a integração de áreas em projetos de ensino, que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais.

Para complementar a pergunta anterior, ela foi indagada acerca das fragilidades no processo de formação dos futuros docentes, no que se refere aos saberes necessários para lidar com o cotidiano da escola. Eis o seu entendimento:

Acredito que não há como aprender a ser professor na universidade, em cursos de formação sem que o aluno entre em contato com a realidade. Os cursos de formação não podem ter o objetivo de preparar os futuros professores apenas com teorias, porque isso não vai acontecer. Esse preparo só acontece quando o aluno entra em contato com a realidade e tem a possibilidade de refletir sobre o que está aprendendo teoricamente e o que está vivenciando na prática. Nesse ponto, o professor universitário tem papel fundamental porque ele precisa criar as condições para que esse aluno consiga estabelecer essa relação. Nesse sentido, aquelas disciplinas que se limitam apenas a reproduzir conteúdos teóricos sem levar os alunos a elaborar uma crítica a partir da realidade não servem para nada, vão passar e pouco serão lembradas pelos alunos. Não tem como construir saberes sobre o cotidiano da escola sem viver a escola. (COORDENADORA, 2016).

Mais uma vez, a coordenadora aborda a relação entre teoria e prática. Para dialogar com essa premissa, Mello (2000, p. 4) nos diz que a situação de formação docente é inversamente simétrica à de seu exercício profissional.

Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão. (COORDENADORA, 2016).

A autora, anteriormente citada, defende que

[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. (MELLO, 2000, p. 4).

Com isso, ela denuncia que as discrepâncias entre teoria e prática, durante a formação inicial, criam verdadeiros entraves para a atuação do futuro professor na educação básica.

Dando sequência ao ciclo de perguntas realizadas junto à coordenação do curso de Pedagogia da UFPI, questionamos acerca das modificações empreendidas no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI: quantas atualizações foram realizadas no PPP do curso, do seu início até agora? Quais as suas principais mudanças?

O curso de pedagogia da UFPI, até onde sei, passou por três reformulações. Só posso falar da última atualização, pois foi a que vivenciei como docente do Curso. Essa última atualização, iniciada em 2009, ocorreu em função das novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia aprovadas em maio de 2006. As principais mudanças dizem respeito à organização do currículo por três núcleos: núcleos de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleos de estudos integradores. Além disso, houve a ampliação do campo de atuação do pedagogo que passou a incluir a docência, a gestão e a formação pedagógica, tudo isso incluindo os espaços não escolares; a inserção da exigência da comprovação de 120h de atividades complementares no período que durar o curso; a exigência da comprovação no currículo da prática como componente curricular e sua diferença da prática de ensino ou estágio supervisionado e, por último, a substituição de algumas disciplinas. Atualmente, em função da nova resolução aprovada em junho de 2015 que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil, certamente nosso curso sofrerá outra alteração.

Como pode ser observado, a coordenadora se reportou a três reformulações curriculares. No entanto, ela foi sucinta, apontando de forma bem generalizada as alterações empreendidas, o que necessitou de uma pesquisa mais aprofundada que possibilitasse melhor compreensão sobre as referidas mudanças. Nesse sentido, debruçamo-nos sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso, no qual encontramos as justificativas e as principais modificações delineadas realizadas sob a égide das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No PPP (2009) está expresso alguns dispositivos legais que normatizaram as alterações curriculares: inicialmente, reporta-se ao art. 53, II; e 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96). No primeiro, é garantida a autonomia das universidades na construção dos currículos dos seus cursos e de

seus programas; no segundo, é assegurada a condição de desenvolver uma formação docente voltada para atuação na educação básica, em curso de licenciatura plena. Na sequência, refere-se também à Resolução nº 1/99, do CNE, ao Decreto 3554/2000 e ao Parecer CNE 133/2001, bem como a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, sendo que nesta é assegurado ao curso de Pedagogia a formação de professores para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental. Porém, “[...] para a Formação de Professores da Educação Básica não especificam nem o tipo de curso nem a modalidade da formação [...]”, deixando isso a cargo do “Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia da SESU/MEC”. Acrescenta ainda, a esse rol de fundamentos da referida reformulação, “[...] o Parecer nº. 28/2001 e as Resoluções nº 01 e 02/2002, do Conselho Nacional da Educação” (2009, p. 13).

Ainda com base do PPP (2009), verificamos que o curso de Pedagogia da UFPI efetivou, em 2002, reformulações em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC), por meio da Resolução n. 190/02 – CEPEX, com base nos seguintes elementos estruturantes: blocos de conteúdos, período, duração, carga horária, TCC, fundamentos teóricos e metodológicos, objetivos, matriz curricular e seus componentes, autoavaliação curricular e referências. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as alterações na Lei n. 9394/96, foi determinada a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, e estabelecida a introdução da temática história e cultura afro-brasileira e indígena. E, por meio do Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, foi inserida no currículo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No ano de 2009, o curso de Licenciatura em Pedagogia, passa por uma alteração, aprovada por meio da Resolução nº 201/09 – CEPEX, cujas principais modificações foram apresentadas na fala da coordenadora do curso e ratificadas no PPP (2009). Desse modo, o currículo se organizou a partir de três núcleos: “[...] núcleos de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleos de estudos integradores”. Essa alteração ensejou também “[...] a ampliação do campo de atuação do pedagogo que passou a incluir a docência, a gestão e a formação pedagógica, [...] os espaços não escolares; a inserção da exigência da comprovação de 120h de atividades complementares [...]”. Além disso,

“[...] a exigência da comprovação no currículo da prática como componente curricular e sua diferença da prática de ensino ou estágio supervisionado e, por último, a substituição de algumas disciplinas” (COORDENADORA, 2016).

No entanto, embora essa mudança tenha provocado uma transformação substancial no Curso, e mesmo o PPP (2009) definindo a articulação orgânica entre teoria e prática como fundamento teórico-metodológico para a formação acadêmica do pedagogo, a fala da coordenadora deixa nítido que esse aspecto ainda se apresenta como uma fragilidade que precisa ser superada, ao afirmar que “[...] isso acontece porque as disciplinas e as atividades formativas são desenvolvidas de modo isolado umas das outras como se não fizessem parte de um todo que é a formação do professor”.

Mas o objetivo de pautar o currículo do curso de Pedagogia pelo viés da vinculação entre teoria e prática demonstra o empenho com um projeto político pedagógico voltado para a formação de um profissional comprometido com a transformação da realidade educacional; capaz de realizar a práxis profissional e social. Na sequência, discorreremos sobre as concepções das estudantes em processo de estágio supervisionado acerca do curso de Pedagogia da UFPI, bem como sobre a Educação para a Paz e sobre a mediação de conflitos.

4.4 O curso de Pedagogia da UFPI: percepção das estudantes em processo de estágio supervisionado

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (2009), o objetivo central deste é promover formação de excelência junto ao futuro professor, possibilitando uma atuação adequada na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional, em instituições escolares e não escolares.

Para contribuir com a efetivação desse objetivo, o estágio supervisionado prevê a instrumentalização do discente do curso de Pedagogia para a efetiva práxis pedagógica, ou seja, oportuniza ao futuro professor a compreensão acerca das relações existentes no processo de constituição escolar. Nesse sentido, a formação profissional se dá por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e por meio da (re)construção contínua de uma identidade pessoal. Assim, o estágio se

torna um momento de atividade teórica e prática, que se apresenta num constante processo de ação-reflexão, levando a uma ação transformadora.

As partícipes da pesquisa foram sete estudantes do curso de Pedagogia em processo de estágio supervisionado, do 9º bloco, tendo em vista que este é o período em que vivenciam o estágio no ensino fundamental. Para seleção das interlocutoras, estabelecemos os seguintes critérios: estar regularmente matriculada na disciplina de Estágio Supervisionado IV; aderir de forma voluntária à pesquisa; e ter disponibilidade para participar da produção de dados. Para assegurar a identidade de cada membro do grupo pesquisado, selecionamos nomes de deusas africanas e gregas, tendo em vista que utilizamos vários mitos das respectivas culturas para dialogar com esta pesquisa. Os codinomes escolhidos foram: Iansã¹⁴, Nanã¹⁵, Iemanjá¹⁶, Afrodite¹⁷, Ártemis¹⁸, Atena¹⁹, Anfitrite²⁰.

O grupo de interlocutoras é formado por sete mulheres, cuja idade varia entre 22 e 26 anos. Todas estão realizando a regência do estágio supervisionado no ensino fundamental e empregam a maior parte do seu tempo em atividades de cunho acadêmico. O fato de o grupo ser composto, em sua totalidade, por mulheres

¹⁴ Deusa africana. Seu nome significa raiz: Nanã é a lama primordial, o barro, a argila da qual são feitos os homens. Diz a lenda que, quando Orumilá chegou aqui para frutificar a terra, ela já estava. [...] Nanã pode ser invocada para ajudar nas questões existenciais, já que está relacionada à formação do indivíduo e sua essência, e também ao nascimento e à morte. Ela é a deusa séria, sábia e experiente. Disponível em: <<http://www.mulher.com.br/estilo/o-poder-das-deusas-africanas>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁵ Deusa africana. Orixá dos mais famosos no Brasil, ela é cultuada na África pelo nome de Oyá. Costuma ser associada à figura católica de Santa Bárbara, talvez por causa do raio, já que a santa é sempre invocada para proteger os fiéis de uma tempestade. Nas cerimônias da Umbanda e do Candomblé, Iansã surge como autêntica guerreira: está presente tanto nos campos de batalha, como nos caminhos cheios de aventura. Enfim, está sempre longe do lar. Disponível em: <<http://www.mulher.com.br/estilo/o-poder-das-deusas-africanas>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁶ Deusa africana. As lendas dizem que Iemanjá também era um rio que desembocou no mar. De tanto chorar, porque seu filho Oxossi a abandonou, ela se derreteu. A água, portanto, é o elemento que rege a mãe de todos os orixás. Disponível em: <<http://www.mulher.com.br/estilo/o-poder-das-deusas-africanas>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁷ Deusa grega. Deusa do amor e da beleza. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/mitologia/deuses-e-deusas-gregos>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁸ Deusa grega. Tida como virgem e defensora da pureza, era também protetora das parturientes e estava ligada a ritos de fecundidade; embora fosse em essência uma deusa caçadora, encarnava as forças da natureza e tutelava as ninfas, os animais selvagens e o mundo vegetal. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/mitologia/deuses-e-deusas-gregos>>. Acesso em: 12 out. 2016.

¹⁹ Deusa grega. Símbolo da inteligência, da guerra justa, da casta mocidade e das artes domésticas e uma das divindades mais veneradas. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/mitologia/deuses-e-deusas-gregos>>. Acesso em: 12 out. 2016.

²⁰ Deusa grega. Deusa do mar. Disponível em: <<http://www.coladaweb.com/mitologia/deuses-e-deusas-gregos>>. Acesso em: 12 out. 2016.

confirma a tendência de feminização do curso de Pedagogia no Brasil, muito acentuada no final do século XIX.

A escolha da docência como profissão enseja momentos de complexas reflexões, haja vista que para o exercício dessa função é necessário que o indivíduo apresente uma série de requisitos, tais como: competências, habilidades, conhecimento de si e da própria profissão, os quais devem estar alicerçados em uma fundamentação teórica consistente e em uma prática adequada. No entanto, muitas vezes, esse direcionamento não é considerado no momento de se optar pela carreira docente.

Com isso, é imprescindível compreender as razões da escolha profissional, neste caso, pela docência, pontuando as perspectivas das interlocutoras em relação à profissão e aos desafios encontrados no processo de formação inicial. Com base nessas considerações, questionamos acerca das concepções das estudantes em processo de estágio supervisionado sobre prática docente.

É a prática do professor. Assim, compreende o que o professor faz na escola, desde o bom relacionamento com os funcionários da escola, o bom relacionamento com os pais, até a prática dentro da sala de aula com os alunos. As atitudes que são tomadas em relação aos conflitos em sala de aula, o olhar para com os alunos, o planejamento das aulas pensadas na demanda que irá assistir tal aula, ou seja, o professor e o olhar amplo que deve ser sua prática. (Iemanjá);

É a ação de ensinar, não somente teorias, mas questões sociais e universais, a fim de formar um ser humano, não somente o intelecto, mas o psicossocial. (Naná);
Acredito que sejam práticas intencionais realizadas pelo professor na sala de aula com o objetivo de contribuir na aprendizagem do aluno. (Iansã);

A prática docente é o fazer do professor em sua sala de aula. São os saberes profissionais que este possui e que auxiliam no desenvolvimento de atividades educativas para que, de uma melhor maneira, isto se torne realmente possuidor de um significado para os alunos. Prática docente, portanto, é o saber-fazer que nos permite ensinar. (Afrodite);

A prática docente é a prática do ensino. Saber trabalhar em sala de aula, saber ensinar. É um professor que sabe adequar sua prática às necessidades dos alunos e da sociedade, ou seja, esteja sempre atualizando seus conhecimentos, suas aulas. (Ártemis);

Execução da articulação entre a teoria e a prática em contexto escolar por um docente no processo de ensino-aprendizagem. (Atena);

Prática docente é o conjunto de ações no que diz respeito às atividades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. O professor se vê não como mero transmissor de conhecimentos, mas, sim, como agente de mudanças em seu ambiente de trabalho. (Anfitrite).

De um modo geral, as interlocutoras apresentaram, cada uma a seu modo, o que entendem por prática docente. É necessário registrar que todas elas ressaltaram elementos que revelam o quanto a prática docente está imbricada à prática pedagógica, pois, parafraseando Franco (2012), quando o professor sabe o que pretende alcançar e produz ações para este fim, ele está realizando a prática pedagógica.

Iemanjá concentra o seu conceito de prática nos aspectos pertinentes aos relacionamentos que se estabelecem com os atores que participam do contexto escolar: funcionários, pais e alunos. Ela ainda defende que a prática docente consiste na tomada de posições em relação aos conflitos que se manifestam em sala de aula e no planejamento que se faz para atender às demandas e aos objetivos das aulas. Iansã coaduna desse mesmo entendimento referente ao planejamento voltado para a aprendizagem do aluno. Além disso, outros dispositivos importantes também foram relacionados à perspectiva de prática docente, por exemplo: questões sociais e psicossociais (Naná); saberes profissionais e saber-fazer que permite ensinar (Afrodite); necessidades dos discentes (Ártemis); articulação entre teoria e prática (Atena); professor como agente de mudanças (Anfitrite).

Esses elementos estão associados à concepção subjetiva do indivíduo como sujeito ativo diante da realidade, a considerar que subjazem as leituras acerca dos pressupostos que estabelecem uma subjetividade não apartada das demandas sociais, ou seja, o indivíduo é afetado por várias dimensões, rompendo com a ideia de que as idiosincrasias sociais, econômicas e afetivas têm sua gênese e suas respostas de forma exclusiva no próprio indivíduo.

Nesse sentido, corroboramos o entendimento de que discorrer sobre prática docente remete ao saber-fazer do professor matizado de sentidos e de significados. Implica dizer que os docentes produzem saberes impregnados de pluralidade (TARDIF, 2000) e que emergem no âmbito de seu labor cotidiano, ou seja, emergem do saber de uma arte, a arte de ensinar. No entanto, não são apenas saberes que são produzidos, mas, sobretudo, sensibilidades fertilizadas no processo de sua formação que conduzem sua atuação e seu desempenho em sala de aula.

Compreendemos que a potência do saber-fazer não pode ser desconsiderada ou subestimada, pois enseja possibilidades a questões práticas, a necessidades reais, identificando sentidos e interesses que muitas vezes denotam resistências a

uma prática reflexiva, capaz de fomentar mudanças e transformações, transgredindo conexões de poder instituídas e solidificadas. Desse modo, dialogar com essa temática significa problematizar o fazer pedagógico, bem como seus resultados e seus efeitos, significa suscitar meios e mecanismos para a mudança.

Não buscamos, a partir dessas inferências, estabelecer respostas prontas, mas, sim, ao analisar os propósitos do constituído, proceder à reedificação do contexto. Reconstruir o processo histórico da formação docente e da função social que dela se aspira, e, por outro lado, considerando o que o educador pretende a partir de suas percepções e de suas propostas, pode ser um caminho que desencadeia o movimento, contudo, não será o bastante se não produzir uma caracterização real da prática, em que diversas perspectivas pedagógicas se articulam. Resultantes de uma visão de mundo e de sociedade, são estas características que constituirão o fazer educacional.

Para dialogar com essas concepções apresentadas, perguntamos às partícipes, na sequência, acerca dos subsídios teóricos empreendidos durante o curso de Pedagogia da UFPI, e se eles foram suficientes para propiciar uma formação que preparasse para a profissão docente, solicitando também que destacassem os de maior relevância. Diante de tal quesito, afirmaram que:

O curso de Pedagogia é um Curso muito humanizador, temos contato e debatemos muitas realidades diferentes das nossas, isso nos faz evoluir não só como profissionais, mas como seres humanos. Mas, também, acho que muito deixa a desejar. Não me sinto bem preparada para enfrentar o mercado de trabalho e seus desafios. Quanto aos teóricos que mais me influenciaram, o que mais foi relevante foi Paulo Freire, com seu discurso de uma educação mais humana para pessoas reais, uma educação que emancipa. (Iemanjá);

Sim. (Naná);

Alguns subsídios foram importantes na minha formação. Eles são Vigotski e seus estudos direcionados à linguagem e à construção do conhecimento que me ajudou bastante no entendimento do papel do professor na aprendizagem do aluno. Piaget e suas teorias relacionadas a cada fase da criança, também me ajudaram bastante. (Iansã);

O curso, em si, oferece alguns subsídios para a profissão docente, mas é claro que a dinâmica de sala de aula é muito mais ampla que isto. Então, muitas vezes, temos que adequar certas teorias às nossas vivências. As leituras de Freire, Emília Ferreiro, dentre outros, contribuíram muito. (Afrodite);

Não foram suficientes, mas coloco em evidência Pimenta, pois através da sua reflexão de prática docente, podemos refletir, levando à sala de aula. Mas na

totalidade, o Curso não é suficiente para o preparo de uma profissão docente, visto que nos deparamos com situações na prática que não fomos preparados para saber como agir, nem sequer com aprofundamento teórico. (Ártemis);

Não. (Atena);

Sim. Os subsídios teóricos foram suficientes, no entanto, algumas lacunas ainda estão abertas. (Anfitrite).

Diante dessas declarações, constatamos que algumas delas afirmaram, categoricamente, que os subsídios propiciados pela universidade não foram suficientes para a plena formação. Outras foram evasivas, passando apenas a destacar os teóricos que contribuíram para o seu crescimento profissional, como Paulo Freire (Iemanjá); Vigotski e Piaget (Iansã); Emília Ferreiro (Afrodite); Pimenta (Ártemis). Apenas duas partícipes – Nanã e Anfitrite – responderam positivamente, sendo que a primeira limitou-se a registrar apenas um “sim”, sem acrescentar justificativas plausíveis que pudessem ratificar sua afirmação; e a segunda, mesmo assegurando uma resposta afirmativa, ponderou que restam lacunas na formação.

A partir dessas considerações, emergem alguns questionamentos: por que a maioria das partícipes avalia que o curso de Pedagogia da UFPI não prepara plenamente para a docência? Qual a relação entre o que prevê o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e o que, de fato, é realizado no curso? Para compreender essas dimensões, é necessário avaliar, dentre outros elementos, a composição das concepções, dos conhecimentos e dos saberes produzidos por meio das disciplinas, bem como a prática desenvolvida pelos formadores ao longo do Curso, a percepção dos discentes relacionada ao processo de formação, as seleções dos temas no trabalho de conclusão do curso. Além disso, é importante enfatizar o grande desafio de articular a teoria às especificidades de aprendizagem que essa formação demanda, ou seja, são problemas que permeiam o âmbito teórico-prático que denotam obstáculos estruturais e lacunas na formação inicial do referido curso.

A formação de ensino superior em Pedagogia foi definida pela Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais, determinando o tipo de formação adequada aos docentes que irão atuar na educação básica. Observamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso está organizado para atender aos pressupostos determinados pelas diretrizes em vigor, destacando expressamente o empenho em alcançar uma

formação que favoreça o desenvolvimento de práticas educativas para além dos espaços escolares.

Aliada à formação de Pedagogos para a função docente, o currículo objetiva ainda o estudo de conhecimentos básicos que dêem a este profissional condição efetiva de desenvolver, de forma competente, tarefas pedagógicas não docentes, seja na escola, seja em outros ambientes onde haja necessidade de ações educativas. Com esta inovação, evidencia-se no Curso o entendimento de que o trabalho do Pedagogo tem a docência como a base de sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois mostra-se relevante e necessário, em qualquer contexto, onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas. (PPP, 2009, p. 16).

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, no que se refere ao currículo, o PPP registra várias alterações substanciais na formação do pedagogo, pois amplia a área de atuação desse profissional, assegurando conhecimentos mais consistentes no campo da ciência pedagógica. Nessa perspectiva, a nova estrutura curricular do Curso está fundamentada nos seguintes pressupostos:

- ✓ Sólida formação teórico-metodológica, alicerçada nos saberes pedagógicos e saberes afins, a partir dos quais se fará a análise da organização social do sistema educacional e da especificidade da Educação Básica.
- ✓ Formação político-social que propiciará ao Pedagogo a compreensão crítica das políticas e projetos educacionais, bem como o desenvolvimento de atitudes que demonstrem o compromisso com a construção de um projeto educacional que priorize e expresse uma educação efetivamente democrática e socialmente referenciada. (PPP, 2009, p. 16-17).

A partir das modificações instituídas para o currículo, o curso de Pedagogia da UFPI procura aprimorar a formação do pedagogo, buscando desenvolver competências e habilidades capazes de tornar esse profissional preparado para lidar com os desafios educacionais em âmbito local, regional e nacional. No entanto, não basta apenas registrar essas determinações, é preciso promover análises do processo de formação constantemente, de modo a favorecer a mudança de paradigma de formação, oportunizando, com isso, reflexões acerca da distância entre o que se pretende na graduação e o que se realiza como ação pedagógica no exercício da docência em espaços institucionais e não institucionais.

Para verificar o impacto da formação inicial, no que se refere à relação teoria e prática, foi lançada a seguinte questão: durante os períodos de estágios, quais os principais problemas que você enfrentou? Você se lembra de alguma situação que lhe deixou sem saber o que fazer? Se sim, relate-nos. As participantes declararam:

Nos períodos de estágio, o que mais me chamou atenção foi presenciar uma escola em que a gestão não estava sintonizada com o espírito que a educação deve ter, que é a participação. A comunidade escolar precisa se ajudar, se empenhar para que a educação tenha significado. (Iemanjá);

Sim, além do período de estágio obrigatório, já estagiei pela SEMEC e já vivi algumas situações onde me vi de mãos atadas. A última vez no estágio obrigatório, em uma turma de 5º ano, crianças bem rebeldes, um aluno pediu para sair (não pediu, já foi saindo), logo após o intervalo, e a pedido da diretora não deixei, e o aluno me xingou de todo nome. (Nanã);

Durante o estágio que realizei na Educação Infantil, presenciei fatos bastante incomuns e fora da realidade da escola em que trabalho. Uma vez, uma criança da turma de maternal, falou-me que só ia à escola por causa da comida. São fatos que me deixam sem ação. Já em um estágio no ensino fundamental, presenciei crianças relatando sobre drogas. (Iansã);

Os principais problemas são os relacionados com indisciplina, falta de objetivo por parte dos alunos em ver na educação uma forma de crescimento pessoal. Mas o que realmente chama atenção é a violência doméstica relatada por muitas crianças do ensino fundamental I. (Afrodite);

O mau comportamento, com maior ênfase em escolas de áreas vulneráveis. Uma criança com alto grau de hiperatividade que foi jogado pelos pais para a avó criar, onde avó sempre dizia que o menino era o demônio e ele se sentia mal, fazendo seu comportamento ficar sem limites, muitas vezes ia por ir para a escola. O remédio controlado, o próprio menino tinha que tomar, muitas vezes, eu proibia com medo de não saber se seria o mesmo remédio. (Ártemis);

O principal problema foi no que diz respeito ao planejamento, pois é essencial que conheçamos as habilidades e competências prévias dos alunos e a pouca frequência, ou a frequência com grandes intervalos dificulta essa relação, apesar do diagnóstico, a dificuldade de acompanhar o processo integral do aluno, a violência por parte de alguns alunos também contribuía pra dinâmica das aulas. (Atena);

Sim, os principais problemas estão relacionados à indisciplina e falta de motivação para realizar as atividades propostas. (Anfitrite).

No decorrer do Estágio Supervisionado, os discentes têm a possibilidade de entender o real significado da docência, despertando um movimento reflexivo sobre a rotina da escola, observando seu funcionamento, verificando sua estrutura física, tendo contato com a prática em sala de aula, compreendendo o perfil dos alunos, analisando como atua a gestão escolar, como se estabelece a relação ensino e

aprendizagem, como é, de fato, ser professor em uma sociedade em que a regra é a permanente transformação e como esta interfere na escola.

Um aspecto ressaltado por Iemanjá foi a assimetria da gestão da escola onde realizou seu estágio supervisionado com os princípios basilares da gestão democrática e participativa. Embora ela não tenha caracterizado a atuação da gestão, fica evidente em seu discurso que, com base em sua percepção, falta uma articulação efetiva tanto da gestão quanto da comunidade escolar para que se produza uma educação significativa na escola.

A gestão democrática da educação expressa aqui está assentada na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição de 1988. Os fundamentos desse instituto são resultados do processo histórico de luta de diferentes segmentos que buscavam assegurar a democratização do sistema educacional, pois o projeto de educação da sociedade brasileira clamava pelo fortalecimento da escola pública e pela democratização alicerçada no empenho “[...] para universalizar a educação básica (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 113).

Ainda dentro da pauta da garantia de direitos, Iansã chama atenção para o fato de uma criança da turma de maternal afirmar que só vai à escola para se alimentar. Como educadores, não podemos deixar de reconhecer que a escola tem um papel importante na aprendizagem dos direitos. Não há como separar esses processos de formação da consciência da cidadania e das dimensões que a realidade revela. Arroyo (2003, p. 31) afirma que “[...] a formação humana é inseparável da produção mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança”.

Portanto, a escola não deve estar atenta somente à mediação de conhecimentos, deve envolver todas as dimensões que permeiam a vida humana, deve ser uma instância de produção de direitos, ou seja, um espaço de ampliação da consciência do direito à própria escola e aos direitos sociais, os quais devem atender às necessidades básicas de sobrevivência. Com base nessas considerações, Arroyo (2003, p. 34), defende:

Tanto para a pedagogia escolar como extra-escolar a questão primeira será a recuperação dos agentes da ação educativa: infância,

adolescência, juventude e vida adulta e sobretudo a recuperação dos complexos e tensos processos em que estão imersos para sua sobrevivência e afirmação como humanos, como coletivos.

Desse modo, as ações educativas são potencializadas quando se articulam com seus próprios destinatários, ou seja, quando estão atentas às questões vividas por eles, sem perder de vista que esses indivíduos são agentes “[...] políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro” (ARROYO, 2003, p. 36-37).

Além do que já foi exposto, outros pontos foram destacados pelas demais partícipes: a violência e a indisciplina na escola. Nesse sentido, cabe lançar uma reflexão sobre esses fatores tão frequentemente vivenciados em sala de aula, buscando compreender o que os discentes querem demonstrar por meio desse tipo de comportamento. No entanto, analisar essas dimensões como problemas importados para o âmbito escolar não contribui efetivamente para o seu enfrentamento; é necessário pensar estratégias que possam transformar essa realidade.

Consideramos que a escola deve ser um espaço de prevenção de expressões de violência, as quais interferem nas relações interpessoais, com efeitos nocivos em todos os âmbitos. Assim, é preciso que os professores e todos os demais atores que compõem a escola adotem novas posturas e novas formas de lidar com esse contexto, deixando, sobretudo, de utilizar medidas repressivas na tentativa de solucionar o problema.

A complexidade desses fatores justifica-se em razão da dificuldade de conceituá-los, tendo em vista que há uma diversidade de aspectos que os forjam, ou uma multiplicidade de condições que influenciam sua incidência, ou ainda, porque, frequentemente, eles são compreendidos como um fenômeno único, cujas expressões e consequências se embarçam e se confundem aos olhos dos professores, tanto no que se refere ao aspecto relacional, quanto no que diz respeito à perspectiva pedagógico.

Com base nesse cenário, a escola não representa mais um lugar seguro, pelo contrário, apresenta-se como um espaço propício às manifestações de violência, permitindo que se desenvolva internamente uma sensação de medo e de insegurança. Diante disso, problematizamos: o que fazer diante dessa realidade? Quais as estratégias que a escola pode desenvolver como alternativa a essa cultura

da violência? É a partir de reflexões como essas que emerge a Educação para a Paz, e, para verificar o que as partícipes entendem sobre essa categoria, perguntamos acerca de seu significado.

Acredito que Educação para a Paz seja uma educação mais humana, com menos conflitos e mais união. O espírito da educação deve ser da colaboração. (Iemanjá);

É educar, ensinar com base contrária ao que diz a violência. A escola atual enfrenta conflitos e vários desafios, vive-se essa cultura da violência, que está ligada à exclusão social, altos índices de desemprego e falta de oportunidade que enfraquece os alicerces da escola e desnorteia o rumo da escola. (Naná);

É uma educação que direciona o aluno a viver em harmonia com outras pessoas, exercendo sua cidadania de maneira saudável. (Iansã);

De modo bastante singelo, pois não possuo nenhum aporte teórico a respeito, Educação para Paz é a capacidade de nós, como educadores, envolver nossos alunos em um ambiente onde eles possam ter a nítida compreensão do respeito pelo outro, pela liberdade, a tolerância religiosa, cultural e etc, solidariedade buscando sempre a igualdade de direitos. (Afrodite);

É a aprendizagem que acontece através do processo de interação sujeito e objeto, buscando harmonizar. É uma educação dialogada, generosa, onde o professor e o aluno caminham juntos. (Ártemis);

Uma educação que busca a mediação dos conflitos, do respeito mútuo. (Atena);

A educação para a paz é um viés de trabalho imprescindível no atual contexto em que estamos vivendo na atual conjectura social. (Anfitrite).

Como pode ser observado, Iemanjá e Iansã, ao conceituar Educação para a Paz, utilizam expressões como “menos conflitos”, “viver em harmonia”, configurando, assim, uma definição de paz negativa, ou seja, a ausência de violência direta (JARES, 2002). Já Nanã e Anfitrite emitiram posicionamentos embrionários em relação ao que foi solicitado, pois a primeira limitou-se a constatar a oposição entre as duas dimensões – paz e violência –, discorrendo, ainda, sobre os problemas que a escola atual enfrenta; e, a segunda, apenas defendeu a necessidade de se desenvolver um trabalho com base nas concepções da Educação para a Paz, sem acrescentar, de fato, suas percepções sobre essa categoria.

Afrodite foi além das características embrionárias. Ela elencou valores extremamente valiosos para a Educação para a Paz, como “respeito pelo outro”, “liberdade”, “tolerância religiosa e cultural”, “solidariedade”, “igualdade de direitos”. Com base nessa abordagem, podemos afirmar que Afrodite corrobora o conceito de

paz positiva, que corresponde “[...] à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia” (MATOS, 2010, p. 35).

Artemis e Atena ressaltaram aspectos também importantes, como o diálogo e a mediação de conflitos, respectivamente. No entanto, não apresentaram fundamentos mais consistentes, no sentido de caracterizar de maneira mais palpável as suas concepções sobre a Educação para a Paz.

A partir das reflexões pautadas até o momento, podemos considerar que a Educação para a Paz, segundo a concepção de Jares (2007), pode ser caracterizada como um paradigma crítico, permeado por valores fundamentados na não violência, cujas diretrizes estão alicerçadas nos conceitos de paz positiva e na possibilidade criativa de conflito. Vejamos:

Educar para a paz é uma forma particular de educação em valores. Toda educação leva consigo, consciente e inconscientemente, a transmissão de determinado código de valores. Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo. (JARES, 2007, p. 45).

Nesse sentido, uma educação comprometida com a paz deve viabilizar reflexões e questionamentos acerca da realidade, oportunizando o respeito, o acolhimento, a solidariedade como princípios condutores das relações, fomentando a construção de espaços em que os seres humanos sejam estimulados a viver a paz positiva.

A não violência, citada por Jares (2007), simboliza a dimensão geradora da Educação para a Paz mais difundida mundialmente. O fundamento ideológico desse pensamento é inspirado nos ensinamentos de Mohandas Karamanchand Gandhi, que coloca, como condição imprescindível, a comunhão ou a coerência entre os fins a perseguir e os meios a empregar. A reflexão sobre os fins e os meios leva a outro aspecto de suma importância e transcendência no plano social e educativo, que é a teoria gandhiana do conflito e da forma não violenta de resolvê-lo. A ideia básica de Gandhi, com relação ao conflito, é que este é construído nas estruturas sociais e não no íntimo dos seres humanos.

Alguns entendimentos sinalizam que o fomento da Educação para a Paz no sistema educacional é um grande desafio, visto que este apresenta estruturas essencialmente violentas, nas quais subsiste a visão do trabalho vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; na fragmentação da comunicação dos receptores, em razão destes não poderem desenvolver uma interação horizontal; na função classificatória do aparato educativo, que se dedica a classificar as pessoas em categorias sociais; no fomento à competitividade, ao individualismo, à dependência, ao conformismo e à passividade (COBALTI, 1985), além de “[...] a escola estar estreitamente associada aos interesses dos centros econômicos, políticos e sociais do sistema.” (JARES, 2002, p. 191-192).

Em contrapartida, há também a defesa de que a escola não é apenas um sistema de reprodução de estruturas e de ideologias, mas um espaço no qual se produzem igualmente conflitos e lutas que podem ir de encontro aos valores dominantes. Mesmo nos cenários mais adversos, subsiste a possibilidade de atuação nos microssistemas, contra as situações impostas (JARES 2002). Baseado nessa análise, foi indagado às partícipes: o curso de Pedagogia traz subsídios de Educação para a Paz? Se sim, em quais disciplinas e de que modo? As respostas foram as seguintes:

Não me recordo de uma disciplina específica, mas alguns teóricos e o contato com a sala de aula me fizeram compreender que alguns conflitos dependem do meu posicionamento, dessa maneira, esse olhar mais humano, compreensivo, deve estar presente na resolução desses conflitos. (Iemanjá);

Sim, muitas! Me lembro com a memória quase fresca de uma professora de metodologia da Língua Portuguesa que ensinou muito a respeito. (Nanã);

Não. (Iansã);

Não. (Afrodite);

Não. (Ártemis);

Não. (Atena);

Não. (Anfitrite)

Somente Iemanjá e Nanã declararam que o curso de Pedagogia as subsidia para a Educação para a Paz. No entanto, apenas a primeira fornece indícios que ratificam a referida declaração. E todas as demais responderam de forma negativa ao questionamento. Esses posicionamentos evidenciam que as partícipes não estão

inteiradas das concepções da Educação para a Paz, o que possibilita a compreensão de que o curso, mesmo tendo proporcionado elementos que favoreçam a formação voltada para os pressupostos da referida categoria, não conseguiu fazer com que elas percebessem a relação do que foi ensinado com a prática da Educação para a Paz.

Com base nas declarações, fica configurado que está havendo fragilidade no que se refere à articulação entre teoria e prática. Sobre essa correlação, recorreremos aos ensinamentos de Candau e Lelis (1999), partindo do estudo etimológico e semântico dos respectivos termos, pois ambos são derivados do grego e possuem significados bem simbólicos quando associados às dinâmicas educacionais. Segundo as autoras, “teoria” expressa o sentido de contemplação, de observação, de reflexão; já “prática”, oriunda de “práxis”, articula-se à ação, à relação que se estabelece nas interações humanas de forma consciente (CANDAU; LELIS, 1999).

Ainda de acordo com as autoras, a relação entre teoria e prática pode ser analisada a partir de dois modelos: a perspectiva dicotômica e a perspectiva de unidade. A primeira está fundamentada na separação, na segmentação das duas áreas, na independência de uma em relação à outra. Nessa perspectiva, há uma interpretação mais radical, denominada pelas autoras de dissociativa, cujos componentes são constituídos em campos opostos e isoladamente. Assim, os teóricos teriam a incumbência de análise, de reflexão, de elaboração, de planejamento, e os práticos se encarregariam da ação, da execução, do fazer, apresentando, cada um desses núcleos, sua própria lógica. Já no modelo associativo, essas áreas não são divergentes, pelo contrário, a prática deve estar imbricada à teoria, pois somente obterá importância na proporção que for compatível com os fundamentos desta.

Na concepção de unidade, os dois campos – teoria e prática – constituem mecanismos indissociáveis da “práxis”, a qual se estabelece como atividade teórico-prática, na medida que apresenta uma dimensão ideal, teórica, e outra material, predominantemente voltada para a prática, com a peculiaridade de que apenas de modo artificial, ou seja, por meio de um processo de abstração, há possibilidade de apartar uma da outra. Essa sistematização não acontece de forma direta e imediata, ela é produzida a partir de um contexto complexo, de modo que tanto pode se constituir da prática à teoria como desta à prática (VASQUEZ, 2011).

Corroborando essa última concepção, a Resolução n. 2, de 1º de julho de

2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciaturas, já adotada pela Universidade Federal do Piauí, prevê, em seu art. 5º, do capítulo II:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão

Apesar de todo o esforço normativo, a dificuldade de se articular teoria e prática é evidenciada nos depoimentos, de modo que é necessário criar novas possibilidades de conexão entre esses dois aspectos da realidade. Assim, entendemos que a dimensão de unidade representa a alternativa de sobrepujar a dicotomia que se evidencia entre teoria e prática, sendo uma possibilidade viável na busca de novos caminhos na formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UFPI.

Nesse sentido, os elementos curriculares deveriam favorecer a unidade teoria-prática, sob diversos aspectos, com vistas a estabelecer a dimensão de totalidade tanto da prática pedagógica quanto da formação, como forma de interromper o fluxo das distorções resultantes da subvalorização de um dos polos.

No entanto, essa não é uma realidade apenas da UFPI, de acordo com Santos (1992), o que se constata na maioria dos cursos de formação inicial de professores é que ainda predomina a visão dissociativa. Para Schon (1992), esse processo ainda é muito influenciado pelo modelo da racionalidade técnica, tendo em vista que corresponde a uma atividade profissional de grande inspiração instrumental, direcionada para resolução de problemas, por intermédio da utilização rigorosa de procedimentos viabilizados por teorias e técnicas científicas.

Nesse cenário, mantém-se o desafio de entender a relação que o professor edifica com os saberes, haja vista que durante a sua prática, saberes de diferentes ordens são por ele mobilizados. Desse modo, defendemos que é, sobretudo, no chão da escola que o professor sente a necessidade de articular teoria e prática, principalmente quando se depara com situações do cotidiano que requerem sensibilidade e iniciativa, como, por exemplo, situações que envolvem violência e

conflitos. É, portanto, a partir dessas considerações, que destacamos a mediação como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas no âmbito da escola e como mecanismo eficaz em favor da Educação para a Paz. Para verificar a percepção das partícipes acerca dessa categoria, lançamos a pergunta: o que você compreende por mediação de conflitos? Por meio desse questionamento, elas declararam:

Mediação seria entrar em acordo com ambos os lados do conflito. (Iemanjá);

É um método alternativo para resolução de algum problema, na escola é papel de todos essa relação com os alunos, a fim de fazer essa mediação. (Naná);

Acredito que seja uma forma de ensinar as pessoas a lidar com conflitos do dia a dia. (Iansã);

Mediação é a busca por solucionar de modo mais eficaz uma situação conflituosa. É ajuda ou mediar para que as pessoas envolvidas se comuniquem, reflitam e busquem alternativas para solucionar seus problemas. (Afrodite);

É quando há uma terceira pessoa, com a necessidade de facilitar o diálogo entre professor e aluno para que ambos compreendam determinado conflito. A terceira pessoa buscará soluções criativas para amenizar os conflitos ou mesmo acabar. (Ártemis);

Mediar conflito é utilizar do diálogo e da reflexão para resolver atritos que possam ocorrer e/ou até mesmo para preveni-los. (Atena);

É a forma de lidar com conflitos, sendo mediador das situações. (Anfitrite)

De acordo com as afirmações expressas pelas partícipes, constatamos que, mesmo tendo apontado algumas propriedades pertinentes à mediação de conflitos, as suas definições são bastante rudimentares, uma vez que não conseguem apresentar consistência teórica acerca da categoria. Apenas Ártemis e Atena citaram o “diálogo” como uma das referências da mediação, sendo que a primeira acrescentou “a terceira pessoa”, figurando como mediador, e “soluções criativas”, de modo que foi a única que mais se aproximou das características próprias da mediação.

Sobre o conceito de mediação, Jares (2008) afirma que constitui um dos procedimentos mais eficazes na solução dos conflitos existentes na escola, destacando, sobretudo, o papel do mediador como peça fundamental para o êxito do processo de mediação e o diálogo como seu principal dispositivo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira pessoa, alheia ao conflito e imparcial, aceita pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles, com o objetivo de facilitar que as partes cheguem por si mesmas a um acordo por meio do diálogo. É importante ressaltar que no processo de mediação a relação passa de binária, entre as duas partes, à ternária, com a presença do mediador/a. Diferentemente da arbitragem, o mediador/a não tem poder para impor uma solução, pois são os litigantes que preservam o controle tanto do processo quanto do resultado. Esta característica é a que confere precisamente o caráter educativo, já que as partes mantêm sua capacidade de atuação e aprendizagem para chegar a um acordo. Por isto, também dizemos que é um processo ativo, não só para o mediador/a, mas também para os protagonistas do conflito. (JARES, 2008, p. 155).

Como pode ser observado, Jares (2008) defende que a mediação de conflitos é um processo educativo enriquecedor e construtivo para as partes envolvidas, na medida em que possibilita uma efetiva atuação destas na resolução de seus problemas.

Segundo Chrispino (2002, p. 43), a mediação pode ajudar muito “[...] para modificar hábitos litigiosos que foram incorporados na nossa cultura social como consequência de anos de cultura autoritária e de poder hegemônico. A escola, por tal, encaixa-se perfeitamente nesse quadro”. Como pode ser notado, esse autor realça alguns fatores que permeiam a realidade da escola, como, por exemplo, o autoritarismo, o poder e os conflitos.

Chrispino (2002, p. 44) ressalta também que é necessário ter cautela quanto às expectativas criadas em torno da mediação:

Não se deve esperar que a mediação ponha fim ao conflito. Essa expressão não deve ser entendida no seu sentido literal. São raras as vezes em que a controvérsia pode encontrar uma solução última e definitiva. A proposta é a superação das manifestações mais agudas e violentas, reorientando o antagonismo a formas estáveis e pacíficas de relação. Espera-se que a mediação induza a essa reorientação das relações sociais para formas de cooperação, de confiança e de solidariedade. Formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver diferenças. Se alcançado esse objetivo, a mediação induzirá a atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que formam uma nova ordem social. A grande vantagem da mediação de conflito em que pese o tempo necessário para conduzir o processo, é que os envolvidos no conflito, após ajustarem o acordo de mútua concordância, são capazes de habitar no mesmo espaço, sem que as relações tenham sofrido um esgarçamento que impeça o convívio posterior.

Assim, o referido autor pontua elementos importantes que precisam ser considerados na prática da mediação, como, por exemplo, a impossibilidade de a mediação extinguir os conflitos existentes no espaço escolar. No entanto, ele discorre também sobre os aspectos positivos, tendo em vista as perspectivas de resolução das manifestações mais severas de violência; o estímulo ao cultivo de valores voltados para uma convivência positiva, pautada principalmente no respeito mútuo.

Chrispino (2002, p. 56-57), com base em suas pesquisas, relaciona as “vantagens identificadas” no espaço escolar referentes à mediação de conflitos, destacando aspectos como: a percepção de que o conflito faz parte tanto da vida pessoal quanto institucional; a visão positiva do conflito; o desenvolvimento da cooperação na escola; a criação de sistemas mais organizados de enfrentamento do problema; a utilização de técnicas de mediação; a relação entre mediação e diminuição das violências; a melhora das convivências no âmbito educacional; o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do autoconhecimento; e a consolidação da boa convivência. A partir dessas considerações, passamos a apresentar, na sequência, a descrição das oficinas formativas.

4.5 Descrição das oficinas formativas: “Mediação de Conflitos: possibilidade de Educação para a Paz”

As oficinas formativas fazem parte da proposta do curso de extensão, o qual foi apresentado à Pró-Reitoria de Extensão (PREX) para obtenção da autorização e posterior realização. Mediante o deferimento da pró-reitoria, o projeto do respectivo curso foi homologado pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), com outorga para ser realizado no período de 21 a 28 de janeiro de 2017, na Universidade Federal do Piauí, nas salas de aulas n. 422 e 423, do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), com previsão de 40h, divididas entre atividades presenciais e atividades de pesquisa e de produção, buscando contemplar um grupo de dez alunos.

As atividades presenciais cumpriram um total de 16h, as quais possuíam três eixos com estudo de textos específicos: direito à educação; fundamentos de Educação para a Paz e fundamentos da mediação de conflitos. Já as atividades de pesquisa e de produção cumpriram um total de 24h, e versaram sobre realização de

pesquisas nas escolas em que os estudantes estagiaram para verificar as reais necessidades que elas apresentavam, para, a partir disso, elaborar o projeto de intervenção no âmbito da Educação para a Paz e da mediação de conflitos.

O referido curso buscou atender aos requisitos da pesquisa-ação, com o tema: “Mediação de conflitos: possibilidades de Educação para a Paz”. O objetivo geral foi de promover junto aos discentes em processo de estágio supervisionado subsídios teóricos e práticos, a partir de oficinas que viabilizassem o desenvolvimento de reflexões sobre práticas e técnicas restaurativas e de mediação voltadas para o ambiente escolar. E os específicos: realizar estudos dirigidos sobre conceito, princípios, requisitos e técnicas de mediação de conflitos; desenvolver estudos de casos sobre mediação escolar; propiciar atividades de pesquisa sobre os pressupostos que fundamentam a mediação de conflitos em âmbito escolar.

As oficinas formativas não tinham o objetivo de coletar dados para análise, mas de contribuir para o processo formativo de estudantes do curso de Pedagogia no que se refere aos pressupostos da Educação para a Paz e da mediação de conflitos.

Os participantes das oficinas foram estudantes em processo de estágio supervisionado, os quais tiveram acesso ao curso por meio de inscrições realizadas previamente. O grupo não foi composto apenas por quem participou da etapa de coleta de dados por meio das entrevistas, outros estudantes que atendiam aos requisitos propostos pela pesquisa também puderam participar.

Primeira Oficina Formativa

O primeiro encontro da oficina aconteceu no dia 21 de janeiro de 2017, na sala 422, do CCE da UFPI, nos turnos manhã (de 8h às 12h) e tarde (de 14h às 18h), o qual foi reservado para apresentação preliminar das concepções de Educação para a Paz. Inicialmente, houve a apresentação da pesquisadora e dos objetivos tanto da pesquisa de doutorado que inspirou o curso, quanto dos respectivos objetivos deste. Depois, realizamos uma dinâmica da “teia de aranha”²¹,

²¹ A dinâmica da teia de aranha é utilizada para promover a apresentação de pessoas de um grupo. Os participantes da apresentação formam um círculo que pode ser em pé, sentados no chão ou em cadeiras. Daí, o facilitador toma a iniciativa, pega o rolo de barbante ou linha de crochê, amarra a ponta em seu dedo indicador e faz sua apresentação pessoal. Em seguida, escolhe um

chamada, aqui, de “teia da descoberta” – adotamos esse nome porque essa atividade possibilitaria revelações de questões pessoais e interpessoais, promovendo também o autoconhecimento –, objetivando a apresentação dos demais componentes do grupo, como também a interação e o envolvimento com a temática que iria ser trabalhada.

Para tanto, foi solicitado aos participantes que, ao se apresentarem, expusessem duas situações, uma que lhe ensinasse bem-estar e outra que lhe proporcionasse mal-estar e, em seguida, relatasse como costumava agir diante de situações que lhe causam transtornos. Como surgiram muitas questões pertinentes à intimidade dos partícipes, foi combinado que não seriam expostas na descrição textual deste trabalho.

Durante as exposições, ficou constatado pelo grupo que a maioria das situações que promovem desconforto geram conflitos e a forma de resolvê-los é que podem ser diferente. Ao final, os participantes destacaram que as relações que estabelecemos uns com os outros são muito complexas e dependem de todas as pessoas envolvidas para que possam ser de fato positivas. Eles fizeram uma analogia dessas relações com o desenho formado pela teia durante a apresentação do grupo, pois se um dos membros soltasse a linha, toda a estrutura da teia desmoronaria. Essa foi uma dinâmica interessante, pois vários pontos que foram abordados naquele momento foram retomados quando estávamos estudando as concepções de mediação de conflitos.

Fotografia 1 – Dinâmica de apresentação do grupo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

participante e arremessa com cuidado o rolo para que este pegue e prossiga com a apresentação, até que todos se apresentem. Ao final, terá sido formada uma teia que pode favorecer várias discussões sobre a temática que se pretende trabalhar.

Na sequência, abordamos as dificuldades que as escolas apresentam atualmente, oportunizando que cada um deles pudesse expor suas experiências vivenciadas durante o processo de estágio. Logo após, foram exibidos vídeos sobre casos de violências nas escolas públicas, com o objetivo de analisarmos coletivamente o porquê dessas manifestações de violência e o que pode ser feito nas escolas para dirimir seus efeitos.

Fotografia 2 – Momento de exibição dos vídeos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No período da tarde, iniciamos com a dinâmica do balão²² que proporciona o movimento do corpo e ensina uma reflexão sobre competitividade. Foi um momento de muito riso e de muita descontração. Ao final, iniciamos uma discussão sobre a semântica das palavras e sobre a forma de interpretá-las.

²² A dinâmica do balão – são distribuídos balões para todos os componentes do grupo que eles possam enchê-los. Em seguida, ao som de uma música agitada, o facilitador solicita que cada um proteja o seu balão (utilizando somente essas palavras). Eles interpretam que esse comando determina que cada um deve estourar o balão do outro e proteger o seu. A discussão deve versar sobre a extensão semântica das palavras e sobre a forma de interpretá-las, analisando, ainda, como a dimensão competitiva se estabelece nas relações sociais. Pois, em nenhum momento foi determinado que eles deveriam estourar o balão uns dos outros.

Fotografia 3 – Dinâmica do balão



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao longo da tarde, foram apresentadas as concepções de mediação de conflitos: quando iniciou? O que significa? Por que utilizar? Também foram exibidos vídeos sobre a mediação de conflitos no espaço escolar. Na sequência, foram retomados alguns pontos relatados durante a dinâmica da teia e como agora eles poderiam resolver os conflitos gerados por situações que provocam mal-estar. Foram retomados, ainda, os problemas percebidos pelos componentes do grupo durante o período que prestaram estágio, e como eles poderiam ser trabalhados a partir do conhecimento que adquiriram acerca da Educação para a Paz e da mediação de conflitos. As discussões se estenderam além do horário previsto para finalização do primeiro dia de oficina. Para encerrar, dividimos o grupo em três equipes de trabalho. Cada uma ficou responsável por um eixo de análise, com estudo de textos para aprofundamento das discussões feitas em sala. As equipes apresentariam os eixos durante o turno da manhã na segunda oficina.

Segunda Oficina Formativa

No dia 28 de janeiro de 2017, foi realizada a segunda oficina, na sala 423, do mesmo departamento, nos turnos manhã (de 8h às 12h) e tarde (de 14h às 18h). Embora estivesse previsto para iniciarmos com a apresentação das equipes, isso não foi possível, por conta do atraso de alguns membros do grupo, em decorrência

da forte chuva que caiu sobre Teresina – PI neste dia. Com isso, tivemos que fazer algumas adaptações no planejamento do dia.

Desse modo, iniciamos com a atividade que estava prevista para a tarde. No primeiro momento, foi solicitado que eles produzissem dois desenhos: o primeiro representado uma situação conflituosa que eles já tinham vivido; e o segundo retratando uma possibilidade de Educação para a Paz como forma de transformar o problema inicial.

Fotografia 4 – Momento de produção dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 5 – Momento de produção dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois disso, formamos um círculo para que cada um pudesse apresentar a sua produção, explicando os desenhos e relatando as possibilidades de resolução dos problemas que haviam sido expostos no primeiro desenho.

Fotografia 6 – Momento de exposição dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 7 – Momento de exposição dos desenhos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Passaremos, agora, à exposição das produções do grupo com os respectivos relatos acerca do que cada desenho representa, com base nas duas dimensões solicitadas, os quais serão nomeados pela ordem com que foram apresentados. As

partícipes não serão identificadas pelo nome, tendo em vista que foi acordado previamente que suas identidades seriam preservadas.

Fotografia 8 – Desenho da 1ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Meu primeiro desenho retrata a violência existente principalmente nas salas de aula e na escola, que é a exclusão, o isolamento de um indivíduo por meio do *bullying*, de modo que afeta profundamente o sujeito que sofre a ação. O *bullying* é um assunto bastante delicado, pois abrange, muitas vezes, a discriminação, o preconceito, desrespeitando o indivíduo, isolando o sujeito de uma maneira que ele pode até adquirir uma doença, uma depressão, por exemplo, um caminho que é altamente difícil de reverter, dependendo do seu nível. O indivíduo que sobre essa violência se sente dominado. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 1).

Fotografia 9 – Desenho da 1ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O segundo desenho trata da Cultura de Paz que é a integração de todos, onde a educação e os direitos permitem a igualdade, torna os seres mais tolerantes às

diferenças, onde se respeitam. Sabemos que o conhecimento e a escola em relação à educação não é igual para pública e privada, porém, este pensamento tem que ser mudado. É preciso estabelecer uma homogeneização entre brancos e negros, pobres, ricos, indígenas, deficientes, estabelecendo a integração. A educação não deve ser somente para os ricos. Por isso, a categoria mais pobre deve ser mais ativa, não deve ser passiva com a política. Devem ir atrás dos seus direitos, pois os mais humildes não são inferiores. Este desenho reflete a igualdade que se deve lutar para ser conquistada, pois ainda estamos no processo de dominação. A elite domina a classe mais humilde, mais pobre, onde temos que buscar a igualdade não só na educação, mas em todas as áreas que tornam o homem mais digno. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 1).

Fotografia 10 – Desenho da 2ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No meu primeiro desenho, procurei retratar a realidade das escolas, onde a discriminação e o racismo são práticas corriqueiras e as vítimas mais frequentes são os indivíduos negros e pobres. Esse é o contexto onde um menino pobre e negro sofre por isolamento, pela não participação das atividades coletivas, por ser sempre motivo de chacota, de desprezo, de piadas de mau gosto e de desvalorização enquanto ser humano. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 2).

Fotografia 11 – Desenho da 2ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No segundo desenho, sobre a inserção da cultura de paz, a intenção é demonstrar a viabilidade da integração dos educandos, através da música, de estratégias onde possam compreender que, embora não sejamos perfeitos, mas todos possuímos talentos e qualidades e que nossas diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas. (APRESENTAÇÃO DA PARTICÍPE 2).

Fotografia 12 – Desenho da 3ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O primeiro desenho trata da violência na escola. No meu desenho, expressei uma atitude repugnante que presenciei numa CMEI, onde uma professora agrediu fisicamente uma criança de quatro anos de idade. Ela pegou no braço da criança e a jogou com força contra a porta, em seguida, agrediu verbalmente. Essa atitude me deixou muito triste e principalmente revoltada com tamanha agressão perante a criança. (APRESENTAÇÃO DA PARTICÍPE 3).

Fotografia 13 – Desenho da 3ª apresentação (possibilidade de solução)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No segundo desenho, eu coloquei a escola ao lado da família, pois acredito que somente com a parceria da família e da escola é que construiremos uma Cultura de Paz. É preciso que haja um diálogo entre essas duas instituições, pois ambas fazem a educação. Primeiramente, desenhei uma escola, depois fui elaborando... Construindo uma família com mãe, pai, filho, todos de mãos dadas, representando a união da família. Desenhei a escola próxima da família com o intuito de fazer essa aproximação como parte da Cultura de Paz. (APRESENTAÇÃO DA PARTICÍPE 3).

Fotografia 14 – Desenho da 4ª apresentação (situação-problema)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A violência que relatei foi sobre um acontecimento que ocorreu no 6º período do curso de Pedagogia da UFPI, com uma amiga de turma. Maria (pseudônimo) é a amiga que vou falar sobre o acontecimento. Ela estava de licença-maternidade e frequentemente participava das aulas com o seu bebê. Porém, um certo dia, uma professora da qual estávamos assistindo aula se sentiu incomodada com a presença da criança e pediu que Maria se retirasse da sala com a criança, pois a criança estava atrapalhando a aula. Esta atitude rendeu a divulgação deste episódio na internet, onde a professora tomou conhecimento da divulgação e se achou no direito

de prejudicar a Maria, atribuindo-lhe apenas 3,5 (três pontos e meio) no trabalho apresentado por ela. Muito triste essa posição de uma professora universitária. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 4).

Fotografia 15 – Desenho da 4ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O segundo desenho está representado por meio do diálogo entre duas pessoas, pois compreendo que a saída e o acordo para resolução de qualquer problema é o diálogo. A partir do diálogo damos a oportunidade para conhecer o outro e entender suas necessidades e, muitas vezes, se colocar no lugar do outro. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 4).

Fotografia 16 – Desenho da 5ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No âmbito escolar, a violência tem várias faces, mas uma que chama atenção é a exclusão. O meu desenho mostra pássaros voando em formação, de um lado, e de outro, um pássaro sozinho e triste, simbolizando essa violência tão presente no meio escolar. Normalmente, a violência mais visível é a física, mas a exclusão é a violência mais ultrajante, pois fere a alma, o direito de ser e de pertencer como cidadão de direito. Muitas crianças estão na escola, mas não se sentem parte dela, pois não se sentem queridas, importantes, não são ouvidas, mesmo quando gritam

através de seu silêncio ou de um olhar perdido. A escola é um espaço de educação para a vida, para o ouvir e para o sentir, e, como tal, precisa aprender a ver, ouvir e sentir, mesmo o que para ela pareça invisível. Ao voarem em formação, cada pássaro é importante para concluírem a trajetória e chegarem ao seu destino. Assim deve ser a escola, considerar cada aluno importante em sua trajetória, onde ninguém deve ser deixado para trás ou de lado. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 5).

Fotografia 17– Desenho da 5ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Este desenho com as crianças de mãos dadas retrata a paz, a paz que convive em harmonia com as diferenças, pois não existe um ser humano igual, todos são únicos e, como únicos, são especiais. A paz no mundo e na escola vem através do respeito e do amor pelo próximo, que devem ser trabalhados e vivenciados em todas as instâncias e no cotidiano da vida escolar para que possa ultrapassar os muros. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 5).

Fotografia 18 – Desenho da 6ª apresentação (situação problema e possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O primeiro lado do desenho retrata uma cena em que a criança agride sua mãe com um tapa na mão, simbolizando o desrespeito, a falta de limite e de educação com a mãe que não tomou nenhuma atitude no momento. O segundo lado do desenho é uma medida interventiva como proposta de paz. O diálogo entre a família é de extrema importância para evitar situações de violência física ou moral, dentro ou fora do ambiente escolar. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 6).

Fotografia 19 – Desenho da 7ª apresentação (situação-problema e possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O lado direito do desenho representa uma criança desmoralizando a sua professora com palavras “sujas”, onde a mesma, ao ouvir tais agressões, se sente constrangida como profissional, principalmente pelo papel que desempenha na escola. No lado esquerdo do desenho, a professora propõe como medida interventiva e como proposta de paz um diálogo com os pais, com o objetivo de que o diálogo possibilite à família observar que atos estão contribuindo para que a criança tenha esse tipo de comportamento e o que, em conjunto (escola e família), podem fazer para mudar essa realidade. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 7).

Fotografia 20 – Desenho da 8ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Este desenho simboliza a desarmonia das crianças, ocasionada pelo descaso, seja por gestores, docentes ou pais. Essa falta de compromisso resulta na desmotivação dos alunos em estudar, nos atos de vandalismo e na descrença do poder público. O desenho possui dois lados simbolizados pelas cores vermelha e azul, personificando o aspecto negativo e positivo, respectivamente. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 8).

Fotografia 21 – Desenho da 8ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Eu quis simbolizar neste desenho a harmonia que devem ter os espaços escolares e não escolares, o respeito à natureza, o respeito entre as crianças que frequentam assiduamente os espaços escolares. Eu quis demonstrar uma sociedade onde as políticas públicas existam e funcionem de fato. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 8).

Fotografia 22 – Desenho da 9ª apresentação (situação-problema)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Não há como fugir da realidade, pois somos reflexos das nossas experiências, do que vivemos e do que sentimos. A família é, sem sombra de dúvida, a base da

formação do ser humano, e isso não só pelo que carregamos na nossa genética, mas pelas vivências em família. Os conflitos familiares são capazes de moldar a personalidade de uma criança, e como é nessa fase que o ser humano forma a maior parte da sua personalidade, é aí onde se nota o peso que é participar ativamente da vida de uma criança. Por isso, trago os dois lados da vida em família. Muitos traumas podem ser acarretados para uma criança que, por exemplo, vê o pai bater na sua mãe, onde no seu lar ele só consegue ver conflitos. Ele não consegue reconhecer em casa o que é o amor, quando uma mãe, por ter passado por traumas e situação de violência, só consegue passar violência para os filhos, formando, assim, um ciclo de erros, de desestrutura pessoal e familiar. O desenho de violência é um homem que bate na esposa, e o filho, por trás da porta, vê a cena de violência acontecer em sua própria casa e fica com a cabeça cheia de tristeza e o coração cheio de mágoas. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 9).

Fotografia 23 – Desenho da 9ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Neste segundo desenho, eu quis representar a Cultura de Paz. Fiz uma família unida, um lar onde se vive em harmonia. A televisão encontra-se desligada e é hora do café da manhã, do almoço ou do jantar. Aquela família sempre se reúne e deixa a TV de lado, e conversam, se conhecem e se descobrem cada dia mais. Todos os dias, faça chuva ou faça sol, eles se reúnem. Eles se abraçam. O pai fala de assuntos considerados “tabus” na sociedade e a mãe complementa, e, assim, a criança se sente segura e encorajada a falar o que acontece com ela, de como está, de como foi seu dia, suas aulas, de seus dilemas. Acredito que esse é um caminho para a paz. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 9).

Fotografia 24 – Desenho da 10ª apresentação (situação-problema)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Hoje, os dias estão mais curtos devido à falta de tempo que nos é imposta pelas atividades do nosso dia a dia. Com isso, nossa sensibilidade, paciência e amor ao próximo diminuem. Vivemos uma era de inversão de valores e valemos o que temos (bens materiais). E a televisão aberta impõe o consumismo, mas não apresenta a importância dos valores morais. O meu desenho apresenta a violência que a televisão produz. Ela hipnotiza as pessoas, tornando-as cegas para a construção do caráter das futuras gerações. Criando uma forma de desconstrução de valores familiares, éticos, espirituais, fortalecendo a cultura da violência e o consumismo exagerado. De onde e como vem, não interessa. O importante é ter o objeto de desejo. No caso dos jovens, pode ser um celular de última geração, por exemplo. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 10).

Fotografia 25 – Desenho da 10ª apresentação (possibilidade de solução)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na busca por conhecimento a respeito de Cultura de Paz, encontrei num livro da coleção Primeiros Passos algo interessante. Descobri que a violência interfere até na arquitetura e paisagismo das cidades. Um exemplo é o jardim de inverno. De 1970 até aqui, muitas pessoas constroem esses jardins, mas não sabem o verdadeiro sentido dele, já que num país tropical com sol o ano inteiro eles servem para arejar os espaços fechados das casas. A paz é algo tão valioso que, na maioria dos espaços, hoje em dia, dependemos de seguranças armados ou de policiais, pois antes estes se restringiam a bancos, lojas de vendas de joias, supermercados e demais segmentos, mas, hoje, para se estudar temos que ser observados por câmaras de segurança ou por olhos humanos treinados para agir em diversas situações. O direito de ir e vir na contemporaneidade pertence ao criminoso e o cárcere privado está destinado aos cidadãos de bem. (APRESENTAÇÃO DA PARTÍCIPE 10).

No momento das apresentações dos desenhos de cada partícipe, as discussões ficavam acaloradas, em razão das inferências dos demais componentes

do grupo. Umhas com mais ênfase que outras. Por exemplo, a que falou da postura de uma professora da UFPI – que ministrava aula no curso de Pedagogia –, ao pedir que uma das alunas se retirasse de sala, porque esta estava acompanhada de sua filha, ainda bebê, causou muita comoção no grupo, surgindo, a partir desse relato, muitos questionamentos, como: o que fazer diante de uma postura como essa? Que medidas são cabíveis? Algumas sugestões foram lançadas, realçando-se, principalmente, a necessidade de se ter uma formação baseada na Educação para a Paz e na mediação de conflitos, visto que este caso consiste em um indicativo que merecia intervenção à luz da mediação.

A manhã foi finalizada sob a esteira de muita reflexão, pois os casos expostos emergiam da realidade vivenciada por todos eles e isso mexia muito com suas emoções, com seus sentimentos, causando, sobretudo, o desejo de mudança.

Durante a tarde, as equipes apresentaram os textos que fundamentaram os eixos do curso de extensão que são: direito à educação, Educação para a Paz e mediação de conflitos na escola. A primeira equipe apresentou o texto “O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios?”, de Miguel Arroyo; a segunda prosseguiu com o texto “A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação”, de Marcelo Rezende Guimarães; e a terceira com “Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade”, de Catarina Morgado e Isabel Oliveira.

Fotografia 26 – Momento de apresentação dos eixos de estudo pelas equipes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 27 – Momento de apresentação dos eixos de estudo pelas equipes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essa etapa do curso foi muito enriquecedora, pois as equipes se aprofundaram na temática, estabelecendo relações consistentes entre teoria e prática. Mais uma vez, o tempo previsto foi ultrapassado, pois eram muitas questões para serem compreendidas. Eles perceberam que os estudos não deveriam encerrar com a finalização do curso. Pelo contrário, as oficinas foram apenas o início de uma longa jornada, tendo em vista que a apropriação desses saberes é imprescindível para entendermos em que mundo estamos vivendo e qual o mundo que pretendemos construir a partir de agora.

Para finalizar, foram dados os encaminhamentos das atividades que ainda precisavam ser realizadas para concluirmos o tempo previsto pelo curso (40h). Desse modo, o grupo foi dividido em duplas para que pudessem realizar a pesquisa em escolas da rede pública, nas quais eles já tivessem estagiado, para verificarem os problemas que elas apresentam, e, a partir daí, elaborar um projeto de intervenção fundamentado nas concepções de Educação para a Paz e da mediação de conflitos. Para tanto, foi estabelecido um prazo para que pudessem finalizar as atividades. Os trabalhos prontos deveriam ser encaminhados para o *e-mail* desta pesquisadora para análise. Estando os referidos projetos compatíveis com as respectivas concepções da temática em foco, estes estariam aprovados para posterior execução nas escolas pesquisadas. Na sequência, apresentaremos os resultados encontrados neste trabalho.

CAPÍTULO 5

“UBUNTANDO” ALGUMAS CONSIDERAÇÕES



Fonte: <https://www.google.com.br/search>

“[...] Como poderia um de nós ficar feliz se todos os outros estivessem tristes?”²³

²³ Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

Diz a lenda que um antropólogo que estudava os usos e costumes de uma tribo africana propôs uma brincadeira inofensiva às crianças. Encheu um pote com doces e guloseimas e colocou-o debaixo de uma árvore. Depois, chamou as crianças e combinou que quando desse o sinal, elas corriam para o pote e a que chegasse primeiro ficava com todos os doces que estavam lá dentro.

As crianças posicionaram-se na linha de partida que ele desenhou no chão e esperaram pelo sinal combinado. Quando deu o sinal, todas as crianças deram as mãos e começaram a correr em direção à árvore onde estava o pote. Quando lá chegaram, distribuíram os doces entre si e começaram a comê-los.

O antropólogo foi ter com as crianças e perguntou por que razão tinham ido todos juntos quando, o primeiro a chegar, ficaria com tudo que havia no pote e, assim, comeria muito mais doces.

As crianças responderam: "Ubuntu, tio. Como poderia um de nós ficar feliz se todos os outros estivessem tristes?"

Ele ficou desconcertado! Meses e meses a trabalhar, estudando a tribo, e não tinha compreendido, de verdade, a essência daquele povo. Ou jamais teria proposto a competição...

Ubuntu significa: "Eu sou quem sou, porque somos todos nós!"²⁴

Além das rígidas regras exigidas para se elaborar uma pesquisa doutoral, é necessário percorrer outras veredas, outras trilhas que permitam inspiração para escrever, pois esta não é uma tarefa fácil, pelo contrário, requer estilo, técnica, domínio da linguagem, das normas... das muitas normas...

No entanto, a ciência não permite subjetividade na busca das verdades. Mas o que é a verdade? Ao vestir o aparato de pesquisador, este se despe dele mesmo? Olha seu objeto apenas pela lente rígida e fria da ciência? Consegue, ao se lançar na pesquisa, bloquear as suas emoções, seus sentimentos, seus interesses? Essas foram as perguntas que me fiz quando me tornei pesquisadora. As respostas para as perguntas postas saltavam das teorias que precisei me apropriar para merecer o título ao qual me candidatei: doutora em Educação.

É importante ressaltar que o território da ciência é extremamente instigante. São muitos os ganhos durante o percurso, mas não é fácil de ser atravessado. Como prêmio, há uma verdadeira transformação pessoal e profissional. Ele muda

²⁴ Disponível em: <<http://www.ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

seu pensamento, suas ações e sua forma de ver o mundo. Mas lhe furta outras tantas coisas. Foi muito doloroso sentir o verdadeiro significado da ausência na presença. E o pior: fazer quem estava próximo de mim sentir a mesma dor. Foram muitos os momentos de solidão, de silêncio, de medo de não conseguir; como também de leitura, de reflexão, de análise, de produção... Por fim, deparei-me com o maior dos desafios: dar um corpo textual para a pesquisa. Para atender a essa etapa, precisei de inspiração. Recorri à minha paixão: a literatura. Não é fácil para mim me despir dela, pois ela me fornece energia, vigor. Ela dá cor a palavras desbotadas, apagadas; aquece palavras frias e letras mortas; dá flexibilidade a palavras endurecidas, embrutecidas...

Assim, busquei, por meio da metáfora de Tântalo, explicar como me tornei pesquisadora; procurei traduzir, a partir da mitologia grega e de contos e de lendas africanas – que apresentam linguagem impregnada de fluxos de imagens –, os vieses da construção da pesquisa, do método utilizado e da análise dos dados, de modo a dar movimento à rigidez da linguagem científica.

Para este capítulo final, selecionei a lenda africana “Ubuntu”, em razão da mensagem que ela transmite, visto que fala de sensibilidade humana, de solidariedade, de afetação consciente do ser humano em relação ao outro. São características como essas que constroem caminhos que levam à paz.

Nesse mesmo sentido, Montessori (2004) reafirma que a paz representa um dos princípios basilares da humanidade, cujo fundamento é a liberdade com consciência dos seus limites e da sua extensão. “[...] A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo.” (MONTESSORI, 2004, p. 54).

No processo educativo, a concepção de paz vem conquistando ascendência no âmbito das pesquisas científicas, em razão da necessidade que temos, atualmente, de romper com a cultura da violência, que ainda é predominante na sociedade global, e de construirmos possibilidades de transição para a Cultura de Paz, de convivências positivas fundamentadas no diálogo e no respeito pelo outro.

Com base nessa perspectiva, este trabalho se propôs a investigar as possibilidades da Educação para a Paz na formação do pedagogo, realçando suas vivências no curso de Pedagogia da UFPI. Desse modo, detivemo-nos à análise do Projeto Político Pedagógico do referido Curso, verificando como se organiza a proposta curricular, como essa dialoga com as concepções da Educação para a Paz

e qual o impacto disso para a prática dos discentes durante sua atuação no espaço escolar no momento de estágio supervisionado.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFPI organiza-se a partir de conteúdos especificamente teóricos, de conteúdos teóricos e práticos e de conteúdos predominantemente práticos, com o desafio de relacionar teoria e prática em todo o seu processo. Essa organização utiliza algumas disciplinas que funcionam como elementos integradores do currículo, ou seja, como eixos articuladores entre os blocos.

Com base nos dados obtidos neste trabalho, ficou constatado que o currículo do Curso está composto da seguinte forma: disciplinas de fundamentos da educação – filosóficos, históricos, psicológicos, sociológicos e político-administrativos – totalizam 38% dos conhecimentos oferecidos no Curso. A prática de ensino conta com 22%; seguida de áreas conexas e interdisciplinares, com 20%; didática e metodologia, com 16%; e, por fim, currículo e avaliação, com 4%. Desse modo, a prática de ensino representa um percentual significativo no contexto curricular, com predomínio de atividades teóricas, realidade observada até mesmo nas disciplinas específicas que se propõem, em suas ementas, a abordar os conteúdos teóricos em articulação com as atividades práticas.

No referido currículo, de modo geral, não há a presença de conteúdos sobre Cultura de Paz em disciplinas específicas. O entrelaçamento entre a formação humanística, com preceitos da Cultura de Paz, e a formação técnica ocorre por meio de disciplinas isoladas, que, em razão de sua natureza, abordam questões referentes a relações humanas permeadas pelo diálogo, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas, portanto, as possibilidades de desenvolvimento de Educação para Paz ainda são bastante incipientes.

Ficou evidenciado que a matriz curricular do Curso busca atender às tendências das políticas sociais e das diretrizes curriculares atuais, ao procurar imprimir concepções humanísticas, sociais, paralelamente aos critérios técnicos da formação. Entretanto, tal implantação seria mais efetiva se esses conteúdos fossem abordados de forma transversal e integrada durante todo o curso e não apenas em disciplinas isoladas e desarticuladas entre si.

Os programas das disciplinas, aqui analisadas, mostram distribuição desproporcional das que trazem em suas ementas conteúdos relacionados à Cultura de Paz, contrariando o próprio Projeto Político Pedagógico do Curso, no que se

refere às competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo relacionadas à compreensão do papel social da escola, haja vista a necessidade atual de se refletir sobre as convivências e as relações humanas, permeadas de conflitos e de violências. É necessário, portanto, que o currículo possibilite o diálogo entre os diferentes saberes e a afirmação de uma prática na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem.

Sobre as concepções das discentes acerca de prática docente, existem alguns elementos que se destacaram na pesquisa, como, por exemplo, os aspectos pertinentes às relações interpessoais que se estabelecem a partir da prática, as questões sociais e psicossociais relacionadas ao saber-fazer, a articulação entre teoria e prática, o professor como agente de mudanças. Assim, ficou evidenciada a perspectiva subjetiva do indivíduo como sujeito ativo diante da realidade, considerando os pressupostos que ratificam a subjetividade afetada pelas demandas sociais, ou seja, o indivíduo é mobilizado por várias dimensões, rompendo com a ideia de que as idiosincrasias sociais, econômicas e afetivas têm sua gênese e suas respostas de forma exclusiva no próprio indivíduo.

Outro ponto que merece destaque é a afirmação, por parte da maioria das discentes, de que o curso de Pedagogia da UFPI não prepara plenamente para o exercício da docência e isso é confirmado pelas várias dificuldades que elas apresentaram durante as entrevistas e durante os relatos nas oficinas do curso de extensão, principalmente quando se trata de violência na escola. Além disso, prevalece entre elas compreensão bastante embrionária sobre as concepções de Educação para Paz, pois somente duas das partícipes conseguiram apresentar alguns elementos pertinentes aos fundamentos desta categoria, com predominância do conceito de paz negativa. O Curso também apresenta dificuldade de articular teoria e prática, isso fica evidenciado nos depoimentos, confirmando-se a necessidade de desenvolvimento de novas possibilidades de conexão entre esses dois aspectos da realidade.

Quanto ao entendimento das partícipes sobre mediação de conflitos, são também predominantes as definições rudimentares, uma vez que elas não conseguem apresentar consistência teórica acerca da categoria. Apenas duas delas citam elementos como: “diálogo”, “terceira pessoa” e “soluções criativas”. A maioria dos posicionamentos revelados durante as entrevistas foi confirmada durante o curso de extensão, de modo que as oficinas foram muito produtivas no sentido da

formação do futuro docente, principalmente no que se refere à apropriação dos fundamentos acerca da Educação para a Paz e da mediação de conflitos.

Desse modo, os resultados desta pesquisa alertam para a necessidade de se educar para a paz, principalmente nos cursos de formação inicial de professores. Pensar sobre a Pedagogia para a Paz significa refletir acerca das convivências, das interações sociais, dos direitos humanos, da necessidade de se mediar conflitos e de se encontrar soluções pacíficas para eles. Nesse sentido, o caminho a ser trilhado requer o desenvolvimento de novas ações, de novas escolhas, de novas posturas. Requer a defesa da educação como um dos meios para a sustentabilidade da própria sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Sociologia**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____. *et al.* **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO Gov. do Estado do Rio de Janeiro/ Sec. de Estado de Educação Univ. do Rio de Janeiro, 2001.

ABREU, M. M. de. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

ADAMS, D. **História dos primórdios da cultura da paz**. Memórias pessoais, agosto, 2003. Disponível em: <www.comitepaz.org.br>. Acessado em: 18 jan. 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ARAÚJO, E. S. A. de. **O desencantamento do mundo**: uma reflexão necessária para o ensino de Ciências e Matemática. 2013. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARNOUD, E.; DAMASCENA, A. **A violência no Brasil**: representação de um mosaico. Rio de Janeiro: IEC, 1996.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.168-199.

_____. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

_____. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 Ltda, 2011.

BAR-TAL, D. The elusive nature of peace education. In: SALOMON, G.; NEVO, B (Ed.). **Peace education: The concept, principles and practice in the world**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 27-36.

BASTOS FILHO, J.B. **Reduccionismo: uma abordagem epistemológica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

BATISTA, D. E. **O subjetivo na ciência: a subjetividade pode ser considerada um “fator de irracionalidade” nas pesquisas científicas?** São Paulo: Editora Escala, 2014. Disponível em: <<http://conhecimentopratico.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/27/artigo191875-3.asp>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BEZERRA, S. M. A. **Educação em direitos humanos e a mediação escolar como instrumento que possibilita a prática do aprendizado em direitos humanos**. 2008. 91f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas. Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008.

BOMFIM, M. do C. A. do; CONCEIÇÃO, L. dos S. **Culturas juvenis, mídias e consumo: mediações em educação**. In: ETD - Educação Temática Digital 12 (2010). p. 124-134. Disponível em: <<http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-190785>>. Acesso em 01 jan 2017.

_____. *et al.* (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

_____; MEDEIROS, M. G. L. Cultura de Paz em escolas públicas nos dias atuais: possibilidades e limites. In: MATOS, S. A. L. de. (Org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 276-289.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRAGA NETO, A. Direitos humanos, reconhecimento do sujeito de direitos e mediação de conflitos individuais e coletivos. In: FREITAS JÚNIOR, A. R. de (Coord.); SERAU JÚNIOR, M. A. (Org.). **Mediação e direitos humanos: temas atuais e controvertidos**. São Paulo: LTr, 2014.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

BRASIL. **Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010** Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, Poder Executivo, Seção I.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas - SP: Papirus, 2004.

BULLOCK, C. E.; FOEGEN, A. Constructive conflict resolution for students with behavioral disorders. **Behavioral disorders**, v. 27, n. 3, p. 289-295, fev. 2002.

BURTT, E. A. **As Bases Metafísicas da Ciência Moderna**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília UnB, tradução de José Viegas Filho e Orlando Araújo Henriques; revisão técnica de Paulo César de Moraes, 1983.

BUSH, R. A.; E FOLGER, J. P. **The promise of mediation**: Responding to conflict to empowerment and recognition. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

CAHUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: ABDR, 2006.

CALLADO, C. V. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos, SP: Editora Projeto Cooperação, 2004.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. Didática e perspectiva multi/intercultural dialogando com protagonistas do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, mai./ago. 2006.

_____; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CAPPELLETTI, M.; BRYANT, G. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988. Reimpresso: 2002.

CARTILHA DE MEDIADORES. **Cartilha de Mediadores**: Como montar este Projeto na minha Escola? Projeto Escola de Mediadores. Viva Rio, Instituto NOOS, Mediare, 2002. Disponível em: < http://www.cnmp.mp.br/conteate10/pdfs/tema4_cartilha-mediadores.pdf>. Acesso 01 jan. 2017.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CESCON, E.; NODARI, P. C. (Org.). **Filosofia, ética e educação**: por uma cultura de paz. São Paulo: Paulinas, 2011.

CF. DAHRENDORF, R. **As classes e seus conflitos na sociedade industrial**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

_____; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

CIIP. Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz. **O Estado da Paz e a Evolução da Violência: a situação da América Latina**. Campinas: Unicamp, 2002.

COBALTI, A. **Pace, ricerca sociali, educazione. La nuova Italia**. Florencia, 1985.

COHEN, R. Peer Mediation. In: COHEN, R. (Ed.). **Students resolving conflict: peer mediation in school**. Nova York: A Good Year Book, 1995. p. 42-47.

CORTEZ, R. V. de M.; FARIA, M. A. de F. Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 2, n. 1, p. 1-10, fev. 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Tradução de Magda Lopes Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, G.; AROSA, A. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Rev. Educ Cult Contemp.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30-68, jan. 2014.

DEBARBIEUX, E. Le professeur et le sauvageon: violence à l'école, incivilité et postmodernité. **Revue Française de Pédagogie**, v. 123, n. 1, p. 7-19, abr./jun. 1998.

DELGADO, M. G. **Curso de Direito do Trabalho**. 10. ed. São Paulo: LTr, 2011.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos dos autores aos projetos de atores e vice-versa. In: THIOLLENT, M. (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 33-68.

DIAS, A. A. A escola como espaço de socialização da cultura em Direitos Humanos. In: ZENAIDE, M. N. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. v. 2. João Pessoa: Edufpb, 2008. p. 157-162.

DISKIN, L. **Cultura de paz e seus elementos essenciais**. In: Palestra proferida na Universidade de Caxias do Sul/ UCS. Campus Bento Gonçalves, 2008.

_____; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz? semeando cultura de paz nas escolas**. 4. ed. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001308/130851por.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro, RJ: Forense universitária, 1995.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002.

DUSI, M. L. H. M. A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar. 2006. 196 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

_____; ARAUJO, C. M. M. de; NEVES, M. M. B. da J. Cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 135-145, jun. 2005 .

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

_____; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FARIAS, J. G. S. de C. Panorama da Mediação no Brasil: avanços e fatores críticos diante do Marco Legal. **Direito UNIFACS–Debate Virtual**, v. 1, n. 188, p. 1-19, jan. 2016.

FEUERWERKER, L. C. M.; COSTA, H.; RANGEL, M. L. Diversificação de cenários de ensino e trabalho sobre as necessidades/problemas da comunidade. **Divulg. saúde debate**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p.36-48, jun. 2000.

FOUCAULT, M. O que são as Luzes. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 335-351.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 2004.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jan. 2017.

GALLO, M. S. da C. A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia: um debate identitário. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Psicobrasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1918_979.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GALTUNG, J. **Peace, War and Defence**. Essays in Peace Research. v. 2. Copenhagen: C. Ejlers, 1976.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUEDES, N. C. **O(s) saber (es) e o(s) fazer (es) do professor formador**: reflexões sobre a prática docente. 2006. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

GUETTA, S. From education to peace to the culture of peace: context and issues. **Studi sulla Formazione**, Florença, n. 1, v. 1, p. 167-179, ago. 2013.

GUIMARÃES, M. R. Desafios para a construção de uma cultura de paz. **Divulg. saúde debate**, Londrina, v. 39, n. 1, p. 14-22, jun. 2007.

_____. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educus, 2004.

_____. **Por uma Cultura de Paz**. Notícias da América Latina e Caribe. Fortaleza: ADITAL, 2004.

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

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Sociologia Geral** .7. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1999.

LEVESQUE, J. **Méthodologie de la médiation familiale**. Canadá: Edisem, Inc, 1998.

LOUREIRO, A. A.; PAICA, M. O. A. de. Conceitos na escola: a dinâmica da mediação. **Rev Psic Educ Cult.**, Porto, v. 7, n. 2, p. 315-336, dez. 2008.

LUCENA FILHO, H. L. de. **A constitucionalização da solução pacífica de conflitos na ordem jurídica de 1988**. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

MACÊDO, R. M. de A.; BOMFIM, M. do C. A. do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências**. Teresina: Expansão, 2007.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1990.

_____. **História da educação**. Da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos**: modelos de implementacion. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2005.

MATOS, K. S. L. de. A paz protege: experiências de paz em escolas de Fortaleza. In: BOMFIM, M. do C. A. do *et al.* (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 34-45.

_____. **Cultura de Paz, Juventudes e Docentes**: experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Fortaleza. Projeto de Pesquisa. Departamento de Fundamentos da Educação. Universidade Federal do Ceará, 2007.

MAYOR, F. Culture of Peace. In: ELLIOT, R. C. (Ed.). **Institutional Issues Involving Ethics And Justice**. v. 3. Amazon: EOLSS Publishers Co Ltd, 2009. p. 1-17.

_____. **Nutrindo uma cultura de paz**. Comitê Paulista para a década da cultura de paz: um programa UNESCO: 2000-2010. Disponível em: <www.comitepaz.org.br>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENEZES, E. C. A. **Mediação de conflitos nas escolas públicas da diretoria de ensino região de Assis**: estudo de caso centrado na função de professor mediador escolar e comunitário. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Brasil: Melhoramentos, 2011.

MILANI, F. M. cultura de paz X violência. papel e desafios da escola. In: _____; _____; PEREIRA DE JESUS, R. C. D. (Org.). **Cultura de paz**: Estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

_____; PEREIRA DE JESUS, R. C. D. (Org.) **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MOORE, C. W. **O Processo de Mediação**: Estratégias Práticas para a Resolução de Conflitos. Trad. Magda França Lopes. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MONTESORI, M. **A educação e a paz**. Campinas: Papirus, 2004.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra Revista Científica**, Porto, v. 1, n.1, p. 43-55, jun. 2009.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago. 2011.

MUSZKAT, M. E. **Guia prático de mediação de conflitos**: em família e organizações. São Paulo: Summus, 2005.

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**, Buenos Aires, v. 7, n. 35, p.77-85, set./out. 2000.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, D. C. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, S. M. de. **Interfaces da Cultura de Paz com o Projeto Ético Político do Serviço Social**. 2009. 185f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OR OLIVEIRA, S. B. de. **As interfaces do projeto ético-político do serviço social com a cultura de paz**. 2009. 185f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LANDI, E. P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? INEP/ Relatos de pesquisa- Série documental; n. 25, mai./1995, p.16-25.

POSSATO, B. C. **O Professor Mediador Escolar e Comunitário**: uma mirada a partir do cotidiano escolar. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp: Campinas, SP, 2014.

_____. *et al* . O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 357-366, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200357&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jan. 2017.

RABBANI, M. J. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. (Org.). **Cultura de Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos**: la tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

RUFINO, D.; SOUZA, I. A. A. Dificuldades de aprendizagem na escola: o olhar do professor. **Rev Event Pedag.**, Mato Grosso, v.3, n.3, p. 44 - 52, ago./dez. 2012.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES FILHO, N. A. Educação para a Paz (EP): saberes necessários para a formação continuada de professores. In: MATOS, K.; NASCIMENTO, V.; NONATO J. (Org.). **Cultura de Paz**: do conhecimento à sabedoria. Fortaleza, Edições UFC, 2008. p. 15-30.

SALES, L. M. de M. **Justiça e mediação de conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

_____. **Mediação de conflitos**: família, escola e comunidade. Florianópolis:

Editora Conceito, 2007.

_____; ALENCAR, E. C. O. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004.

SANTOS, J. V. T. dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jun. 2001.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores e qualidade de ensino. In: _____. (Org.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1992. p. 137-146.

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 158-189.

SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000. p.1-10.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação pós -LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SMITH, S. *et al.* Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. **Journal of Social Psychology**, Duluth, v. 141, n. 5, p. 567-586, ago. 2002.

SOARES, R. M. de F. **A construção da identidade profissional do pedagogo atuante nas escolas da rede pública estadual de Teresina-PI: 1980 a 2006.** 2008. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

TANURI, L. História da formação de professores. In: SAVIANI, D.; CUNHA, L. A.; CARVALHO, M. M. C. de. **500 anos de educação escolar.** São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. **Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI.** Teresina, 2009.

UNESCO. **Década das Nações Unidas para o desenvolvimento sustentável: 2005-2014:** Documento final do plano internacional de implementação. Brasília: UNESCO, OREALC, 2005.

URANGA, M. **Transformación de conflictos y mediación como propuesta de desarrollo de la educación para la paz en el sistema educativo vasco.** Centro de Investigación por la Paz. Guernica: Guernica Gogoratuz, 1998.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

VERNANT, J. P. **O universo, os deuses, os homens.** Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito:** conflitolgia e educação. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VOLPATO, W. de G. E. **Capital Tricerebral e Administração Sistêmica:** um manual de jogos de saberes e competências. 2. ed. Brasília: Edição dos Autores, 2015.

WARAT, L. A. **Surfando na pororoca:** ofício do mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARDE, M. J. A estrutura universitária e a formação de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 127-148, ago./dez. 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: vivência/experiência no curso DE Pedagogia da UFPI.

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Alves do Bomfim

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí – UFPI/ Centro de Ciências da Educação – CCE / Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE.

Pesquisadores Participantes: Maria Gessi-Leila Medeiros

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. **Conforme estabelece a Res. 466/12, toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco.** Nesse sentido, esclareceremos sobre todas as etapas e natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitando suas singularidades. Para tanto, utilizaremos uma linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõem a participar, para que, de fato, possam ficar cientes do que será desenvolvido durante o processo da pesquisa, bem como da importância de sua participação, com o cumprimento dos horários e com o comparecimento no local designado, garantindo-lhes também plena liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Após ser **esclarecido/a** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em

duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado/a de forma alguma. A referida pesquisa tem como objetivo geral: investigar como se desenvolvem as possibilidades da educação para a paz no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como objetivos específicos: a) identificar as concepções e os princípios orientadores da formação docente do curso de Pedagogia da UFPI; b) caracterizar a prática dos discentes do curso de Pedagogia da UFPI em processo de estágio supervisionado; c) analisar se a prática dos discentes está articulada com as concepções da educação para a paz. Para contribuir com esta pesquisa, você será submetido/a a entrevistas por meio de questionário, cujas informações obtidas serão registradas para posterior estudo e publicação em relatórios. Informamos que os nomes de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa serão substituídos por pseudônimo, portanto em nenhuma hipótese sua vida será exposta publicamente e nem sua privacidade será invadida. Caso julgue que alguma pergunta ou procedimento possa causar-lhe constrangimento, você pode não responder. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPI e o Comitê de Ética desta Instituição poderão intervir na referida pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, RG/ CPF/
n.º _____, responsável por
_____, de _____ anos de idade, autorizo sua
participação como sujeito no estudo **“POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: vivência/experiência no curso DE Pedagogia da UFPI.** Fui suficientemente informado/a a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo este estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também a participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados da pesquisa de campo e aos seus resultados. Autorizo voluntariamente a participação neste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que a criança ou adolescente possa ter adquirido.

Local _____ e
 data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, 20 de agosto de 2015.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI.

tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: vivência/experiência no curso DE Pedagogia da UFPI.

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Alves do Bomfim.

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Centro de Ciências em Educação (CCE) / Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE).

Telefone para contato: (86) 8825-5604 / (86) 3215-5821 / (86) 3237-1214.

Local da coleta de dados: Esta pesquisa será desenvolvida na Universidade Federal do Piauí, localizada Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga, Cep: 64049-550.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos pesquisados cujos dados serão coletados através de observação e de questionário. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas e arquivadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, por um período de no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 20 de agosto de 2015.

Pesquisadora Responsável
Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim

APÊNDICE C – Questionário – Professores fundadores do curso de Pedagogia da UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
ININGA – CEP 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONE: (86) 3215-5820 – FAX: (86) 3237-1277

QUESTIONÁRIO - PROFESSORES FUNDADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI²⁵

- 1) Qual a sua formação e que cargos já desempenhou na UFPI?

- 2) Qual a área do conhecimento em que atuou e atua e quais as disciplinas que vem ministrando desde o início do curso como docente?

- 3) Qual a data de criação do curso de Pedagogia da UFPI e em que contexto histórico educacional (em nível brasileiro, piauiense e da UFPI) ele foi fundado?

²⁵ Pesquisa de Doutorado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, com o seguinte título: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI.

APÊNDICE D – Questionário – Coordenação do curso de Pedagogia da UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
 ININGA – CEP 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
 TELEFONE: (86) 3215-5820 – FAX: (86) 3237-1277

QUESTIONÁRIO – COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI²⁶

1) Dados de Identificação:

Nascimento _____

Graduação _____

Outros Cursos – Pós-graduação:

Lato Sensu e Stricto Sensu

Especificar os títulos _____

Pesquisas:

Realizadas _____

Em realização: _____

Atividades de Extensão _____

2) Considerando o currículo e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, que princípios e objetivos estão sendo operacionalizados em seu conjunto ou parcialmente para consolidar a formação de futuros docentes? Quais as práticas que demonstram que esses elementos estão sendo efetivados?

²⁶ Pesquisa de Doutorado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, com o seguinte título: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI.

- 3) Quais os aspectos filosóficos, sociológicos e éticos que fundamentam o curso?
- 4) Considerando o currículo do curso de Pedagogia e seu Projeto Político Pedagógico, o que você considera que precisa ser aprofundado?
- 5) O curso de pedagogia apresenta fragilidades no processo de formação dos futuros docentes, no que se refere aos saberes necessários para lidar com o cotidiano da escola?
- 6) Você pode informar quantas atualizações houve no PPP do curso, do seu início até agora? Se houve, quais as suas principais mudanças?
- 7) Existem outras questões relevantes que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE E – Questionário – Alunos do curso de Pedagogia da UFPI



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
 ININGA – CEP 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
 TELEFONE: (86) 3215-5820 – FAX: (86) 3237-1277

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI²⁷

1) Identificação da/o partícipe

a) Nome:

b) Sexo: () Masculino () Feminino

c) Idade: _____

d) Período do curso: _____

e) Turno: _____ () manhã () tarde () noite

f) Período do Estágio: _____

2) O que você compreende por prática docente?

3) Os subsídios teóricos empreendidos durante o curso foram suficientes para lhe propiciar uma formação que lhe preparasse para o profissão docente? Se sim, quais os de maior relevância? Justifique:

²⁷ Pesquisa de Doutorado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Alves do Bomfim, com o seguinte título: POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI.

4) Durante os períodos de estágios, quais os principais problemas que você enfrentou? Você recorda de alguma situação que lhe deixou sem saber o que fazer? Se sim, relate-nos.

5) O que você compreende por Educação para a Paz?

6) O curso de Pedagogia lhe subsidiou para uma educação para a paz? Se sim, em quais disciplinas e de que modo?

7) O que você compreende por mediação de conflitos?