



1150094510



FE

T/UNICAMP C253c

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A CONSTRUÇÃO DA PAZ COMO META DO PROCESSO EDUCATIVO

LUCIA HELENA DE CARVALHO

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração

Psicologia Educacional

Campinas
2011

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

A CONSTRUÇÃO DA PAZ COMO META DO PROCESSO EDUCATIVO

LUCIA HELENA DE CARVALHO

ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por LÚCIA HELENA DE CARVALHO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 18/11/2011

Assinatura Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis

COMISSÃO JULGADORA:

João Sampaio
Francisco
Roselys Almeida
Lucia Helena de Carvalho
Orly Zucatto Mantovani de Assis

Campinas

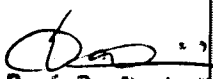
2011

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade Fe
T/UNICAMP
Cutter _____
V. _____ Ed. _____
Tombo BC 94510
Proc. 16-100-02
C _____ D _____
Preço R\$ 11,00
Data 28/03/12
Cód. tit. 845324

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C253c
Carvalho, Lúcia Helena de.
A construção da Paz como meta do processo educativo /
Lucia Helena de Carvalho. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.
Orientador: Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.
1. Paz. 2. Cultura. 3. Educação. 4. Valores. I. Assis,
Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
11-138/BFE


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Building peace as a target the educational process

Palavras-chave em inglês:

Peace

Culture

Education

Values

Área de concentração: **Psicologia Educacional**

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Orly Zucatto Mantovani de Assis (Orientador)

Nádia Maria Bádue Freire

Carmen Campoy Scriptori

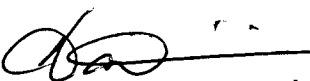
Telma Pileggi Vinha

Rosely Palermo Brenelli

Data da defesa: 18-11-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: luhelenacarvalho@yahoo.com.br


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

A linguagem é religiosa, mas o conteúdo é universal e pode ser assumido pelo professante de qualquer credo, mesmo por aqueles que não professam credo algum, apenas são humanistas.

Leonardo Boff

Senhor,
Fazei-me instrumento de vossa paz.
Onde houver ódio, que eu leve o amor,
Onde houver ofensa, que eu leve o perdão,
Onde houver discórdia, que eu leve a união,
Onde houver dúvida, que eu leve a fé,
Onde houver erro, que eu leve a verdade,
Onde houver desespero, que eu leve a esperança,
Onde houver tristeza, que eu leve a alegria
Onde houver trevas, que eu leve a luz
Ó Mestre,
Fazei com que eu procure mais consolar, que ser
consolado;
Compreender, que ser compreendido,
Amar, que ser amado.
Pois é dando que se recebe
É perdoando que se é perdoado
E é morrendo que se nasce para a Vida Eterna...

A vida continua após a morte, enquanto você se lembrar do calor do sorriso da pessoa que partiu, da delicadeza de seu toque, do significado que trouxe a vida. A vida simplesmente muda de forma, quando você se refere com entusiasmo aos sonhos daquela pessoa, quando transmite as ideias em que ela acreditava e faz as coisas que amavam fazer juntas, você está dizendo: Essa pessoa continua a tocar na minha vida .

Dedico este trabalho aos meus pais e à minha irmã
(*in memoriam*),

Emídio Carlos de Carvalho

Ana Sobral de Carvalho

Ana Maria Carvalho Soares

A Generosidade

André Comte Sponville assim define a Generosidade: Como a maioria das virtudes, obedece a seu modo ao mandamento evangélico. Amar ao próximo como a si mesmo? À generosidade só se pode ordenar uma ação. Portanto, não se trata de amar, mas de agir *como se* amássemos o próximo como a nós mesmos, um desconhecido como a nós mesmos. A generosidade nos eleva em direção aos outros, poderíamos dizer, e em direção a nós mesmos, enquanto libertos de nosso pequeno eu. A generosidade, como todas as virtudes, é plural, tanto em seu conteúdo como nos nomes que lhe prestamos ou que servem para designá-la. Somada à coragem, pode ser heroísmo. Somada à justiça, faz-se equidade. Somada à compaixão, torna-se benevolência. Somada à misericórdia, vira indulgência. Mas seu mais belo nome é seu segredo, que todos conhecem: somada à doçura, ela se chama Bondade.

À professora Dr^a. **Orly Zucatto Mantovani de Assis**, que sabe ser generosa em todas as situações de sua vida, minha admiração e gratidão pela bondade sempre depositada em nossa amizade, pela dedicação em me conduzir ao conhecimento, pelos exemplos de ser educadora e pela confiança no desenvolvimento deste trabalho, que também lhe dedico.

As palavras são apenas ingredientes para expressar a profundidade de minha gratidão a todos os que colaboraram na construção deste trabalho:

À professora **Dr^a Telma Pileggi Vinha**, pelas reflexões e esclarecimentos na disciplina oferecida no programa de pós-graduação - doutorado e pela atenta leitura e preciosas sugestões ao meu relatório de qualificação.

À professora **Dr^a Nádia Maria Bádue Freire**, colega que compartilha da mesma crença das possibilidades de uma Educação para a Paz, agradeço pela contribuição na fase inicial da pesquisa ao selecionar os itens mais apropriados da série Q e aos apontamentos e sugestões ao meu relatório de qualificação.

À professora **Dr^a Carmen Campoy Scriptori**, pela contribuição na fase inicial da pesquisa, bem como pelo incentivo que sempre deu ao desenvolvimento do presente trabalho.

À professora **Dr^a Maria Aparecida Belintane Fermiano**, pela contribuição na fase inicial da pesquisa, ao selecionar os itens mais apropriados da série Q.

Ao **Pe. João Augusto Piazza**, por todas as vezes que me abençoou com a Paz, em sinal de apoio e crença nesta pesquisa e por ter conduzido a reflexão para chegarmos ao título deste trabalho.

À professora **Dr^a Raquel Aparecida Tonolli Jacob**, por ter incentivado os estudos filosóficos desta dissertação.

Aos Professores que participaram da pesquisa, todos tão importantes para a composição empírica da investigação.

À Secretária da Educação da Rede Municipal de Educação da Cidade de Assis - SP, professora **Ângela de Fátima Canassa das Neves**, e aos professores e diretores das escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que me apresentaram as propostas do currículo, as práticas pedagógicas e as experiências vivenciadas em sala de aula e em projetos extraclasse, fundamentados nos princípios da Educação de Valores e da Educação para a Paz.

À professora e amiga **Mara Figueiredo**, pela cuidadosa leitura e correções da língua portuguesa deste trabalho.

Ao **Laboratório de Psicologia Genética**, por toda ajuda recebida durante o doutorado.

A todos da **Secretaria da Pós-Graduação**, pelo auxílio na documentação, prazos e demais procedimentos burocráticos concernentes à Instituição, mas também pela prontidão no atendimento sempre agradável e amigo.

À minha irmã, **Angela Maria de Carvalho Aguiar**, pelas orações, carinho e por acreditar neste trabalho.

À amiga, **Orley Zucatto Mantovani Nóbrega de Assis**, por todos os contatos realizados com os dirigentes da Pastoral da Educação da Cidade de Assis - SP.

Ao Pe. **Antonio Douglas de Moraes**, pela amizade e por compartilhar o mesmo ideal de Paz.

E a todos que estiveram ao meu lado, nesta caminhada, desejo a Paz como o bem maior em suas vidas.

Resumo

A CONSTRUÇÃO DA PAZ COMO META DO PROCESSO EDUCATIVO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar o conhecimento prévio de professores sobre paz, cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores com vista à elaboração de um programa de formação continuada para docentes que consideram a construção da paz como meta do processo educativo. O estudo apresentado tem como fundamentação teórica os referenciais da Filosofia, Sociologia, Pedagogia e da Psicologia Educacional (Rousseau, Kant, Piaget, Adorno, Heidegger, Montessori, Dewey, Freire, Arendt, Jares, Delors, Serrano, La Taille e autores contemporâneos que discutem a temática), bem como os documentos elaborados pela UNESCO para promoção de uma Cultura de Paz voltados aos valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito, além dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – PCNs - Temas Transversais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Participaram da pesquisa quarenta e dois professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) da rede municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. A metodologia utilizada foi a da pesquisa *survey*, que possibilitou obter dados sobre as opiniões do grupo de professores, por meio da análise qualitativa e quantitativa dos resultados. A coleta de dados foi realizada de acordo os pressupostos da Metodologia Q. A análise exploratória de dados foi executada por meio de estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, mínimo, mediana, máximo, frequências e porcentagens). Para comparação entre as categorias da metodologia Q, foram utilizados os modelos de ANOVA. A partir da análise dos dados coletados, tomou-se conhecimento das ideias prévias dos professores pesquisados, para os quais o conceito de Paz está relacionado à convivência humana nos relacionamentos do cotidiano, ao bem-estar consigo mesmo e com outro, que se manifesta no diálogo, no respeito mútuo, na preservação do meio ambiente. Paz também foi considerada, pelos participantes, não como ausência de violência, mas como ideia de justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade. Para esses profissionais a Cultura de Paz no cotidiano escolar se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito. De acordo com a opinião dos professores que constituíram a mostra desta pesquisa, a Cultura de Paz no cotidiano escolar se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito. Os resultados demonstram também que a Educação de Valores foi considerada necessária para de proporcionar subsídios para uma prática pedagógica que tem como meta a construção de uma Cultura de Paz. A partir dos dados coletados foi elaborado um programa de formação continuada em serviço para professores que estiverem dispostos a trabalhar com vistas a instaurar a Paz Local no cotidiano da escola em que atuam. O que só poderá ser possível, se a equipe gestora, os professores e a comunidade escolar, incluindo a família, estiverem preparados e engajados nesse processo.

Palavras-Chave: Cultura de Paz, Educação para a Paz, Educação de Valores.

Abstract

BUILDING UP PEACE AS A TARGET TO THE EDUCATIONAL PROCESS.

The aim of this research was analyzing teachers' prior knowledge about peace, Peace culture, Education for Peace and Education of values, in order to create a program for the continuous training of professionals who consider building peace a target in the educational process. The study presented takes as basis the references in Philosophy, Sociology, Pedagogy and Educational Psychology (Rousseau, Kant, Piaget, Adorno, Heidegger, Montessori, Dewey, Freire, Arendt, Jares, Delors, Serrano and La Taille and contemporaneous authors discussing the theme), as well as documents from UNESCO to promote a Culture of Peace concerning values of tolerance, equality, dignity and respect and the National Education Curriculum Parameters – PNC – Transverse Themes, Basis and Guidelines Laws of the National Education (LDB 9394/96) and the Child and Adolescent Stature – ECA. The research included forty-two teachers of Primary School (first levels) from the Municipal Education in a town in the interior of São Paulo. The adopted method was the survey research, which enabled the collection of data on actions and thoughts of a certain group of teachers, using qualitative and quantitative analyzes of the results. Collection of data followed the guides of Methodology Q. Exploratory analysis of data was carried out by means of descriptive statistics (average, standard-deviation, minimum, medium, maximum, frequencies and percentages). Comparison among categories of methodology was carried out using ANOVA models. Through the qualitative analysis of the data it was possible to know the previous ideas of the professionals, for whom the concept of Peace is related to human beings' social living in the everyday relationships, self-welfare and welfare with others, which is manifested in the dialogue, mutual respect, and environment preservation. For the participants peace was also considered not as absence of violence, but as the idea of social justice, life guarantee and dignity for all member of society. According to the opinion of teachers participating in this study, the Peace Culture in the daily school is build up through the living within the family, the society and the school community, assuming as basis for this, living with values and attitudes of inclusion, refusing all expressions of discrimination and prejudice. Results also show that Education of Values was considered necessary to offer subsidies for an education practice that aims at building up a Peace Culture. Based on the collected data, a program was created for the continuous training for teachers willing to work for establishing Local Peace in the schools they work. It will only be possible if the managing team, teachers and the school community, including the family, are prepared and engaged in this process.

Key Words: Peace Culture, Education for Peace, Education of Values.

Résumé

LA CONSTRUCTION DE LA PAIX COMME BUT DU PROCÈS ÉDUCATIF

Le but de cette recherche a été d'analyser les connaissances préalables des professeurs sur la paix, culture de paix, éducation pour la paix et l'éducation de valeurs en regardant l'élaboration d'un programme de formation continue pour des professeurs qui considèrent la construction de la paix comme objectif du processus éducatif. L'étude présentée a comme fondation théorique les références de la Philosophie, Sociologie, Pédagogie et de la Psychologie Éducative (Rousseau, Kant, Piaget, Adorno, Heidegger, Montessori, Dewey, Freire, Arendt, Jares, Delors, Serrano, La Taille et des auteurs contemporains qui discutent la thématique), tel que les documents élaborés par UNESCO pour la promotion d'une Culture de Paix dirigés aux valeurs de la tolérance, égalité, dignité et respect, en plus des Paramètres Curriculaire de l'Éducation Nationale – PCNS – Thèmes Transversaux, Loi de Directrices et Bases de l'Éducation Nationale – LDB 9394/96 et le Statut de l'Enfant et de l'Adolescent – SEA. Quarante et deux professeurs de l'Enseignement Fondamental (les années débutantes) du réseau municipal de l'Éducation d'une ville de l'intérieur de São Paulo ont participé. La méthodologie utilisée a été de la recherche *survey*, qui a permis l'obtention de données sur les opinions du groupe des professeurs, à travers de l'analyse qualitative et quantitative des résultats. La collecte de données a été réalisée selon les hypothèses de la Méthodologie Q. L'analyse exploratoire de données a été réalisée à travers de statistiques descriptives (moyennes, déviation de standard, minimum, médiane, maximum, fréquences et pourcentages). Pour la comparaison entre les catégories de la méthodologie Q, ont été utilisés les modèles de ANOVA. À partir de l'analyse de données collectées, nous avons pris connaissance des idées préalables des professeurs recherchés, pour lesquels le concept de Paix est lié au vivre ensemble dans les rapports du quotidien, le bien-être avec soi-même et avec l'autre qui se manifeste dans le dialogue, au respect mutuel, dans la préservation de l'environnement. La Paix a été aussi considérée pour les participants, pas comme une absence de violence, mais comme une idée de justice sociale, garantie de la vie et de la dignité de tous dans la société. Selon l'opinion de ces professionnels la Culture de Paix dans le quotidien scolaire se construit dans le vivre ensemble de la famille, de la société et de la communauté scolaire assumant comme principe pour le vivre ensemble des valeurs et des attitudes de l'inclusion, refusant toute expression de discrimination et préjugé. Les résultats démontrent aussi que l'Éducation de Valeurs a été considérée nécessaire pour proportionner des subsides pour une pratique pédagogique qui a comme but la construction d'une Culture de Paix. À partir des données collectées a été élaboré un programme de formation continue en service pour les professeurs qui sont disposés à travailler pour instaurer la Paix locale dans le quotidien de l'école où ils agissent. Ce qui sera possible seulement si l'équipe gestionnaire, les professeurs et la communauté scolaire, y inclus la famille, sont préparés et engagés dans ce processus.

Mots-clés : Culture de Paix, Éducation pour la Paix, Éducation des valeurs.

Resumen

LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ COMO META DEL PROCESO EDUCATIVO.

El objetivo de esta investigación fue analizar el conocimiento previo de profesores sobre paz, cultura de Paz, Educación para la Paz y Educación de valores direccionados a la elaboración de un programa de formación continua para profesores que consideren la construcción de la paz como meta del proceso educativo. El estudio presentado tiene como fundamento teórico los referenciales de la Filosofía, Sociología, Pedagogía y de la Psicología Educacional (Rousseau, Kant, Piaget, Adorno, Heidegger, Montessori, Dewey, Freire, Arendt, Jares, Delors, Serrano y La Taille), así como los documentos elaborados por UNESCO para promocionar una Cultura de Paz dirigidos a los valores de la tolerancia, igualdad, dignidad y respeto y los Parámetros Curriculares de la Educación Nacional – PCN - Temas Transversales, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB 9394/96 y el Estatuto del Niño y del Adolescente – ECA. Participaron de la investigación cuarenta y dos profesores de la Enseñanza Fundamental (años iniciales) de la red municipal de Educación de una ciudad del interior de São Paulo. La metodología utilizada fue la de la investigación *survey*, que permitió obtener datos sobre las opiniones del grupo de profesores, por medio de análisis cualitativos y cuantitativos de los resultados. La recolección de datos fue realizada de acuerdo con los objetivos de la Metodología Q. Los análisis exploratorios de datos fueron realizados por medio de estadísticas descriptivas (medias, desvíos padrón, mínimo, mediana, máximo, frecuencias y porcentajes). Para comparación entre las categorías de la metodología Q, fueron utilizados los modelos de ANOVA. A partir de los análisis de los datos colectados, se adquirió conocimiento de las ideas previas de los profesores encuestados, para los cuales el concepto de Paz está relacionado a la convivencia humana en las relaciones del cotidiano, al bienestar consigo mismo y con otro, que se manifiesta en el dialogo, en el respeto mutuo, en la preservación del medio ambiente. Paz también fue considerada, por los participantes, no como ausencia de violencia, sino como idea de justicia social, garantía de la vida y de la dignidad de todos en la sociedad. Para esos profesionales la Cultura de Paz em el cotidiano escolar se construye en la convivencia de la familia, de la sociedad y de la comunidad escolar asumiendo como principio para el convivio los valores y las actitudes de inclusión, rechazando toda expresión de discriminación y prejuicio. De acuerdo con la opinión de los profesores que constituyeron la muestra de esta pesquisa, la Cultura de Paz en el cotidiano escolar se construye em la convivencia de la familia, de la sociedad y de la comunidad escolar assumiendo como principio para el convivio los valores y las actitudes de la inclusión, rechazando toda expresión de discriminación y prejuicio. Los resultados demuestran también que la Educación de Valores fue considerada necesaria para proporcionar subsidios para una práctica pedagógica que tiene como meta la construcción de una Cultura de Paz. A partir de los datos colectados fue elaborado un programa de formación continuada en servicio para profesores que estén dispuestos a trabajar con el objetivo de instaurar la Paz Local en el cotidiano de la escuela en que actúan. Lo que sólo podrá ser posible, si el equipo gestor, los profesores y la comunidad escolar, incluyendo la familia, estén preparados y comprometidos en ese proceso.

Palabras Clave: Cultura de Paz, Educación para la Paz, Educación de Valores.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I. RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	08
1.1. Jean Jacques Rousseau.....	09
1.1.1. Jean Jacques Rousseau: os fundamentos da desigualdade entre os homens....	10
1.1.2. Primeira parte do discurso: homem natural.....	11
1.1.3. Segunda parte do discurso: homem social.....	16
1.2. Immanuel Kant.....	20
1.3. Jean Piaget.....	30
1.3.1. Jean Piaget o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia moral.....	30
1.3.2. Fatores do desenvolvimento intelectual.....	44
1.3.3. Continuidade da obra de Piaget nos estudos do desenvolvimento moral.....	60
1.3.3.1. A perspectiva de Kohlberg sobre o desenvolvimento moral	63
1.3.3.2. Yves de La Taille – Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.....	69
1.3.3.3. Os estudos e as pesquisas de Susana Menin.....	74
1.3.3.4 Os estudos e as pesquisas de Telma Vinha.....	78
1.4. Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno.....	81
1.4.1. A visão adorniana da educação: a possibilidade de conduzir os indivíduos à emancipação.....	81
1.5. Martin Heidegger.....	91
1.5.1. Heidegger – A ideia de uma “epistemologia da existência”.....	92
CAPÍTULO II. A PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	97

2.1. Justificativa.....	98
2.2. Problema da pesquisa.....	100
2.3. Pressupostos.....	102
2.4. Objetivos.....	103
2.4.1. Objetivos Gerais.....	103
2.4.2. Objetivos Específicos.....	104
2.5. Metodologia.....	105
2.5.1. Local e procedimentos.....	105
2.6. A pesquisa.....	106
2.6.1. A elaboração dos instrumentos.....	108
2.6.2. Coleta dos dados.....	117
2.6.3. Análise estatística.....	119
2.6.4. Caracterização do universo da pesquisa.....	120
2.6.5. Perfil da Amostra - Formação dos Professores.....	120
2.6.6. Análises comparativas - Itens da Série Q.....	128
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA.....	130
3.1. Análise por categorias.....	132
3.1. 1. Categoria 1: Conceito de Paz.....	132
3.1.1.2. Paz na convivência.....	133
3.1.1.3. Paz - meio ambiente.....	138
3.1.1.4. Paz - não violência.....	143
3.1.1.5. Paz – direito.....	149
3.1.1.6. Paz - crenças.....	153

3.1.2. Considerações das subcategorias - Conceito de Paz.....	156
3.2. Categoria 2: A Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola.....	157
3.2.1. Cultura de Paz na convivência.....	159
3.2.2. Cultura de Paz - formação continuada e a prática pedagógica.....	164
3.2.3. Cultura de Paz - não violência.....	170
3.2.4. Cultura de Paz – direito.....	175
3.2.5. Cultura de Paz – preservação do meio ambiente.....	177
3.2.6. Considerações das subcategorias - A importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola.....	179
3.3. Categoria 3: A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.....	181
3.3.1. Educação para a Paz.....	181
3.3.2. Educação para a Paz - formação e as práticas pedagógicas.....	183
3.3.3. Educação para a Paz - na convivência pacífica.....	190
3.3.4. Educação para a Paz – não violência.....	194
3.3.5. Algumas considerações sobre as subcategorias - A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.....	196
3.4. Categoria 4: Os princípios da Educação de Valores da ética, da moral, da igualdade, tolerância, dignidade e respeito.....	198
3.4.1. Educação de Valores – valores da ética e moral na convivência.....	200
3.4.2. Educação de Valores – valores da igualdade, do diálogo e do respeito.....	204
3.4.3. Educação de Valores – valor da tolerância.....	208
3.4.4. Educação de Valores – formação de professores e a prática pedagógica.....	212
3.4.5. Considerações das Subcategorias - Os princípios da Educação de Valores da ética, da moral.....	218

CAPÍTULO IV. Proposta do Programa de Formação Continuada para Professores – A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo.....	224
4.1. Objetivo geral.....	230
4.1.1. Objetivos específicos.....	230
4.2. Organização dos módulos.....	232
4.3. O esquema a estrutura dos módulos.....	235
4.4. Proposta de organização dos conteúdos de ensino dos módulos.....	236
4.5. Metodologia do programa.....	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	261
REFERÊNCIAS	268
ANEXOS.....	278
ANEXO I.....	279
ANEXO II.....	280
ANEXO III.....	281
ANEXO IV.....	282
ANEXO V.....	283
ANEXO VI.....	290
ANEXO VII.....	295
ANEXO VIII.....	296
ANEXO IX.....	298
ANEXO X	302

Lista de Tabelas

TABELA 1. Frequências e porcentagens para a formação dos professores por escola	121
TABELA 2. Frequências e porcentagens de professores para o curso de pós-graduação por escola	124
TABELA 3. Frequências e porcentagens de professores para a educação continuada por escola	126
TABELA 4. Estatísticas descritivas para o tempo de trabalho por escola.....	127
TABELA 5. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz na convivência.....	134
TABELA 6. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz - meio ambiente.....	139
TABELA 7. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da temática Paz - não violência.....	143
TABELA 8. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz – direito.....	150
TABELA 9. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz – crenças.....	154
TABELA 10. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz na convivência.....	160
TABELA 11. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz - formação continuada e a prática pedagógica.....	165
TABELA 12. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz - não violência.....	171
TABELA 13. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz – direito.....	175

TABELA 14. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz – preservação do meio ambiente.....	177
TABELA 15. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – formação de professores.....	183
TABELA 16. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – na convivência.....	190
TABELA 17. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – não violência.....	194
TABELA 18. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – valores da ética e moral na convivência.....	201
TABELA 19. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – Valores da Igualdade, do diálogo e do respeito.....	205
TABELA 20. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – valor da tolerância.....	209
TABELA 21. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – formação de professores e a prática pedagógica.....	212
TABELA 22. Estatísticas descritivas para a pontuação por categoria.....	220

Lista de Quadros

QUADRO 1. Questões dissertativas.....	109
QUADRO 2. Categorias da Série Q.....	112
QUADRO 3. Itens da Série Q – Categoria 1: Conceito de Paz.....	113
QUADRO 4. Itens da Série Q – Categoria 2: Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola.....	114
QUADRO 5. Itens da Série Q – Categoria 3: A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.....	115
QUADRO 6. Itens da Série Q – Categoria 4: Os princípios da Educação de Valores da ética, da moral.....	116
QUADRO 7. Distribuição dos cartões da Série Q e suas notas.....	118
QUADRO 8. Distribuição dos cartões da Série Q.....	119
QUADRO 9. Esquematizando o Conceito de Paz na convivência para a Educação para a Paz.....	138
QUADRO 10. Esquematizando o Conceito de Paz e a preservação do meio ambiente para a Educação para a Paz.....	142
QUADRO 11. Esquematizando o Conceito de Paz e não violência para a Educação para a Paz.....	149
QUADRO 12. Esquematizando o Conceito de Paz como direito da Educação para a Paz.....	153
QUADRO 13. Esquematizando o Conceito de Paz e crenças da Educação para a Paz.....	156
QUADRO 14. Esquematizando Cultura de Paz na convivência da Educação para a Paz.....	164
QUADRO 15. Esquematizando Cultura de Paz - formação continuada e a prática pedagógica para a Educação para a Paz.....	170

QUADRO 16. Esquemmatizando Cultura de Paz – não violência para a Educação para a Paz.....	175
QUADRO 17. Esquemmatizando Cultura de Paz – direito para a Educação para a Paz....	177
QUADRO 18 Esquemmatizando Cultura de Paz – preservação do meio ambiente para a Educação para a Paz.....	179
QUADRO 19. Esquemmatizando Educação para a Paz - formação de professores.....	189
QUADRO 20. Esquemmatizando a Educação para a Paz na convivência.....	193
QUADRO 21. Esquemmatizando a Educação para a Paz não violência.....	196
QUADRO 22. Esquemmatizando a Educação de Valores da ética e moral na convivência.....	204
QUADRO 23. Esquemmatizando Educação de Valores – valores da igualdade, do diálogo e do respeito.....	208
QUADRO 24. Esquemmatizando Educação de Valores – valor da tolerância.....	211
QUADRO 25. Esquemmatizando Educação de Valores formação de professores e a prática pedagógica.....	218
QUADRO 26. Organização dos módulos – Programa de Formação Continuada de Professores.....	232
QUADRO 27. Estrutura dos módulos do Programa de Formação Continuada de Professores.....	234

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1. Porcentagem para a formação dos professores.....	212
GRÁFICO 2. Porcentagem para a formação dos professores por escola.....	123
GRÁFICO 3. Porcentagem de professores com pós-graduação.....	124
GRÁFICO 4. Porcentagem de professores com pós-graduação por escola.....	125
GRÁFICO 5. Porcentagem de professores com educação continuada por escola...	127

Lista de Figuras

FIGURA 1. Escola no campo de refugiados de Nahr el-Bared - Região de Trípoli, Norte do Líbano, 1998. Foto: Sebastião Salgado "Êxodos"	08
FIGURA 2 Escola para jovens que escaparam do recrutamento forçado no sul do Sudão, no campo de refugiados em Kakuma - Norte do Quênia, 1993. Foto: "Êxodos" Sebastião Salgado.....	96
FIGURA 3 Box-plots do tempo de serviço dos professores.....	128
Figura 4 Box-plots do tempo de serviço por escola.....	128
FIGURA 5 Escola para crianças do Movimento Sem-Terra no acampamento de Santa Clara - Sergipe, Brasil, 1996. Foto: "Êxodos" Sebastião Salgado.....	130
FIGURA 6 Os valores proclamados no Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não - Violência.....	148
FIGURA 7 Box-plots das pontuações das categorias.....	220
FIGURA 8 Intervalo de confiança de 95% para a média das pontuações.....	221
FIGURA 9 Professor e aluno em uma escola em Ruanda 1996. Foto: "Êxodos" Sebastião Salgado.....	223

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de valores e crenças pessoais e profissionais, sendo que o mote de sua elaboração foi a esperança de poder contribuir para a melhoria da Educação Básica e para formação dos professores, principalmente no que diz respeito à formação moral dos alunos e ao seu desenvolvimento psicossocial. As mudanças mais importantes nesse âmbito, o do desenvolvimento psicossocial, ocorrem enquanto a criança e o adolescente frequentam a escola, sendo esta instituição responsável não só pela transmissão do conhecimento, mas por assegurar o progresso dos alunos no sentido amplo da ética, da moral e dos valores da cidadania. É exatamente nessa instituição que ocorre a socialização sistemática das gerações mais jovens e onde se deveria encontrar o ideal de formação do ser humano para a construção de um mundo melhor.

A escola precisa ser modelo de educação, deixar de ser um espaço de reprodução de modelos e passar a ser o espaço das diferenças, do desenvolvimento das atitudes valorativas. Não obstante, atualmente a escola está passando por uma de suas mais graves crises devido às dificuldades que tem encontrado para se adaptar às novas condições sociais.

Na tentativa de buscar possíveis soluções para essa crise de identidade pela qual a escola está passando, algumas respostas necessitam ser encontradas para se entender a violência, as dificuldades de aprendizagem, a exclusão dos desiguais, as injustiças praticadas contra os mais fracos, o processo de formação de professores que necessita ser repensado para atender a essa nova escola com todos os seus desafios. Visando encontrar possíveis soluções para essas dificuldades, algumas perguntas foram formuladas: O que é Paz? Quais as condições necessárias para se viver em paz? Como podemos formar professores do Ensino Fundamental que tenham a Paz como ideal pedagógico? Essas são as questões que, acreditamos, permearam e

iluminaram a realização desta pesquisa. A coleta de dados sobre os conhecimentos prévios dos professores referentes a essas temáticas, bem como, o referencial teórico consultado nos permitiram respondê-las.

O mundo contemporâneo, sem limites e sem fronteiras, com o advento da globalização; a distância entre os povos a cada dia mais reduzida, pela evolução da tecnologia e pela facilidade de comunicação, evento que possibilita que em tempo real todos os eventos sejam assistidos e todas as informações sejam recebidas e respondidas por meio das redes sociais, tudo isso determinou o surgimento de uma nova cultura voltada para as relações sociais e afetivas. Contudo, o homem nunca esteve tão só e fragilizado diante das diversidades impostas por essa sociedade do pluralismo cultural.

Segundo Santos (2000), o processo da globalização apresenta três características distintas. A primeira seria o mundo tal como estamos vivendo, ou seja, a globalização como sinônimo de desenvolvimento; a segunda seria o mundo das diferenças, um sistema perverso, no qual se acentuam as diferenças entre pobres e ricos, favorecendo uma divisão injusta dos padrões de vida e o terceiro seria outra globalização, na qual o autor considera que no mundo atual há condições científicas e técnicas mais adequadas para trazer melhores condições de vida à população mundial. Entretanto, um grande número de empresas apropriou-se dessas condições. Esse fato conferiu a segunda característica à globalização, ou seja, transformou-a em um “sistema perverso”. Assim sendo, cabe a nós fazermos com que essas condições tecnológicas e científicas sejam usadas pelo bem da sociedade trazendo, dessa forma, a “outra Globalização”.

Imaginar uma “outra Globalização” para a sociedade nos permite propor algumas ações possíveis de ser alcançadas no âmbito da educação e da formação continuada de professores, proporcionando deste modo ao profissional da educação reflexões para que lhes seja permitido olhar, de maneira diferenciada, para o homem contemporâneo, indagando de qual sociedade ele faz parte; para qual sociedade ele é educado.

Partindo dessas ideias, esta pesquisa se pautou na busca de imaginar uma Cultura de Paz, procurando meios de mudar atitudes e desenvolver valores e comportamentos, em favor da não violência dos conflitos na comunidade escolar. Diante disso, questiona-se: pode ser essa uma proposta para a constituição da Educação para a Paz?

Mas, antes de mais nada, sabe-se que, para propor uma Educação que tenha como meta a Paz, faz-se necessário fundamentar os estudos desmitificando o conceito do termo Paz, termo que na tradição da cultura ocidental é tido como “ausência de guerra”, ora, há de se proclamar que “a paz não é somente a ausência de conflitos, ela requer também um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos num espírito de entendimento e cooperação mútuos”. UNESCO (1945).

O termo Paz passa a ter um novo significado para as relações entre os Estados e os povos, a paz positiva seria a ausência de violência estrutural. E essa só poderia ser instaurada por meio de uma mudança social que, por sua vez, implica ajuda mútua, educação e interdependência dos povos.

Neste contexto, há de se assegurar que o conceito universal de Paz, como sendo a ausência de conflitos ou guerras, está distante da realidade mundial e, por isso, torna-se necessário pensar nos vários significados possíveis para essa palavra. Embora a paz universal seja utópica, podemos nos dedicar à conquista de uma paz local e momentânea, ou seja, à valorização de um sentimento verdadeiro, que faça o homem crer que a paz só será alcançada quando se praticar o bem.

A conquista de uma Paz Local pode ser imaginada no processo educativo fundamentado nos princípios de uma Educação para a Paz, conforme Montessori (2004), o qual permitirá o desenvolvimento interior da pessoa humana e dará a cada um uma consciência mais clara da missão da humanidade, que favorecerá a melhoria da situação social. Esses princípios norteiam a presente pesquisa, que procura entender esse novo conceito do termo Paz, a fim de concebê-la como meta da educação.

Diante do exposto, alguns objetivos desta pesquisa consistem na busca para o entendimento da Paz como meta do processo educativo, que foram investigados tanto na pesquisa bibliográfica como na empírica.

O marco teórico constou de estudos e reflexões sobre as obras de autores que constituem o marco teórico deste trabalho, a saber: Jean Piaget, Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Theodor Adorno, Martin Heidegger e demais autores que discutem as temáticas: Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores. Análise dos documentos elaborados pela UNESCO para promoção de uma Cultura de Paz voltados aos valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito e os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – PCNs - Temas Transversais, também foram consultados por fazerem parte do referido marco teórico. Os estudos e reflexões a partir do marco teórico, que fazem parte dos capítulos I e III, permitiram o alcance do objetivo geral deste trabalho.

É importante ressaltar que tanto a pesquisa bibliográfica como a empírica possibilitaram que fossem atingidos os objetivos específicos deste trabalho, que foram assim definidos: conhecer o sentido do termo Paz do ponto de vista dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais; verificar e analisar os conhecimentos prévios dos professores, no que se refere à Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores; elaborar um programa de formação continuada com vistas a promover uma Cultura de Paz entre os professores a fim de que eles possam se preparar para realizar seu trabalho educativo, tendo como meta a construção da Paz.

Para a coleta de dados, foi utilizada a pesquisa do tipo *survey*. A escolha desse tipo de pesquisa deve-se ao seu potencial de informar as características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, isto é, pode ser classificada nos três tipos de investigação: explanatória, que explica o como e o porquê dos fatos estarem acontecendo; exploratória, que é a descrição e análise da causa dos fatos e descritiva, que descreve o comportamento dos fenômenos. Esse conjunto contribui para que os objetivos traçados sejam obtidos.

A metodologia utilizada na presente pesquisa foi a Metodologia Q. Esse método é muito empregado em pesquisas de Ciências Sociais e Psicologia, pelo fato de possibilitar a investigação da subjetividade do ponto de vista de uma pessoa, bem como de crenças, valores e significados de uma determinada comunidade ou grupo de pessoas. A Metodologia Q preocupa-se em entender a mente humana como ela se manifesta em sentimentos e atitudes. Essa metodologia contribuirá para que os conhecimentos prévios dos professores a respeito do conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores sejam conhecidos. A descrição pormenorizada da Metodologia Q encontra-se no Capítulo II.

A amostra estudada foi constituída por quarenta e dois (42) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes a três (3) escolas da Rede Municipal de Educação de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada em cada escola, no horário da Reunião Programada de Horas Atividades – HTPCs.

Partindo dos pressupostos, segundo os quais o termo “Paz” é concebido como valores em ação, transformação de atitudes e inclusão dos diferentes e não como ausência de guerra e que uma Cultura de Paz consiste em promover as transformações necessárias no ambiente da comunidade escolar, propondo que os valores da tolerância, igualdade, dignidade, respeito sejam construídos e praticados por todos os envolvidos nesse grupo; que a violência, a injustiça social, o fracasso escolar, a violência doméstica nas famílias e a exclusão social são fatores que distanciam as pessoas do convívio ético e moral e assim impedem uma convivência harmoniosa, de acordo com princípios de uma cultura de Paz, este trabalho discute essas questões em quatro capítulos e nas considerações finais, a saber:

O Capítulo I apresenta os principais fundamentos da questão da desigualdade entre os homens, que foram tratados no discurso do iluminista Jean Jacques Rousseau; na filosofia de Immanuel Kant o Imperativo Categórico e o opúsculo da Paz Perpétua; nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança, autonomia moral, cooperação, respeito mútuo e os princípios para uma Educação da

liberdade, da solidariedade e as possibilidades de uma Educação para a Paz; também são apresentados os autores que em suas pesquisas continuam os estudos de Piaget no desenvolvimento moral como Kohlberg, La Taille, Menin e Vinha. As considerações de Theodor Adorno no processo de formação, educação e emancipação e o resgate ontológico do “ser”, em Martin Heidegger.

Os estudos desses autores esclarecem os fundamentos da evolução do homem e suas dificuldades nesse processo, quais sejam: a compreensão da consciência moral, que preconiza a realização de um ato pela sua ação do bem e não por suas recompensas; a importância do conhecimento para a aquisição da autonomia moral, da cooperação e do respeito mútuo, a formação como a emancipação do homem contra as opressões da sociedade capitalista e, fundamentalmente, a importância do homem em seu mundo como “ser”.

O Capítulo II descreve a pesquisa, cuja justificativa apresenta aspectos pessoais, sociais, institucionais, científicos e estatísticos. O problema considera quais as concepções dos professores sobre o Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores na convivência pacífica, na não violência, na preservação do meio ambiente, nas crenças, na formação continuada e na prática pedagógica, no direito e nos valores da ética da moral, da justiça, da tolerância, da igualdade, da dignidade, do diálogo e do respeito mútuo. As respostas foram categorizadas e demonstradas em tabelas e gráficos e a amostra estudada foi caracterizada quanto aos aspectos demográficos e da formação profissional.

No Capítulo III, é apresentada a análise, a discussão dos resultados e inferências sobre os dados obtidos. Nesse capítulo, os dados quantitativos obtidos na pesquisa empírica dos conhecimentos prévios dos professores para o conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores foram tratados à luz dos autores que discutem essas temáticas e nos documentos da ONU - Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, da Constituição do Brasil 1988 e do MEC - Ministério da Educação

e Cultura. Os resultados encontrados permitiram propor para cada tema um esquema de ações a ser desenvolvido na escola visando à formação do aluno.

O Capítulo IV apresenta o programa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, “A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo”. A proposta elaborada para o programa teve como base as análises e resultados obtidos no Capítulo III e em autores que discutem a formação de professores. Os conteúdos e atividades que compõem o currículo dos módulos do programa asseguram ao docente participante reflexões e vivências para atuarem de acordo com os princípios de uma Educação para a Paz.

Nas considerações finais são apresentadas as reflexões dos dados da pesquisa bibliográfica e da empírica, as contribuições do Programa de Formação Continuada para os professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e as possibilidades da Construção da Paz como meta do processo educativo.



Paz é a justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.

Capítulo I

Capítulo I Resignificação do Conceito da Educação para a Paz

O objetivo deste capítulo é apresentar os principais fundamentos da questão da desigualdade entre os homens, que foram tratados no discurso do iluminista Jean Jacques Rousseau; na filosofia de Immanuel Kant o Imperativo Categórico e o opúsculo da Paz Perpétua; nos estudos de Jean Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança, autonomia moral, cooperação, respeito mútuo e os princípios para uma Educação da liberdade, da solidariedade e as possibilidades de uma Educação para a Paz; também são apresentados os autores que em suas pesquisas continuam os estudos de Piaget no desenvolvimento moral como Kohlberg, La Taille, Menin e Vinha. As considerações de Theodor Adorno no processo de formação, educação e emancipação e o resgate ontológico do “ser”, em Martin Heidegger.

1.1. Jean Jacques Rousseau (1712 -1778)

“O homem age moralmente quando, movido pelos princípios da moral natural – O amor de si e a piedade; assim faz o bem para toda a espécie.”

1.1.1. Jean Jacques Rousseau: os fundamentos da desigualdade entre os homens

O Discurso sobre a Origem da Desigualdade ente os homens procurou situar o ser humano em termos da moralidade. Mas não se trata de pensá-lo conforme conhecemos hoje, no mundo civilizado. Rousseau, com este discurso, quis responder à seguinte pergunta: Qual é a origem da desigualdade entre os homens, e é ela autorizada pela lei natural?

Essa pergunta foi apresentada por uma Academia Francesa, conhecida como Academia de *Dijon*, que lançara um concurso de ensaios, em 1753, tendo como tema a desigualdade. E Rousseau, ao responder a questão, tomou como referência o ser humano em sua origem. Assim, buscando comparar o que se sabe hoje do homem em sociedade como foi em um estado de natureza, ele pôde refletir sobre um ser humano desvestido de todos os preconceitos e vícios, próprios do homem contemporâneo, que vive em meio à corrupção humana, que bem conhecemos.

No prefácio, Rousseau chama a atenção, primeiramente, para a necessidade de o homem conhecer-se a si mesmo. Vemos aqui a sua preocupação em relação ao conhecimento que precisamos ter de nós mesmos. Com essa preocupação, estava retomando os ensinamentos de Sócrates, filósofo grego que viveu entre os anos de 469 a 399 a.C., tendo sido o primeiro a dar uma significação moral para o termo Virtude.

Nessa obra, Rousseau descreve o caminho evolutivo percorrido pelo ser humano desde a passagem do homem natural para o homem social. Na primeira parte, é apresentada a distinção entre as duas desigualdades existentes entre os homens, a primeira no estado físico ou natural (sexo, idade, força); vale assinalar que essa condição natural não foi escopo de estudo para Rousseau, pois a considerava como inerente à natureza humana, e não foi essa condição que fez com que um homem dominasse a outro. A segunda a desigualdade moral ou política é que tem importância para o autor.

1.1.2. Primeira parte do discurso: homem natural

Rousseau (2005) parte de dois princípios básicos para defender sua ideia do homem natural: como um ser solitário, possuindo o instinto de autopreservação, dotado de sentimentos de compaixão por outros de sua espécie, e dispondo da razão apenas potencialmente. Essa posição de Rousseau sobre o homem natural vai contra a tese de Hobbes¹, e de outros que tratam do mesmo assunto, mas que enxergavam o homem natural a partir da visão do homem social (o homem do homem).

Escreve Rousseau 1755/2005, p. 188;

Não vamos, concluir com Hobbes que, por não ter a menor ideia da bondade, o homem seja naturalmente mau; que seja vicioso por não conhecer a virtude; que sempre recuse aos seus semelhantes favores que não crê dever-lhes; nem que, em virtudes do direito, que se atribui com razão, às coisas de que necessita, imagine loucamente ser o único proprietário do universo. Hobbes viu muito bem o defeito de todas as definições modernas do direito natural; mas, as consequências que tira da sua mostram que a toma em um sentido que não é menos falso.

Essa posição decorre da ideia que o autor tem do homem natural, considerando-o como um ser solitário e com instintos de autopreservação. Nos relatos sobre o estado do homem primitivo, prevê a sua sobrevivência na floresta, com todas as diversidades, a busca pela comida para saciar sua fome e a água para saciar sua sede. Para Rousseau, o amor de si mesmo é um sentimento que leva todo animal a velar pela própria conservação e que, no homem dirigido pela razão e modificado pela piedade, produz a humanidade e a virtude. Com essas posições, Rousseau se coloca contra Thomas Hobbes, que proclama a não consciência da bondade no ser humano.

¹ Hobbes quis fundar a sua filosofia política sobre uma construção racional da sociedade, que permitisse explicar o poder absoluto dos soberanos. A justificativa de Hobbes é que o ser humano não tem consciência da bondade; seria, no estado de natureza, naturalmente mau. O que Hobbes admite é a existência do pacto social.

Na situação primitiva, os homens não teriam entre si nenhuma espécie de consciência de relação moral e nem de deveres conhecidos, não podiam ser bons nem maus, nem tinham vícios ou virtudes. Ainda para Rousseau, vícios ou virtudes, na consciência primitiva, deveriam ser entendidos em um sentido físico: chamam-se vícios, no indivíduo, as qualidades que podem prejudicar a sua própria conservação, e virtudes as que podem contribuir para essa conservação. Nesse caso, seria preciso chamar de mais virtuoso aquele que menos resistisse aos simples impulsos da natureza.

Nesse processo de autopreservação, são apreciadas as doenças, que Rousseau considera como temíveis inimigos dos quais não temos como nos defender:

[...] são as enfermidades naturais, a infância, a velhice e as doenças de toda espécie, tristes sinais de nossa fraqueza, os dois primeiros comuns a todos os animais e o último pertence principalmente ao homem que vive em sociedade. (ROUSSEAU, 2005, p.167)

O homem tem consciência do seu estado de saúde e bem-estar, mas também tem o sentimento de tristeza, comum ao homem que vive em sociedade. A vida social do homem natural tem suas raízes, quando as suas ideias começaram a se estender e a se multiplicar, e se estabeleceu entre eles uma comunicação, ainda que estreita e precária. Para tanto, procuraram sinais mais numerosos e uma linguagem mais extensa, multiplicaram as inflexões da voz e lhe juntaram os gestos, que, por natureza, são mais expressivos, dependendo menos o seu sentido de uma determinação interior.

Deve-se considerar que os primeiros vocábulos de que os homens fizeram uso tiveram no seu espírito uma significação muito mais extensa e profunda de sentimentos e significados do que hoje os que se empregam nas línguas já formadas, vale dizer, a cada palavra o sentido de uma proposição inteira.

Conforme Rousseau (2005, p. 181), “se os homens precisaram da palavra para aprender a pensar, precisam ainda saber a pensar para descobrir a arte da palavra”. Quando os homens começaram a distinguir o sujeito do atributo e o verbo do nome, os substantivos não passavam, a princípio, de outros tantos nomes próprios, sendo o presente do infinitivo o único tempo dos verbos; e, em relação aos adjetivos, a noção

não devia ter sido desenvolvida senão muito dificilmente, porque todo adjetivo é uma palavra abstrata, e as abstrações são operações penosas e pouco naturais.

Nessa etapa, digamos que cada objeto recebeu primeiro um nome particular, sem relação com os gêneros e as espécies. Se, por exemplo, um carvalho se chamava A, outro carvalho se chamava B; porque a primeira ideia que se deduz de duas coisas é que elas não são as mesmas; e, em geral, é preciso muito tempo para observar o que têm em comum; de sorte que, quanto mais limitados eram os conhecimentos, tanto mais extenso se tornava o dicionário.

O embaraço de toda essa nomenclatura não pode ser suprimido facilmente, porque, para colocar em ordem os seres sob denominações genéricas e comuns, era preciso conhecer-lhes as propriedades e as diferenças; eram necessárias observações e definições, isto é, a história natural e metafísica, muito mais do que os homens daquele tempo podiam ter.

Assim, a linguagem humana, para Rousseau, teria evoluído pouco a pouco, a partir da necessidade de exprimir os sentimentos, até formas mais complexas e abstratas. Podemos exemplificar com o "grito da natureza", que era usado pelos primeiros homens para implorar socorro no perigo ou como alívio de dores violentas, mas não era de uso comum.

Neste momento com o surgimento da linguagem e a expressão dos sentimentos, o homem, até então no estado em condição animal, diferencia-se dos outros animais apenas pela liberdade e a *perfectibilidade*, ou seja, a capacidade que o homem possui de aperfeiçoar-se. Nesta primeira parte do discurso da desigualdade, Rousseau estabelece amoralismo moral. No estado natural, segundo Rousseau, o ser humano desenvolve valores. Não há uma convivência social para que se pense na necessidade de regulamentação do comportamento pelo sentimento com que se possa garantir o respeito ao outro, deixando espaço para cada um se firmar como um ser autônomo e moral.

Cabe aqui uma reflexão, ao indagarmos que o homem natural em seu amoralismo moral sente a necessidade do outro, assim entendendo que a moral constitui um conjunto de normas, princípios e valores que os seres humanos escolhem para si mesmos, e também para os outros. Para que se torne viável o convívio entre si, há de se perguntar pela possibilidade de *uma moral*, quando pensamos que o ser humano, vivendo isolado, não apresenta ainda a necessidade do outro.

Ficam as questões: O homem natural, vivendo sozinho, não teria possibilidade de avaliar a moral de alguém que ainda não tem consciência dos direitos e dos deveres? Seria possível definir a moralidade para quem ainda não sabe o que são as virtudes?

É necessário, deste modo, buscar a compreensão naquilo que pode ter sido o comportamento do homem natural nesse estado, para que se afirme algo a respeito de uma perspectiva moral em seu caráter, o mais natural possível, ou seja, buscar significados em elementos que expressam a possibilidade de uma moralidade, quando princípios se estabelecem para definir o certo e o errado no convívio com os outros homens e mesmo com a natureza em geral. É importante destacar que, nesse momento de evolução, a regulamentação do comportamento humano, estava sendo constituída, com vistas não somente ao outro de sua espécie, mas a todos os demais seres sensíveis, estando o homem entre estes animais de outras espécies.

Portanto, Rousseau considera que esses elementos que regulam o comportamento humano apontam para a possibilidade de afirmação do direito natural, que não se reduz a uma convenção humana, mas que tem por base o que é inerente à natureza de todo ser dotado de sensibilidade.

Nesse percurso, para explicar o homem natural, Rousseau consegue expor em seus escritos o fato de ser o homem formado de corpo e alma. O amor de si, não sendo uma simples paixão, funda-se em dois princípios que constituem o ser inteligente e o ser sensível.

Deixando, pois, todos os livros científicos que só nos ensinam a ver os homens tais como eles se fizeram, e meditando sobre a primeiras e mais simples operações da alma humana, creio nela perceber dois princípios anteriores à razão, dos quais um nos interessa ardentemente ao nosso bem-estar e à conservação de nós mesmos e o outro nos inspira uma repugnância natural a ver perecer ou sofrer qualquer ser sensível, principalmente os nossos semelhantes. É do concurso e da combinação que nosso espírito é capaz de fazer desses dois princípios, sem que seja necessário incluir-lhes o da sociabilidade, que me parecem decorrer todas as regras do direito natural; regras que a razão depois vê-se forçada a restabelecer sobre outros fundamentos, quando, por seu desenvolvimento sucessivo, conseguiu sufocar a natureza. (ROUSSEAU 2005, p. 154)

A cada um desses princípios, corresponde um bem-estar. Para o *ser sensível*, está o apetite que conduz ao homem o bem-estar do corpo; mas para o *ser inteligente* está o amor pela ordem que conduz o homem ao bem-estar da alma. Quando esse amor se desenvolve pela ordem, o homem toma consciência de si mesmo, fazendo comparações e, por isso, tomando consciência de suas relações.

O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência, seu primeiro cuidado, o de sua conservação. As produções da terra lhe forneciam todos os socorros necessários, o instinto levou-o a utilizá-los. Como a fome e outros apetites o faziam experimentar sucessivamente maneiras diversas de existir, houve um que o convidou a perpetuar a espécie; e essa inclinação cega, desprovida de qualquer sentimento do coração, não produzia mais que um ato puramente animal. (ROUSSEAU, 2005, p. 204)

A reflexão a que essa primeira parte do discurso da desigualdade nos leva é sobre o fato de que o homem natural, não conhecendo os valores em seu estado de natureza, seria o mesmo, o do não conhecimento das virtudes e dos vícios? Nesse estado, em que a ausência da moralidade não impossibilitou ao homem natural de ter, hoje no estado civil, uma moralidade que tem origem do estado de natureza, que guardava em si a necessidade de conservação e bem-estar da espécie, ao mesmo tempo em que se compadecia do sofrimento dos outros seres igualmente sensíveis, sobretudo, quando se tratava daqueles da própria espécie. Isto expressa a bondade natural do homem, corrompida no estado civil.

1.1.3. Segunda parte do discurso: homem social

Rousseau, no seu segundo momento do Discurso da Desigualdade, descreve que, após muitos anos de convivência naquele primitivo estado natural, os homens passaram a viver uma segunda etapa. Outros sentimentos começaram. O desenvolvimento do amor de si faz com o homem se aproxime mais de uns do que de outros. O amor de um pelo outro é identificado como o desdobramento dessa preferência advinda da aproximação: por força de se verem, não podem mais deixar de se ver.

Os primeiros desenvolvimentos do coração decorreram de uma situação nova que reunia numa habitação comum os maridos e as mulheres, os pais e os filhos. O hábito de viver juntos fez nascer os mais doces sentimentos porventura conhecidos pelos homens, o amor conjugal e o amor paterno. Cada família tornou-se uma pequena sociedade, ainda mais unida por serem o apego recíproco e a liberdade os seus únicos vínculos; foi então que se estabeleceu a primeira diferença de viver dos dois sexos, que até então tinham apenas um. (ROUSSEAU, 2005, p. 208)

Rousseau destaca que a espontaneidade e as disposições naturais do coração humano teriam sido, nesse movimento, substituídas por uma arte de representação de si para os outros. Essa nova civilidade, arte de agradar os outros, tinha como meta padronizar comportamentos e homogeneizar costumes.

O gênero humano viveria, portanto, em uma “enganosa uniformidade” (p. 209), já que todos integrariam um mesmo molde. Os homens se veriam transformados em grupos, todos fazendo as mesmas coisas e fingindo ser o que os outros desejavam que fizessem. Ao seguir o decoro social e a polidez, as pessoas comprariam uma sociedade corrupta e corruptora, sem olhar para si mesmas. O pretense refinamento dos costumes seria traduzido nos inúmeros vícios coletivos e na perda da simplicidade natural.

Assim, com o processo da instituição familiar e o nascimento da sociedade, teria sido produzida a sociedade civil. Rousseau supõe que o homem, não vivendo mais em harmonia, naquela segunda etapa do estado da natureza, competiria pelos melhores

frutos da terra. Até que um dia, alguém resolveu cercar um terreno e dizer: “Isto é meu.”, e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditar nele. (p. 221). Naquele momento, concluiu Rousseau, havia terminado o estado de natureza, a instauração da propriedade fundava a sociedade civil. O homem jamais regressaria ao estado natural.

Tal foi ou deve ter sido a origem da sociedade e das leis, que criaram novos entraves para o fraco e novas forças para o rico, destruíram em definitivo a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, de uma hábil usurpação fizeram uma irrevogável e, para o lucro de alguns ambiciosos, sujeitaram daí para frente todo gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria. Vê-se facilmente como o estabelecimento de uma única sociedade tornou indispensável o de todas as outras e como, para fazer frente a forças unidas, foi preciso unir-se por sua vez. A sociedade se multiplicando ou estendendo com rapidez. [...] Tornando-se assim o direito civil a regra comum dos cidadãos. (ROUSSEAU, 2005, p. 222)

Assim, na sociedade nascida, o homem natural agora ganha o status de homem social; esmagando-se uns contra os outros, os homens criam, então, o primeiro pacto, proposto pelos proprietários, sobretudo, como estratégia de proteção e ordem. Foram instituídos regulamentos para organização da vida coletiva, regulamentos, os quais, em princípio, todos deveriam respeitar e obedecer, dado que, por suposto, a lei deverá proteger os membros da comunidade contra a sempre presente eterna discórdia, fruto das paixões e das desavenças humanas.

O movimento civilizador foi, diz Rousseau, conduzido pela faculdade que o ser humano possui para aperfeiçoar o conhecimento, para transformar o ambiente natural. Essa sociedade civilizada, no entanto, valorizará o luxo, a ostentação, a ganância e a opressão.

As palavras como *forte* e *fraco* não conseguem traduzir o conceito do estabelecimento do direito de propriedade e o dos governos políticos. O significado desses termos seria bem mais perfeito se fossem substituídos pelas palavras *pobre* e *rico*, porque, com efeito, um homem não tinha, antes das leis, outro meio de sujeitar seus iguais senão assaltando os bens alheios, ou lhes dando uma parte dos seus. (ROUSSEAU, 2005, p. 224)

Nesse contexto, o homem, vivendo em sociedade, chamará a atenção dos outros. O amor de si será ramificado na ideia de amor próprio. O homem deseja que reparem nele. Procura a estima pública. Surgem aí, então, a vaidade, o desprezo, o orgulho, a vergonha e a inveja. Já se saíra de um estado de felicidade natural. Viva-se agora, como dissera Hobbes², uma guerra de todos contra todos.

Resumindo, Rousseau no discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens expõe a origem da condição natural e do estado natural do homem, além de esclarecer sobre qual é essa natureza própria do homem que precisa ser levada em conta para se buscar a melhor forma de reunião dos homens numa sociedade. Em condição de membro da natureza, o homem, enquanto obra dela, é por excelência definível como um ser livre. Nenhuma outra qualidade exprime tão bem a sua natureza própria quanto a sua liberdade. Ela é constitutiva dele.

No contexto do mundo natural, ser livre para o homem quer dizer ser autossuficiente e, assim, independente de qualquer outro homem, só dependendo da natureza, que permite sua autossuficiência. Mas, ao contrário do que ocorreria relativamente a um outro homem, essa dependência da natureza nada lhe custa, em nada sacrifica sua liberdade. Sendo livre e autárquico, o homem não precisa de seu semelhante.

A insociabilidade é o segundo movimento do homem natural, a sociedade trará para ele um elemento novo, até então desconhecido: a dependência dos semelhantes, uma vez que o estado de sociedade se caracteriza, sobretudo, pela dependência mútua, esta inicialmente econômica e material. Em sociedade, quando o homem deixa de ser autossuficiente, ele necessita do auxílio dos demais para poder sobreviver. Não havendo para ele a possibilidade de retorno à vida na condição anterior, ver-se-á compelido, a fim de sobreviver, a se associar aos outros e formar com eles a sociedade.

² A obra de Hobbes, *Leviatã* (publicada em 1651), trata um assunto que o obcecou durante mais de vinte anos: os males da guerra civil e a anarquia que a acompanharia. Esse autor, Rousseau critica na primeira parte do seu discurso.

Neste momento da história da humanidade, narrada no Discurso da Desigualdade, em que o homem natural se coloca na situação da dependência e da desigualdade entre “forte” e o “fraco”, ou entre “rico” e o “pobre”; embora tenha nascido livre, o homem, penetra nessa situação funesta, para viver em sociedade com os seus semelhantes.

Diante do exposto, é possível encontrar um fascínio, na descrição do homem natural e a complexidade da constituição desse homem em sociedade formada a partir do desenvolvimento da linguagem, do sentimento do amor próprio e pela necessidade de conviver com o outro. Mesmo tendo a perda da virtude natural e adquirido vícios, a evolução conquistada é para sempre.

Nesse processo evolutivo diferenciado dos outros animais, o homem fez valer a sua liberdade e a *perfectibilidade*. Portanto, cabe a reflexão do homem social do século XXI, que se utiliza do mecanismo da linguagem para expressar suas dores, alegrias, conquistas, medos, ambições, para proclamar a Paz e a Guerra. Que continua a perpetuar a união familiar e o amor próprio. Pode-se constatar que o homem social contemporâneo tem na essência as mesmas virtudes e vícios.

Mas, o que contemporiza em todo esse processo é a possibilidade de rever e propor novamente a ideia que moveu Rousseau a entender a desigualdade entre os homens, anunciada no prefácio da sua obra “conheça a ti mesmo”, para dar um sentido para o termo moral que, na atual sociedade, necessita ser repensado e reconstruído. Como o filósofo Sócrates, já interrogava os valores da sociedade ateniense e ditava como máxima: conhecer a mim mesmo para saber como modificar minha relação para comigo, com os outros e com o mundo. Essa máxima também pode ser seguida neste momento por todos os homens, como alicerce para uma nova sociedade em que os valores morais sejam amparados no autoconhecimento.

Diante do exposto, fundamentamos a primeira visão deste trabalho na busca do entendimento e da proposta da Construção para a Paz no Processo Educativo.

1.2. Immanuel Kant (1724-1804)

"Duas coisas enchem o espírito de admiração e de reverência sempre novas e crescentes, quanto mais frequente e longamente o pensamento nelas se detém: o céu estrelado acima de mim e a lei moral dentro de mim".

Sabendo-se que Kant preservou uma visão extremamente positiva da natureza humana, indagamos: O que devemos fazer? Esta pergunta inspira o pensador a compor uma vigorosa filosofia moral que vai fundar seus alicerces em ideias tipicamente iluministas, tais como liberdade, responsabilidade, autonomia e dever. Todas essas ideias gravitam em torno de uma noção mais profunda de justiça, que seria a base do direito das pessoas e do direito internacional.

Kant, ao alinhar esses conceitos, lança nova luz sobre as questões do direito internacional, principalmente em relação ao ideal de paz perpétua, que simboliza o horizonte almejado pelos povos e se constitui como item vital para os Estados que procuram viver sob a égide da tolerância, do constitucionalismo e da democracia. Enfim, pretendemos acompanhar o itinerário epistemológico que conduziu Kant, de uma teoria da ação moral dos indivíduos, para uma filosofia política que influenciou profunda e definitivamente a diplomacia contemporânea.

Apesar de Kant possuir uma biografia fascinante, o que nos interessa aqui são alguns aspectos da *Crítica da Razão Prática* (1788), o segundo de três livros que perfazem um projeto filosófico ambicioso. Nessa obra, Kant trata de conceitos tais como alma, Deus e liberdade, que não podem ser pensados pela razão pura teórica, uma vez que não são objetos do conhecimento, por não se apresentarem na experiência para serem conhecidos pelo sujeito que conhece.

Kant trata de conceitos que estão ligados a sentimentos tão peculiares e significativos que acabam por influenciar, ou até mesmo determinar as ações dos

indivíduos. Os sentimentos que produzem ou regulam ações são chamados por Kant de *sentimentos morais*. Estes sentimentos remetem à consciência dos valores morais que não se restringem a um indivíduo ou a um grupo, mas se estendem a todos, sendo, portanto, universais. Eis o projeto da ética kantiana: vencer o relativismo moral a partir da revelação de juízos morais universais que ele apropriadamente classificou como imperativos categóricos.

Um imperativo não é senão uma sentença com forma de ordem ou mandamento, uma exortação veemente que cada espírito racional propõe a si próprio, tendo como objetivo a consecução de um fim prático. Na filosofia de Kant, esse imperativo é categórico por ser uma proposição concebida pela razão impessoal como uma exigência para todos os seres humanos, que consiste em um princípio puramente formal de universalização consentida e desejada dos comportamentos, cuja principal formulação é: "age sempre de acordo com uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que se converta em lei universal".

Mas o efeito da consciência da lei moral, conseqüentemente correlato com uma causa inteligível, a saber, o sujeito da razão pura prática, como suprema legisladora, designa certamente assim a esse sentimento de um ser racional afetado por inclinações, humilhações (desprezo intelectual), mas, em relação com o fundamento positivo da humilhação, com a lei, chama-se, ao mesmo tempo, respeito a essa lei; para esta lei não há lugar em qualquer sentimento, a não ser no juízo da razão, quando a lei afasta do caminho a resistência, sendo então a remoção do obstáculo tida como igual a um impulso positivo da causalidade. Por isso, pode este sentimento ser denominado agora também um sentimento de respeito para com a lei moral, embora por esses dois fundamentos em conjunto possa ser denominado um sentimento moral. (KANT, 1996, p.184)

O principal conceito da ética kantiana é o Imperativo Categórico, que postula uma sentença lógica com efeito moral. É a evidência, clara, distinta, da qual o homem não pode se furtar. Ao desobedecer tal imperativo, o sujeito rompe com a lógica de uma razão pura, isto é, age sem poder justificar ou apresentar os motivos justos de sua ação. Torna-se uma ação insustentável, absurda.

A razão pura prática revela apenas a necessidade que governa as ações dentro de um universo de possibilidades lógicas. A vontade pode, no limite, romper com essa necessidade, porém, assim, recai-se num universo de possibilidades de ação

incompreensíveis e, por assim dizer, sem sentido. Vale lembrar que, em Kant, a razão questiona a respeito de seus próprios limites, princípios, pretensões cognitivas e especulativas.

Trata-se, portanto, de mostrar que a razão é suficiente para mover a vontade, porque apenas neste caso podem existir princípios morais válidos sem exceção para todos os homens, ou seja, leis morais de valor universal. Ora, entre todos os princípios práticos, isto é, entre as regras gerais (subjetivas e objetivas) que determinam a vontade, apenas os imperativos categóricos constituem as leis práticas que valem sem condições para o ser racional, porque eles determinam a vontade simplesmente como vontade, prescindindo da obtenção de determinado efeito desejado.

Partindo da consciência da obrigação moral, Kant postula a liberdade humana. Com efeito, a obrigação moral postulada pelo imperativo categórico é apenas formal. Em outras palavras: é uma forma cujo conteúdo compreende os atos humanos; é uma equação cuja operação depende de variáveis compostas pelas ações humanas. A *obrigação moral* é o caráter imperativo que, conferido a uma relação interpessoal por norma moral, impõe-se à consciência sem nenhum tipo de coerção física. Ser moralmente obrigado é ser lembrado pela consciência o tempo todo, mas ainda assim ter o poder de responder *sim* ou *não* à regra moral, é ter a liberdade de escolher entre o bem e o mal.

Não obstante a matéria da lei prática, isto é, um objeto das máximas, nunca possa ser dado senão empiricamente, e a vontade, contudo, deva ser determinada independentemente de toda a condição empírica (ou pertencente ao mundo sensível), uma vontade livre deve encontrar uma lei, um princípio de determinação independente de sua própria matéria. (KANT, 1996, p. 289)

A moral de Kant é o que chamamos de *uma* moral independente. Ela não possui outro fundamento além da consciência humana, essa consciência que é essencialmente razão. Mesmo que o universo não tenha o menor sentido, mesmo que a alma seja mortal, o discípulo de Kant se sabe obrigado a respeitar as máximas da razão. A lei moral não depende do conteúdo; segundo Kant, se subordinamos a lei moral ao conteúdo, caímos no empirismo e no utilitarismo. A essência do imperativo

consiste, portanto, no fato de valer, em virtude de sua forma de lei, isto é, pela sua racionalidade, e a essência da moral é assim a adequação da vontade à norma da lei.

A existência da lei moral se impõe à consciência como um fato da razão, e este fato é explicável apenas quando se admite a liberdade. Aliás, só temos consciência da liberdade quando temos consciência do dever. Assim, a *lei moral* é aquela que se funda no princípio do bem, tal como este se apresenta à consciência. Esta, por sua vez, é a faculdade por meio da qual o ser humano se apercebe daquilo que se passa dentro dele ou em seu exterior. Em seu interior, a propósito, se encontra a noção de *dever*, que designa a obrigação de agir segundo uma lei moral ditada pela pura razão, a despeito de quaisquer inclinações sensoriais ou afetivas, ou mesmo de regras e valores de origem religiosa ou política.

Esta lei, embora se nos apresente sob um aspecto verdadeiramente respeitável, não produz, contudo, a atraente impressão com que nos proporcionaria se pertencesse ao elemento a que o homem está naturalmente habituado, mas o obrigaria a abandonar amiudadamente, não sem pouca abnegação, aquela inclinação, e a entregar-se a outra, mais elevada, na qual só se pudesse manter com dificuldade, dominado por um inconstante temor de retrocesso. Numa palavra, a lei moral exige a sua observância por dever e não por uma predileção ou por amor do dever, o que não se deve nem se pode supor. (KANT, 1996, p. 379)

É impossível explicar, segundo Kant, a liberdade e a independência da vontade em relação à lei natural dos fenômenos, ou seja, ao mecanismo causal que experimentamos na natureza. Mas na esfera moral, enquanto ação prática, ela se torna perfeitamente explicável e inteligível.

A liberdade de que Kant fala não é senão uma possibilidade de escolha autônoma, independente de quaisquer condições e limites, por meio da qual o ser humano realiza a plena autodeterminação, constituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca a partir de cada ação livremente praticada ou de cada escolha livremente considerada.

A originalidade de Kant está no fato de que, ao invés de buscar os fundamentos de sua moral *na metafísica*, ele vai estabelecer os fundamentos de uma metafísica na moral, a partir daquilo que ele chama de "postulados da razão prática". Para citar um exemplo, dizemos que o dever prescreve a realização de certa perfeição moral que não conseguimos atingir na vida presente (considerando todas as dificuldades que tal projeto encontra). Kant, então, postula a imortalidade da alma, que deve ser compreendida como o conjunto das atividades vitais, acessíveis especialmente através da introspecção, que não apresentam qualquer natureza substancial particular ou isolável do corpo, confundindo-se com a própria consciência pensante em sua dimensão psicológica, orgânica ou neuronal.

A liberdade que Kant considera pressupõe a questão da autonomia, um conceito também central em sua filosofia moral. É para que fique bem claro, a autonomia é a capacidade apresentada pela vontade humana de se autodeterminar segundo uma legislação moral por ela mesma estabelecida, livre de qualquer fator estranho ou externo com uma influência subjugante, tal como uma paixão ou uma inclinação afetiva que não se pode dominar. Já a heteronomia, ao contrário, fundamenta-se na sujeição da vontade humana a impulsos passionais, inclinações afetivas ou quaisquer outras determinações que não pertençam ao âmbito da legislação estabelecida pela consciência moral de maneira livre e autônoma.

O Imperativo Categórico representa na doutrina kantiana a tentativa de "axiomatizar" a ética, a possibilidade de se chegar a uma máxima tal que a vontade não atrelada à ação permitiria que a esta fosse realizada pelo próprio valor da ação e não por outro motivo. A ação moral deve ser desinteressada, o que salienta e garante o seu valor moral. Caso contrário, se a ação for interessada, fica esvaziada, de sentido e de mérito, anulando seus propósitos.

Cada um coloca o seu bem-estar ou felicidade nisto ou naquilo, de acordo com a sua opinião particular do prazer ou da dor, fazendo as variações desta opinião experimentar diferentes necessidades ao mesmo indivíduo; e uma lei *subjetivamente necessária* (como lei natural) é, portanto, *objetivamente* um princípio prático de inteiro *contingente*, podendo e devendo ser diverso em diferentes sujeitos e que, por conseguinte, não pode proporcionar uma lei, se bem que no desejo da felicidade não se trate de uma forma da lei, mas apenas da matéria, isto é, se posso eu esperar prazer do cumprimento da lei e em que proporção. (KANT, 1996, p. 173)

Cada ação encontra o seu sentido nela mesma. Em outros termos, faz-se algo porque se sabe que é o certo a fazer, sem mais. O homem deve, portanto, agir não para obter a felicidade, mas unicamente pelo puro dever. Todavia, agindo pelo puro dever, o homem se torna "digno de felicidade". Para citar um exemplo, consideremos o desejo de paz. Eis um valor intrínseco. Ninguém deseja a paz senão para viver em paz. Segundo Kant, educar um homem para buscar a paz é ajudá-lo a encontrar dentro de si mesmo, em sua consciência, bem junto ao dever, a necessidade da paz.

Para Kant, o mundo do “dever ser”, da Razão Prática, é o domínio da faculdade ativa, do agir, o mundo dos fins e dos valores, dado que, pela ética, é possível ultrapassar o mundo dos fenômenos e chegar ao transcendente ou suprassensível, isto é, àquilo que não corresponde à experiência sensível, que está, portanto, além daquilo que pode ser humanamente conhecido. Trata-se dos princípios ou ideias inteligíveis, das leis morais, marcadas pela racionalidade e pela universalidade.

Assim, portanto, a primeira questão aqui se nos apresenta: bastará à razão pura, somente por si, para determinação da vontade, ou pode ser, só como empiricamente condicionada, um fundamento da determinação da vontade? Nesta altura, surge um conceito da causalidade, justificado pela crítica da razão pura, embora incapaz de exposição empírica alguma, isto é, o conceito da liberdade; e se não podemos encontrar agora fundamentos para provar que esta qualidade corresponde na realidade à vontade humana (e do mesmo modo também à vontade de todos os seres racionais), então não somente fica exposto com isso que a razão pura pode ser prática, mas também que só ela, e não a razão empiricamente limitada, é prática de um modo incondicionado. Deveremos, portanto, elaborar não uma crítica da razão pura prática, mas só uma da razão prática em geral. (KANT, 1996, p. 82)

A liberdade, como afirmamos acima, não pode ser demonstrada. Ela pode ser percebida através das ações e das escolhas dos agentes em situações concretas, principalmente aquelas situações que não apresentam nenhum referencial de escolha ou decisão senão aquele que for dado pela simples consciência do dever. Assim, por exemplo, qualquer crime deve ser julgado pelo grau de liberdade e consciência de que seu autor dispunha no momento da ação, o que, por extensão, é produto de uma gama de variáveis psicológicas e sociais, inclusive de uma deplorável educação recebida.

Para Kant, liberdade e responsabilidade são indissociáveis. O homem, ao fazer uso de sua liberdade, não pode se esquivar da responsabilidade; por conseguinte, o homem só se sente responsável quando sua ação é totalmente livre. Para o autor, a determinação é apenas aparente, pois, no limite, sempre há uma escolha, que nem sempre será fácil, mas ainda assim trata-se de uma escolha possível. Por isso, a escolha está intrinsecamente ligada à consciência, de tal modo que o que importa, é agir segundo o dever ditado pela consciência, ainda que isso custe a vida.

Dentro da perspectiva de uma ética universal, o valor da alma imortal, isto é, da integridade da consciência, vale mais que a vida corpórea, terrena. Em seu sistema moral, portanto, não existe liberdade parcial nem meia responsabilidade. Somos muito influenciados por força das aparências, mas somos determinados, de fato, pelo teor da consciência.

A fórmula *a priori* do imperativo categórico, que não depende dos fatos, nem de nenhuma forma de experiência, por ser gerado no interior da própria razão, é algo absolutamente necessário e universal. Daí sua fórmula - “*age de tal maneira que a máxima da tua vontade possa valer sempre.*”- funcionar como princípio de legislação universal. O dever formal de realizar sempre o fim nos coloca no mundo das finalidades, onde metas ou objetivos últimos conduzem a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental das coisas.

Desse modo, portanto, a lei moral é também um fundamento subjetivo do respeito. Pois bem: como tudo o que se situa nessa objetivação, no amor de si mesmo pertencente à inclinação, repousa também, como toda inclinação, nos sentimentos, e, portanto, o que infere dano no amor a si mesmo, a todas as inclinações em conjunto tem, por isso mesmo, influência sobre o sentimento; por isso, concebemos como é possível compreender *a priori* que a lei moral, ao excluir as inclinações e a tendência a fazer delas a condição prática suprema, isto é, o amor a si mesmo, de todo o acesso à legislação suprema, possa exercer um efeito no sentimento, efeito que por um lado é meramente *negativo*, e por outro lado *positivo*, não podendo para isso ser admitida qualquer espécie particular de sentimento com a nomenclatura de prático ou moral, na qualidade de sentimento que precedesse ou que servisse de base à lei moral. (KANT, 1996, p. 499)

O imperativo categórico distingue-se do imperativo hipotético. O primeiro refere-se a um princípio formal de universalização consentida e desejada dos comportamentos, cuja máxima é: "age sempre de acordo com uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que se converta em lei universal". O segundo é uma sentença nascida da autoimposição racional, que ordena uma obrigação ou mandamento que vale como um meio para se atingir um propósito determinado. Uma formulação possível seria, por exemplo: "*estuda, se queres obter conhecimentos*".

Mais uma vez, o imperativo é categórico quando se baseia no desenvolvimento de conclusões a partir de um axioma universal e objetivo. Por outro lado, é hipotético quando é baseado em suposição, que depende de circunstâncias que não se subordinam totalmente ao sujeito.

Kant, em seu Opúsculo da Paz Perpétua, salienta a necessidade de o homem compreender sua relação com o outro e suas instanciações lógicas e ontológicas, a partir das possibilidades da relação com a natureza. O respeito pela lei moral, isto é, pelo dever, é o único sentimento que na ética kantiana adquire importância e significado positivos. Kant diz que o respeito entre os indivíduos inspira o respeito entre os Estados. Para ele, o fundamental na ética moderna é a justiça, ou o respeito incondicional à lei por parte de todos os agentes morais, independentemente de ser ou não contrária aos seus interesses e desejos.

Assim, a filosofia moral de Kant apresenta desdobramentos que incidem na filosofia do direito e também na filosofia política. E especificamente no campo da teoria política, Kant afirma que o debate federalista mundial deve perpassar todas as questões morais para atingir sua plenitude. Os direitos e obrigações precisam e devem estar harmonizados com o paradigma da paz perpétua, que possibilita a integração entre os povos.

A questão básica de sua filosofia política, contudo, reside num problema que parece ser crucial ainda em nosso tempo: cumpre saber se, dentro de um mundo globalizado, há espaço para a pluralidade e a tolerância, que, segundo Kant, devem ser alcançadas pela composição federalista do Estado de Direito. Outra questão não menos importante indaga se as autonomias serão esmagadas por uma forma tirânica, unitarista e homogênea de liderança mundial. Essas perguntas incidem sobre o direito internacional e busca o espaço da liberdade dentro de um mundo cada vez mais integrado e heterogêneo.

A filosofia de Kant assume uma postura que preza pelo resgate das liberdades fundamentais, tanto individuais quanto coletivas. Essas liberdades, integradas num sólido contexto jurídico de harmonização básica das diferenças, seriam possíveis, de acordo com Kant, dentro de um sistema federalista mundial, que respeitasse interesses divergentes e somasse os interesses convergentes.

O essencial do projeto de Paz Perpétua é a postulação de conquista da liberdade universal alcançável por meio de regras de Direito que permitam a harmonização da conduta externa de um determinado Estado, com a das demais coletividades dentro do Estado. O que pretende Kant, outrossim, é realizar a transmutação do ideário iluminista da lei como geradora de liberdade individual, para a perspectiva do Direito conquanto instrumento pacificador das relações entre os povos, por força do desenvolvimento de uma Constituição geral dos Estados nacionais.

O resultado de suas indagações tão precisas sobre a importância da natureza e de sua doutrina ética sobre a autonomia da vontade fica claro ao expor a ideia do estado de natureza, objeto de nosso primeiro estudo, em que refizemos o caminho

apresentado por Jean J. Rousseau e seu *Discurso sobre a Desigualdade* e a influência que as leituras de Rousseau tiveram sobre a filosofia kantiana, fato este já comentado.

Kant postula que a paz perpétua é uma espécie de princípio moral *a priori* que indica que o bem do indivíduo está diretamente relacionado ao bem do Estado. A partir desse princípio, ele sugere que o fim das hostilidades requer o cumprimento real e justo dos acordos firmados e não uma mera idealização desprovida de plena eficácia jurídica. Vale dizer que o cumprimento dos acordos está inserido no conceito de *liberdade jurídica* de Kant, que designa a faculdade de não obedecer a outras leis externas senão aquelas às quais nós podemos dar a nossa anuência. Assim, o *direito* se configura como o conjunto das condições por meio das quais o arbítrio de uma pessoa pode ser acordado com o arbítrio de outra pessoa segundo uma lei universal de liberdade.

A finalidade do Estado em Kant é garantir a liberdade pelo direito. Logo, a liberdade individual ocorrerá a partir do Estado. Seguindo os paradigmas da razão preconizados por Kant, um Estado não racional é impotente, e um Estado impotente não é mais Estado. Desse modo, para se sair efetivamente de um estado de natureza - em que o ser humano se vê condicionado exclusivamente por impulsos instintivos, irrefletidos ou egocêntricos é preciso recorrer ao dever moral.

O desejo de paz perpassa a organização da sociedade internacional. A garantia da paz pode ser entendida aqui como sinônimo de progresso do espírito humano, já que ela só será alcançada através da ampliação da constituição legal desde as relações entre os indivíduos até a relação entre os Estados.

Sofrendo do otimismo congênito que atinge a quase totalidade dos liberais, Kant preservou uma visão extremamente positiva da natureza humana. Por isso, chega mesmo a afirmar que o povo não se interessa pela guerra. Com este argumento tomado como *a priori*, mas que também é bastante questionável, muito embora gostaríamos de acreditar fosse ele verdadeiro, o filósofo então pôde associar o ideal de paz ao processo, segundo ele natural, de constituição do poder político internacional, de acordo com os ditames categóricos de justiça. Esse, insiste Kant, é o respeito incondicional de todos os agentes morais à Lei, ou seja, “Quando digo que a natureza

quer que isto ou aquilo ocorra, não significa que ela nos imponha um dever de o fazer (pois tal só o pode fazer a razão prática isenta de coação), mas que ela própria o faz, quer queiramos quer não, o destino guia o que voluntariamente se sujeita, arrasta aquele que se recusa”. (1996, p. 85)

Diante do exposto, Kant refletiu sobre os limites da ação humana articulando noções como liberdade, responsabilidade, autonomia e dever para construir uma ética universal sustentada na noção de justiça. Estabelece uma ação ética, a qual denomina imperativo categórico. Kant acredita que a *paz perpétua* é um princípio moral a priori que indica o progresso do espírito humano e o aperfeiçoamento das relações entre indivíduos, e entre Estados, ou seja, o respeito à lei.

1.3. Jean Piaget (1896-1980)

“A principal diferença entre o desenvolvimento do indivíduo nas sociedades ditas primitivas e nas sociedades ditas civilizadas depende, com efeito, da liberdade e da autonomia do indivíduo em relação às regras morais e às crenças obrigatórias impostas pelo grupo social, pela tradição e pelas gerações anteriores sobre as jovens gerações”.

1.3.1. Jean Piaget o desenvolvimento do conhecimento e da autonomia moral

A teoria piagetiana a respeito da construção da inteligência, da constituição do juízo moral e da cooperação é fundamental para este trabalho, uma vez que dará as diretrizes para a elaboração de um programa de formação de professores que pretendam trabalhar no campo da Educação para a Paz.

Com base em suas pesquisas empíricas Piaget explica que o conhecimento não é uma simples cópia da realidade, mas supõe da atividade física ou mental do sujeito que conhece, ou seja, “sujeito epistêmico”.

O conhecimento é resultado do processo pelo qual um objeto do meio físico ou social é incorporado aos esquemas de ação ou estrutura de pensamento do sujeito. A esse processo Piaget denomina assimilação. Entretanto, para se integrar às estruturas já existentes é preciso que tais estruturas se modifiquem, isto é, se acomodem no sentido de adaptar-se às peculiaridades do objeto que está sendo conhecido. A modificação das estruturas do sujeito a fim de incorporar dentro de si o objeto novo, Piaget denominou de acomodação.

A aquisição de todo e qualquer conhecimento implica em pôr em ação esses dois processos que são complementares, visto que um não acontece sem o outro. Tal como para Kant, Piaget concebe o conhecimento como a incorporação do objeto às estruturas do sujeito, isto é, para que o conhecimento seja adquirido é necessário que haja determinadas condições prévias, ou seja, que o sujeito disponha de estruturas específicas para conhecer que possam compreender o objeto a ser conhecido.

Kant explica o processo do conhecimento de maneira semelhante, mas para este autor as estruturas do conhecimento são inatas enquanto que para Piaget elas começam ser construídas desde o nascimento quando o indivíduo inicia o processo de troca com o universo ao seu redor e evoluem num sentido de diferenciação e complexidade.

Como o conhecimento humano evolui das suas formas mais simples até as mais complexas caracterizadas pelas teorias científicas? Foi o problema que Piaget procurou explicar ao realizar estudos e pesquisas por mais de sessenta (60) anos. Piaget dedicou-se a explicar como a inteligência humana se desenvolve, isto é, como os conhecimentos se formam. Se as pesquisas piagetiana explicam a construção do conhecimento, por certo, representam uma contribuição enorme para a tarefa educativa escolar que tem como uma de suas funções a transmissão do conhecimento.

O principal objetivo do processo educativo é favorecer o desenvolvimento do indivíduo, socializá-lo, ajudá-lo a construir sua inteligência e seu sistema de valores, a desenvolver a moralidade a fim de que se transforme em adulto intelectual e autônomo. Segundo Piaget (1973, 17), a ação sobre o objeto e a interação social constituem um dos fatores essenciais na formação e do crescimento dos conhecimentos. O conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos. Assim parte do princípio que o conhecimento se manifesta, como a própria vida, em ações observáveis.

A teoria piagetiana procurou investigar a construção do pensamento do ser humano em toda extensão do nascimento até a idade adulta. Portanto, compreender a constituição dos processos evolutivos da construção do pensamento, do ponto de vista de Piaget é ter o mesmo entendimento dos processos que envolvem a formação do pensamento lógico, matemático, ou seja, o pensamento lógico não é inato ou tampouco externo ao organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto do conhecimento.

Segundo Piaget (1970) o desenvolvimento resulta de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, de tal modo que tudo o que foi construído anteriormente num primeiro plano se integra naquilo que será construído no plano seguinte. Por exemplo: a primeira construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas. Os esquemas sensório-motores vão se coordenando formando sistemas que integram os esquemas iniciais e os ultrapassam. Os sistemas de esquemas são interiorizados e reconstruídos num novo plano o das representações intuitivas que além de prolongá-los os ultrapassam. Por sua vez, as estruturas intuitivas as quais ao serem coordenadas engendram as estruturas operatórias concretas que, posteriormente, serão coordenadas e reestruturadas para, a partir de 11-12 anos, constituírem as estruturas operatórias formais que prolongam e ultrapassam as estruturas operatórias concretas que dão origem ao pensamento formal. É importante ressaltar que a cada novo plano de construção a capacidade de conhecer do ser humano vai se ampliando de modo a possibilitar o conhecimento cada vez mais objetivo e complexo da realidade.

Essa integração de estruturas sucessivas, cada uma das quais conduz à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em grandes períodos ou estádios e em subperíodos ou subestádios, que obedecem aos critérios seguintes:

- 1) A ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que os caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro. Portanto, no desenrolar dos estádios pode haver acelerações ou atrasos, mas a ordem de sucessão das estruturas que vão sendo construídas permanece constante.
- 2) Cada estágio é caracterizado por uma estrutura de conjunto em função da qual se explicam as principais reações particulares.
- 3) As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras: cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.

No processo de construção da estrutura da inteligência Piaget (1970), distingue quatro períodos:

- **Sensório-motor do 0 – 2 anos:** neste período a criança conhece o mundo por meio dos seus esquemas de ações e aplicando seus esquemas primeiramente sobre o seu próprio corpo e depois sobre os objetos que a criança vai construir as categorias práticas do objeto, espaço, tempo e causalidade, “todas quatro a título de categorias práticas, de ação pura e não ainda de noções de pensamento” Piaget, (1973. p.21). Este período que vai do nascimento até a aquisição da função simbólica é marcado por um desenvolvimento extraordinário e decisivo para toda evolução psíquica, pois representa a construção da realidade por meio da percepção e dos movimentos. Em dezoito ou vinte quatro meses, ocorre, segundo Piaget (1973, p17) uma “revolução copernicana” em miniatura. Isso porque, no início o recém nascido traz tudo para seu corpo, mas no final quando surgem à linguagem e o pensamento, o bebê se coloca como um objeto entre outros, em um universo, construído pouco a pouco em decorrências de suas trocas com o meio.

A inteligência prática se caracteriza pela capacidade de a criança determinar um fim para a ação própria e vencer os obstáculos que encontra para atingir o fim almejado, valendo-se inicialmente de esquemas já conhecidos e, depois de esquemas novos especialmente construídos para alcançar o fim que deseja.

- **Pré-operatório dos 2 – 7 anos:** O início deste período é marcado pela interiorização das ações, as quais de essencialmente perceptivas e motoras que eram até então, passam a poder ser reconstituídas no plano mental. Trata-se do surgimento da função simbólica e de suas manifestações a saber: a imitação, o jogo simbólico, a imagem mental, o desenho, a linguagem que possibilitará à criança reconstituir as ações passadas na forma de narrativas e antecipar as ações futuras. É o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico. É também o período em que a criança “dá alma” (animismo) aos objetos. Também neste estágio existem as características do pensamento simbólico como, por exemplo, o nominalismo (dar nomes às coisas das quais não sabe o nome ainda), super determinação (“teimosia”) e o egocentrismo; tendência da criança de ligar tudo que lhe acontece com seus sentimentos e ações. Ela pensa que tudo tem a ver com suas vontades e ocorre por causa de alguma coisa que tenha feito, ou seja, (tudo é “meu”).

A inteligência prática, característica do período anterior, busca o êxito das ações, enquanto que a inteligência representativa ou pré-operatória, característica da faixa etária de 2 aos 7 anos, à medida que é assimilação ao eu, tende igualmente à satisfação não à objetividade. O egocentrismo característico desse período faz com que a criança apresente dificuldade em participar de uma conversa, fazer uma descrição, dar uma explicação. Nessas situações, ela está mais propensa a satisfazer os seus desejos e a julgar do seu ponto de vista do que a sair do seu próprio pensamento para se adaptar ao dos outros.

De acordo com Piaget (1970), os primeiros conceitos usados pela criança não são a expressão de uma classe de objetos, ao contrário, constitui uma espécie de pré-conceitos, que evoluem por assimilação sincrética. Ao mesmo tempo, os objetos e as pessoas não possuem individualidade, isto é, não permanecem idênticos a si mesmos em situações diferentes. Por não compreender a relatividade das noções, a criança,

elabora pré-relações, substituindo as relações por qualidades absolutas, em virtude de não poder coordenar as diferentes perspectivas, nem conseguir sair do ponto de vista próprio a partir do qual interpreta e assimila a realidade e todas as coisas.

Ao caracterizar o pensamento pré-operatório, Piaget esclarece:

(...) esses pré-conceitos e pré-relações permanecem a meio caminho do esquema de ação e do conceito, à falta de dominar com bastante distância a situação imediata e presente, como deveria ser o caso da representação em oposição à ação. (PIAGET, 1970, p. 27)

Durante todo esse período, o pensamento permanece dominado pela representação dos objetos sob a forma de imagens, o que revela uma estrutura própria do pré-conceito; portanto, intuitiva e pré-lógica.

A atividade mental da inteligência representativa incide sobre as configurações dos objetos, razão pela qual a criança não compreende as transformações que ligam uma situação à outra, levando-a a estruturar suas ações no plano das representações de forma justaposta e sincrética. Com efeito, o pensamento intuitivo deixa-se influenciar muito pela aparência daquilo que é observado, isto é, pelo aspecto perceptivo das situações e fenômenos, estando diretamente ligado às conclusões por analogias; por isso, o raciocínio característico deste período é o raciocínio transdutivo.

Segundo Piaget (1967), o pensamento transdutivo não se processa do geral para o particular, como no caso do raciocínio dedutivo; nem tampouco ocorre como no pensamento indutivo, do particular para o geral; mas nele, as conclusões são feitas de um caso particular para outro também particular sem generalizações. Nesse tipo de raciocínio, o sujeito, simplesmente, justapõe os acontecimentos um atrás do outro, sem especificar a relação que existe entre eles. Por outro lado, a criança agrupa, num todo confuso, várias coisas que não se relacionam. Assim por exemplo, dois fenômenos não relacionados como causa e efeito podem ser vistos pela criança como ligados, já que ela não só ignora as partes em favor do todo (sincretismo), como também ignora o todo em favor das partes (justaposição). Ao resumir essas duas tendências, o autor afirma: o sincretismo representa um excesso, e a justaposição consiste numa falta de ligações

O sincretismo e a justaposição refletem um pensamento rígido e unidirecional. É por isso que o pensamento, nesse estágio, é pré-lógico, pois devido à ausência de reversibilidade, a criança não vê necessidade de dar demonstrações nem de justificar as suas crenças. Isso porque para ela a própria crença ou afirmação é evidente e, como não é capaz de considerar outro ponto de vista além do seu, não há necessidade de provar aquilo que afirma ou justificar daquilo que se diz, pois se é evidente para ela, também deve ser tão evidente para os outros também. Piaget (1967), explica que a incapacidade de considerar o ponto de vista alheio é devida ao egocentrismo típico da inteligência representativa.

O egocentrismo presente nesse período de desenvolvimento manifesta-se não apenas no pensamento, mas também na linguagem, nos afetos e na moralidade e se desdobra em quatro tipos de tendências intelectuais, que têm origem na indiferenciação entre o eu da criança e o mundo e que são: o realismo, o animismo, o artificialismo e o finalismo.

De acordo com Piaget (1979), o realismo é a incapacidade, presente no pensamento intuitivo de não discriminar os acontecimentos psicológicos dos físicos. Por ainda não fazer a distinção entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo, a criança confunde suas sensações e pensamentos com o mundo real, bem como o objeto com a sua representação. A tendência que a criança tem de atribuir vida a objetos ou acontecimentos físicos caracteriza o animismo. Piaget (1975), comenta que o animismo atribui às coisas a vontade de desempenharem seus respectivos papéis, a força e a consciência necessária para agirem regularmente. O finalismo consiste na idéia de que para tudo existe uma razão causal e finalística, ou seja, tudo é feito para o homem, segundo um plano pré-estabelecido, em que o ser humano é o centro. Piaget (1979), refere-se ao artificialismo como a propensão, que criança apresenta de considerar todos os fenômenos como produtos da criação humana ou de uma atividade divina, localizando no homem a origem de todas as coisas.

Outra característica deste período é a de que não há reversibilidade de pensamento, que explica a ausência das noções de conservação, classificação e seriação operatórias no comportamento da criança desse período. As categorias do

objeto, espaço, tempo e causalidade são agora reconstruídas no plano da inteligência representativa.

Piaget (1991) explica que à medida que a criança vai se descentrando de suas características peculiares, vai se libertando de sua centração em elementos particulares em relação à sua experiência particular, tornando-se capaz de ver o mundo do ponto de vista dos outros, o que lhe permite uma progressiva objetividade.

- **Operatório-concreto dos 8 – 11 anos:** o final do período pré-operatório é marcado pelo progresso da centração, início da individualização e a socialização do pensamento, que vão dar origem à reversibilidade. A lógica se desenvolve, marcando o final do estágio pré-operatório e a entrada no estágio operatório concreto. Com a conquista do pensamento lógico, deriva da capacidade coordenar as ações interiorizadas tornando-as ações reversíveis que formam sistemas. Segundo Piaget (1970), o pensamento se torna operatório e adquire uma mobilidade tal que lhe permite anular uma ação efetiva ou uma transformação percebida no mundo físico, por meio de uma ação mental, orientada no seu sentido inverso, ou compensada por sua recíproca. Em posse da reversibilidade de pensamento, a criança se torna capaz de admitir que a transformação observada possa ser anulada pela operação contrária, ou neutralizada pela relatividade que ela é capaz de entre os elementos observados. Início da operação, mas consciente de que se trata da mesma ação. No período em questão, o egocentrismo característico do pensamento pré-operatório vai cedendo lugar à descentração, possibilitando a tomada de consciência das contradições, passando, gradativamente, a considerar as transformações, e não mais a centrar-se nos estados. Esse fato vai propiciar à criança a compreensão das mudanças que podem ocorrer na realidade e organizá-las, assegurando um conhecimento cada vez mais objetivo e respectivamente a logicização da realidade. As noções físicas e matemáticas construídas no plano das representações são agora reconstruídas pela inteligência operatória ampliando a capacidade da criança de ater-se não apenas a um aspecto de um problema, mas à totalidade do mesmo, tornando-a também mais apta à cooperação, devido à capacidade recém adquirida de considerar outro ponto de vista e não somente o seu.

Observa-se no período operatório concreto, um grande progresso na compreensão do mundo. Isso porque as ações que, antes eram rígidas e isoladas, tornam-se flexíveis, reversíveis e organizadas e transformam-se em operações, por meio das quais a criança vai compreender as conservações, poderá classificar ou seriar objetos, bem como incluí-los numa classe ou série, e conservar uma dimensão do objeto frente a alterações em outras dimensões. As classificações e seriações vão constituir, respectivamente, o sistema de classes e o sistema de relações aos quais Piaget denominou de agrupamento por serem constituídos de operações semelhantes às do grupo matemático, que se trata de um modelo composto de cinco operações que definem sua estrutura: composição, associatividade, identidade, reversibilidade e identidades especiais ou tautologia, que são características agrupamentos que explicam o funcionamento cognitivo da criança no estágio operatório concreto.

Piaget e Inhelder (1989), ao destacarem a especificidade do estágio operatório concreto, chamam a atenção para a impressionante unidade funcional que liga, num mesmo todo, as reações cognitivas, lúdicas, afetivas, sociais e morais.

- **Operatório-formal 8 – 14 anos:** é o período de transição entre a infância para o modo adulto de pensar. É durante esse período que o sujeito adquire forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e idéias abstratas. Nesse momento, a linguagem tem um papel fundamental, porque serve de suporte conceitual. Na teoria de Piaget o período da adolescência é marcado por inúmeras alterações que coincidem com o acabamento da construção as estruturas do pensamento formal provocando um desequilíbrio provisório que conduz posteriormente a um equilíbrio superior. Numa visão construtivista o surgimento do pensamento formal não é uma consequência da puberdade embora ambos possam surgir na mesma época. As estruturas formais são formas de equilíbrio que se impõem pouco a pouco ao sistema de intercâmbio entre os indivíduos e o meio físico. (INHELDER & PIAGET, 1976).

Neste período, as operações já podem se referir a elementos puramente verbais, não havendo necessidade de ação imediata sobre objetos, o que possibilita a operação de operações. Ocorre uma dissociação entre forma e conteúdo, permitindo a inversão entre o real e o possível; a partir de agora o real só será admitido como fato depois de

ter sido verificado um conjunto de hipóteses compatíveis com uma situação determinada.

Explicando melhor, durante o período anterior, o possível era compreendido como uma extensão do real. Com as novas conquistas, o adolescente torna-se capaz de levantar todas as possibilidades de uma situação para, depois, verificar quais realmente existem. Numa experiência, ou na análise de uma situação, levanta as hipóteses possíveis e em seguida parte para verificá-las

As inversões e reciprocidades reúnem-se em um único sistema de transformações; dando origem à combinatória, ao grupo das duas reversibilidades (grupo INRC) e às operações proposicionais.

A combinatória apresenta-se sob duas formas complementares: combinar objetos ou combinar juízos, de todas as formas possíveis. Para realizá-la o sujeito se vale de um sistema que consiste em manter todos os elementos constantes, enquanto varia apenas um de cada vez, possibilitando a construção do método experimental de pesquisa.

A combinatória permite a construção das operações proposicionais: a implicação (p implica q), a disjunção (ou p , ou q , ou os dois), a incompatibilidade (ou p , ou q ou nenhum dos dois) que, por sua vez, possibilitam ao adolescente combinar idéias, raciocínios e hipóteses. Agora, tendo sido construídas as estruturas do pensamento formal é possível ligar premissas ou proposições cuja verdade só é admitida por hipótese, deduzir suas consequências necessárias para verificá-las e chegar às próprias conclusões. O pensamento torna-se essencialmente hipotético-dedutivo.

Ligado às operações proposicionais, o grupo das duas reversibilidades (inversão N e reciprocidade R) comporta agora também a transformação nula ou idêntica (I) e a correlativa, dual ou inversa da recíproca (C), constituindo o grupo INRC ou grupo das quatro transformações que age sobre as operações e estruturas algébricas, como por exemplo as operações proposicionais.

Em termos da reversibilidade, o funcionamento da inteligência operatória

concreta se realiza por meio dos agrupamentos de classes e relações que comportam, respectivamente, a reversibilidade por inversão e a reversibilidade por reciprocidade. No período operatório formal um novo tipo de estrutura é construído no qual as inversões e as reciprocidades se coordenam dando origem ao grupo INRC que comporta em um único sistema comutativo todas as transformações dos agrupamentos, uma vez que satisfaz as condições: $N = RC$; $R = NC$ e $I = NRC$. O grupo INRC corresponde ao grupo matemático perfeito e permite aos grupos ou reticulados, estruturas próprias deste estágio, comportar uma combinatória que pode ligar todos os elementos, ou seja, combinar entre si objetos, idéias ou proposições, considerando de forma sistemática todas as combinações possíveis.

É importante lembrar que as operações formais por meio da combinatória possibilita a construção do método experimental de pesquisa que consiste em variar apenas um fator, enquanto se mantém inalterados todos os outros fatores, estando pois relacionadas com o progresso da ciência.

A coordenação das duas reversibilidades: inversão e reciprocidade dão origem à construção da combinatória, primeira estrutura do pensamento formal que possibilitará, por sua vez, a construção das demais. A combinatória consiste em combinar todas as possibilidades de uma situação, trate-se de combinar objetos ou juízos. Essa estrutura de pensamento pode ser observada numa situação bastante simples, que consiste em fornecer ao sujeito quatro cores de fichas e solicitar-lhe que faça com as mesmas todas as combinações possíveis.

Os sujeitos do período operatório concreto só conseguem realizar algumas combinações, por ensaio e erro. Entretanto, durante o período operatório formal, torna-se possível esgotar as possibilidades. Exemplificando, os sujeitos desse período utilizam o método de manter uma cor, combinando-a com as outras, mudar a cor e realizar as combinações possíveis com todas que ainda não foram escolhidas. Valendo-se desse método exaustivo, obtém as 16 combinações: 6 com duas cores, 4 com três, 1 de quatro, 4 de uma cor e nenhuma.

A estrutura da combinatória pode ser evidenciada quando se solicitar ao sujeito que encontre todas as formas possíveis de colocar juntas as fichas coloridas duas a

duas, formando pares que não podem ser repetidas, aumenta-se gradativamente o número de cores que devem ser combinadas, procedendo-se sempre do mesmo jeito. Os sujeitos de idades menores costumam fazer dois pares, completando-os com duas fichas da mesma cor. Depois dos seis anos, mais ou menos, continuam agindo por ensaio e erro, mas descobrem, com ajuda, as combinações possíveis com quatro cores. Dos 8 anos até os 12 anos, mais ou menos, procuram um método, mas acabam por realizar tentativas. Apenas após os 11-12 anos, passam a utilizar o método de manter uma cor e combinar com todas as outras.

A combinatória, aplicada à realização de experiências, dá origem ao método chamado científico, que consiste em manter todas as variáveis constantes enquanto se modifica apenas uma. A capacidade de utilizar o método científico pode ser evidenciada quando se trata de explicar a “frequência das oscilações do pêndulo”.

Depois de manipular um pêndulo e descobrir tudo o que pode ser modificado neste aparelho e descobrir tudo o que pode modificar, isto é, o comprimento do barbante (C), o peso (P), a altura de soltar (A) e o impulso (I), pede-se que o sujeito explique “o que faz o pêndulo balançar mais vezes em um mesmo período de tempo (aumentar a frequência das oscilações).

Durante um primeiro estágio, pré-operatório, observa-se uma indiferenciação entre as ações do sujeito e as oscilações do pêndulo, isto é, ao tentar solucionar a tarefa as ações realizadas pela criança são confundidas com os movimentos observáveis do pêndulo. Quase sempre, o sujeito explica a maior frequência de oscilações pelo impulso dado e intervém sempre nos movimentos do aparelho. Não há seriação ou correspondências exatas entre os fatores e suas consequências, e muitas contradições são observadas.

No estágio operatório concreto a criança começa a seriar os fatores, a estabelecer correspondências entre eles e a frequência das oscilações, mas ainda não dissocia os fatores. Esse período divide-se em dois níveis:

Durante o primeiro nível do período operatório formal, o adolescente torna-se capaz de dissociar os fatores, mas apenas quando se encontra diante de combinações nas quais um fator varia enquanto os outros permanecem imutáveis; faz algumas inferências, mas não organizadas suficientemente para servir de esquema antecipatório.

Como não sabe provocar sistematicamente as operações, nas quais um fator varia e os outros permanecem imutáveis, torna-se impossível a exclusão dos fatores inoperantes. Esta dissociação de fatores por meio do método de variar apenas um e manter os outros constantes, possibilitando a exclusão, só ocorre no nível seguinte, isto é no nível de equilíbrio do período operatório formal.

Portanto, toda experiência é assimilada a uma estrutura de conceitos já existentes (esquemas) podendo determinar mudanças nesses esquemas, decorrentes do processo de acomodação.

Com os estudos dos períodos do desenvolvimento, Piaget nos oferece uma visão do ser humano como um organismo que, ao agir sobre o meio e modificá-lo, também modifica a si mesmo. O autor considera o desenvolvimento da inteligência e a formação dos conhecimentos dois processos indissociáveis, como resultado que se inicia na atividade biológica dos seres humanos e em sua capacidade de adaptação ao meio.

Não é possível passar, por exemplo, da etapa sensório motor para o período operatório concreto, “pulando” o pré operatório. A sequência das etapas é sempre invariável, muito embora, como já foi visto, a época em que as mesmas são alcançadas possa não ser a mesmas para todas as crianças. De igual modo, as etapas do desenvolvimento cognitivo não são reversíveis: ao se construir uma determinada capacidade mental, não é possível perdê-la.

Uma vez expostas as etapas desse desenvolvimento, pode-se questionar: quais os fatores que o influenciam? e Piaget responde:

As teorias correntes do desenvolvimento, das gêneses, na psicologia da inteligência, invocam três fatores, seja um a um, seja simultaneamente. O primeiro é a maturação, portanto um fator interno, estrutural, mas hereditário. O segundo, a influência do meio físico, da experiência ou do exercício e o terceiro a transmissão social. (PIAGET, 1973; p. 142).

Esses fatores básicos responsáveis pela passagem de uma etapa de desenvolvimento mental para a seguinte a maturidade do sistema nervoso, a interação social (que se dá por meio da linguagem e da educação), a experiência física com os objetos e, principalmente, a equilíbrio, ou seja, a necessidade que a estrutura cognitiva tem de se desenvolver para enfrentar as demandas ambientais, o de menor peso, na teoria piagetiana, é a interação social.

Desta maneira, a educação e em especial a aprendizagem tem, no entender de Piaget, um impacto reduzido sobre o desenvolvimento intelectual. O desenvolvimento cognitivo e aprendizagem não se confundem: o primeiro é um processo espontâneo, que se apóia predominantemente no biológico, aprendizagem, por outro lado, é encarada como um processo mais restrito, causado por situações específicas (como frequência à escola) e subordinado tanto a equilíbrio quanto à maturação.

Nos seus estudos Piaget (1973), descreve que as experiências de aprendizagem realizadas pelo método da leitura, os processos de aprendizagem podem ser acelerados, mas não têm capacidade de dar origem a uma nova estrutura lógica. Afirma que o fator social tem um papel fundamental e necessário, mas, entretanto, não constitui uma condição para o aprendizado, ou seja, na visão do autor a conservação não se ensina.

Piaget sinaliza para os educadores sua posição:

Os pedagogos, em geral, nem imaginam que ela deve ser ensinada às crianças pequenas. Em consequência, quando se transmite um conhecimento à criança, a experiência mostra que ele fica inútil, ou seja, então, se compreendido, é reestruturado. Ora, esta reestruturação exige uma lógica interna. Diria então que cada um desses três fatores desempenha um papel, mas nenhum é suficiente. (PIAGET, 1973, p. 143).

A construção da inteligência é um processo que segue as mesmas leis de funcionamento que permitem aos seres vivos se manter em equilíbrio com o meio e consequentemente sobreviver. Piaget considera que o conhecimento tem origem na ação transformadora da realidade, seja material ou mentalmente e não uma cópia da realidade, como defendia o empirismo, nem o produto de um desdobramento de capacidades que o organismo já possui como sustentava o inatismo. É, o contrário, o resultado da interação entre a condição que os seres humanos dispõem ao nascer e sua atividade transformadora do meio, uma posição que é denominada de construtivismo.

1.3.2. Fatores do desenvolvimento intelectual

Referindo-se aos fatores que influenciam o desenvolvimento intelectual, Piaget (1991), leva em conta a interação entre fatores endógenos e exógenos, a saber: a maturação, a experiência adquirida, as interações e transmissões sociais e a equilibração

1) Maturação orgânica.

Segundo Piaget (1989), ainda não se sabe quase nada sobre condições de maturação que possibilitam a constituição das grandes estruturas operatórias e até onde se sabe a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas sem fornecer as condições suficientes. Isso porque para que essas possibilidades se

concretizem é indispensável também que à maturação seja acrescida de um exercício funcional e de um mínimo de experiência. Além disso, quanto mais as aquisições se afastam das origens sensório-motoras tanto mais variável é a sua cronologia. Não na ordem de sucessão, porém nas datas de aparecimento: esse evidencia que a maturação está cada vez menos só nessa tarefa e que as influências do meio físico ou social crescem de importância.

Portanto, se a maturação orgânica constitui, sem dúvida, fator necessário, que desempenha, principalmente, papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estádios, esta não explica todo o desenvolvimento e não representa senão um fator entre outros.

2) A experiência adquirida

Um segundo fator fundamental que atua sobre o desenvolvimento intelectual é o exercício e a experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos (por oposição à experiência social). Esse fator é também essencial e necessário, até na formação das estruturas lógico-matemáticas. Existem dois tipos de experiência:

a) A experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para abstrair as suas propriedades (por exemplo: o peso, o volume, a cor, a forma dos volumes);

b) A experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos, e abstrair o resultado da coordenação das ações (por exemplo, quando uma criança de 5 - 6 anos descobre empiricamente que a soma de um conjunto é independente da ordem espacial dos elementos ou de sua enumeração).

Nesse último caso, o conhecimento é abstraído da ação (que ordena ou reúne) e não dos objetos, de tal modo que a experiência constitui simplesmente a fase prática e quase motora do que será a dedução operatória ulterior: o que já não tem relação alguma com a experiência no sentido de ação do meio exterior porque se trata, ao contrário, de ação construtora exercida pelo sujeito sobre os objetos exteriores. Quanto à experiência física, esta nada tem de simples registro de dados, mas constitui uma estruturação ativa, porque é sempre “assimilação” a quadros lógico-matemáticos (a

comparação de duas propriedades dos objetos, por exemplo, a altura pesos implica o estabelecimento de "relações", portanto, a construção de uma forma lógica.

3) As interações e transmissões sociais

As interações e transmissões sociais constituem o terceiro fator do desenvolvimento intelectual. Ao referir-se aos fatores sociais, Piaget (1973) ressalta a distinção da influência desses fatores no que diz respeito aos seus aspectos sincrônicos e diacrônicos. Enquanto os primeiros são comuns a todas as sociedades e dizem respeito às interações ou coordenações sociais; os segundos, pela sua natureza particular, variam de uma sociedade para outra, ou mesmo, de um meio social para outro. É por essa razão que ao observar o desenvolvimento da criança de diferentes culturas, verificam-se sempre determinadas condutas sociais de trocas entre crianças e entre elas e os adultos, que atuam pelo seu próprio funcionamento independente do conteúdo e das transmissões educativas, dando margem ao processo de socialização. Porém, certas transmissões culturais e educativas que se manifestam de modo diferenciado em cada sociedade, como é o caso das pressões sociais que estão diretamente condicionadas pelos distintos meios socioculturais.

Para Piaget e Inhelder (1989), embora as transmissões sociais e educativas, e, em especial, a linguagem desempenhem um papel essencial para desenvolvimento, elas são insuficientes para eles consideram que a socialização é o processo pelo qual o indivíduo tanto contribui, como também recebe. Mesmo no caso da transmissão educacional na qual o sujeito parece ser mais receptivo, a ação social é ineficaz se não houver uma assimilação ativa, o que implica a existência de instrumentos intelectuais adequados para que a compreensão por parte do aluno ocorra.

Piaget (1977) ressalta também o papel das interações sociais, que consistem em intercâmbios de informações, colaboração, discussão, oposição, troca de idéias que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos. Ao analisar a importância das trocas sociais para o desenvolvimento da criança, o autor enfatiza a influência das interações na construção das estruturas operatórias. Para ele, sem troca com os demais, o indivíduo não atinge o pensamento lógico. No entanto, chama a atenção para

a qualidade dessas relações interindividuais, destacando que a interação entre o adulto e a criança é, por princípio, assimétrica, pois está baseada na heteronomia; apoiando-se na subordinação social. As relações entre os pares, ao contrário, estão calcadas na reciprocidade e na autonomia, pois operam em um contexto de iguais, permitindo ao sujeito a gradativa descentração.

É na interação com os iguais que a criança se vê obrigada a justificar seus pontos de vista e provar o que afirma. É também nessas situações que pouco a pouco a criança vai superando o seu egocentrismo e consegue perceber a perspectiva dos outros. É evidente, pois quanto mais interagem entre si mais oportunidades as crianças têm de estruturarem o seu pensamento.

A equilibração representa o quarto e último fator do desenvolvimento mental e constitui, segundo Piaget (1991), o elemento de coordenação dos anteriores, assegurando o equilíbrio entre os fatores internos e externos.

No modelo de desenvolvimento construtivista, a equilibração existe como um mecanismo em todos os sistemas vivos, mantendo o equilíbrio entre as atividades do organismo e as influências do meio. Tal mecanismo interno, não inato, é produto de uma construção progressiva.

A equilibração é fundamental na teoria de Piaget (1975), pois representa o fator central de todo o processo do desenvolvimento intelectual o qual resulta de uma equilibração progressiva que consiste numa passagem contínua de um estado de um equilíbrio mais elementar para estados cada vez mais complexos que possibilitam o conhecimento objetivo mais elaborado

A teoria da equilibração se fundamenta principalmente nos dois postulados descritos por Piaget, 1975, p.14;

Primeiro Postulado: Todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza.

Segundo Postulado: Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade (portanto, seu fechamento enquanto ciclo de processos interdependentes), nem seus poderes anteriores de assimilação.

Mantovani de Assis (1976) ao tratar do processo de equilibração para a teoria piagetiana explica que:

As estruturas mentais que constituem a inteligência, se desenvolvem porque funcionam e este funcionamento se explica através de dois processos fundamentais que permitem o equilíbrio cognitivo. O primeiro é a assimilação ou incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento, etc.), a um esquema sensório motor ou a uma estrutura do sujeito. A assimilação supõe, de uma parte, a relação entre os elementos A', B', C' e os esquemas ABC. Ao se defrontar com um objeto novo, a criança aplica sobre ele seus esquemas de ação (olhar, sugar, pegar, balançar) e assimila este objeto incorporando-o a um ou vários de seus esquemas. Pode haver ainda a assimilação recíproca, quando dois esquemas ou dois sub-sistemas se aplicam aos mesmos objetos, por exemplo, ver e pegar, ou se coordenam sem ter necessidade de um conteúdo atual. O segundo processo é a acomodação ou modificação do esquema em função das particularidades do objeto a ser assimilado. Por exemplo, o esquema de pegar não se aplica da mesma maneira aos objetos grandes e aos pequenos. Esse processo é também generalizado, para as relações entre subsistemas e para as relações que englobam sua diferenciação e integração numa mesma totalidade. Portanto, não haveria coordenação de esquemas se as acomodações recíprocas não seguissem às assimilações recíprocas. A acomodação está, pois, subordinada à assimilação; esta subordinação é mais estreita e mais previsível no caso das acomodações recíprocas, de que na adaptação dos objetos exteriores A', B', C', quando os objetos novos surgem de repente, sob a força da experiência. Há assimilações e acomodações recíprocas quando um esquema se coordena com outro, por exemplo, o esquema de ver se coordena com o esquema de pegar.

Para que o processo de equilibração seja desencadeado é preciso que haja perturbações, desequilíbrios, regulações e compensações, em outras palavras, é preciso haver assimilações e acomodações.

Um desequilíbrio cognitivo é segundo Piaget (1974), um fato elementar sob a forma de uma desadaptação, conflito ou oposição, que se traduz na consciência do sujeito pelas contradições as quais podem assumir muitas formas conscientes e inconscientes e passam por degraus antes de serem formuladas logicamente.

Os postulados anteriores que o processo de assimilação sempre incorpora as informações novas que integram ao que já é conhecido. Entre o processo de assimilação e acomodação, sempre há necessidade de um equilíbrio, na medida em que a acomodação é bem sucedida e permanece compatível com o conhecimento, modificado ou não.

Segundo Piaget (1973) o equilíbrio cognitivo é caracterizado por um estado estacionário ou estável, porém dinâmico, em que as trocas realizadas com o meio, dão origem e mantêm uma organização funcional e estrutural, como num sistema aberto e fechado ao mesmo tempo. Como afirma Piaget (ibid, idem), trata-se de um equilíbrio dinâmico porque um estado de equilíbrio dinâmico torna-se mais provável em função de um estado de equilíbrio que imediatamente o precedeu, e não em função do ponto de partida.

A equilibração é um processo, uma auto-regulação permanente estruturada e estruturante das ações e representações que o sujeito constrói na sua relação com o mundo de tal modo que:

[...] as suas interações excluem simultaneamente todo o empirismo e todo o apriorismo a favor de uma construção contínua que comporta os dois aspectos indissociáveis de totalidades relacionadas e de desenvolvimento histórico. A formação dos conhecimentos é, pois a história de uma organização progressiva de modo que [...] a explicação se orienta necessariamente, para a procura de mecanismos de equilibração e de auto-regulação [...] (PIAGET, 1973, p.123).

Para sustentar que o conhecimento não é algo sem a razão, mas que, tratando-se de um processo adaptativo, decorre de uma necessidade; ao tentar realizar uma ação ou encontrar uma explicação para o que ocorre, o sujeito encontra uma resistência na realidade. Para enfrentá-la, precisa modificar seus conhecimentos

anteriores, pois do contrário não poderá superar essa dificuldade. Isso o obriga a avançar e a abandonar crenças anteriores. Por isso, o conhecimento é um processo de criação e não repetição.

Outra contribuição de Piaget foi também seus estudos no desenvolvimento moral na criança. Segundo Piaget (1970), a própria moral pressupõe inteligência, haja vista que as relações entre moral e inteligência têm a mesma lógica atribuída às relações inteligência e linguagem.

Adquirida à linguagem, a socialização do pensamento manifesta-se pela elaboração de conceitos e relações e pela constituição de regras. É justamente à medida, até, que o pensamento verbo-conceptual é transformado pela sua natureza coletiva que ele se torna capaz de comprovar e investigar a verdade, em contraste com os atos práticos dos atos da inteligência sensório-motora e à sua busca de êxito ou satisfação. (PIAGET, 1970; p. 336).

A pesquisa de Piaget (1977) sobre o desenvolvimento moral na criança lhe permitiu concluir que existem diferenças quanto ao respeito às regras em crianças de idades diferentes, distinguindo-as em três fases: anomia, heteronomia, e autonomia. Anomia está presente na criança até os dois anos de idade. Nessa fase não existem regras a serem seguidas, o bem e o mal, não se configuram nas relações e sim no sentido de hábito, de dever.

A fase da heteronomia moral na criança prevalece dos dois (2) e até os sete (7) ou oito (8) anos, as regras são impostas, absolutas, portanto, imutáveis. Nessa fase a criança julga a ação como boa ou não com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla e sem considerar as intenções do autor da ação. Considera que se um indivíduo foi punido por uma determinada ação, esta ação é errada. A criança tende a considerar que sempre que alguém é punido esse alguém deve ter feito algo de errado, assumindo uma conexão absoluta entre a punição e o erro.

O último estágio do desenvolvimento da moral corresponde à autonomia moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral como reciprocidade, percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social, ou seja, o respeito às regras é entendido como decorrente de acordos mútuos entre os jogadores,

sendo que cada um deles consegue conceber a si próprio como possível 'legislador' em regime de cooperação entre todos os membros do grupo. Piaget (1997) constatou que por volta de dez e onze (10 – 11) anos a criança passa a perceber a regra como o resultado de livre decisão, podendo ser modificada, e como digna de respeito, desde que mutuamente consentido.

Nesse estudo Piaget (1977), faz considerações sobre as regras do jogo de bolinhas de gude, explicando que as crianças mais velhas transmitem as regras para as crianças mais novas; portanto, as regras são passadas de criança para criança. As crianças maiores, por sua vez, possuem a liberdade de escolher se modificam ou não as regras do jogo. Desse modo, pode-se observar de que forma a regra é praticada: se ela é algo imutável (heterônoma) ou algo sobre o que se pode decidir obedecer ou não (autônoma). O autor conduz suas observações no sentido de explicar de que forma os sujeitos se ajustam às regras, quais entendimentos têm da regra de acordo com sua idade e seu desenvolvimento mental e como adquirem consciência e domínio da regra

No final de suas observações, conclui Piaget, 1977, p. 43:

Em conclusão, a aquisição e a prática das regras do jogo obedecem a leis muito simples e muito naturais, cujas etapas podem ser definidas da seguinte maneira: 1ª) Simples práticas regulares individuais; 2ª) Imitação dos maiores com egocentrismo; 3ª) Cooperação; 4ª) Interesse pela regra em si mesma.

Dessa análise do jogo de bolinha de gude, observando as crianças, Piaget apresenta dois tipos de moral que estão presentes na interação do sujeito com o meio: a moral da Coação e a moral da Cooperação, ou seja, o caráter obrigatório da obediência e o respeito unilateral ou mútuo.

Piaget (1988) aponta que a vontade é a reguladora dos valores morais, pois, um ato de vontade ocorre quando um acontecimento é subordinado a uma escala de valores. Dessa forma, Piaget estuda o Juízo Moral aceitando ser determinado pela vontade, sendo que os comportamentos ou sentimentos são apenas manifestações do Juízo Moral.

Entretanto, Piaget (1977) considera a reciprocidade espontânea condição necessária para que a reciprocidade normativa de ordem moral se torne possível. Uma pergunta se faz necessária para entender a visão do autor nos seus estudos a respeito do desenvolvimento do juízo moral: Por que a reciprocidade se torna obrigatória? Porque, o respeito mútuo implica a necessidade da não-contradição moral: não se pode, ao mesmo tempo, valorizar o seu parceiro e agir de modo a ser desvalorizado por ele.

Segundo Piaget, 1977, p. 198;

A moral autônoma e da cooperação corresponde, ao contrário, à sanção por reciprocidade. Não vemos, absolutamente, com efeito, como a relação de respeito mútuo sobre a qual está baseada toda a cooperação, daria nascimento à ideia de expiação ou a legitimária: entre iguais, a punição tornar-se-ia pura vingança. Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão (que é o ponto de partida de toda sanção, qualquer que seja) pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender consequências dos atos.

O autor nos leva à reflexão do princípio de que o sujeito que não compreende a não contradição da regra não é, portanto, capaz de ter uma conduta ética, visto que ele não tem as condições *a priori* para sê-lo. Segundo a teoria piagetiana, esse princípio é construído graças às trocas que o sujeito estabelece com o meio e, do ponto de vista psicogenético, ele aparece, ao mesmo tempo, no pensamento e na ação: o primeiro torna-se lógico e a segunda, moral.

A troca recíproca de pontos de vista é a condição que determina a reciprocidade normativa de ordem moral. O respeito consiste, então, em conferir à sua escala de valores um valor equivalente ao da sua própria escala. Respeitar o outro, não significa aceitar o valor do outro, pois, não importa o conteúdo dos valores ou convicções de cada um, mas sim o fato de se ter uma escala de valores.

Uma norma moral adotada por um indivíduo em relação a um outro não pode ser contraditória em relação àquelas que ele aplica a um terceiro, etc, nem em relação àquelas que ele gostaria que se observasse em relação a ele próprio. Tal é mesmo a significação essencial do universal moral: não é necessariamente a regra 'geral' (sabe-se, aliás, que em lógica o universal e o geral, de modo algum, coincidem), mas a coerência interna das condutas, a reciprocidade. (PIAGET; 1977, p. 199).

Nesse sentido, para Piaget, a formação da personalidade, acontece na reciprocidade, na construção de valores e na constituição da vontade. Para Piaget (1934), a formação da personalidade é o auge da socialização do indivíduo. Portanto, a personalidade permite ao indivíduo os mecanismos da autodisciplina e de cooperação com os outros.

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou dos costumes, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais. Por outro lado, a personalidade não tem justamente nada de oposto às realidades sociais, pois constitui, ao contrário, o produto por excelência da cooperação. (PIAGET, 1934 *apud* PARRAT-DAYAN & TRYPHON, 1998, p.141).

Dessa maneira, a importância das regras para o desenvolvimento moral na criança se constitui a princípio pela coação social e, na medida em que a criança é capaz de lidar com as regras em cooperação mútua com outras pessoas é que, de fato, entende a razão de ser das regras, alcançando autonomia moral, assim tendo condições de negociar as regras com o sentimento da cooperação e dos seus valores constituídos em sua personalidade.

Diante do exposto, “ser autônomo” significa possuir mecanismos, que permitam construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à conservação da relação com o outro permeado pelo respeito mútuo.

A constituição do princípio de autonomia, segundo Piaget (1997), se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No início, é a consciência centrada no eu, nessa fase a criança joga consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro, a inteligência está calcada em atividades motoras. No entanto, para a seguinte, isto é, heteronomia, a criança está centrada no outro. Agora a regra é exterior à ela e, por consequência, sagrada. Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Para autor, não é possível uma autonomia moral sem uma autonomia intelectual, pois ambas

se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo.

Assim, a personalidade autônoma é constituída ao longo das fases do desenvolvimento cognitivo que a criança vai adquirindo conhecimento do mundo ao seu redor, construindo a sua personalidade ao desenvolver-se socialmente, com a autonomia para negociar as regras na reciprocidade dos valores concebidos para si, e no respeito mútuo.

Piaget (1977, p. 245) afirma que a personalidade autônoma é "o produto mais refinado da socialização".

Nesse sentido, Piaget considera a autonomia e a socialização também como princípios da Educação da Liberdade que supõe primeiro uma educação da inteligência, mais especialmente, da razão.

Para Piaget o sujeito livre para pensar é o que sabe julgar com a razão que lhes são colocadas a serviço da autonomia, não dependendo da autoridade externa. Esse tipo de pensamento acontece em escolas que proporcionam a seus alunos a oportunidade de pensarem por meio de jogos livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão e a repetição verbal.

Essa escola necessita romper com a abordagem da Escola Tradicional que não prepara seus alunos para a liberdade intelectual, pois seus princípios recaem na autoridade do professor que desenvolve sua prática pedagógica baseada no discurso teórico não proporcionando espaços para os debates, pesquisa, espontaneidade e autonomia para julgar. Piaget afirma "é impossível aprender a pensar num regime autoritário".

A escola que tem como objetivo a Educação da Liberdade intelectual se vale de uma proposta pedagógica que promove a cooperação, o respeito e a autonomia moral em todas as atividades curriculares. A relação professor e alunos é pautada no respeito mútuo, no estabelecimento de regras conjuntas, numa convivência social democrática rompendo assim a ideia cultural de que o papel do professor está ligado ao

autoritarismo, a submissão à autoridade e a anarquia individual, percepções e atitudes opostas da educação que supõe os princípios da Liberdade.

A Educação para a Liberdade visa formar alunos autônomos capazes de ter atitudes e valores que são fundamentais para a instauração de uma Cultura de Paz. Assim sendo, é importante que a reflexão sobre a Educação da Liberdade também faça parte da formação continuada de professores interessados em promover a Educação para a Paz.

Imaginar uma Educação para Paz significa pensar em um processo de ensino e aprendizagem em que o desenvolvimento da personalidade autônoma seja a meta norteadora. A autonomia não surge em atmosferas de autoridade, pressão intelectual e moral. A autonomia intelectual surge para o aluno quando há liberdade nas experiências, tentativas e erros quando ele pode projetar sua própria atividade tomar consciências dos seus progressos e construir significações.

A educação na visão de Piaget 2007, p. 61

Na realidade a educação constitui um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo está submetido a uma coerção intelectual tal que deva se limitar a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não pode ser livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem a vida da classe são as que ligam cada aluno individualmente a um mestre que determina todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente".

Uma proposta educacional que se propõe atingir os princípios da teoria piagetiana estará favorecendo a formação de sujeitos moralmente autônomos.

Diante do exposto, imaginar uma Educação para Paz é propor que a teoria de Piaget seja indicada como propostas de estudos nos cursos de formação de professores da Educação Básica e em sua prática pedagógica em programas de formação continuada em serviço. Tal educação, que tem o poder de emancipar, precisa

de um corpo docente representativo de tais mudanças e daí surge a necessidade de perscrutar as condições desses docentes, suas expectativas e seu preparo como condição fundamental para a constituição de uma nova Educação.

Piaget enfoca as questões referentes a Educação para a Paz em seu texto *É possível uma educação para a paz?*³ publicado em 1934, em *In Bulletin de L'enseignement de La Société des Nations*.

Nesse texto, escrito após quinze anos de atividades da Sociedade das Nações, Piaget reflete questões que impedem os Estados nacionalistas com liberdade econômica de organizar no próprio país uma verdadeira Educação para a Paz e aponta suas crenças para que se efetive esse tipo de educação entre as nações.

O primeiro ponto considerado por Piaget é a constatação da desconfiança existente entre os povos. Segundo o autor, a guerra entre as nações, o medo e a disputa por fronteiras tornam difícil uma educação para a paz. Questiona a insegurança e a dificuldade entre as nações, a de ministrar o ensino de colaboração internacional sem restrição política e mental, e pressupõe a falência desse tipo de educação ao se colocar as novas gerações em presença de uma total contradição entre o ideal e as necessidades do real.

Alerta sobre o conflito existente entre a geração de jovens que não vivenciaram a guerra e adultos que conheceram a guerra, pois estes compreendem a necessidade de discutir a paz, enquanto a juventude “parece considerar a ideia de um ensino para a paz como o protótipo desses mitos efêmeros que opõem as gerações entre si e simbolizam o passado aos olhos daqueles que virão”. (p. 131). Afirma também afirma que nenhuma das ideologias políticas das diferentes nações, das sociedades contemporâneas é em princípio contraditória com a ideia de paz.

³ Texto: *É possível uma educação para a paz?* In: Parrat-Dayana, S. e Tryphon, A. (orgs.). Jean Piaget. *Sobre a pedagogia. Textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (original publicado em 1934), págs; 131 – 159.

Piaget continua a defender a ideia de que a Educação para a Paz não consiste em abolir as consciências nacionais e sociais particulares, assim a finalidade da educação internacional não é de modo algum formar uma espécie de consciência universal que reprime as consciências particulares. A ideia que Piaget defende é bem mais concreta: trata-se de propiciar que cada pessoa crie um método de compreensão e de reciprocidade.

Para Piaget o principal problema da Educação para a Paz é, com efeito, encontrar um interesse real que possa levar cada um a compreender o outro, em particular a compreender o adversário. Acredita que a verdadeira Educação para a Paz deve consistir não num simples ensino de ideias pacifistas, mas numa adaptação de todo o espírito às relações internacionais. Sendo assim, o autor indica como o ponto de partida da educação para a paz, o conhecimento dos outros como condição de sobrevivência e de segurança nacionais e como meio de expansão para a ideologia. Portanto, compreender pontos de vista diferentes do seu próprio é ponto de partida para educar para a paz.

Assim, de acordo com Piaget para que uma Educação para a Paz seja realmente possível, é necessário que desde cedo se trabalhe as posições egocêntricas das crianças em relação aos pequenos estrangeiros; levando-as a se interessar e compreender o outro. Nesse sentido, afirma autor, a simples propaganda pacifista torna-se ineficaz se não houver uma adaptação de todo o espírito às relações internacionais.

Esclarece Piaget 1934/1998, p. 135

A idéia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens.

Na visão do autor a Educação para a Paz deve formar pessoas que possuem os valores da compreensão e a cooperação, entretanto, na maioria das vezes, o risco que se corre ao educar é exatamente o de buscar objetivos contrários à ideia da Educação

para a Paz, sem a respectiva tomada da consciência de que tal educação envolve uma amplitude considerável de problemas psicológicos e pedagógicos:

Conforme Piaget, 1934/1998, p. 135

É bem mais fácil, com efeito, falar durante aulas inteiras sobre um assunto teórico e artificial do que penetrar no próprio espírito do ensino uma única ideia elementar, quando essa ideia vincula-se a uma atitude profunda e essencial do espírito

Pois educar para a paz implica também a legitimação dos sentimentos individuais e do respeito aos sentimentos alheios, auxiliando o homem a se situar no conjunto dos outros homens e assim romper o absolutismo do egocentrismo nacional e também ao adquirir atitudes de reciprocidade, que constituem o princípio da colaboração pacífica.

As possibilidades de uma Educação para a Paz internacional defendida por Piaget supõem preparar as pessoas para serem autônomas moralmente diante de qualquer ideia contrária aos princípios da cooperação, da reciprocidade, do respeito mútuo e da solidariedade entre as nações.

Dando continuidade às ideias defendidas no texto “É possível uma Educação para a Paz?”, Piaget também escreveu outro texto “O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional”, no qual adverte que o ideal contemporâneo é o de promover a educação das novas gerações baseadas nas noções de solidariedade e justiça.

Nesse texto, Piaget defende que o aprendizado deva ser pautado em procedimentos ativos que permitem à criança estar em contato com os conceitos que se pretendem ensinar de forma completa e não apenas pautados em aulas expositivas sem relação com o cotidiano da criança.

A sala de aula é imaginada por Piaget 1931/1988, p. 60

como uma verdadeira sociedade, praticando a livre discussão e a pesquisa objetiva, e somente então os grandes ideais de solidariedade e de justiça, vividos antes de serem objetos de reflexão, poderão dar lugar a um ensino proveitoso.

Nessa sala de aula, os conceitos ensinados devem ser vividos no contexto da sociedade que a criança vive, observando como elas definem suas regras, como as regras dos jogos infantis como gude, por exemplo; Piaget explica que o espírito de solidariedade das crianças se desenvolve de duas maneiras: uma definida por ele como solidariedade externa: na qual os indivíduos respeitam regras pré-estabelecidas absolutas e intangíveis.

Outra maneira proposta por Piaget seria pelo desenvolvimento da solidariedade interna, formada pela elaboração de regras internas organizadas de comum acordo e que, por isso mesmo podem sofrer reajustes e revisões. Para compreender melhor o significado de regra, o autor a define como um fato social apoiado no sentimento de respeito que une os indivíduos ou pelo respeito da vontade do grupo. Sendo, os dois tipos de respeito o unilateral, que o indivíduo respeita o outro sem ser respeitado e o respeito mútuo, os indivíduos se respeitam mutuamente e este sentimento pode ser o ponto de partida para a cooperação entre as pessoas. Piaget compara estes dois sentimentos de respeito unilateral e mútuo com os conceitos de solidariedade externa e interna.

Sobre o aspecto intelectual da solidariedade Piaget afirma que muito além de procurar criar uma verdade universal ou planetária assentada sobre apenas um ponto de vista, o ensino deve possibilitar à criança situar seu ponto de vista e compreender os pontos de vista de outras crianças de culturas e nações diferentes, ou seja, para Piaget (1931/1988, p. 67) faz-se necessária a formação de um espírito de cooperação tal que cada um compreenda todos os outros, e de uma solidariedade interna que não elimine os pontos de vista particulares, mas coloque-os em reciprocidade e realize a unidade na diversidade.

Piaget considera a existência desse modelo de solidariedade intelectual, procura evidências de como se manifesta e conclui que esse tipo de relação ainda está nos estágios iniciais de evolução uma vez somente com nossos pares conseguimos nos relacionar dessa maneira e mesmo nestes casos podemos observar sinais de que somos frágeis na compreensão de outros pontos de vista e observamos a tendência de nosso pensamento egocêntrico sobrepujar o dos outros.

Piaget conclui o texto demonstrando a necessidade da constituição do que ele chama de um espírito novo de colaboração e justiça para a educação internacional. “Este espírito novo nada mais é do que um método de reciprocidade intelectual e moral que permite a cada um, sem sair de seu ponto de vista, compreender o ponto de vista dos outros.” (p.76).

As contribuições de Piaget para a educação são revolucionárias, pois sua teoria explica o desenvolvimento natural da criança do nascimento até a adolescência. Entendendo como a criança se desenvolve, é possível propicia-lhe condições necessárias para que ela construa uma personalidade moral autônoma, baseada nas relações de cooperação e do respeito mútuo.

1.3.3 Continuidade da Obra de Piaget nos estudos do desenvolvimento moral

O construtivismo piagetiano tem sido estudado e utilizado como marco teórico em inúmeras pesquisas acadêmicas cujos resultados evidenciam que os princípios defendidos por Piaget propiciam fundamentos pedagógicos que possibilitam ao professor desenvolver o processo de ensino e aprendizagem de modo a considerar o estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Em geral, esses princípios ressaltam a importância da ação sobre os objetos e a interação social como indispensáveis para a construção do conhecimento.

Entre os pesquisadores contemporâneos que deram continuidade ao estudo o desenvolvimento moral da criança e do adolescente, este trabalho destaca Kohlberg, La Taille, Menin e Vinha. Esses autores apresentam e discutem a moralidade no contexto da sociedade capitalista e dos desafios que a escola vive na realidade da violência, indisciplina, ausência dos valores, da formação de professores e de outras tantas dificuldades presentes no ambiente escolar. A escolha desses autores para este trabalho reside na importante contribuição de suas pesquisas para a psicologia e educação moral.

Kohlberg (datas) realizou inúmeras pesquisas longitudinais e transversais com crianças, adolescentes, jovens e adultos, ampliando as constatações empíricas das pesquisas piagetianas. A partir dos resultados encontrados confirmou as teses do epistemólogo genebrino sobre o paralelismo entre o desenvolvimento das capacidades lógicas e morais, a teoria dos estágios, a universalidade dos processos cognitivos e morais. Dando continuidade aos trabalhos de Piaget sobre os estágios do desenvolvimento moral, os resultados das pesquisas possibilitaram que ele percebesse que a maturidade moral ultrapassava as idades das crianças e adolescente (até 12 e 13 anos) estudados por Piaget. O psicólogo de Harvard decidiu então estender suas pesquisas abrangendo, além de crianças e adolescentes, jovens adultos (até 25-30 anos), cujos resultados levaram-no a constatar empiricamente a existência de seis estágios em vez de três como havia sido proposto por Piaget (1932). Kohlberg também implantou programas de educação moral em escolas públicas americanas nos nas décadas de 60, 70 e 80. Considerando as relações existentes entre a formação de pessoas autônomas e a construção da Paz. Os trabalhos de Kohlberg representam uma importante contribuição para esta tese.

Yves de La Taille⁴, estudioso do desenvolvimento moral é também um seguidor da teoria piagetiana, suas pesquisas investigam os processos mentais que levam alguém a obedecer ou não a regras e valores, ele defende que a escola ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautados pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade. O caminho para chegar lá passa pela formação

⁴ Professor Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP.

ética não necessariamente como conteúdo didático, mas principalmente resultante do convívio diário dentro da instituição. Coautor dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs sobre Temas Transversais. Para este trabalho a obra de La Taille sustenta que um dos objetivos da proposta do programa de formação continuada de professores visa proporcionar aos participantes as condições necessárias para que eles se tornem capazes de fazer com que seus alunos construam um sistema de valores morais no decorrer das interações sociais que vivenciadas na escola.

A escolha de Menin⁵ deve-se ao fato de que sua linha de pesquisa ela discute dois aspectos fundamentais. O primeiro tem a ver com o desenvolvimento pessoal dos adolescentes, e se refere ao quanto é possível para eles pensar sobre essas questões a partir das vivências que tiveram e do pensamento moral que eles desenvolveram. Outro aspecto é relativo à representação social de conceitos morais tais como lei e justiça de adolescentes no ambiente em que eles vivem. Esses dois grandes aspectos, um deles uma construção mais individual e o outro uma construção mais social, influenciam a maneira como os jovens pensam. Os estudos Menin apontam que a construção da Paz Local (cf. p. 255) é possível quando o valor da justiça é entendido e construído por todos, princípio esse que fundamenta também o programa de formação continuada de professores proposto neste trabalho.

Esta tese fundamenta-se em Vinha⁶, por ter realizado várias pesquisas no campo do desenvolvimento moral. Seu trabalho está direcionado a investigar as relações interpessoais na escola, tanto na formação de professores como nas relações dos alunos no cotidiano dessa instituição. Vinha busca entender os conflitos que ocorrem no ambiente escolar, principalmente a indisciplina, investigando também como os conflitos são resolvidos pelos alunos e propõe a discussão dos dilemas morais como uma possibilidade para o regaste e a vivência dos valores da cooperação, respeito

⁵ Maria Suzana Stefano Menin. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia/ UNESP, Presidente - Prudente-SP. Livre Docente em Psicologia da Educação e Desenvolvimento.

⁶ Doutora em Psicologia Educacional e professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da UNICAMP– LPG e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral da UNESP.GEPEM

mútuo e da justiça nas relações interpessoais. Esses estudos contribuem para a proposta do Módulo III dos estudos diversificados e das vivências do programa de formação continuada “A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo” apresentado neste trabalho.

Pelo o fato de as pesquisas desses autores terem sido desenvolvidas em escolas com professores, alunos e pais, os resultados obtidos nos auxiliam a compreender as dificuldades que os profissionais da educação estão enfrentando com a violência e a escassez de valores nas relações interpessoais. Os resultados encontrados representam uma importante contribuição para este trabalho, uma vez que possibilitou que propuséssemos um programa de formação de professores que visa formar profissionais para atuarem na educação básica com o objetivo de desenvolverem sua prática pedagógica com base nos princípios da Educação de Valores que estão implícitos para na constituição da Paz Local, que, por sua vez, implica o desenvolvimento moral.

1.3.3.1 A Perspectiva de Kohlberg sobre Desenvolvimento Moral

Lawrence Kohlberg iniciou seus estudos em 1958 investigando o raciocínio moral em sua tese de doutorado. Esse estudo fundamentou-se na filosofia moral kantiana, nos estudos de Piaget, principalmente no desenvolvimento moral na criança e em particular na teoria educacional de John Dewey, sobretudo da obra *Democracia Educação* (1916). A sua pesquisa tem influenciado muito a psicologia e a educação e está presente praticamente em todos os debates sobre educação moral no ambiente acadêmico. Esses estudos possibilitam compreender as ações de corrupção, criminalidade e o egoísmo social.

Kohlberg rejeita o egocentrismo ou coletivismo da transmissão cultural, propõe em sua teoria a construção de uma síntese criadora entre o individual e o social na educação, baseada na noção de interação e interdependência entre o organismo e o

ambiente, entre a pessoa e o meio, entre o sujeito e o objeto. Assim, Kohlberg se assume como um continuador de Piaget, rejeitando a noção de que o conhecimento seja o produto da cultura ou do inatismo. Ao invés, admite que o conhecimento é construído a partir da interação entre o sujeito e o objeto, o organismo com o meio, não fazendo sentido algum a separação entre ambos. Esta ligação íntima entre o individual e o social tem lugar central na teoria moral de Kohlberg. A justiça surge como a máxima dessa ligação, porque implica que o indivíduo seja capaz de conciliar os seus interesses e pontos de vista com os interesses mais gerais da sociedade.

A teoria de Kohlberg é conduzida pela crença de que toda pessoa tem a capacidade e o potencial de transcender os valores da cultura em que foi socializada, ao invés de assumi-los passivamente.

Outro diferencial dessa teoria foi que Kohlberg (1984) e seus colaboradores realizaram mais de 40 (quarenta) pesquisas realizadas em 27 culturas, as quais forneceram evidências de que a sequência de estágios se mantém nas várias culturas, com alguns traços que podem ser atribuídos a fatores culturais, mas que não ameaçam a idéia de universalidade que Kohlberg propôs.

No Brasil, Biaggio (1976) confirmou esses achados. Koller e Ramirez (1989), comparando estudantes universitários chilenos e brasileiros, também encontraram resultados semelhantes.

A maior contribuição da teoria kohlbergiana para a psicologia e para a educação foi, sem dúvida, a sua teoria dos estágios do desenvolvimento moral. Outro aspecto que deve ser ressaltado também se refere ao fato de ter comprovado empiricamente as situações pedagógicas que podem facilitar a passagem de crianças e adolescentes de um estágio de desenvolvimento moral para outro mais elevado. A pesquisa que originou a definição dos estágios de desenvolvimento moral constou do estudo realizado por Kohlberg junto a 75 rapazes, de classe média, da zona urbana de Chicago, divididos em três grupos de faixa etária de 10, 13 e 16 anos. Nessa investigação, utilizando o método de entrevistas inspirado em Piaget, (diálogos com argumentos e contra

argumentações), os dilemas morais eram apresentados e os entrevistados justificavam racionalmente sua escolha.

A cada jovem era solicitado julgar os dilemas morais e apresentar justificativas das respostas formuladas, sem a interferência do entrevistador que apenas esclarecia as dúvidas quando solicitado, tentando, assim, esquadrihar todos os raciocínios subjacentes à resposta.

A sequência de histórias ou dilemas morais hipotéticos apresentados aos jovens tinham como propósito colocar o indivíduo diante de um conflito entre a obediência às regras ou à autoridade em oposição a uma resposta objetiva ou de bem maior. Os dilemas apresentam conflitos entre padrões simultaneamente aceitos por grande parte da comunidade.

Dentre os dilemas utilizados por Kohlberg, o mais amplamente divulgado é o seguinte: “A esposa de um homem estava morrendo. Havia um remédio que a salvaria, mas era muito caro e o farmacêutico que o inventara não vendia por preço mais baixo. O homem deveria roubá-lo para salvar a esposa?” E o outro dilema do caso Tommy, que coloca julgamento moral, quanto ao "Valor da Vida Humana", “é mais importante salvar a vida de uma pessoa importante ou de um número grande de pessoas que não são importantes?”.

Seguindo o desenvolvimento dos jovens entrevistados em intervalos de 3 em 3 anos (estudo longitudinal) com esse método, Kohlberg considerou o valor moral defendido, representado pelo conteúdo intrínseco dos argumentos apresentados, por exemplo, lei, punição, liberdade, papéis.

Desses estudos, Kohlberg estabeleceu três níveis de desenvolvimento moral: Nível Pré-Convencional, Nível Convencional e o Pós Convencional.

No Nível Pré-Convencional, a razão moral é controlada por recompensas e punições externas. Os sub estágios nesse nível são caracterizados: O primeiro estágio é o da Heteronomia apresentado nas crianças nas idades entre 5 a 8 anos. O julgamento moral nas crianças é baseado no certo (e o que não é proibido) e errado (mal e

proibido). o estágio 1 desse nível, obediência e punição orientam o comportamento da criança que face ao poder e à autoridade estabelece um respeito unilateral e assume um ponto de vista meramente egocêntrico ao relacionar-se com seus pares. Não considera os interesses dos outros e não relaciona vários pontos de vistas simultaneamente. O estágio dois desse nível ocorre dos 8 aos 14 anos. O comportamento moral é fundamentado em recompensas e interesse próprio. Por exemplo, crianças e adolescentes obedecem quando eles querem obedecer e quando é melhor para o interesse pessoal delas obedecer. O que é direito é aquilo que parece bom, que é recompensado. Neste segundo estágio, a individualidade instrumental e orientação egocêntrica direcionam o raciocínio e o julgamento. A ação correta é aquela que satisfaz às necessidades do indivíduo e, apenas ocasionalmente, às dos outros. Observa-se ainda um igualitarismo radical, pois a criança reconhece que os outros também têm interesses próprios, mas assume uma perspectiva concreta individualista, embora separe os seus interesses dos interesses dos outros. Os conflitos de interesses resolvem-se dando a todos uma parte igual. O conceito de justiça evolui nesse estágio.

Em suas pesquisas sobre o julgamento moral na criança, Piaget (1932/1977), define o conceito de justiça, considerando duas dimensões distintas: a justiça retributiva, que corresponde à noção de que a justiça deve ser avaliada a partir das relações estabelecidas entre atos e punições; e a justiça distributiva, que corresponde à noção de que o conceito de justiça está diretamente ligado à repartição de bens ou recompensas entre as pessoas.

Piaget observou como ocorre a evolução da noção de justiça na criança. Primeiramente, a noção de justiça é baseada na punição expiatória e, posteriormente, uma é baseada na reciprocidade. Em relação à justiça distributiva ele verificou que, inicialmente predominava na criança uma noção de distribuição regida por normas impostas de fora; em seguida, prevalecia uma igualdade absoluta e, por fim, predominavam os princípios justos.

Para Kohlberg a maturidade moral é atingida quando a pessoa tem a capacidade de entender que o valor da justiça está além da lei e sim na concepção do valor da igualdade e da universalidade dos direitos humanos, ou seja, para Kohlberg o princípio

da moral é semelhante ao imperativo categórico de Kant, a justiça pressupõe a preocupação pelo bem estar dos outros na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo.

No Nível Convencional, a perspectiva social é a de um indivíduo em relação a outros, marcante nos adolescentes, as pessoas internalizaram os padrões das figuras de autoridade, estão preocupadas como ser “bom”, agradar aos outros e manter a ordem social. O terceiro estágio do desenvolvimento é marcado por normas interpessoais. Nesse estágio, valores individuais de confiança, lealdade e cuidado com os outros são a base do julgamento moral. As crianças e adolescentes frequentemente adotam os padrões morais dos pais, buscando a opinião deles como um “bom garoto”, “uma boa menina”. O adolescente, neste estágio, mostra gratidão e apreço pelas autoridades e procura ser digno dessa confiança. Respeita a regra de ouro, isto é, reconhece a importância da reciprocidade e trata bem os outros porque espera que os outros também o tratem bem. Neste estágio o indivíduo tem em conta tanto a sua perspectiva como a dos outros. O quarto estágio o julgamento moral é baseado na compreensão da ordem social, lei, justiça e dever. O bem se define como o cumprimento do dever social, em função da ordem e do bem estar da sociedade. Neste estágio o adolescente distingue os pontos de vista da sociedade dos pontos de vista dos grupos e dos indivíduos. Uma pessoa, neste estágio, assume o ponto de vista do sistema e considera as relações interpessoais em termos do seu lugar no sistema.

O último nível considerado Pós Convencional atingido na fase adulta, se caracteriza pela compreensão e aceitação das regras da sociedade. O valor moral nesse nível está ligado à sua universalidade, direito à vida, liberdade, justiça. A escolha moral é baseada nos direitos básicos, nos contratos legais e nos valores morais, mesmo quando há conflito com as leis ou as regras do grupo. O que está certo é ter consciência de que as pessoas nem sempre partilham os mesmos valores e que, por vezes, as leis e as regras do grupo são injustas e não merecem, portanto, ser obedecidas. A pessoa que se encontra neste estágio compreende que os valores e leis são relativos e os padrões variam de uma pessoa para outra e reconhece também que as leis são importantes para a sociedade, mas sabe que as leis podem ser mudadas.

No sexto e último estágio a pessoa atinge a compreensão dos princípios Éticos Universais, desenvolve um padrão moral baseado nos direitos humanos universais. Quando confrontado com um conflito entre a lei e a consciência, a pessoa seguirá a consciência, ainda que esta decisão envolva risco pessoal. Nesse estágio, os princípios de justiça não são apenas produtos da sociedade para resolver eficazmente os conflitos, mas, sobretudo o reflexo de uma ordem natural que reside tanto na natureza humana como na ordem cósmica. Os julgamentos da pessoa são orientados por princípios éticos. A ação é conforme a princípios universais. Observa-se o primado da consciência individual e o cumprimento do dever.

Segundo Biaggio (1976), a teoria de julgamento moral de Kohlberg é única pelo fato de postular uma sequência universal dos estágios do desenvolvimento moral, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional. Nesse sentido o autor apresenta uma explicação inovadora em sua teoria, ao contrário das conhecidas da psicologia social que consideram a internalização de valores da sociedade como ponto final do desenvolvimento moral, conforme perspectivas postuladas por Durkheim, Freud e do behaviorismo. Para Kohlberg (1984), a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei; que algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas.

Tendo como base os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento moral na criança, Kohlberg avançou nesses estudos ao considerar em sua teoria como o ser humano enfrenta as normas e princípios que devem reger a conduta interpessoal (pensamento moral) e pelo modo como põem em prática (ação moral).

Nesta tese, foram utilizadas as contribuições dos estudos da teoria de Kohlberg na elaboração da proposta de um programa de formação de professores, que visa formar docentes conhecedores dos princípios que regem a conduta moral da criança e do adolescente, e também de procedimentos pedagógicas fundamentados nos valores da Educação para a Paz, que só podem ser estabelecidos e vivenciados nas relações interpessoais e, conseqüentemente, capazes de propiciar a seus alunos a participação de um programa educativo que tenha como meta a construção da Paz Local.

1.3.3.2 Yves de La Taille - Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas

Pesquisador atuante na educação brasileira, a obra de La Taille, também expressa a continuidade dos estudos de Kant, Piaget e Kohlberg.

Com seus estudos, La Taille (2007), Moral e Ética nas dimensões intelectuais e afetivas, buscou refletir sobre o homem em sociedade e as suas ações no cotidiano. Para argumentar as discussões acerca do sentido dos termos “moral é ética”, o autor recorre a Sócrates, Platão e Aristóteles, como grandes mestres que já discursavam e acreditavam nas dimensões superiores do homem, para perceber em suas ações do bem e do mal.

O autor alerta que moral e ética são conceitos comumente colocados como sinônimos, ambos referindo-se a um conjunto de regras de condutas como obrigatórias e afirma que tal sinonímia é perfeitamente aceitável, porque do latim herdamos o vocábulo “moral” e “ética” do grego, culturas do mundo antigo, que já se preocupam em colocar no entorno das relações humanas o código da boa convivência. Assim, segundo La Taille (2007, p. 30), [...] “falar em moral é falar em deveres, e falar em ética é falar em busca de uma “vida boa”, ou se quiserem, de uma vida que “vale a pena ser vivida”.

Com esses princípios para definir ética e moral, o autor também tem a visão de que a afetividade cumpre uma função importante no desenvolvimento da moralidade, inicialmente pelo “despertar do senso moral” e depois pela “construção do autorrespeito.

Para La Taille (2007, p.108), o Senso moral (ou consciência moral) é tanto a capacidade de conceber deveres morais, quanto a de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos, ou seja, é uma conjunção da dimensão afetiva e intelectual. O despertar do senso moral é inspirado por diversos sentimentos dentro do convívio social.

Os sentimentos que se manifestam no agir moral, no agir por dever, são importantes em determinada fase do desenvolvimento moral na criança, mas que não necessariamente continuam presentes ou importantes nas fases seguintes. Segundo La Taille, o desenvolvimento moral pode ser dividido em dois grandes estágios: o despertar dos sentimentos morais e a construção da personalidade ética.

Por volta dos quatro e cinco anos a criança adentra no universo moral no estágio da heteronomia. Começa então a despertar para a dimensão do dever e a querer por si mesma submeter-se a esta dimensão. É esse fato que caracteriza a heteronomia, a criança começa a agir pelo dever, mas esse dever é ainda a obediência à autoridade). É uma fase na qual a questão do certo e errado aparece. Surge uma pergunta importante: O que é do bem e do mal (o que é uma boa pessoa, o que é uma má pessoa). As crianças a partir dessa idade seguem as regras morais sem que essa obediência possa ser explicada somente pelo medo do castigo ou pelo medo da perda de amor e proteção (como ocorre com as mais novas). Muitas vezes as crianças sentem-se mal quando não obedecem.

Os sentimentos presentes o amor e o medo indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade e a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa com exceção da culpa, não estão diretamente ligados ao sentimento de obrigatoriedade, mas o alimentam e fortalecem. Esses sentimentos devem ser entendidos como relacionados ao convívio social da criança, para La Taille (2007), seriam o “cimento afetivo” que une a criança às pessoas em seu entorno.

A dimensão afetiva dos sentimentos do amor e medo, responsáveis pelo respeito às figuras de autoridade. O respeito é uma mistura de amor e temor. A criança respeita a regra porque respeita a fonte desta regra, em geral, pais e pessoas que ela considera, ou seja, às quais atribui valores significativos. O medo fica com a dimensão da imposição (da punição, do abandono, do menor para o maior) e o amor fica com a dimensão do querer essa imposição. Portanto, esses sentimentos explicam em parte o motivo pelo qual porque as crianças seguem os deveres.

Outro sentimento é a confiança, confiar em alguém significa crer na conduta moral desta pessoa. Para a criança, heterônomo ser moral, é seguir não uma idéia ou valor em si, mas sim o que os outros dizem e fazem. Frequentemente, ela não elege uma ou outra figura de autoridade, mas sim o modo como as pessoas de sua comunidade, de fato, se comportam.

Para La Taille (2007, p. 110), “a confiança é complementar ao binômio medo/amor, pois não estou me referindo ao confiar em si mesmo, mas sim ao confiar nas figuras de autoridade”. Assim, nesse sentimento participar de uma comunidade moral, não basta que haja boas regras. É preciso haver boas pessoas, pessoas que sejam legítimas representantes das regras, nas quais se confia.

Segundo La Taille 2007, p.112,

O heterônomo precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele possa dobrar-se às suas exigências. Dito de outra forma, ele precisa confiar nas qualidades morais das outras pessoas para ele próprio adotá-las.

A criança na fase do despertar do senso moral, evidentemente heterônoma, precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral. Uma das fontes essenciais da gênese do sentimento de obrigatoriedade está nas pessoas prestigiadas por ela, do contrário, a sua influência no despertar do sentimento moral fica abalada, com os prejuízos decorrentes para a construção do sentimento de obrigatoriedade elas percebem a incoerência. Apesar de a criança exigir do adulto que seja uma pessoa confiável, ela ainda não faz a mesma exigência para si mesma, não há reciprocidade de sentimentos. Com o desenvolvimento moral e a construção do autorrespeito, a confiança tornar-se-á um sentimento central no convívio social para o adulto.

No desenvolvimento moral o sentimento da simpatia é um sentimento que leva a pessoa em direção ao outro, sendo que a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos de outras pessoas (comover) motiva várias ações justas e generosas. Esse sentimento desempenha papel importante no despertar do senso moral, pois leva a esforços para compreensão do ponto de vista alheio.

La Taille (2007) destaca que as crianças são capazes de estabelecer uma diferença entre ações inspiradas pela generosidade e ações inspiradas pela obediência a uma regra justa, ou seja, o que corresponde a um direito e o que não corresponde, e, portanto, conhecem o caráter exigível das ações justas e não exigível das ações inspiradas pela generosidade. O autor cita como exemplo (p. 118), situação de uma criança, que se priva da fruta predileta para dar ao irmão (generosidade) e outra que come apenas metade de um pacote de biscoitos que pertencia a ela e ao irmão (justiça).

Sendo assim, por meio do sentimento da simpatia a criança se mobiliza pelo outro, muito mais pelos sentimentos deste do que pelos seus direitos.

Outro sentimento presente é a indignação, refere-se a um forte sentimento negativo, muito próximo da cólera, desencadeado por um juízo negativo feito por quem a experimenta.

A indignação Segundo La Taille 2007, p. 122

A fusão do amor e medo juntamente com a confiança permitem explicar a obediência infantil aos mandamentos adultos, obediência essa decorrente dos primeiros sinais de sentimentos de obrigatoriedade.

Sente-se indignado quando se é vítima de uma ação considerada imoral pelo fato de seus direitos terem sido desrespeitados, de uma injustiça ter-lhe sido cometida ou quando se é testemunha de ações injustas. Por isso a indignação é um sentimento moral relacionado à justiça ao direito desrespeitado. As primeiras expressões de indignação na criança pequena não dizem respeito aos direitos das outras pessoas, mas sim aos direitos que a criança considera ser dela. O que predomina na criança é a idéia do merecimento, ou a idéia do direito. O direito é algo que é devido à pessoa. La Taille (2007) conclui que quase sempre a indignação é um sentimento moral despertado pelo fato de que os direitos terem sido desrespeitados, pelo fato de que alguma injustiça ter sido cometida.

Se a indignação é causada pelo sentimento da injustiça a culpa é um sentimento penoso, decorrente da consciência de ter transgredido uma regra moral. Advém do

sentimento de obrigatoriedade que as crianças têm das pessoas de autoridade, como os pais e professores. Transgredir as regras determinadas por essas pessoas gera culpa. A culpa na criança na fase de despertar do senso moral é sentida apenas por ter tido a intenção de agir de forma moralmente condenável? La Taille (2007, p. 131), afirma que não, pois esse sentimento ainda está sendo formado, porque a culpa de fato experimentada depois da transgressão moral dá saliência à noção de responsabilidade. Nesse momento a criança é capaz de perguntar: “fui eu que cometi tal ato” ao “não serei eu a cometê-lo”.

Diante do exposto, na fase do despertar do senso moral os sentimentos do medo e do amor, importante a autoridade, e também simpatia e a confiança.

Na fase posterior, a da autonomia, é uma fase na qual a moralidade começa a ser assimilada, a ser integrada à psique da criança, se antes era superficial na autonomia irá se tornar mais profunda. Se o desenvolvimento ocorrer de forma satisfatória, a moralidade vai fazer parte da identidade, da personalidade da criança.

A Personalidade Ética, segundo La Taille (2007, p. 133), é a perspectiva de articular os planos moral e ético. O autor assume que a possibilidade da constituição da personalidade ética está nas relações energéticas dos sentimentos de obrigatoriedade, entre os planos moral e ético. Para o plano moral, o autorrespeito é o sentimento que une os planos moral e ético, pois permite a expansão de si próprio, portanto, elemento da “vida boa”. A motivação da ação moral: respeita a moral quem, ao fazê-la, respeita a si próprio. Logo, o desenvolvimento moral e o fortalecimento do sentimento de obrigatoriedade que o inspira devem ser explicados pela construção de uma personalidade ética.

O autor questiona se haverá um sentimento que seja experimentado tanto no plano ético como no plano moral e que possa ser responsável pelo autorrespeito ou honra? Para La Taille (2007) a vergonha é o sentimento central da construção da personalidade ética.

O sentimento de vergonha é assim explicado por La Taille (2002, p. 113) quando afirma

A vergonha é um sentimento penoso decorrente de uma autoavaliação negativa. Cada pessoa tem se si 'boas imagens' com as quais pretende ou deseja estar conjunto. Quando ocorre uma disjunção entre o valor com o qual a pessoa julga a si própria, e os valores associados às 'boas imagens', o sentimento de vergonha é experimentado.

O sentimento de vergonha aparece na criança por volta dos dois anos de idade. Existe uma correlação muito grande entre a capacidade de a criança se reconhecer no espelho e sentir vergonha. A vergonha é um sentimento não inato, mas precoce e que supõe a consciência de si.

A vergonha é um sentimento que também pode surgir apenas pelo simples fato de nos lembrarmos de uma situação passada em que experimentamos esse sentimento, mesmo estando sozinhos, neste caso a exposição pode ser virtual, imaginada, mas não necessariamente concretizada (ex: imaginar-se falando em público ou nu). Para que esse sentimento se manifeste é necessária a conjunção de dois sentimentos: inferioridade e exposição à inferioridade, que pode ocorrer pelo simples fato de ser objeto para o outro e a exposição pode ser real ou virtual.

Assim, não se sente vergonha perante qualquer olhar, sente-se vergonha perante certas coisas e certas pessoas por isso, sentir vergonha não decorre apenas do fato de ser julgado por alguém, mas do julgar-se a si próprio (por isso o sentir vergonha sozinho).

Conforme La Taille, 2002, p.115

O sujeito sente vergonha perante os olhos das pessoas cujo juízo o envergonhado legitima, e teme, porque faz seu este juízo. Logo as pessoas perante as quais é sentida a vergonha são consideradas, pelo envergonhado, como pertencendo a sua comunidade de valores. Daí a relação ser eu/nós.

O sentimento de vergonha implica num autojuízo negativo doloroso (dor decorrente da incessante busca de representações de si de valor positivo); diz respeito ao "ser", portanto as representações de si; pressupõe um autojuízo negativo, vale dizer,

quem sente vergonha, julga-se negativamente em relação a uma boa imagem, a um ideal que a pessoa tem de si.

Os estudos de La Taille, para explicar o desenvolvimento no agir moral e no agir por dever, ou seja, o despertar dos sentimentos morais e a construção da personalidade ética na criança, nos permitem entender a importância de trabalhar os sentimentos como medo, amor, confiança, simpatia, culpa, indignação e a vergonha, nas escolas, pois esses sentimentos necessitam serem entendidos em suas dimensões intelectuais e afetivas e na relação professor e aluno. A contribuição desse estudo para fundamentar uma proposta de um programa de formação de professores é de relevância por tratar dos sentimentos afetivos que configuram nas relações humanas e por ser uma continuidade da teoria piagetiana.

Outras pesquisas continuam a explorar os estudos de Piaget e de Kohlberg referentes ao desenvolvimento moral na criança no cotidiano das escolas brasileiras.

1.3.3.3 Os estudos e pesquisas de Susana Menin

Os estudos de Menin (2000) acerca de justiça, crime e lei com professores e adolescentes de instituições públicas e particulares têm apresentado dados importantes referentes às concepções desses valores no cotidiano das escolas.

Em sua linha de pesquisa a autora discute dois aspectos fundamentais. O primeiro tem a ver com o desenvolvimento pessoal dos adolescentes, e se refere ao quanto é possível para eles pensar sobre essas questões morais a partir das vivências que tiveram e do pensamento moral que eles desenvolveram. Outro aspecto se refere à representação social da lei, da justiça no ambiente em que eles vivem. Desses dois grandes aspectos, um deles uma construção mais individual e o outro uma construção mais social, influenciam na maneira como os jovens pensam.

Os estudos de Menin permitem um novo olhar para a educação, abrindo espaços para pensar em uma metodologia de ensino, que possibilite ao jovens a reflexão sobre

as leis e sobre as regras às quais eles são submetidos, que discutam coletivamente tudo isso, entrem em contato com diferentes perspectivas, e que também possibilite aos jovens vivenciarem a troca de perspectivas e papéis sociais. A autora considera que uma pedagogia que trabalhe com o diálogo, com a descentralização, com a cooperação, pode prevenir uma posição contrária à necessidade das leis, como também pode auxiliar a compreensão, do ponto de vista da formação moral, de algumas crianças e adolescentes para não se tornarem infratores.

O princípio de uma pedagogia que valorize o diálogo defendido por Menin na formação de jovens, como meio de prevenção a violência, também é o proclamado nos documentos da UNESCO como estratégia para a promoção de uma Cultura de Paz. Esse estudo assegura para a proposta do programa de formação de professores, desta pesquisa, que o docente necessita valorizar a prática do diálogo respeitoso no cotidiano da sala de aula, promovendo assim Paz Local.

Na pesquisa realizada por Menin (2000), perguntou-se a jovens acusados de cometer infrações o que consideravam como injustiça e obteve respostas muito diversas. Os resultados obtidos apontaram que jovens de classes sociais mais desfavorecidas indicavam injustiças que haviam presenciado em seus bairros ou na vizinhança, ao passo que outros jovens de classes sociais mais altas indicavam exemplos tirados da televisão.

Dando continuidade a essa pesquisa Menin (2004) investigou novamente quais as representações que cerca de 480 adolescentes, em média com dezesseis anos, possuíam de injustiça. Apareceu como resultado uma grande diversidade de respostas e as variáveis que mais as afetaram foram às relacionadas à classe social dos alunos. Quanto pior o bairro de residência dos alunos, o nível ocupacional dos pais e a rigidez dos alunos em suas respostas a outras questões sobre leis, maior a severidade dos julgamentos, a dificuldade em representar, conceituar e exemplificar injustiças.

As duas idéias de injustiça que mais apareceram nesse estudo foram as relacionadas à justiça legal e as relacionadas à justiça retributiva. Notou-se, também, que a idéia de um julgamento injusto dos alunos aproximou-se da idéia de ausência de

defesa jurídica. Entre os exemplos dados, sobressaíram aqueles em que os jovens se consideraram como acusados injustamente por professores ou inspetores em atos cometidos ou, ainda, queixaram se por terem recebido um castigo (suspensão, ser mandado para fora da classe, chamadas da direção, etc.) desproporcional ao ato cometido. Tais respostas podem sinalizar que a escola pode ser um lugar percebido como injusto em várias de suas funções e relações sociais.

As considerações da autora sobre suas pesquisas apontam que trabalhos sobre injustiça na escola poderiam auxiliar o professor, em sua prática pedagógica, a estimular o aluno a participar mais democraticamente da dinâmica escolar de forma a vivenciar diferentes papéis e a não mais se colocar como vítima ou agente de injustiça, mas como coautor de normas e regras com as quais concordam em obedecer. Esse seria um verdadeiro exercício da autonomia moral, que está implícito na Educação para a Paz.

Menin, também desenvolveu estudos com professores a respeito dos valores na escola. Busca discutir valores morais na escola e suas implicações para a formação de professores, relativos à transmissão de valores de forma doutrinal e a educação moral e cívica tal como realizada na ditadura militar, e, por outro lado, a posição relativista e/ou de “laissez-faire” que certas escolas podem adotar, metodologicamente, sobre a educação em valores. Nesses estudos a idéia defendida é a necessidade de discussões sobre a Educação de Valores pelos diversos membros da escola e a opção por metodologias visam preparar os professores para o trabalho, baseado nos princípios construtivistas piagetianos, com o desenvolvimento moral como uma referência possível para a Educação em Valores.

Os estudos desenvolvidos por Menin apontam que o desenvolvimento moral não acontece em um vazio social. As etapas do julgamento moral, as etapas da prática e da consciência das regras, acontecem em um sujeito imerso em um meio. A lei, a ordem, as punições, aparecem de formas diferentes em cada meio social. Para a pesquisadora, a lei aparece de forma diferente para um jovem de classe média e para um jovem de classe social mais baixa, o que gera construções diferentes de representação desse objeto lei; algumas dessas construções podem ser mais

defensivas, outras mais refinadas e melhor elaboradas, ou até proibição das reflexões. Esse é um possível encontro do ambiente social com o desenvolvimento moral.

1.3.3.4 Os estudos e pesquisas de Telma Vinha

Outra pesquisadora que também estuda o desenvolvimento moral e a professora Telma Vinha Pileggi seu trabalho está direcionado a pesquisar as relações interpessoais na escola, tanto na formação de professores como nas relações dos alunos e professores, em especial as relações de conflitos, no cotidiano da escola.

Em sua pesquisa Vinha (1997), O Educador e o Desenvolvimento da Moralidade Infantil numa Perspectiva Construtivista, a autora desenvolveu um programa de formação de professores, fundamentado na teoria construtivista piagetiana. Esse programa apresenta estudos sobre como ocorre o desenvolvimento da moralidade infantil, a relação professor e aluno e os procedimentos da educação moral, supervisão direta do trabalho do professor, reuniões pedagógicas e observações da interação professor e aluno e entre pares no cotidiano da escola.

Nas pesquisas de Vinha (1997, 1999, 2000, 2003), as relações interpessoais na escola estão presentes e nesses trabalhos constantemente a autora faz perguntas e busca compreender os conflitos nas diversas atitudes dos professores e alunos ao indagar:

Como é que queremos formar pessoas cooperativas, se um não pode ajudar o outro, porque isso é visto como 'cola', como uma coisa negativa? Quando escrevem, eles colocam o braço sobre o trabalho para o outro não ver. Como é que eu posso formar pessoas solidárias, se cada um tem que ter o seu, se eu não posso compartilhar os meus materiais, se eu não posso compartilhar minhas atividades com o meu colega? Como é que eu quero formar pessoas que saibam decidir, se o professor decide até a hora das crianças irem ao banheiro, decide que atividade vai ser dada, como vai ser feita? Como é que eu quero crianças que saibam viver em uma democracia, conviver com os iguais, se eles não podem conversar? (VINHA, n. 14, p.16, 1999)

Como resposta as essas indagações a autora esclarece, que educar para a vida é promover a autonomia dos alunos, as regras podem ser questionadas, o aluno precisa

ter clareza das regras para quê elas existem. Vinha (2000), ressalta que os valores e princípios, como respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade são inegociáveis e devem sempre ser defendidos nas relações, fazendo com que as crianças concebam que são as bases de uma vida em sociedade.

Sobre isso afirma Vinha (2000, p. 118):

É um processo longo de transformações internas em que o professor deve mudar não apenas o seu método de ensino, mas a maneira total como ele se encara, compreendendo o ser humano como agente do seu desenvolvimento, construtor do seu conhecimento.

Outro estudo de Vinha (2008), sobre a indisciplina dos alunos, demonstra que além de interferir diretamente na qualidade do ensino, tem sido apontada, por diversos estudos, como um dos fatores de desmotivação para a carreira do professor do Ensino Médio. Como medida para contê-la, muitos defendem o policiamento intensivo e permanente dos alunos e a adoção de medidas mais duras em relação ao comportamento, incluindo expulsão ou comunicação ao Juizado da Infância e da Juventude. Outros sugerem a contratação de mais funcionários e a implantação de projetos de conscientização e valorização da escola, envolvendo pais, alunos e comunidade.

Em suas pesquisas referentes à indisciplina, que por um lado, a autora considera que todos os educadores gostariam que seus alunos respeitassem as regras, por entendê-las como necessárias para o convívio em sociedade, percebe-se que a insegurança e o despreparo diante dessas situações os têm levado a adotar soluções temporárias e pontuais como mecanismo de contenção de conflitos. Inúmeras escolas, por exemplo, dão advertência e suspensão como procedimento disciplinar nas agressões físicas. Todavia, questiona-se o que o aluno aprendeu ao receber tal "penalidade". Será que a partir delas desenvolveu formas não violentas de expressar seus sentimentos? Ou estratégias mais cooperativas e justas para resolver seus conflitos? Provavelmente aprendeu apenas que deve evitar brigar dentro da escola. É o bom e velho "te pego lá fora".

Os trabalhos desenvolvidos por Vinha relatados em suas publicações, palestras, conferências em escolas e cursos de formação de professores discutem as interações e conflitos entre alunos, professores, família e escola e a necessidade de entender que o importante não é a obediência às regras externamente, pois isso pode ser conseguido com castigos, ameaças, punições, autoritarismo e recompensas. O essencial é o processo pelo qual obtêm a cooperação da criança. Assim, com seus estudos, Vinha esclarece para a escola, família e sociedade que a disciplina é resultante e não pré-existente nas relações interpessoais.

Imaginar uma proposta de Educação para a Paz Local é pensar na valorização das relações constituídas na escola entre os alunos, professores e famílias. As pesquisas de Vinha nos indicam que o conhecimento referente aos conflitos, às atitudes de indisciplinas e aos relacionamentos constituídos nas escolas, podem assegurar as possibilidades de mudanças de comportamentos e dos conflitos existentes nas escolas. Isso porque propiciam o aprendizado de estratégias de resoluções dos conflitos, para disseminação as ações indisciplinares para as vivências dos valores da cooperação e do respeito mútuo entre todos os envolvidos nas escolas. Esses princípios trabalhados por Vinha contribuem para os fundamentos das vivências educativas desenvolvidas no programa de Construção da Paz como Meta do Processo Educativo.

Diante do exposto esses autores apresentam em seus estudos a importância do desenvolvimento da ética e da moral no âmbito pessoal e social. Acreditam que no processo educativo do ambiente escolar, as possibilidades do entendimento e das interações para a concepção dos valores da cooperação, justiça, respeito e solidariedade precisam ser discutidas por todos os envolvidos e as propostas de regras para a convivência necessitam ser compartilhadas e assumidas no cotidiano.

Assim, o que foi discutido nos possibilita a retornar com esses autores na proposta do Programa de Formação Continuada de Professores “A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo”, desenvolvido no capítulo IV deste trabalho.

1.4. Theodor Ludwig Wiesengrund Adorno (1903-1969)

“O próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa”.

1.4.1. A visão adorniana da educação: a possibilidade de conduzir os indivíduos à emancipação.

Theodor Ludwig Adorno, alemão, de origem judaica, foi proibido de lecionar na Universidade de Frankfurt, onde era professor, no auge da perseguição do comando nazista na Alemanha. Nesse período, foi morar em Los Angeles, nos EUA, e só voltou à Alemanha em 1949. Foi novamente integrado à universidade e ali lecionou até sua morte, em 6 de agosto de 1969. A obra de Adorno é marcada pela crítica ao pensamento marxista e à sociedade de mercado, voltada para o progresso técnico.

A Escola de Frankfurt foi marcada por uma produção intelectual que traduzia a desilusão das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, na política revolucionária, na falta de liberdade do pensamento intelectual, surgindo a necessidade de uma independência para a produção científica. Essas publicações expressavam as diferentes maneiras de observação e críticas dos seus autores Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Leo Lowenthal, Franz Neumann, Erich Fromm e outros.

Para entender a obra de Adorno, é importante pontuar o momento histórico de sua época e da Escola de Frankfurt: a ascensão do nazismo, a segunda Guerra Mundial, o “milagre econômico no pós-guerra e o estalinismo” foram fatores que marcaram a Teoria Crítica da Sociedade, que prevaleceu dos anos 20 até meados dos anos 70. Assim Adorno e os demais autores que se vincularam a esse movimento intelectual não se satisfizeram com as diversas análises que procuravam compreender

a vitória do nazismo e a derrota da liberdade de expressão, da sociedade justa e igualitária.

A Escola de Frankfurt tem um papel importante nas análises e nas produções científicas desse período. Entre as principais, elencam-se algumas: a mudança dos conceitos econômicos dominantes, as transformações da livre troca, contribuindo para o crescimento da desigualdade social. Também a economia livre, que se transforma em monopólio: o trabalho produtivo; a reprodução da vida social, marcada pela pobreza da maioria dos povos de noções inteiras. Assim, a bandeira intelectual erguida pelos frankfurtianos foi a do desenvolvimento de uma explicação sobre o fenômeno do totalitarismo no sistema político, que expressava a exigência de uma revolução para o advento de uma sociedade racional, no fundamento de que o mundo do homem, até hoje, não é o mundo humano, mas o mundo do capital.

Nesse ambiente intelectual, político e social das incertezas, um mundo pós-guerra, Adorno visualiza em seus estudos humanistas a necessidade de compreender a formação do homem em sociedade. As obras mais expressivas do autor: *A Construção do Estético* (1933), *A Ideia de História Natural* (1932), *Mínima Moralia* (1945), *Dialética do Esclarecimento*, em parceria com Horkheimer (1947), *Dialética Negativa* (1966) e *a Teoria Estética* (1968), além dos textos *Educação e Emancipação*.

Somente na década de 50 e nas décadas seguintes, Adorno (mesmo não sendo pedagogo), começou a escrever e a discutir temas a respeito da educação, defendendo que esta deveria promover a crítica à ideologia vigente e contra a violência. Pensou a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites desta sociedade⁷.

Adorno (2006) expõe as seguintes ideias críticas sobre a educação escolar: a racionalidade técnica, presente no pensamento administrativo, que aproxima a escola de um empreendimento comercial. O pensamento burocrático, que facilita a educação

⁷ Cabe ressaltar que todas as reflexões de Adorno têm como base as escolas alemãs.

de massa, está presente também na organização dos espaços e dos tempos escolares nas disciplinas e nos conteúdos. Além disso, nos recursos da tecnologia, que auxiliam o aprimoramento da didática, destinada a tornar o aprendizado mais fácil e mais agradável, retirando-lhe o caráter formador.

Essas críticas do autor ao processo pedagógico ainda continuam presentes nas escolas, fazendo com que o conhecimento e a capacidade de transformar as relações sociais não sejam a razão primeira da educação escolar. Para Adorno (2006, p. 9), a educação não é necessariamente um fator de emancipação, numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam "globalmente", conforme a moda em voga como passaportes para um mundo "moderno" conforme os ideais de humanização, sem a preocupação de preparar o aluno para a liberdade do pensamento contra as ideologias vigentes.

Como ao longo de sua vida, a violência esteve presente nas duas guerras mundiais, no fascismo, Adorno (2006), no texto *Educação após Auschwitz*, defendeu que nenhum princípio é mais importante para a educação do que evitar o genocídio e que os educadores não tiveram consciência disso, já que novas tragédias iriam ocorrer. Como podemos constatar, elas não deixaram de ocorrer nas últimas décadas. O autor é enfático ao defender a ideia que cabe pensar, estudar e falar sobre o surgimento do assassinato em massa em sua forma industrial, ou seja, fazia referência à eliminação dos homens pelas câmaras de gás, nos campos de concentração nazista. A preocupação de Adorno é entender como a violência nasce e se estabelece no meio social.

A importância do esclarecimento na *Educação após Auschwitz*, segundo Adorno 2006, p. 129.

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, a educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disto, ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. [...] É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Assim, na sociedade moderna, a necessidade da dominação continua a existir. A formação do indivíduo em nossa sociedade tem em sua base o medo; antes reação à ameaça das forças da natureza, na civilização avançada, esse medo é suscitado por ameaças sociais. O entendimento às críticas que Adorno (2006) faz à indústria cultural, como ele se referia à educação escolar pós-guerra, é entendida como a responsável por prejudicar a capacidade humana de agir.

Na busca do entendimento para essas questões levantadas, Adorno escreve o livro *A Dialética do Esclarecimento* (1969/1985), em parceria com Horkheimer, no qual foram enfatizadas as diversas formas de esclarecimento na magia, o mito, religião, filosofia e, na ciência, mereceu destaque a história da civilização, apontando para a violência existente no fascismo, como componente presente no movimento do esclarecimento, que tem como objetivos livrar o homem do medo e torná-lo livre para viver em sociedade.

Nessa obra, os autores iniciam, definindo que o conceito de esclarecimento utilizado é o mesmo de Kant (*A crítica da Razão Pura*), *Aufklärung* “esclarecimento”, “iluminismo”, significando a saída do homem de sua menoridade, ou seja, o homem

sendo capaz de se servir do próprio entendimento sem a condução do outro. Os autores também concordam que o conhecimento dirigido pela razão, proporciona o comportamento moral autônomo dos homens em sociedade. Os autores mostram que as diversas formas de esclarecimento, tais como: magia, mito, religião, filosofia, ciências pretendiam enfrentar os perigos existentes e, assim, permitir a sobrevivência do homem. E o fizeram, ainda que de maneiras distintas, sob a forma de denominação, que se tornou uma segunda natureza humana.

Cabe ressaltar que a crítica dos autores ao pensamento matemático é referente à separação entre sujeito e objeto e não exatamente à aplicação do raciocínio lógico dedutivo ou à necessidade da disciplina da precisão metodológica, conferida à ciência da matemática. Essa ideia da separação do sujeito e objeto é esclarecida no ensaio escrito por Adorno (1969), *Sobre Sujeito e Objeto*⁸, em que escreve: O sujeito, uma vez separado radicalmente do objeto reduz este último à sua própria medida; o sujeito traga o objeto, esquecendo-se de quanto ele mesmo é um objeto.

Portanto, os autores criticam o conhecimento restrito à repetição do factual, o pensamento sendo explicado por ele próprio. O conhecimento deve trazer a identificação de que sua utilização prove a liberdade do pensamento na reflexão, pois para os autores um dos elementos do facismo é o combate ao que seja intelectual, percebido como frágil e não prático.

Os fragmentos dos textos filosóficos que compõem “A Dialética do Esclarecimento” verificam a razão pela qual a humanidade esclarecida estaria submersa numa nova espécie de barbárie, os autores apresentam ataques à “indústria cultural” do Capitalismo Cultural que, pelo domínio da mídia, confere a todas as manifestações culturais um ar de semelhança.

As críticas também se estendem à cultura, que transmite somente o instrumental para a adaptação social, afirma Adorno (1985), que ela não é menos danosa, pois forma para a sobrevivência imediata, impedindo os indivíduos de compreender a

⁸ ADORNO, T. W. Sobre sujeito e objeto, 1969.
Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm> Acesso em: 10.mai.2011

violência que recai sobre eles e, desse modo, contribui para a perpetuação dessa violência. A outra crítica do autor é a de que a obtenção da cultura, como fim em si mesmo, não permite, por si só, compreender as injustiças sociais e evitar a defesa de estados totalitários como o nazismo.

O autor recomenda que quando a cultura for valorizada como um fim em si mesmo deve-se lembrar de que ela necessita voltar a criar condições humanas; quando o aspecto pragmático for ressaltado, cabe lembrar que, se a adaptação é necessária, auxilia a reprodução da injustiça social. Caberia pensar a cultura, e assim a formação, como aquela que se afasta do imediato para melhor compreender a constituição social, para lutar pela alteração da sociedade, no que for necessário.

Assim, a dialética do esclarecimento ressalta o poder do processo de formação para a massa social e afirma que o problema da educação é que, não promovendo o domínio pleno do conhecimento e a capacidade de reflexão, contribui para a continuidade da violência social. É com esse pensamento crítico que Adorno discutiu a crise da educação e a crise da formação cultural da sociedade capitalista.

Com essa crítica, a banalização dos bens culturais, surge o fenômeno batizado posteriormente de "semiformação".

Segundo Adorno e Horkheimer, 1985, p.143:

A cultura sempre contribuiu para domar os instintos revolucionários, e não apenas os bárbaros. A cultura industrializada faz algo mais. Ela exercita o indivíduo no preenchimento da condição sob a qual ele está autorizado a levar essa vida inexorável. [...] Ao serem reproduzidas, as situações desesperadas que estão sempre a desgastar os espectadores com seu dia-a-dia, tonam-se não se sabe como, a promessa de que é possível continuar a viver.

Na sociedade capitalista, o trabalho como fonte de valor, a indústria cultural restaura o trabalho como objeto, assim se instala o "sujeito sujeitado" ao mundo do trabalho, sem o esclarecimento, ou seja, sem o conhecimento necessário para ter uma visão crítica da sua ação social. Outro ponto que os autores consideram

“antiesclarecedor” é o progressivo domínio técnico da natureza que se converte em artifício das massas, como meio para prender as consciências.

Sendo assim, a relação formativa do trabalho seria estudada pelos autores, nos termos da semiformação, ou seja, a deformação se converte em falsa formação, em que não há um confronto com a formação, com a experiência da autonomia, mas se insere nos mesmos ditames da indústria cultural.

Cabe ressaltar que os autores refletem que, no campo da semiformação, o momento autônomo da cultura é contido pelo momento adaptativo. Se originalmente a cultura apresenta uma estrutura dialética que torna possível a aquisição de saberes e conhecimentos, que permitiram a adaptação do ser humano à sociedade, no campo da indústria cultural o processo semiformativo se dá predominantemente por meio da educação escolar. Aí o processo é reforçado, complementado e reforçado pela transformação da cultura em objeto de entretenimento.

Mas, a visão mais forte que Adorno tem da semiformação está em seu texto Educação e Emancipação (1995), “falência da cultura”, na divisão do homem entre o trabalho físico e intelectual.

Ao enfatizar a “falência cultural”, Adorno está remetendo o seu pensamento para a educação escolar. No texto “Educação após *Auschwitz*”⁹, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que *Auschwitz* não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”.

⁹ Educação após *Auschwitz*, in ADORNO, Teodoro W. Educação e Emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

Em seu debate com Becker¹⁰, posterior ao texto Educação após Auschwitz -e publicado com o título Educação para quê? - Adorno aprofunda a questão barbárie:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente Impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORNO, 1995, p. 159-160).

Para Adorno, a emancipação é o elemento central da educação. É a conquista do educando na autonomia por meio da autorreflexão e da autodeterminação de não participar de atos violentos, ou como o autor define, da “barbárie”. Adorno acredita que agir de forma heterônoma é curvar-se diante de normas e regras de obediência “cega” à autoridade, que gera condições favoráveis à barbárie. O não confronto com a barbárie é a condição para que a violência exista e continue a existir como o terror da humanidade. Adorno propõe que a educação vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais, e não se tente negar sua existência; para isso deve-se buscar, sobretudo, a educação política. Deve ser voltada para a crítica à ideologia, que nos é transmitida pela indústria cultural.

Nesse percurso filosófico, para Adorno (1985), a semiformação é o processo contrário ao verdadeiro princípio da educação, que não pode modelar as pessoas a partir do seu exterior, mas também não é a mera transmissão de conhecimentos. Educação para a emancipação é a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política.

¹⁰ Este debate consiste numa entrevista feita por Helmut Becker com Theodor Adorno, teóricos do pensamento crítico, desenvolveram uma acalorada discussão sobre o conceito de *educação*. Becker defende a “inocência perdida”, pois, tanto para ele quanto para Adorno, a educação, depois da Segunda Guerra, jamais poderia ser a mesma. Esse diálogo é apresentado na obra, Educação e Emancipação. São Paulo: Paz e Terra, 1995

Outra análise do autor, para o processo educacional, herdada de Rousseau e Kant, são os princípios do esclarecimento e da liberdade: a “passagem do homem de sua minoridade para sua maioridade”, considerada por Adorno a autonomia do indivíduo, como pressuposto essencial para que sua ação seja ética. Mas, Adorno pergunta: Como é possível pressupor esse tipo de ação na contemporaneidade, quando as formações disponíveis aos sujeitos os encaminham à sujeição, à servidão voluntária, a uma adaptação sem negociação com a moralidade vigente?

Nessa perspectiva, o que impede a liberdade na “vida imediata” são as condições sociais de alienação impostas pela sociedade capitalista. Cabe ressaltar que liberdade, para a filosofia adorniana, não é liberdade de escolha entre os diferentes produtos existentes no mercado. A liberdade é a social, ou seja, uma sociedade de indivíduos livres para pensar.

A contribuição adorniana para o processo de formação e emancipação é propiciar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. Vale aqui colocar uma pergunta: Como Adorno propõe o professor para formar o indivíduo com liberdade social a fim de conquistar sua autonomia?

As características desse professor foram apontadas no texto “A Filosofia e os professores”, in: Educação e Emancipação, 1995, p. 113,

[...] o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa [...]. Um tal arcaísmo corresponde à profissão dos professores, como tal não apenas promover os símbolos arcaicos dos professores, mas também despertar os arcaísmos no próprio comportamento destes, quando repreendem, discutem. Atitudes tanto próximas da violência física quanto reveladores de momentos de fraquezas e inseguranças.

Adorno considera que, nesse ambiente ultrapassado, muitas vezes autoritário no convívio com seu aluno, a dificuldade em acertar é justamente porque a profissão de professor lhe nega a separação entre seu trabalho objetivo e seu trabalho com seres humanos vivos (p.113), ou seja, é impossível para o professor separar o campo afetivo pessoal do profissional, possível entre outras profissões.

Nesse complicado convívio afetivo e profissional, a análise no princípio freudiano da elaboração do Complexo de Édipo é recorrida.

Na elaboração do complexo de Édipo, a separação do pai e a mãe interiorização da figura paterna, as crianças notam que os próprios pais não correspondem ao ego ideal que lhes transmitem. Na relação com os professores este ego ideal se representa pela segunda vez, possivelmente com mais clareza, e eles têm a expectativa de poder identificar com os mesmos. Mas, por muitas razões novamente isso se torna impossível para eles, sobretudo porque particularmente os próprios mestres constituem produtos da imposição e da adequação, contra a qual se dirige o ego ideal da criança ainda não preparada para vínculos de compromisso. (ADORNO, 1995, p. 111).

Adorno tem uma visão muito apropriada do professor, para ele um sujeito que, por natureza, possui percepções afetuosas na relação de um com outro, em sua tese para a educação contra a barbárie. Ao defender que essa educação precisa negar o autoritarismo do poder, ele está admitindo que a ação da autoridade dos poderes estabelecidos deforma “o impulso destrutivo e a essência mutilada da maioria das pessoas”. (p. 159).

A obra *A Educação após Auschwitz* denuncia a ideia educacional da severidade que é totalmente equivocada. Indaga as questões afetivas dos sujeitos envolvidos no processo de formação que foi classificado de “semiformação”. Declara a necessidade da autonomia e da liberdade de pensamento na sociedade capitalista, na maioria intelectual do homem, ou seja, uma educação que possibilite a emancipação, que consiste na orientação de uma educação para a contradição e para a resistência à violência.

E mesmo que fosse possível tal educação emancipadora, qual efeito ela teria sobre aqueles que teriam acesso a ela? Pessoas que vivem num mundo repressivo, com as relações familiares em transformação, na sociedade com pessoas de consciência coisificada, com o predomínio da técnica e da tecnologia, com o processo de dominação, competição, burocratização e mercantilização perpassando o conjunto das relações sociais, poderiam, apenas por meio do processo educativo, se emancipar?

Será que uma educação voltada para a razão num mundo sem razão poderia ter algum efeito?

Esses questionamentos surgem do entendimento de que a educação é emancipadora, o que, na verdade, é um pressuposto questionável e o próprio Adorno, ao falar da competição (violência) nas escolas (que é apenas um dos elementos presentes nela), mostra que a escola e a educação em geral estão longe de ser emancipadoras e estão intimamente ligadas a esta sociedade repressiva, compartilhando com ela a repressão dos indivíduos.

A ausência de uma análise das relações sociais concretas, dos fundamentos da sociedade repressiva, fundada no modo de produção capitalista e na luta de classes que o caracteriza, não permite a Adorno ultrapassar uma visão ilusória do processo de emancipação humana.

A visão de Adorno sobre a educação e a proposta deste estudo para a Educação para a Paz se encontram na reflexão da necessidade de que todo tipo de violência, de poder, física ou verbal sejam reprimidas no processo de esclarecimento na formação da tomada de consciência que o homem deve ser educado para não ter atitudes causadas por uma espécie de agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou por um impulso de destruição que contribui para aumentar ainda mais o perigo que venha a explodir toda a civilização. A busca de compreender a formação do sujeito na sociedade capitalista, sua emancipação na educação da autonomia e da liberdade nos sustenta a imaginar as possibilidades de uma Educação para a Paz.

1.5. Martin Heidegger (1889-1976)

Nenhuma época soube tantas e tão diversas coisas do homem como a nossa. Mas em verdade, nunca se soube menos o que é o homem.

1.5.1. Heidegger - A hermenêutica como situação humana e a ideia de uma “epistemologia da existência”.

Um dos filósofos alemães mais importantes e influentes do século XX, nasceu em Messkirch e foi inicialmente professor na Universidade de Freiburg (1916), onde havia estudado com Husserl, o fundador da fenomenologia - método filosófico que se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, cujas manifestações são expurgadas de suas características reais ou empíricas e consideradas no plano da generalidade essencial - uma das principais correntes filosóficas do século XX, que influenciou outros autores, como Sartre (1905-1980) e Merleau-Ponty (1908-1961).

Em 1923, Heidegger foi nomeado professor-titular na Universidade de Marburgo e sucedeu a Husserl na cátedra de filosofia em Freiburg (1928), chegando a reitor da universidade por um breve período (1933). O envolvimento de Heidegger com o nazismo fez com que, após a ocupação da Alemanha em 1945 pelos aliados, fosse afastado da universidade. Volta a lecionar em 1952 de forma intermitente.

A obra mais marcante de Heidegger é *Ser e Tempo* (1927), na qual se afasta da fenomenologia de Husserl e inicia uma reflexão sobre o sentido mais profundo da existência humana. Procura assim recuperar a importância fundamental da questão do *ser*, que é uma realidade ontológica temporal, impermanente, aquilo que os homens, e todos os outros entes, verdadeira e essencialmente são. *Ente* é cada um dos múltiplos seres existentes e concretos da realidade circundante, tais como os seres humanos, os seres vivos, os objetos do pensamento e da natureza.

Heidegger pretende destruir a ontologia tradicional para recuperar o sentido original do ser. Propõe assim toda uma nova terminologia filosófica que possa dar conta desse sentido. A existência só pode ser compreendida a partir da análise do *Dasein* (o ser-aí), termo que significa realidade humana, ente humano, a quem somente o ser pode abrir-se. *Dasein* quer dizer existência humana, mas Heidegger procura pensar o que separa o homem dos outros entes. Enquanto os entes são fechados em seu universo circundante, o homem é, graças à linguagem, aí onde vem o ser. Assim, o

Dasein é o ser do existente humano enquanto existência singular e concreta. A essência do homem, desse ser-aí (*Dasein*), reside em sua existência (Existen), isto é, no fato de ser originariamente um ser-no-mundo.

Heidegger retoma o problema da verdade, examinando-a em relação aos conceitos de ser e conhecer, para estabelecer sua gênese e seu sentido. Segundo Heidegger, a filosofia é uma exploração contínua, um caminho permanente em direção ao ser. Heidegger busca nos fragmentos dos pré-socráticos (sobretudo Parmênides (530 a.C – 460 a.C) e Heráclito (540 a.C – 470 a.C) as fontes da filosofia e uma forma mais direta e originária de apreensão do ser, de sua presença, de sua manifestação.

A constituição da noção metafísica de verdade, segundo Heidegger, nasceu com Platão (427 a.C – 347 a.C.) e sua apreensão se dá através da linguagem, sobretudo da linguagem poética, já que "a linguagem é a morada do ser". Em sua fase final, a obra de Heidegger torna-se mais fragmentária, mais poética, correspondendo à sua visão de um sentido mais originário do pensamento filosófico e de sua forma de expressão. Suas principais obras são: *Ser e Tempo* (1927), *Kant e o problema da metafísica* (1928), *Sobre a essência da verdade* (1930), *Introdução à metafísica* (1935), *Caminhos que não levam a lugar nenhum* (Holzwege, 1950), *Carta sobre o humanismo* (1946), além de inúmeros artigos, ensaios e conferências publicados em coletâneas.

Cabe ressaltar que esse estudo pretende desvelar, na tentativa heideggeriana de resgatar o significado essencial do ser homem, que redesenha o espaço plural da existência humana, uma via efetiva para a construção da Paz como meta do processo educativo, que envolve o conceito de Paz na Educação e outras proposições presentes neste trabalho¹¹.

¹¹ As ideias apresentadas de Heidegger foram concebidas da obra de SAFRANSKI, Rüdiger. Heidegger Um Mestre entre o bem e o mal. São Paulo: Geração Editorial. 2005, em que o autor comenta a vida e a gênese do conhecimento teórico de Heidegger para compreender o "ser" e o tempo, possibilitando assim poder buscar na obra HEIDEGGER, Martin *Ser e Tempo*, vol. I. Trad. de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis, Vozes, 4ª edição, 1993, as citações. Portanto, não temos a pretensão de discutir o autor na dimensão de sua obra.

Para entender a ideia de Heidegger, é necessário retomar os conceitos de hermenêutica e fenomenologia. Hermenêutica designa um termo originalmente teológico, designando a metodologia própria à interpretação da Bíblia ou exegese dos textos antigos. O termo passou depois a designar todo esforço de interpretação científica de um texto difícil que exige uma clara explicação. Fenomenologia, além do que já dissemos, designa o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. O projeto fenomenológico se define como uma "volta às coisas mesmas", isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. O conceito de intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo, uma vez que toda consciência é consciência de alguma coisa.

Alicerçado na visão cristã e da fenomenologia, Heidegger não poder ser considerado um escritor de obra explicitamente "humanista" e "ética", pois sua ligação com o partido nazista durante a segunda guerra mundial não era bem vista. No entanto, Heidegger, ao perguntar "o que é ser?", adverte-nos sobre perder-se alguém em "coisas" que o alienam do ser autêntico e, assim, opõe-se à técnica e à especialização científica.

Em *O Ser e o Tempo*, pretende trazer à luz o que significa "ser" para o homem, ou "como é ser". O aspecto filosófico dessa obra está em induzir ao homem a se perguntar: "como é ser?" Nas contradições da sociedade, a humanidade sofre de todas as crises: política, financeira, familiar e também existencial. A pergunta pelo ser deveria ocupar todas as reflexões do homem e, seja qual for a resposta a que se chegue, a pergunta ainda assim terá cumprido sua função: colocar o homem em constante contato com seu ser. Sem esta reflexão, o homem segue uma vida inautêntica, alienada, vazia, absurda.

A metafísica de Heidegger procura retomar o questionamento do ser e a busca de seu fundamento, por intermédio da linguagem originária. Sua filosofia é uma hercúlea busca pelo sentido original das coisas esquecidas no tempo e espalhadas no espaço. Somente por meio de uma linguagem apropriada pode aflorar a verdade das coisas, iluminando o fundamento de tudo. Essa nova metafísica supõe haver um único

significado autêntico do ser, a saber, aquele cuja essência se encontra em sua própria temporalidade. Qualquer outra forma de reconhecimento do ser, baseada numa técnica de pesquisa científica, provocaria o esquecimento e a ocultação da verdade do ser.

Heidegger procura mostrar que as relações das coisas existentes são provisórias e atreladas ao tempo em que elas ocorrem. O fenômeno, ao manifestar-se no tempo, portaria o sentido do ser. Na análise do “*ser-aí*”, ou na assim chamada análise existencial, o “*ser-no-mundo*” é tratado como aquele que está sempre ocupado com algo, preocupado com um afazer, aplicando-se a uma tarefa, que pode ser um empreendimento, explica Heidegger, in Safranski (2005). Da mesma forma, tudo aquilo que poderia sugerir uma ausência de ocupação, como por exemplo: o ócio, a lassidão, o descompromisso ou a renúncia de tarefas, já seria um modo de ocupação; mais precisamente, o estar ocupado em esquivar-se de possíveis ocupações.

A transcendência institui um ato de liberdade. Aliás, ela é a própria liberdade. Estar-no-mundo, pois, significa para o homem *cuidar* das coisas necessárias a seus projetos, é relacionar-se com o meio. Sendo o ser-aí constitutivamente um projeto, o mundo existe como conjunto de coisas utilizáveis. O homem, portanto, não é um espectador do grande teatro do mundo: o homem está no mundo, envolvido nele, em suas vicissitudes. E, transformando o mundo, ele forma e se transforma a si mesmo. As coisas são sempre instrumentos: se for conveniente, poderão ser vistas como instrumentos que satisfazem um prazer estético; mas, se o consideramos útil, poderão ser vistas “objetivamente”, isto é, cientificamente, tendo como fundo um projeto total. O homem compreende uma coisa quando sabe o que fazer dela, do mesmo modo como compreende a si mesmo quando sabe o que pode fazer consigo, isto é, quando sabe o que pode ser.

Pode-se dizer que as ocupações são costumes essenciais do “*ser-no-mundo*”, por estar no mundo relacionando-se com ele e com os outros entes. Assim, tais entes constituem a existência do homem no mundo, como registros sujeitos a uma apropriação pelo uso no mundo, pressupondo um modo de ocupar-se.

Nossa pesquisa busca sustentação em Heidegger (1993, p.100) para explicitar a ambiguidade da condição humana, de tal forma que seja possível entender o ponto de

ruptura do homem consigo mesmo, com os outros homens e com os demais entes e resgatar o sentido da existência, isto é, de uma abertura efetiva para os outros 'eus', que participam do mesmo mundo no qual vivemos.

A preocupação aqui é resgatar a ontologia do ser, ou mesmo promover uma reflexão a respeito do sentido abrangente do ser, como aquilo que torna possível as múltiplas existências, em oposição ao logicismo da tradição metafísica que, em sua orientação teológica, teria transformado o ser em geral num mero ente com atributos divinos. Recuperar o sentido original do ser significa validar todas as possibilidades de vida, alinhadas a um *projeto de paz* dinâmico e orgânico, onde todos estejam envolvidos e para o qual todos sejam fundamentais.

A possibilidade de uma “epistemologia da existência” nada mais é do que a utilização do conceito de epistemologia filosófica na sua instanciação pedagógica, ou seja, a apropriação do conceito de epistemologia, mas na sua aplicação diária na educação que resgataria a possibilidade de compreender como o indivíduo conhece o mundo, mas através de relações com o outro, em sua forma cooperativa, com o desenho do reconhecimento da dualidade, da diferença, da diversidade e do respeito, com a compreensão do processo dinâmico da Paz.

A “epistemologia da existência” tem como intenção considerar ainda mais a condição ontológica do homem para depurar o conhecimento ontológico do mundo através da adequação das relações exteriores do eu com o outro e seus questionamentos, possibilitando o entendimento do diferente, suas disposições, e concretizando assim a ideia de paz a partir das correspondências entre o eu e o outro, não apenas das correspondências entre o eu e o mundo.

A “epistemologia da existência” quer fazer entender que os projetos e as escolhas do homem, no fundo, são todos equivalentes, na medida em que podemos dedicar nossa vida ao trabalho, à família ou a qualquer outro motivo e, ainda assim, continuar sendo homens. É por essa razão que, considerando todas as possibilidades, o homem deve, em nome de uma existência autêntica, escolher a paz.



Figura 2: Escola para jovens que escaparam do recrutamento forçado no sul do Sudão, no campo de refugiados em Kakuma - Norte do Quênia, 1993.
Foto: "Êxodos" Sebastião Salgado

A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação

Capítulo II

Capítulo II - A Pesquisa e o percurso metodológico

Este capítulo tem por objetivo apresentar a pesquisa, a metodologia escolhida, o sujeito e os instrumentos utilizados, a importância do assunto não só para a formação de professores, mas também para as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e para as interações família, escola e sociedade.

Os procedimentos da pesquisa estão em conformidade com as exigências da Resolução 196/96 - CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde), sendo submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas, obtendo análise favorável à sua realização, expressa no parecer nº 381/2010 em 25 de maio de 2010.¹²

2.1. Justificativa

Ao pesquisarmos a literatura pertinente à Educação para a Paz, percebemos que a já existente se pauta nas concepções de moral, de ética, de relações interpessoais e de políticas atuais de cidadania, mas a falta de uma concepção clara que possa ser trabalhada numa proposta pedagógica para o ensino da Educação Básica é o que nos chama mais a atenção.

Constata-se essa visão em Jares:

[...] não há dúvida de que a conceituação diferente que se fez e se faz do termo, assim como a falta de uma idéia precisa nítida e clara do que é ou significa a paz – à parte outros possíveis interesses mais pontuais, faz com que nos encontremos em uma situação de certa confusão sobre o que é ou significa a paz. (2002, p. 121)

¹² Anexo I

As tentativas de se trabalhar esse assunto como um tema transversal ou transdisciplinar têm se mostrado insuficientes no tocante à necessária Educação para a Paz. Os educadores precisam se apropriar dos sentidos da palavra Paz, a fim de que ela não se torne um objeto decorativo no programa curricular. As questões: “O que é a Paz?”, “Como ensiná-la?” e “Por que ensiná-la?” permanecem sem resposta.

Diante dessa lacuna, é preciso buscar um conceito que defina para um grupo de docentes da Educação Básica o que seria Educação para a Paz. Montessori já investigava essa questão e comentava em 1939:

A educação para a paz não se reduziria a um ensinamento dado nas escolas. É uma tarefa que exige esforços de toda a humanidade. Seu objetivo, com efeito, é nada menos que uma reforma universal, que permitirá o desenvolvimento interior da pessoa humana, que dará a cada um uma consciência mais clara da missão da humanidade e que favorecerá a melhoria da situação social. (MONTESSORI, 2004, p. 45)

Outra questão que se refere à Educação Básica é a concepção que os educadores têm da construção do desenvolvimento moral na criança. Segundo Piaget (1977), toda moral consiste num sistema de regras, sendo e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. Em seus estudos sobre o tema, Freitas considera que:

Em toda sociedade, convivem indivíduos e grupos que têm diferentes escalas de valores. É evidente que, se não existir um sistema de normas, as trocas espontâneas frequentemente gerarão desigualdades, seja pelo egocentrismo (individual, nacional, resultante da polarização de uma sociedade dividida em classes etc.), seja pelas coações, seja ainda pela ação do tempo. Sabemos, até mesmo por experiência vivida, que o reconhecimento, gerado quando um indivíduo presta um favor a outro, pode ser esquecido ou perder o seu vigor com o passar do tempo. Por isso é que, segundo Piaget (1941/1977), toda sociedade possui um conjunto de dispositivos de conservação de valores, porque somente as obrigações jurídicas e as obrigações morais asseguram a equivalência qualitativa dos valores trocados, independentemente dos interesses e sentimentos pessoais, nacionais, de classe etc. “Ora, convém compreender, desde o início, que essas regras morais e jurídicas de conservação não vêm de fora se acrescentar à troca de valores: é no interior mesmo do domínio dessas trocas que elas se constituem e em virtude de valorizações que prolongam as precedentes” (ibid.: 121). (FREITAS, 2003, p.85)

Para fundamentar esta pesquisa, fez-se necessário investigar nas áreas da filosofia, sociologia e pedagogia, para que a mesma esteja alicerçada em um referencial teórico consistente que nos permita desenvolver uma discussão clara e objetiva no que diz respeito à amplitude e complexidade do entendimento dos conceitos de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz, Educação de Valores.

Em nossas tentativas de entender o conceito de Educação para a Paz no enfoque da Educação Básica, compreendemos que as relações humanas devam ser, essencialmente, fundamentadas na convivência, na não violência, nos valores da justiça, da igualdade, da tolerância, da preservação do meio ambiente, da formação e das práticas pedagógicas voltadas para a construção da cooperação e da autonomia, visto que é, a partir da constituição dessas relações no grupo psicossocial, que a criança terá acesso aos referenciais de moral e de ética.

Acredita-se que, à luz desses conhecimentos adquiridos e dos princípios e valores estabelecidos, o educador possa proporcionar à criança um ambiente de respeito às diferenças e de tolerância às dificuldades, bem como um cenário onde se partilhe experiências e conquistas, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão do grupo. Assim, apropriando-se de tais valores, ela também os colocará em prática fora da escola.

2.2. Problema da pesquisa

Algumas perguntas conduzem esta pesquisa para buscar os conhecimentos prévios dos professores sobre o que é Paz? Quais as condições necessárias para se viver em Paz? Como podemos nos tornar professores de Educação para a Paz no Ensino Fundamental?

Estas são as questões que, acreditamos, irão percorrer e iluminar este estudo.

No alvorecer do século XXI, muitas expectativas a respeito do futuro foram lançadas para a humanidade. Esperava-se que, com o advento da globalização, no final

do século XX, o homem contemporâneo estivesse preparado para enfrentar as novas tendências econômicas, tecnológicas e sociais do novo tempo que se iniciava.

O que se pode constatar, entretanto, é que essa situação, que determinaria um novo homem, surgiu num século marcado por sociedades fragmentadas, divididas nas relações humanas e agredidas ainda mais pela desigualdade das classes sociais. Para obtermos uma visão crítica da realidade mundial, decorrente do processo de globalização, recorreremos à reflexão de Santos:

O mundo de hoje também autoriza uma outra percepção da história por meio da contemplação da universalidade empírica constituída com a emergência das novas técnicas planetarizadas e as possibilidades abertas a seu uso. A dialética entre essa universalidade empírica e as particularidades encorajará a superação das práxis invertidas, até agora comandadas pela ideologia dominante, e a possibilidade de ultrapassar o reino da necessidade, abrindo lugar para a utopia e para a esperança. Nas condições históricas do presente, essa nova maneira de enxergar a globalização permitirá distinguir, na totalidade, aquilo que já é dado e existe como um fato consumado, e aquilo que é possível, mas ainda não realizado, vistos um e outro de forma unitária. Lembremo-nos da lição de A. Schmidt (The concept of nature in Marx, 1971) quando dizia que a realidade é, além disso, tudo aquilo em que ainda não nos tornamos, ou seja, tudo aquilo que a nós mesmos nos projetamos como seres humanos, por intermédio dos mitos, das escolhas, das decisões e das lutas. (2000, p.168)

Diante de tais circunstâncias, cabe aos educadores olharem, de maneira diferenciada, para esse homem contemporâneo e indagarem: de qual sociedade esse homem faz parte; para qual sociedade ele é educado?

Vivendo numa sociedade extremamente competitiva, é fundamental que se busque um conhecimento técnico aprimorado, o qual possibilite garantir uma qualificação profissional que permita suprir as exigências do mercado de trabalho. No entanto, é necessário, além disso, um aprimoramento do conhecimento dos valores éticos e morais a fim de que o convívio social seja harmonioso e de que o trabalho também seja voltado para o bem comum. Dessa forma, a existência de projetos educacionais, com propostas para promover mudanças significativas em todas as esferas do ensino, bem como o desenvolvimento de programas de formação docente e outras medidas com determinação política e bom desempenho profissional, acarretarão resultados qualitativos e quantitativos em nossa sociedade.

Para transformar o atual cenário de ausência dos valores e da família, bem como lacunas na formação dos professores, as propostas e os projetos educacionais podem ser formulados e postos em prática com base nos documentos elaborados pela UNESCO, no que diz respeito à Educação para a Paz, nos quais se encontram os caminhos para a tolerância, igualdade, dignidade e respeito. A partir desses valores, deseja-se chegar a uma proposta e a um programa de formação continuada para professores na direção da Educação para a Paz.

O conceito universal de Paz, como sendo a ausência de conflitos ou guerras, está distante da realidade mundial, por isso torna-se necessário pensar os vários possíveis significados para essa palavra. Embora a paz universal seja utópica, é provável voltar-se para a conquista de uma paz local e momentânea, ou seja, para a valorização de um sentimento verdadeiro, que faça o homem crer que a paz só é alcançada quando se pratica o bem comum

Partindo dessas ideias, e mergulhando no estudo, na análise e reflexão de conceitos e textos filosóficos, literários e didáticos, torna-se possível elaborar um conceito de paz local e momentânea na escola, que seja a base para uma proposta de ensino, contribuindo, assim, para uma visão pedagógica de Educação para a Paz.

Quais as concepções dos professores sobre o Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores na convivência pacífica, na não violência, na preservação do meio ambiente, nas crenças, na formação continuada e na prática pedagógica, no direito e nos valores da ética da moral, da justiça, da tolerância, da igualdade, da dignidade, do diálogo e do respeito mútuo?

2.3. Pressupostos:

A partir do problema formulado, a pesquisa se fundamenta nos seguintes pressupostos:

- ✓ O termo “Paz”, concebido como valores em ação, transformação de atitudes e inclusão dos diferentes, não como ausência de guerra.
- ✓ Uma Cultura de Paz consiste em promover as transformações necessárias no ambiente da comunidade escolar. Para tanto é necessário que os valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito sejam construídos e praticados por todos os envolvidos nesse grupo.
- ✓ Na sociedade moderna, a violência, a injustiça social, o fracasso escolar, a violência doméstica nas famílias e a exclusão social são fatores que distanciam as pessoas do convívio ético e moral. Poderá contribuir para transformar essa realidade numa proposta de programa de formação de professores para a Educação para a Paz baseada em uma didática que poderá contribuir para o diálogo, a cooperação e o respeito mútuo entre os principais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com fundamentação na teoria piagetiana.

2.4. Objetivos

Com os pressupostos apresentados, os objetivos desta pesquisa foram definidos como gerais e específicos. Os objetivos gerais constituem o referencial teórico apresentado ao longo dos capítulos como fruto da reflexão proporcionada pelos estudos. Os objetivos específicos referem-se aos dados obtidos por meio do instrumento da Série da Metodologia Q.

2.4.1. Objetivos gerais

Os objetivos gerais foram definidos pela necessidade de fundamentação teórica que uma pesquisa requer; em outras palavras, a apresentação desta teoria deve dar suporte à interpretação dos dados coletados. Assim, são considerados os seguintes objetivos gerais:

1. Apresentar contribuições das teorias de Jean Piaget no desenvolvimento moral na criança, o Imperativo Categórico de Kant, as questões da desigualdade do filósofo Jean Jacques Rousseau, o resgate ontológico em Martin Heidegger, bem como as considerações de Theodor Adorno e as dimensões da ética e da moral em La Taille, além dos demais autores que discutem a temática.
2. Analisar os documentos elaborados pela UNESCO para a promoção de uma Cultura de Paz voltados aos valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito, além dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – PCN - Temas Transversais.

2.4.2. Objetivos específicos:

Os itens da Série Q utilizados exigiram o estabelecimento de objetivos específicos para auxiliar a leitura, análise e discussão dos dados coletados. Por isso, são assim formulados:

1. Conhecer o sentido do termo Paz do ponto de vista dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.
2. Verificar e analisar os conhecimentos prévios dos professores no que se refere à Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.
3. Elaborar um programa de formação continuada com vistas a promover uma Cultura de Paz entre os professores a fim de que eles possam se preparar para trabalhar a Educação para a Paz com seus alunos.

2.5. Metodologia

2.5.1. Local e procedimentos

Esta pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede municipal com professores que trabalham com as quatro primeiras séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

O contato com a Secretaria Municipal de Educação foi realizado pela pesquisadora, mediante apresentação de ofício¹³, solicitando colaboração para coleta de dados. O posicionamento favorável do secretário de educação representou um fator decisivo para a realização da pesquisa nas escolas.

A participação na pesquisa ficou assegurada pela anuência do secretário de educação e dos professores, expressa por escrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁴, documento também elucidado verbalmente a respeito dos objetivos da investigação e do conteúdo dos itens da Série Q.

A escolha das escolas que iriam participar do estudo baseou-se no fator do maior agrupamento de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais. O agendamento foi feito com o diretor de cada escola, adrede informado do consentimento do secretário de educação, dos objetivos da pesquisa e da solicitação do uso de uma reunião semanal das Horas Atividades Programadas – HTPCs.

Na reunião para a aplicação dos instrumentos da pesquisa, os participantes foram convidados e poderiam aceitar ou não, sendo que, além disso, a desistência de sua participação seria aceita a qualquer momento. Vale lembrar que não houve qualquer risco, prejuízo ou constrangimento para eles. Os dados coletados restaram absolutamente sigilosos, visto que o questionário não apontou identificação nominal, apenas sexo, idade e série.

¹³ Anexo II

¹⁴ Anexo III

2.6. A pesquisa

Para a realização da proposta de um programa de formação continuada de professores para Educação para a Paz, nosso método foi, de um lado, o da pesquisa bibliográfica necessária para traçarmos sentidos importantes a serem estudados. De outro lado, utilizou a pesquisa *survey* que permitiu a investigação de coleta de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas como, por exemplo, censo demográfico, pesquisa de opinião pública, estudos acadêmicos, estudos epidemiológicos, etc. Esses dados ganham importância e relevância à medida que se utiliza de instrumentos estáticos desde a coleta até a análise e o tratamento dos dados. Optou-se por esse tipo de pesquisa porque possibilita a produção de descrições quantitativas, com o uso de um instrumento pré-definido, que normalmente é um questionário.

A pesquisa *survey* pode ser classificada como investigação explanatória, que explica o porquê de os fatos estarem acontecendo. Bom saber que a denominação exploratória refere-se à descrição e análise. Diferente da descritiva, que descreve o comportamento dos fenômenos.

Freitas *et al.* (2000) consideram que a pesquisa *survey* é adequada para responder às perguntas do tipo: “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”, ou seja, questões que ajudam o pesquisador a compreender o que está acontecendo no universo de sua pesquisa. Outras características da *survey* são de não controlar variáveis e permitirem que o objeto de interesse seja investigado no presente ou no passado recente.

Nesta perspectiva, e com base nos pressupostos da pesquisa *survey*, ela vem ao encontro da proposta deste estudo cujos objetivos são analisar o sentido dos termos Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores, sob o ponto de vista dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O método escolhido para a realização da pesquisa é a Metodologia Q, desenvolvido em 1935 pelo físico e psicólogo inglês Willian Stephenson. Esse método é muito utilizado em pesquisas de Ciências Sociais e Psicologia, devido ao seu potencial de investigação da subjetividade do ponto de vista de uma pessoa, bem como de catalisador de crenças, valores e significados de uma determinada comunidade ou grupo de pessoas. A Metodologia Q preocupa-se em entender a mente humana e como ela se manifesta em sentimentos e atitudes. De acordo com Minayo (1996), as metodologias para estudo qualitativo devem incorporar o significado e a intencionalidade, a subjetividade dos atos, das relações e dos estudos sociais.

A preocupação da autora é explicar a sinuosidade das relações sociais, consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência e da explicação do senso comum. Assim, o significado e a intencionalidade são os conceitos centrais da investigação, e a tarefa do pesquisador é buscar a compreensão da realidade humana vivida socialmente, aprofundando-se no universo dos significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1996. p.21-23).

No entanto, vale ressaltar que o conceito de intencionalidade vem dos estudos da fenomenologia, um método filosófico que tem como objetivo investigar um fenômeno em si mesmo, ou seja, o acontecimento em si mesmo e não o que é dito sobre ele. A fenomenologia busca a interpretação do mundo através da consciência do sujeito formulada com base em suas experiências. Define a própria consciência como intencional e voltada ao mundo: "toda consciência é a Consciência de alguma coisa", afirmou Husserl (1990).

Kerlinger (1980) enfatiza que a Série Q pode ser constituída de forma Estruturada e Não Estruturada. Na Estruturada, os dados possuem um mesmo campo de domínio de conhecimento, os quais são distribuídos de formas mais estruturadas. O objetivo é a correlação das informações a uma teoria. A Não Estruturada não pondera especificamente as variáveis ou fatores que alicerçam a teoria. Pode ter a liberdade de utilizar dados homogêneos para explorar os assuntos de uma maneira mais ampla.

A principal vantagem da Metodologia Q é a de consistir uma técnica apropriada ao estudo intensivo do indivíduo, além de possibilitar que o mesmo sujeito distribua os cartões da Série Q várias vezes, permitindo uma análise dos dados objetivamente. A Série Q favorece a investigação exploratória, pois consegue aproximar perfis (crenças, valores, ideias entre outros aspectos) de várias pessoas, sem necessitar usar grandes amostras, como seria exigido com abordagens estatísticas tradicionais. O estudo Q é mais qualitativo do que um estudo de caso baseado em entrevistas, especialmente em relação ao uso da análise fatorial para identificar os perfis compartilhados.

Na interpretação dos resultados, podem ser utilizadas as análises usadas de variâncias e também os métodos de correlações. Na presente pesquisa, fez-se a opção por métodos de correlação entre respostas dos professores participantes. Para a análise, interpretação e construção de escalas, os conjuntos de resultados representam importante contribuição. Vale dizer que os dados com alto valor dos conjuntos de resultados devem se adequar às escalas, de forma a permitir cada vez mais formas de análises e correlações.

Feita a opção por uma metodologia que se aplica na pesquisa qualitativa, que é interpretativa de um universo social, onde se pretende analisar os conceitos e raciocínios, além das relações constituídas no meio social, essa metodologia contribuiu na investigação da subjetividade, das crenças e atitudes dos professores nas temáticas propostas.

2.6.1. A elaboração dos instrumentos

Nesse item, serão relatadas as etapas que foram necessárias para a elaboração dos instrumentos desta pesquisa. Com base nos objetivos deste estudo, a presente pesquisa foi desenvolvida com três instrumentos: uma entrevista com perguntas

semiestruturadas¹⁵ para registrar as representações dos professores. Essa entrevista foi realizada com dez (10) professores. As questões dissertativas foram elaboradas com os seguintes critérios: formação continuada, conhecimentos prévios e prática pedagógica nas temáticas: Educação para a Paz – Cultura de Paz e Educação de Valores.

O quadro a seguir apresenta as questões:

Quadro 1. Questões dissertativas

- | | |
|----|--|
| 1) | Em sua formação foram enfocados conteúdos específicos das temáticas Cultura de Paz – Educação para a Paz e Educação de Valores? |
| 2) | O que é Paz? Qual a sua crença para a prática da Educação para a Paz? |
| 3) | Cultura de Paz é uma realidade ou uma meta ainda a ser alcançada na Escola? |
| 4) | Educação de Valores faz parte dos conteúdos do currículo que você desenvolve em seu curso? |

No segundo momento, com as informações obtidas pela entrevista semiestruturada, bem como pelo estudo de livros, artigos, revistas e outras fontes de pesquisas, foram elaborados 100 itens da Série Q afirmativos¹⁶ com relação ao objeto de estudo. Esses itens foram julgados por três colaboradores para se chegar à Série Q final¹⁷, visto que cada um deles escolheu as afirmativas mais significativas. Escolhidos os itens, foram organizados cartões com questões afirmativas não muito extensas e a Matriz Q, que permite a visualização com clareza do grau de “mais e menos concordo”, entre outros. Para Kerlinger (1980), uma Série Q adequada deve conter de 60 a 90 itens, a fim de assegurar estabilidade e seguridade estatística. Para a Metodologia Q, proposta por Stephenson (1968), atenderam-se a todas as etapas defendidas pelo autor para a construção da Série Q não estruturada.

Para a elaboração dos 100 itens, foram seguidos as seguintes critérios:

¹⁵ Anexo IV

¹⁶ Anexo V

¹⁷ Anexo VI

1. **Conceito de Paz:** o significado de Paz para a educação tornou-se necessário para buscar compreender o sujeito contemporâneo que habita uma sociedade carente de princípios éticos e valores morais. Ao contextualizar o sentido do termo Paz para a educação, espera-se a possibilidade de incorporá-lo no cotidiano das escolas, como uma propedêutica de educação que forma o homem em sua essência ética e não o sentido do termo de Paz tradicional, entendido como ausência de guerra ou violência.
2. **Cultura de Paz:** a construção de uma Cultura de Paz depende da vontade e da mobilização de toda a sociedade a fim de se criarem espaços onde se pratique a democracia, a liberdade de pensamento e o diálogo como meios de se evitar a violência. A escola é o local ideal para se discutir e se colocar em prática todas essas questões, objetivando a construção da cidadania, ligada aos valores da justiça, da igualdade e do respeito às diferenças.

As questões sobre Cultura de Paz estão relacionadas ao contexto escolar em que o professor se insere.

3. **Educação para a Paz e a formação de professores:** a sociedade, a família e a escola devem promover a Educação para a Paz, possibilitando que professor e aluno coloquem em prática a inteligência, a criatividade e a força moral em busca da transformação da educação na formação continuada, no desempenho das atividades docentes com mais conhecimento e, com isso, contribuindo para o desenvolvimento social. Somente as mudanças inspiradas em valores como justiça, respeito e solidariedade podem diminuir os níveis de violência.

As questões sobre Educação para a Paz vão ao encontro da prática da não-violência.

4. **Educação de Valores:** é cada vez mais complexo o processo educativo, pois também é cada vez mais complexa a vida para a qual os indivíduos devem ser preparados. O conhecimentos da ciência moderna torna-se a cada dia mais

volumosa. É muito mais importante e necessário que eles captem o sentido e o dinamismo do saber, que leva a aperfeiçoar constantemente o mundo. Por isso, a educação deve voltar-se muito mais para a inspiração de uma conduta de amor à ciência, à vida e à solidariedade. E essa conduta é algo que se transmite por contágio, através de modelos vivos, gerada pelo entusiasmo real dos educadores diante das tarefas da vida.

As questões sobre Educação de Valores evidenciam a necessidade de se aliar o conhecimento à prática de atitudes valorativas nos seguintes itens:

- **Valor da Dignidade:** conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “Os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla.”
- **Valor da Tolerância:** de acordo com a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, da UNESCO, “A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.”
- **O Respeito e a Igualdade:** esses são valores complementares, uma vez que é por meio do respeito às diferenças que se busca diminuir as desigualdades. No entanto, é preciso salientar que essa ‘Igualdade’ tão almejada por toda a sociedade deve ser discutida com ressalvas, pois os homens não são todos iguais. Vale lembrar que é preciso diminuir as desigualdades sociais, dando oportunidades a todos, mas cada um promoverá seu desenvolvimento de acordo com as suas possibilidades.

- **A Moral e a Ética:** são valores ligados à essência humana, tanto no que diz respeito ao cumprimento de regras sociais, quanto no que tange à busca de uma vida que se deseja ter.

As questões que dizem respeito aos valores supracitados convergem para o entendimento das relações sociais e interpessoais do educador, agregando-os em sua prática pedagógica para a Educação de Valores e para uma sociedade mais justa.

Os 100 itens foram distribuídos nas seguintes categorias:

Quadro 2. Categorias da Série Q.

Categoria 1 Conceito de Paz.

Categoria 2 A importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola.

Categoria 3 A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.

Categoria 4 Os princípios da Educação de Valores da Ética, da Moral e dos valores da Igualdade, Tolerância, Dignidade e Respeito.

Como foi dito, a partir da seleção dos juízes, foi possível se chegar à elaboração final dos itens da Série Q, que foram distribuídos nas quatro categorias, com 15 itens cada, totalizando assim 60 itens.

A ordem de apresentação dos 60 itens, em seus respectivos números e critérios, foi realizada aleatoriamente. Procurou-se apenas distribuí-los de forma não linear, para evitar certa lógica nas afirmativas pelo fato de apresentarem singularidades. Os quadros, a seguir, de números **3, 4, 5 e 6** apresentam os respectivos itens da Série Q Final, distribuídos pelas quatro categorias.

Quadro 3. Itens da Série Q – Categoria 1: Conceito de Paz

- 01) A paz não pode caracterizar-se somente pela ausência da violência, já que a ideia de paz se integra necessariamente com a de justiça.
- 03) Paz é promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta.
- 20) Paz é ausência da violência.
- 26) A ideia de paz é a mesma ideia de direito. O direito é, por essência, uma ordem para a preservação da paz.
- 30) Paz é uma sensação de bem-estar interno, que se exterioriza nas atitudes, ações e nas relações com os outros.
- 32) A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas.
- 38) Paz é um sentimento que se manifesta no bem-estar consigo mesmo e com os outros.
- 40) A Paz é um reflexo da fé que temos e da religião que praticamos.
- 22) Paz é defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência, nem ao rechaço ao próximo.
- 46) Paz é a Justiça Social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.
- 49) A paz não se efetiva por meio de discursos sobre justiça, democracia e outros, mas essencialmente por meio da vivência cotidiana, de relações humanas.
- 51) Paz é compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica.
- 55) A paz é uma ordem de liberdade, em que há equilíbrio entre direitos e deveres,
- 58) Paz é rejeitar toda e qualquer prática de violência ativa em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes.
- 60) Paz, refere-se à exclamação de bem-estar ou despedida como “Fica em Paz” ou “Vai em Paz”.

Quadro 4. Itens da Série Q – Categoria 2: Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola

- 02) O(a) professor(a) em sala de aula deve debater a importância dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra, como organismo vivo.
- 04) Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há a necessidade do envolvimento da família, das lideranças, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino, em sua implantação e no desenvolvimento no cotidiano das escolas.
- 08) Falta um programa de formação continuada para professores, que têm por objetivo implantar metas da Cultura de Paz.
- 11) A violência dentro da escola é exclusivamente reflexo da violência lá fora, logo não há saídas para esse problema, enquanto a paz não for estabelecida no mundo.
- 14) As propostas para a Cultura de Paz indicadas pela UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas, independentemente das realidades socioculturais em que se encontram.
- 18) O(a) professor(a) deve discutir com seus alunos a importância da inclusão e criar situações de convivência pacífica com os desiguais.
- 23) A violência não é um fenômeno único, pois há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos e o fato de a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes.
- 25) O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.
- 29) Uma Cultura de Paz só poderá ter sucesso se as propostas forem alicerçadas e fundamentadas na realidade e nas necessidades de cada escola.
- 33) O(a) professor(a) deve reconhecer as possibilidades e capacidades de seus alunos e permitir que eles discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz.
- 36) Na tentativa de garantir os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a escola torna-se permissiva em relação às atitudes transgressoras dos alunos.
- 42) Entre os inúmeros afazeres do cotidiano escolar, a Cultura de Paz se dilui na preocupação de cumprir as metas do currículo de cada nível de ensino.
- 50) A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação.
- 52) O(a) professor(a) ideal é aquele(a) que transmite aos seus alunos somente aquilo em que acredita e coloca em prática o que ensina, a fim de lhes servir como modelo.
- 59) A violência é um processo que não existe nem se dissemina por si mesma. Há pessoas, organizações e governos que são violentos.

Quadro 5. Itens da Série Q – Categoria 3: A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz

- 05) Os interesses políticos interferem na qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo uma progressão continuada ineficaz, uma vez que impõem um processo avaliativo não condizente com a proposta curricular.
- 06) A convivência tranquila e harmoniosa, no ambiente de trabalho, e ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores, podem ser um caminho para a concretização da Educação para a Paz.
- 13) Nas HTPCs, são refletidos e discutidos os valores de que a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica.
- 15) O(a) professor(a) deve manter uma relação de amizade com seus alunos, delimitando as fronteiras entre o universo profissional e o pessoal.
- 17) Um dos objetivos da Educação para a Paz é o de desenvolver o valor do respeito mútuo entre todas as pessoas com as quais convivemos.
- 45) O respeito às dificuldades do(a) aluno(a) é uma preocupação que o(a) professor(a) deve ter constantemente em sala de aula.
- 24) O(a) professor(a) apropria-se da autoridade, sem a prática do autoritarismo, quando consegue despertar em seus alunos o sentimento de respeito e admiração por seu trabalho.
- 27) É o meu dever como educador(a) ajudar meus alunos a construírem valores pertinentes a uma Educação para a Paz.
- 31) Educação para a Paz pode ser traduzida na vivência de valores que se constituem nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e estudo.
- 35) Os planos de ensino deveriam objetivar uma formação moral e emocional dos alunos para oferecer um diferencial em sua formação.
- 37) Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz.
- 44) Cabe ao (à) diretor(a) resolver o problema da violência escolar e a mim, professor(a), cabe a função de ensinar, de transmitir conhecimento.
- 48) Apesar das falhas no contexto pedagógico, social e familiar, o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Educação para a Paz.
- 54) É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-lo, com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação.
- 56) A escola em que leciono desenvolve projetos transversais, realiza atividades extraclasse, adota metodologias mais criativas que vão além da transmissão de conteúdo.

Quadro 6. Itens da Série Q – Categoria 4: Os princípios da Educação de Valores da Ética, da Moral e dos valores da Igualdade, Tolerância, Dignidade e Respeito

- 07) Na resolução de um conflito, deve-se buscar, na igualdade dos envolvidos, o embasamento para a mediação.
- 09) A proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos da Educação de Valores pode ser uma alternativa para diminuir a violência nas escolas.
- 10) As ações desrespeitosas e violentas dos alunos ocorrem pela ausência de valores morais na família.
- 56) A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana.
- 16) A formação continuada deve buscar concepções que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas para a educação de valores.
- 19) A sociedade pouco tem contribuído para a edificação e a disseminação dos valores da ética e da moral para a formação dos jovens.
- 21) Os conteúdos da Educação de Valores não são contemplados em geral nos conteúdos programáticos da proposta pedagógica da escola em que trabalho.
- 28) É possível ser tolerante, no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas.
- 34) Ser tolerante é aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes.
- 39) Acredito que, com a implantação e o desenvolvimento da Educação de Valores, a convivência e os relacionamentos serão mais harmoniosos e fraternos no ambiente escolar, familiar e comunitário.
- 41) Os valores da igualdade, dignidade e respeito são fundamentais nos objetivos a serem propostos em um Projeto Político Pedagógico.
- 43) Considerando o acúmulo de conteúdos obrigatórios do currículo formal, falta tempo e espaço para os conteúdos da Educação de Valores.
- 47) Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.
- 56) A escola tem assumido um papel importante na formação de valores de seus alunos, função que, em muitas famílias, está deixando de ser desenvolvida.
- 57) As atitudes e ações valorativas da Educação de Valores nem sempre são evidenciadas na prática pedagógica; ocorrem, sempre, porém, os discursos valorativos com consequências punitivas e não reflexivas.

2.6.2. Coleta dos dados

No primeiro momento, os participantes leram a carta de apresentação e as orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido proposto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas, com a explicação dos objetivos, finalidades e procedimentos para a participação¹⁸. Dado o consentimento, os participantes assinaram o Termo em duas vias, sendo que uma delas ficou com a pesquisadora e a outra em poder dos participantes. Posteriormente, eles responderam aos dois instrumentos de forma integrada.

Conforme já foi explicitado, a pesquisa foi realizada no período da reunião pedagógica da Hora de Atividades Programadas HTPCs, em que foi previamente agendado o horário com a direção das escolas. Todos os professores participantes estavam no mesmo local, porém não houve nenhum tipo de discussão ou comentários que pudessem interferir na escolha individual de cada item.

Com o objetivo de compreender o contexto educacional dos professores participantes, coletaram-se dados quanto à formação inicial, continuada e específica, tempo de serviço, faixa etária das crianças e a série em que atuam¹⁹.

Em seguida, foi entregue um envelope individual com as orientações para o instrumento da Metodologia Q, contendo: 60 cartões numerados de 1 a 60 com as afirmativas da Série Q Final; (apresentadas nos quadros de números **3, 4, 5 e 6**) e 10 cartões com os números de 1 a 10 e 01 folha resposta²⁰.

Cada participante, individualmente, procedeu à distribuição de análise dos 60 cartões, de acordo com as seguintes instruções:

¹⁸ Anexo VII

¹⁹ Anexo VIII

²⁰ Anexo IX

- 1 ler todos os cartões;
- 2 julgá-los de acordo com a maior ou menor importância atribuída ao valor das sentenças, atento aos itens, já que todos apresentam afirmativas, de alguma forma, valiosas e pertinentes ao objeto de estudo. Uma nota deveria ser atribuída a cada cartão, dentro da escala de zero (0) a dez (10). As notas mais baixas (4 a 0) deveriam ser atribuídas às afirmativas com que o participante menos concordava e as notas mais altas (10 a 6) àquelas com que mais concordava e a nota cinco (5) considerados nulos ou de pouca importância.
- 3 A distribuição dos cartões deveria ser realizada sobre a mesa, dispondo-os sobre os números das notas equivalentes de 1 a 10, representadas da seguinte forma: 2 cartões para a nota dez; 3 cartões para a nota nove; 5 cartões para a nota oito; 7 cartões para a nota sete; 8 cartões para a nota seis; 10 cartões para nota cinco; 8 cartões para a nota quatro; 7 cartões para a nota três; 5 cartões para a nota dois; 3 cartões para a nota um e 2 cartões para a nota zero.

O quadro a seguir exemplifica esta distribuição:

Quadro 7. Distribuição dos cartões da Série Q e suas notas.

Quantidade de cartões	2	3	5	7	8	10	8	7	5	3	2
Notas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Após a conclusão da distribuição dos cartões, o professor participante deveria transcrever o número de cada cartão na Folha de Respostas.

Quadro 8. Distribuição dos Cartões da Série Q

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Mais Concorda						Menos Concorda				

2.6.3. Análise estatística

Foi realizada uma análise exploratória de dados através de estatísticas descritivas (médias, desvios-padrão, mínimo, mediana, máximo, frequências e porcentagens) e construídos gráficos para melhor visualização dos resultados.

A comparação entre as categorias da metodologia Q foi realizada através de modelos de ANOVA. A variável resposta foi a soma das pontuações dos 15 itens correspondentes a cada categoria.

A comparação entre as escolas também foi realizada por modelos de ANOVA seguidos do teste de comparação múltipla de Tukey. O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95%. Software: XLSTAT 2010.

2.6.4. Caracterização do universo da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com 42 (quarenta e dois) professores de 3 (três) escolas do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Educação em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, que fica situada a 180 km ao norte da capital do Estado de São Paulo. Trata-se de cidade muito bem localizada às margens da rodovia Anhanguera, o que lhe proporciona um desenvolvimento sustentável em seu pólo industrial, com duas usinas que produzem etanol e açúcar, uma indústria multinacional do ramo de alimentos e outras inúmeras dos diversos segmentos da indústria. O Ensino das redes particular, estadual e municipal permite à população a educação em todas as modalidades de ensino. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, os índices de matrículas do ano de 2010 foram de 4.501 alunos na Educação Infantil, 15.807 no Ensino Fundamental e 4.166 no Ensino Médio. A continuidade na formação no Ensino Superior pode ser realizada nos dois Centros Universitários que oferecem cursos de Licenciaturas, Engenharias, Bacharelados e Tecnólogos nas diferentes áreas do ensino.

Optaram pela realização dessa pesquisa três escolas com o maior número de classes e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.6.5. Perfil da amostra - formação dos professores

O total de professores participantes do estudo foi igual a 42 (quarenta e dois). Os professores lecionam em três escolas da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Treze professores lecionam na Escola A, quatorze na Escola B e quinze na escola C.

Mais de 60% dos professores têm formação na Licenciatura em Pedagogia, sendo que 4 (quatro) deles também são formados na Licenciatura em Biologia. A

porcentagem total de professores que possuem apenas o curso Normal Superior é de 16,7%.

Tabela 1. Frequências e porcentagens para a formação dos professores por escola e no total:

Formação	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Biologia	0	0,0	0	0,0	2	13,3	2	4,8
Educação Física	0	0,0	1	7,1	1	6,7	2	4,8
Farmácia	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	2,4
Letras	0	0,0	2	14,3	1	6,7	3	7,1
Normal Superior	2	15,4	3	21,4	2	13,3	7	16,7
Pedagogia	11	84,6	7	50,0	7	46,7	25	59,5
Pedagogia e Biologia	0	0,0	1	7,1	1	6,7	2	4,8

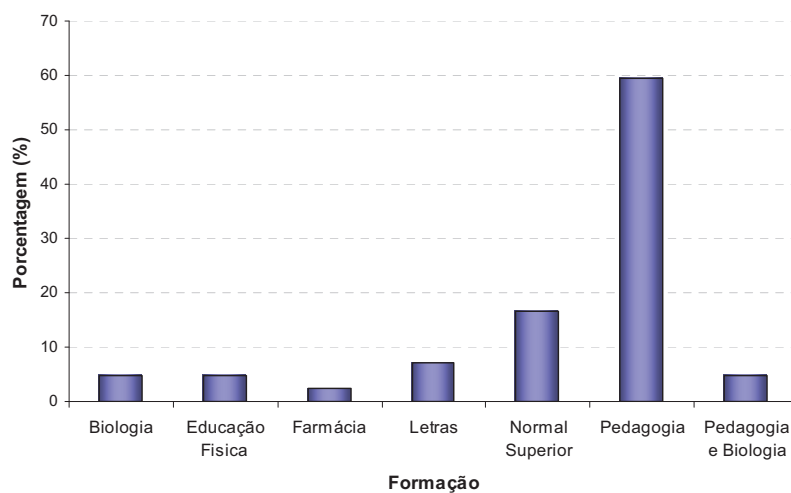


Gráfico1. Porcentagem para a formação dos professores

Os dados demonstram que o Curso de Pedagogia é a graduação predominante na formação de professores da Educação Básica. Trata-se de repensar a estrutura curricular desse curso faz-se necessário, ao constatarmos que toda formação inicial de uma criança ocorre pela ação dos profissionais que tiveram as mesmas diretrizes de formação de um curso. Trata-se, ainda, de reexaminar os pressupostos teóricos que muitas vezes não contemplam os conhecimentos necessários para se fazer atender o processo de ensino e aprendizagem de uma criança. Tem-se que ampliar o tempo de formação, pois a atual carga horária mínima exigida de 3.200 horas, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 05/2005, p. 6), não é considerada suficiente para formar o docente da Educação Infantil dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o Gestor Escolar.

Esses dados revelam também a necessidade de discutir e remodelar as estruturas política e pedagógica do estágio supervisionado, compreendendo-o como uma oportunidade de troca de experiências para conhecer a realidade da futura profissão, deixando de ser um mero compromisso de carga horária e de relatórios formatados que não expressam a trajetória do estagiário. Mas o desafio para a área da formação de professores é formar educadores, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos.

Outros desafios emergem para os cursos de pedagogia na perspectiva de construir efetivamente o percurso de formação, para formar profissionais que atuarão na educação infantil, que requer dos professores conhecimentos específicos do desenvolvimento infantil, no que concerne às descobertas de mundo da criança e de seu desenvolvimento integral cognitivo, afetivo e emocional.

Compreender as novas perspectivas da educação dos anos iniciais do ensino fundamental com a ampliação de oito para nove anos, a permanência da criança na escola em período integral, exigindo dos professores o conhecimento do novo currículo e das estratégias pedagógicas. Para a formação profissional, o curso de Pedagogia necessita dar base de informações reais, como, por exemplo, a formação de jovens e adultos EJA, o ensino da inclusão para os que não tiveram a oportunidade ou condições de frequentar a escola na época da escolarização. Na formação específica

da gestão, o desenvolvimento do papel da orientação, da supervisão e da administração escolar dos espaços escolares e não escolares.

A variação da formação dos professores é pouco significativa entre as três escolas, como demonstra no gráfico 2.

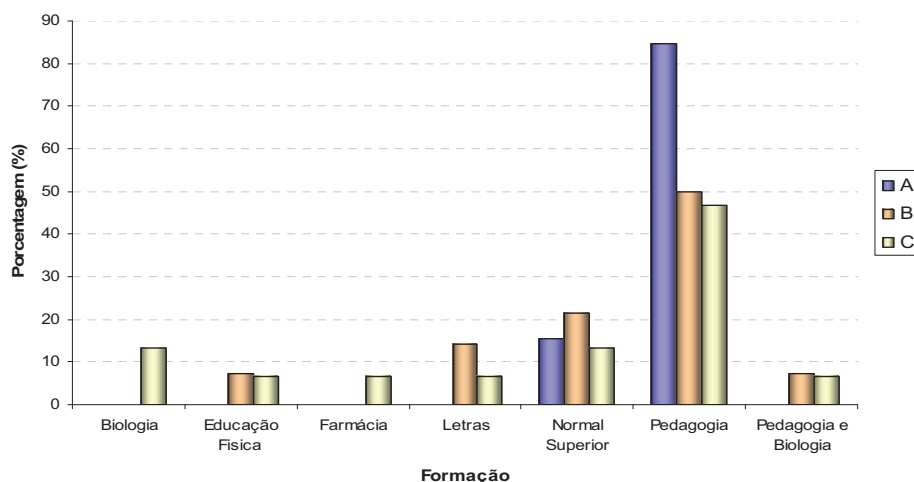


Gráfico 2. Porcentagem para a formação dos professores por escola

Nota-se que, para a Escola A, houve uma menor variação na formação dos professores, tendo apenas docentes com Pedagogia ou Normal Superior. Para as escolas B e C, houve uma maior abrangência dos cursos com professores de Biologia, Farmácia, Educação Física e Letras.

Outro aspecto relevante no perfil da amostra foi a formação continuada em Pós-Graduação.

Tabela 2. Frequências e porcentagens de professores para o curso de pós-graduação por escola e no total

Pós-Graduação	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	n	%	N	%	n	%	n	%
Alfabetização e Educação Infantil	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Gestão Escolar	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	2,4
MBA Gestão de Pessoas e Psicopedagogia	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Psicopedagogia	0	0,0	0	0,0	4	26,7	4	9,5
Psicopedagogia Clínica e Institucional	7	53,8	2	14,3	0	0,0	9	21,4
Supervisão Escolar	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	2,4
Não possui	4	30,8	11	78,6	10	66,7	25	59,5

Nota-se que a maioria dos professores (59,5%) não possui pós-graduação. Dentre as escolas participantes, a escola A apresentou o maior número de professores com pós-graduação, seguida da escola C e, por último, a escola B.

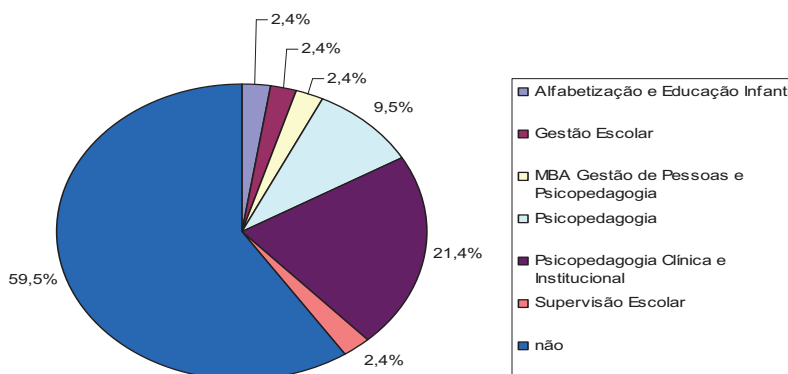


Gráfico 3. Porcentagem de professores com pós-graduação

A formação continuada em pós-graduação parece não ser ainda um dos objetivos dos professores entrevistados: 59,5% não possuem um curso de pós-graduação. Fica a pergunta: quais os motivos que levam o professor a não dar continuidade à sua formação profissional? Talvez a falta de um plano de carreira que estimule a formação continuada ou cursos atrativos que proporcionem uma formação

de qualidade, políticas públicas que favoreçam programas de bolsas de estudos ou, ainda, a possibilidade de cursos gratuitos.

No gráfico a seguir, os dados são apresentados por cursos e por escola. Observa-se que os professores da Escola A são formados em sua maioria, no Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional que se destaca dos demais.

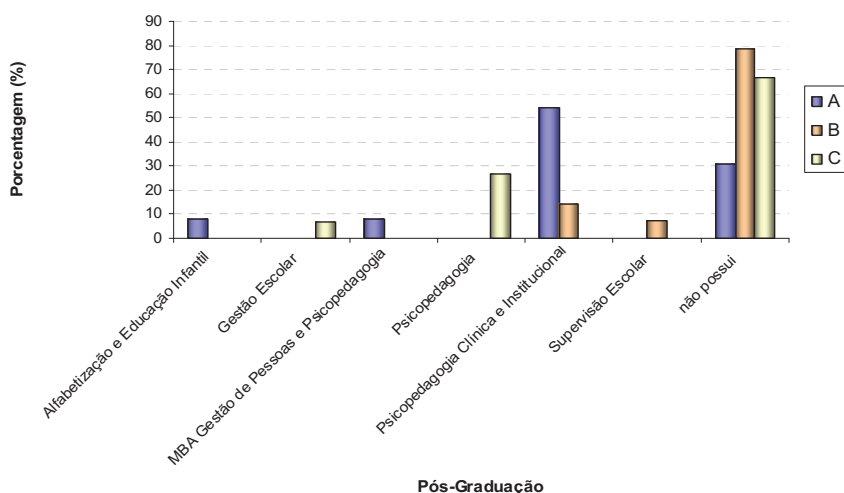


Gráfico 4. Porcentagem de professores com pós-graduação por escola

A formação continuada em cursos de extensão assegura ao professor um constante resignificar de temáticas importantes que devem ser constantemente estudadas, discutidas e problematizadas na prática docente. Ao perguntar que cursos de formação continuada foram realizados, ultimamente, a intenção foi a de obter uma visão da política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino e quais os cursos oferecidos para o aperfeiçoamento do professor.

Os cursos de formação continuada são bem diversificados, entre os cursos citados, os de formação com conteúdos do programa curricular são os mais frequentes, o que se justifica, sendo a Rede detentora da capacitação em serviço. Um curso refere-se à Educação de Valores - *Brahma Kumaris*. De origem indiana, essa entidade não governamental tem como objetivo disseminar a cultura de valores humanos, éticos e

espirituais. Oferece uma variedade de cursos e programas educativos tendo como base o reconhecimento de que a bondade e espiritualidade são qualidades de todo ser humano. Ressalta-se que a proposta dessa instituição é mais para o autoconhecimento do que para praticas pedagógicas.

Tabela 3. Frequências e porcentagens de professores para a educação continuada por escola e no total

Educação continuada	Escola A		Escola B		Escola C		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Oferecidos pela Rede	6	46,2	6	42,9	9	60,0	21	50,0
Contadores de História	0	0,0	2	14,3	0	0,0	2	4,8
Brahma Kumaris e Rede	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Educação Especial	0	0,0	0	0,0	1	6,7	1	2,4
Educação para Fraternidade	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Formação Prof. Matemática	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	2,4
Formação p/ Prof. Alfabetizadores	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Gênero e Diversidade na Educação	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	2,4
Libras Música	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Oferecidos pela Rede e Sistema Positivo	0	0,0	1	7,1	0	0,0	1	2,4
Práticas Pedagógicas	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
Rede SESI	1	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,4
não possui	1	7,7	3	21,4	5	33,3	9	21,4

Observa-se que os profissionais da Escola C foram os que mais participaram dos Cursos oferecidos pela Rede.

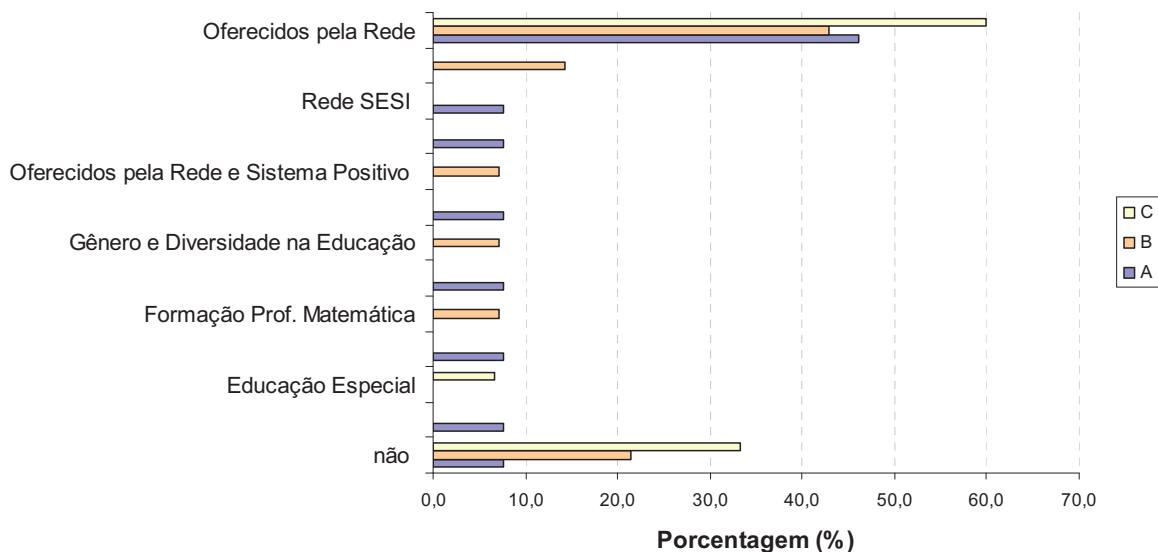


Gráfico 5. Porcentagem de professores com educação continuada por escola

Também foi indagada a idade dos alunos e o tempo de serviço. Consideramos essas informações importantes para certificarmos o universo da pesquisa com o do profissional dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tempo de atuação desse profissional nessa modalidade de ensino. Todos os professores lecionam para alunos com faixa etária de 6 a 11 anos. Apenas um professor da escola A mencionou lecionar para todas as turmas.

O tempo médio de serviço da amostra de professores é de 13 anos e o desvio padrão de aproximadamente 7 anos. O professor com menor tempo de serviço leciona há apenas dois anos e o professor com maior tempo de serviço leciona há 30 anos.

Entre as escolas, nota-se que há uma menor média de tempo de serviço para a escola A.

Tabela 4. Estatísticas descritivas para o tempo de trabalho por escola

Escola	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
A	8,6	4,9	2,0	9,0	18,0
B	16,2	7,7	5,0	17,0	30,0
C	13,9	5,9	5,0	14,0	24,0
Total	13,0	6,9	2,0	12,0	30,0

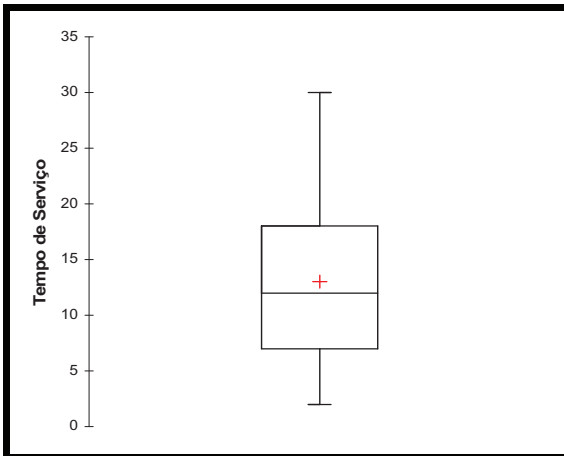


Figura 3. Box-plot do tempo de serviço dos professores

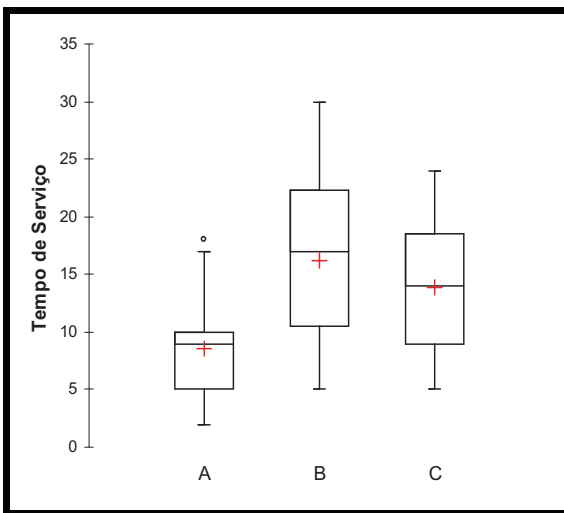


Figura 4. Box-plots do tempo de serviço por escola

2.6.6. Análises comparativas - Itens da Série Q

O instrumento composto por 60 afirmações que foram pontuadas segundo notas que variam de 0 a 4 (menos concorda) a 5 (nulo ou de menor importância) e a 6 a 10 (mais concorda). A análise estatística foi realizada para os quinze itens das quatro categorias: Conceito de Paz. A importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola. A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz. Os

princípios da Educação de Valores da Ética, da Moral e dos valores da Igualdade, Tolerância, Dignidade e Respeito.

Foi calculada a soma da pontuação dos quinze itens para cada categoria. Quanto maior a pontuação maior será a concordância com os itens do instrumento.

Um dos professores da escola C não foi considerado nas análises seguintes, pois foi observado um número muito grande de erros no preenchimento deste questionário. Este professor repetiu os itens 11, 12, 27, 39 e 59 e não pontuou os itens 1, 5, 6, 7 e 56. Portanto, a amostra final da escola C foi de 14 professores.

Foram encontradas diferenças significativas entre as quatro categorias em relação à pontuação (ANOVA; p -valor $< 0,001$)²¹. As análises qualitativas e quantitativas dos dados coletados dessas categorias serão apresentadas e discutidas no capítulo III.

²¹ Anexo X

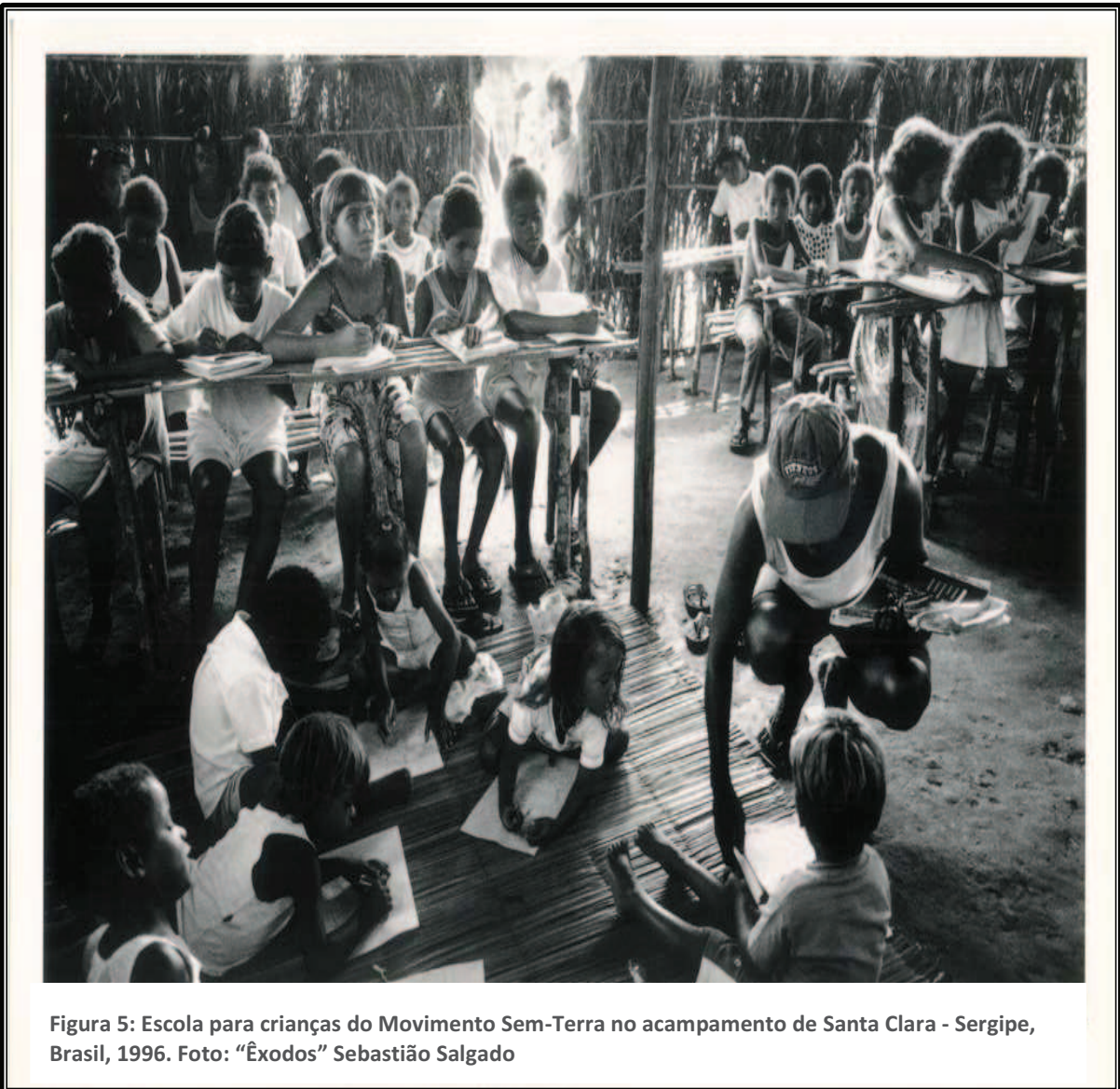


Figura 5: Escola para crianças do Movimento Sem-Terra no acampamento de Santa Clara - Sergipe, Brasil, 1996. Foto: "Êxodos" Sebastião Salgado

Um dos objetivos da Educação para a Paz é o de desenvolver o valor do respeito mútuo entre todas as pessoas com as quais convivemos.

Capítulo III

Capítulo III Análise dos dados coletados na pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os resultados qualitativos e quantitativos dos dados coletados referentes ao conceito de paz, na pesquisa de campo realizada com os 42 (quarenta e dois) professores da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os 60 (sessenta) itens da Metodologia Q foram distribuídos por categorias, conforme apresentado no capítulo II.

As discussões que se seguem são referentes aos itens da Série Q que correspondem a (4) quatro categorias formuladas a priori (cf. quadro 2).

Categoria 1: Conceito de Paz, para que fossem investigados os conhecimentos prévios dos professores referentes ao conceito de Paz, foram elaborados 15 (quinze) itens que aludem ao entendimento do termo Paz, os quais se distribuem pelas seguintes subcategorias: Paz na Convivência, Paz e Preservação do Meio Ambiente, Paz e Não Violência, Paz e Direito e Paz nas Crenças.

Categoria 2: A importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola tem como objetivo conhecer o conceito de Paz no sentido mais amplo da cultura, ou seja, o significado que constitui valores nas atitudes das pessoas em seu dia a dia. Os 15 (quinze) itens dessa categoria foram divididos em subcategorias, a saber: Cultura de Paz na Convivência, Cultura de Paz e Formação Continuada, Cultura de Paz e Não Violência, Cultura de Paz e Direito e Cultura de Paz e Meio Ambiente

Categoria 3: A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz - a essa categoria correspondem as 15 (quinze) afirmativas que apresentam a realidade, as dificuldades e os avanços da educação formal e indicam as possibilidades de refletir e construir propostas pedagógicas fundamentadas nos princípios e na perspectivas da Educação para a Paz. As subcategorias incluídas nessa são: Educação para a Paz – Formação de Professores, Educação para a Paz – Convivência, Educação para a Paz - Preservação do Meio Ambiente e Educação para a Paz – Não Violência.

Categoria 4: Os princípios da Educação de Valores da Ética, da Moral e dos valores da Igualdade, Tolerância, Dignidade e Respeito, os 15 (quinze) itens pertinentes a essa categoria referem-se a valores e à necessidade de que os princípios neles fundamentados sejam vivenciados na escola, na convivência, nas propostas educacionais, na práticas pedagógicas e na formação de professores. As subcategorias pelas quais a categoria 4 se distribui são: Educação de Valores - Valores da Ética - Moral, Educação de Valores - Valores da Igualdade, da Dignidade, do Diálogo e do Respeito, Educação de Valores no Valor da Tolerância, Educação de Valores – na Formação de Professores e a na Prática Pedagógica.

Para a interpretação e análise dos resultados, foram discutidos os itens referentes a cada categoria, os quais foram tratados com comentários indicando autores ou documentos utilizados para a elaboração das afirmativas, como também a descrição da realidade social e educacional à qual o item se remete. Para tanto, será levada em conta a porcentagem de professores que atribuíram nota de 06 a 10 a cada um dos itens avaliados e com os quais concordaram; as porcentagens de professores que descartaram os itens aos quais atribuíram nota 05 e, ainda, a porcentagem dos professores que atribuíram nota de 0 a 04, o que significa que eles menos concordaram com as afirmações apresentadas.

3.1. Análise por Categoria

3.1. 1. Categoria 1: Conceito de Paz

Buscar um entendimento para o significado do termo Paz é desafiador, uma pergunta faz-se necessária: o que significa a palavra “paz”? Qual o seu significado para o ser humano?

Numa perspectiva mais profunda, a paz não é meramente uma situação de ausência de violência ou de guerra; também não se garante pelo equilíbrio das forças contrárias ou pelo aumento de forças armadas (públicas ou particulares) que garantam “segurança”. Mas, como obtê-la? Quais as atitudes necessárias para sentir a Paz e poder vivenciá-la no processo educacional?

As respostas as essas questões podem ser encontradas na apresentação dos dados, nas discussões, e nos resultados das subcategorias descritas a seguir, que têm por objetivo investigar e se aproximar dos conhecimentos prévios dos professores para o entendimento do significado do conceito de Paz.

3.1.1.2. Paz na convivência

Todos os itens propostos para essa subcategoria receberam notas de **06 a 10**, indicando que os **56,65%** dos professores, concordaram as afirmativas que indicavam o conceito de Paz relacionado nas situações de convivência. Para a nota **05**, que corresponde às afirmativas consideradas sem importância, a média obtida foi de **10,62%**, e para as notas de **0 a 4** para a opção de menos concordo a média ficou de **28,55%**, conforme a tabela a seguir:

Tabela 5. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz na Convivência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 5 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
38) Paz é um sentimento que se manifesta no bem-estar consigo mesmo e com os outros.	45,3%	16,7%	38%	100%
30) Paz é uma sensação de bem-estar interno, que se exterioriza nas atitudes e ações nas relações com os outros	57%	14%	29%	100%
22) Paz é defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo.	73,8%	14,2%	12%	100%
49) A paz não se efetiva por meio de discursos sobre justiça, democracia e outros, mas essencialmente por meio da vivência cotidiana, de relações humanas.	50,5%	14,3%	35,2%	100%
Média da subcategoria Paz na Convivência	56,65%	10,62%	28,55%	100%

Esses itens, ao serem considerados importantes para os professores das escolas pesquisadas, fazem-nos refletir sobre a amplitude do significado do termo Paz.

As diversas formas de liberdade de expressão estão garantidas em documentos internacionais: a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, aprovada pela ONU (art. 19); o Convênio Europeu para a proteção dos Direitos Humanos e das Liberdades Fundamentais, aprovado em Roma no ano de 1950 (1 e 2); mais recentemente, a Convenção Americana de Direitos Humanos do Pacto San José da Costa Rica e na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 5º, em que os direitos e deveres individuais e coletivos são tratados em todos os aspectos, assegurando ao povo brasileiro a

liberdade de expressão, de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, direito à informação, entre outros nos 78 incisos.

Os acordos internacionais garantem a liberdade de expressão, mas como desenvolver e assegurá-la na educação?

No texto “A educação da liberdade”, Piaget (1944)²², faz referência à liberdade como um valor tardio que apareceu nas sociedades primitivas, quando se exigia da pessoa humana uma conduta de submissão e de conformismo para as questões políticas, morais, jurídicas e intelectuais. Essa obediência foi rompida quando a cooperação começou a vencer essa repressão e a liberdade individual se tornou um valor necessário para a vida. O autor supõe que a cooperação engendra a autonomia dos indivíduos, isto é, a liberdade de pensamento, a liberdade moral e a liberdade política.

Tendo o homem conquistado essa liberdade de expressão, quais seriam os processos necessários para a efetivação de uma educação que visa desenvolver e vivenciar a cooperação da liberdade entre alunos, professores e equipe gestora? Seria a educação que ensina os alunos a pensarem com liberdade, já que é impossível aprender a pensar num regime autoritário? Pensar, é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma. O pensamento supõe então o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão, ou a repetição verbal.

Nesse sentido, a liberdade é a expressão do pensamento e da cooperação que nasce e se desenvolve nas interações constituídas na sociedade. Na escola, a liberdade deve ser considerada um fator primordial para o aprendizado da criança.

²² A educação da liberdade - texto apresentado por Piaget, na conferência do 28º Congresso Suíço de Professores, em 8 de julho de 1944, na cidade de Berna.

Segundo Piaget, 1997, p. 155;

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado.

Sendo assim, a escola espera que os educadores promovam um espaço no qual a autonomia moral de seus educandos seja construída com seus pares, por meio do diálogo, do respeito mútuo e da reciprocidade. Sabe-se que a consciência da autonomia moral só acontece quando se estabelecem trocas entre pares.

Portanto, ao professor cabe proporcionar a seus alunos uma dinâmica em sala de aula, oferecendo práticas pedagógicas que estimulem as trocas, atividades que ensejem a cooperação, situações que desenvolvam o diálogo respeitoso, em que a diversidade cultural exista em prol das trocas culturais e a liberdade de expressão seja acolhida para promover a inclusão.

A liberdade se expressa em forma de leis e também nas relações sociais. Os professores pesquisados, ao concordarem com o fato de que o conceito de Paz pode ser traduzido, exteriorizam afirmativas de que Paz é defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, o diálogo, a sensação de bem-estar interno, que se exterioriza nas atitudes e ações nas relações com os outros. Concordam também na assertiva de que Paz é a própria expressão de convivência respeitosa com a liberdade de ser e de permitir ao outro que seja livre. Não se esquecendo de que essas concepções de Paz só podem ser atingidas em uma escola democrática, com proposta pedagógica e com formação continuada de professores que postulem um ideário de Educação para a Paz.

A escola democrática aqui é entendida como a escola que propicia a convivência ampla em todas as esferas: administrativa, pedagógica e social, em que aluno, professor, equipe gestora e administrativa, mais a família, sintam-se acolhidos nessa comunidade para estabelecerem laços de convivência. Mas, cabe também ressaltar que a escola passa por um processo de transformação devido aos conflitos que marcam a atual sociedade, seja o desemprego ou o excesso de atividades profissionais, o pluralismo cultural, a nova constituição familiar, as lacunas no processo

de formação dos professores. O fato é que as políticas públicas, muitas vezes na contramão da realidade local, estão impedindo que a convivência seja tranquila e fazendo da escola um ambiente violento. Hoje a escola é considerada mais excludente do que inclusiva.

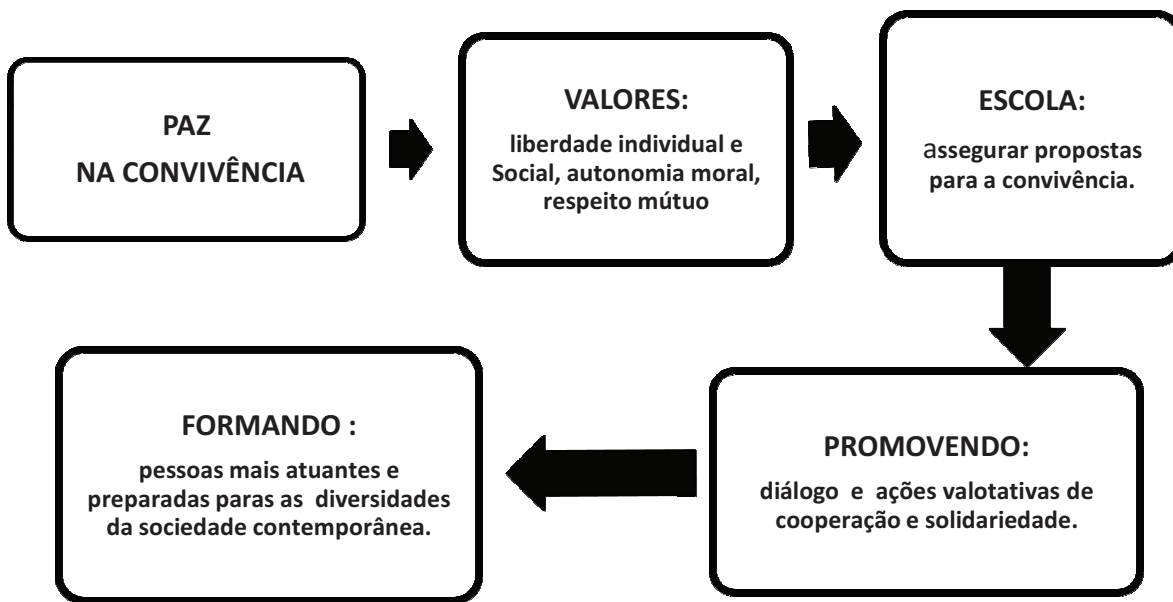
No entanto, esta pesquisa trouxe um resultado que constatou uma dicotomia no entendimento entre as afirmativas dos itens **38** e **49**, em que o conceito de Paz é preconizado no sentido legal da lei e da convivência: no item **38**, temos que **Paz é um sentimento que se manifesta no bem-estar consigo mesmo e com os outros**, **38%** dos professores apontaram a menor concordância com relação à afirmativa, negando que o bem-estar nas relações interpessoais ou consigo mesmo possa ser um estado de Paz.

No item 49, vemos que **A paz não se efetiva por meio de discursos sobre justiça, democracia e outros, mas essencialmente por meio da vivência cotidiana, de relações humanas**; constatou-se que **50,5%** dos docentes manifestaram que a Paz se efetiva pela cooperação por meio da vivência cotidiana e das relações humanas e não por se apregoá-la em discursos, pois atribuíram as notas que indicam concordância com esse item.

Para **16,7%** dos docentes esse item foi considerado sem importância e **38%** atribuíram-lhe notas de menor concordância, isto é, discordam da afirmação, segundo a qual **“A paz não se efetiva por meio de discursos sobre justiça, democracia e outros”** o que significa que admitem que a Paz possa ser efetivada pelo discurso e não **essencialmente por meio da vivência cotidiana, de relações humanas**. A média dos docentes que fizeram as últimas opções (sem importância e discordância) é de 49,5% muito próxima do percentual de concordância de **50,5%**, indicando uma equivalência entre as opiniões dos docentes para os quais a efetivação da Paz não depende somente dos discursos, mas essencialmente da natureza da convivência humana e aqueles que admitem o contrário.

Esses resultados demonstram que o conceito de Paz para a educação precisa fazer parte da agenda permanente das discussões pedagógicas na formação continuada e no exercício efetivo da prática docente.

Quadro 9. Esquematisando o Conceito de Paz na convivência para a Educação para a Paz:



3.1.1.3. Paz - meio ambiente

Como pode ser observado na tabela 6, **61,9%** dos docentes atribuíram ao item **03** notas que atestam sua concordância. Apenas **2,3%** o consideraram sem importância e **35,8%** manifestaram sua menor concordância. Constata-se alto o índice daqueles que não estabelecem a relação entre Paz e meio ambiente.

Tabela 6 Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz meio ambiente

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 5 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
03) Paz é promover um consumo, o responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta	61,9%	2,3%	35,8%	100%

A natureza está passando por profundas transformações, desmatamento das florestas tropicais, aquecimento e aumento das águas dos oceanos, derretimento das geleiras, emissão de gases poluentes das indústrias e automóveis, lixões a céu aberto, poluição das águas dos rios, ecossistemas interrompidos na sua cadeia natural de desenvolvimento, os quais demonstram que o planeta Terra tem sido agredido pelo homem de maneira brutal e que os danos já estão sendo considerados irreversíveis.

É de fundamental importância que os educadores promovam uma educação para o desenvolvimento e sustentabilidade do meio ambiente. É muito provável que as gerações futuras, o que inclui as crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, sofrerão com o aumento da temperatura e com a falta de água potável; por essa razão, elas deverão ter posturas mais cuidadosas em relação à natureza, o que pode ser assegurado por meio da educação que tenha como objetivo o respeito e a preservação de suas fontes renováveis.

Cuidar da Terra no sentido global é responsabilidade de todo cidadão e disseminar esse cuidado é obrigação de todos. Ao concordarem com esse item, os professores demonstram compreender que não poderá haver Paz num planeta cujos recursos naturais estão sendo espoliados, extorquidos, desperdiçados e, portanto, não preservados.

Desde a década de 60, há uma preocupação em se relacionar a educação com a vida do aluno em sua comunidade, ou seja, de se fazer o “estudo do meio”, estratégia pedagógica que possibilita que a compreensão dos conceitos estudados em sala de aula seja vivenciada na prática dos estudos do meio. Na década de 70, entram no

cenário educacional propostas mais ativas para a preservação da natureza com o crescimento dos movimentos ambientalistas que passaram a difundir a expressão “Educação Ambiental” para desenvolver a consciência da preservação do meio ambiente. Iniciativas em universidades, escolas, instituições governamentais e não governamentais têm atuado ativamente, proclamando a necessidade de novas posturas para as questões ambientais.

O marco legal foi a Constituição de 1988, quando a “Educação Ambiental se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais” (artigo 225, § 1o, VI). Mas, até a década de 90, não havia sido definida completamente uma política nacional de Educação Ambiental. Na virada do milênio, um novo século chegando com a natureza manifestando suas dores, oriundas das agressões recebidas, a luta em prol da conscientização do respeito ao meio ambiente continua com avanços modestos diante do muito que se tem a fazer.

A escola passa a ser um lugar em que todas as esperanças estão sendo depositadas para a formação de uma nova geração de pessoas conscientes, comprometidas, com conhecimentos de preservação e respeito para atuarem na realidade socioambiental. Para isso, foi necessária a formulação de documentos que discutissem a temática ambiental e que propostas inovadoras fossem consideradas na prática pedagógica.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Meio Ambiente, Brasil (1997), sugerem-se reflexões sobre o processo educacional com indicadores para a construção do ensinar e do aprender em Educação Ambiental. A proposta é que os conteúdos de Meio Ambiente sejam integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que transponham toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criem uma visão completa e abrangente da questão ambiental.

Nesse sentido, ressalta trecho dos PCNs, 1977; p. 193;

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente, assim como os demais Temas Transversais.

Os estudos transversais permitem que a temática seja discutida nas diferentes áreas curriculares e ocorra de modo integral, para que o educando tenha oportunidade de adquirir novas formas de pensar, agir, individual e coletivamente. Hoje, sabe-se ser necessário que os valores sejam incorporados no cotidiano desses alunos, com atitudes que garantam todas as formas de sustentabilidade ecológica.

A formulação de um item que propõe uma equivalência entre Paz e educação ambiental partiu dessas necessidades e da suposição de que um planeta agredido e furioso causou mortes, mudanças geográficas, aumento da pobreza e até diáspora, além do deslocamento de grupos de determinadas regiões para outras áreas. Tem-se que os refugiados do clima necessitam com urgência de ações positivas que amenizem o clima em curto espaço de tempo e que promovam uma sociedade sustentável em futuro próximo.

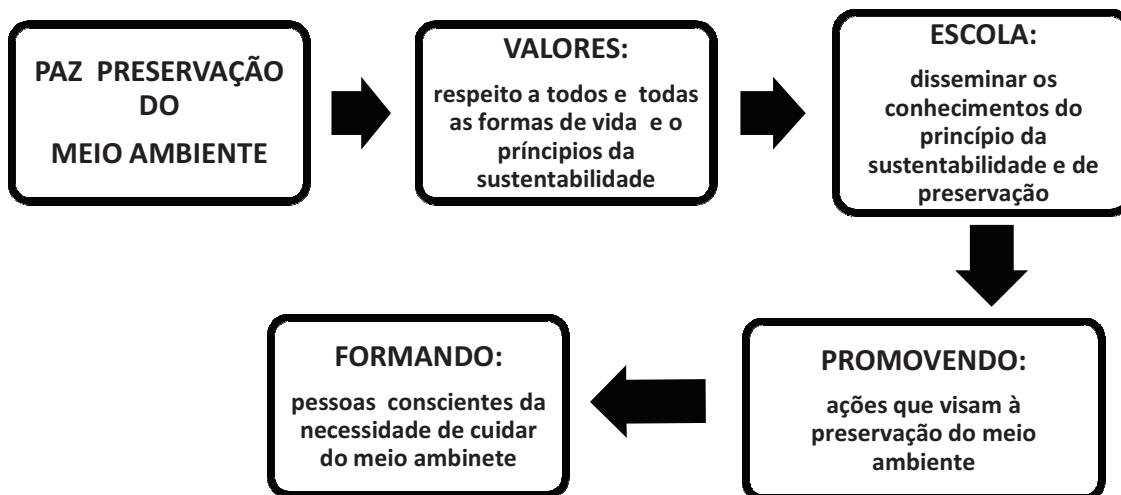
Em 1991, a Organização das Nações Unidas –ONU propõe nove princípios para uma sociedade sustentável e indicam o conhecimento de sustentabilidade, bem como ações diárias de preservações, que, sendo desenvolvidas por todos, promoverão um meio ambiente que continuará gerando vida e bem-estar a todos os seres vivos do planeta.

O século XXI está sendo considerado como o período em que todas as propostas, quebra de paradigmas em relação ao meio ambiente, devem se consolidar por meio de ações de preservação, com base nos princípios da sustentabilidade, diversidade, ecossistema nas famílias, escolas e sociedades. Cabe às políticas públicas implantarem ações que regulamentem diretrizes curriculares indicando aos projetos de

cursos e aos educadores que contemplem como disciplina a educação ambiental com práticas pedagógicas e ações que reflitam um novo modo de pensar e agir. Assim, a natureza terá condições de continuar provendo a vida com a atmosfera limpa e saudável.

Diante do exposto, há necessidade de ações rápidas e eficazes, para implementar a educação para as ciências naturais, garantindo um lugar de destaque no currículo de formação da Educação Básica. Os professores necessitam incorporar à sua formação os conhecimentos necessários para desenvolver em sua prática pedagógica o discurso que a natureza exige: cuidando de seus alunos com ações de sustentabilidade e promovendo a redução de lixo não biodegradável.

Quadro 10. Esquematisando o Conceito de Paz e a preservação do meio ambiente para a Educação para a Paz:



3.1.1. 4. Paz - não violência

Nessa subcategoria apenas o item **01** obteve o maior percentual de **52,4%** na opção de “mais concordo” e a média dessa escolha ficou com **28,4%**. Os demais itens - **20**, **32** e **58** - foram rejeitados, totalizando a média de **51,60%**. Somente **20%** dos professores consideraram os itens sem importância, atribuindo nota 05.

Tabela 7. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da temática Paz – não violência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
01) A paz não pode caracterizar-se somente pela ausência da violência, já que a ideia de paz se integra necessariamente com a ideia de justiça.	52,4%	11,9%	35,7%	100%
20) Paz é ausência da violência.	14,3%	31%	54,7%	100%
32) A Paz se cria, se constrói na pela superação de realidades sociais perversas.	19%	21,5%	59,5%	100%
51) Paz é compartilhar o meu tempo e os meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica.	24%	11,8%	64,2%	100%
58) Paz é rejeitar toda a prática de violência ativa em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes.	31%	23,8%	45,2%	100%
Média da subcategoria Paz Não Violência	28,4%	20%	51,60%	100%

O processo educacional vem sendo apontado como um possível caminho para dissolver os princípios da violência e difundir novas estruturas de relacionamentos que visam às práticas valorativas em prol de uma sociedade solitária e não violenta.

Diante disso, podem ser observados os dados registrados na Tabela 7, que apresentam números que causam preocupação, entendendo que a educação é um processo que transforma o indivíduo e conseqüentemente uma sociedade. Sendo o professor o profissional que conduz a construção do conhecimento e das relações afetivas e sociais na escola, necessariamente o educador deve realizar ações que asseguram aos seus alunos o desenvolvimento de atitudes consistentes e coerentes com os princípios que a sociedade espera de seu cidadão.

O fato de os professores discordarem das afirmativas que permitem a reflexão sobre o contexto da violência e não identificá-las como indicadores da ação na formação do aluno, para a não violência, parece apontar que os professores talvez tenham se conformado com os altos índices de violência e presumem que as atuações violentas dos indivíduos não configurem falta de conhecimento e, sim, um acontecimento social com o qual a escola não tem que se preocupar.

Cabem, para essa situação, as perguntas: os professores estão preparados para assumir uma proposta de Educação para a Paz, desenvolvendo conteúdos que articulam o conceito de Paz ao contexto da violência e sendo autores de uma escola de Paz? A formação de professores assegura a criticidade para a sua prática reflexiva e pedagógica, para desenvolverem temas que exigem mais saberes e comprometimentos, além dos desenvolvidos na rotina da sala de aula?

As respostas para essas perguntas ainda se encontram nas buscas e nas reflexões dos saberes que sustentem um programa de ensino mais atuante e real para o entorno da escola, com políticas públicas eficazes para o desenvolvimento de novos valores e com o próprio autoconhecimento dos docentes para desenvolver sua profissão com conhecimento e comprometimento.

Na compreensão de Paz como ausência de violência e Paz como ideia de justiça, os dados indicam para o item **01** o percentual de concordância de **52,4%** dos professores pesquisados, concluindo-se que Paz associa a ideia de justiça e não de ausência de violência. Para o item **02**, que indica o conceito clássico de Paz como ausência e violência, os dados apontam o percentual de **59,2%** para as notas de menor concordância.

Paz, do latim *pax, pacis*, significa, na definição do dicionário *Houaiss* da língua portuguesa (2001), a ausência de lutas, violências ou perturbações sociais, ou de conflitos entre pessoas.

Tal conceituação tradicional é uma concepção ocidental herdada do conceito da *pax romana*, ou seja, a paz como resultado transitório de uma condição de violência permanente, visto que o Império travava guerras e conquistas periféricas para garantir a paz em seu centro: *Si vis pacem para bellum* (Se queres a paz, prepara-te para a guerra). Trata-se de um conceito muito limitado, que foi definido cada vez mais em função do fenômeno da guerra e do fato bélico até o extremo de que, fora de seu contraste com a guerra, a paz carece de conteúdo palpável.

Segundo a Declaração sobre Cultura da Paz das Nações Unidas (1999), a paz não é apenas a ausência de guerra, mas exige também um processo de participação positivo e dinâmico, em que se incentive o diálogo e se resolvam os conflitos, num espírito de compreensão e cooperação mútuas, sendo que o suporte conceitual para a Educação para a Paz considera dois conceitos básicos: o conceito de paz positiva e a perspectiva criadora de conflitos, Jares (2007). Vale lembrar que o enfoque dos conflitos tem sua fundamentação no entendimento de que mesmo na violência há a possibilidade de se construir um espaço de paz, com ações que permitam restabelecer, restaurar e valorizar o consenso dos envolvidos e assim ascender a um ambiente de paz.

No processo educativo, isso se torna possível não só com o conhecimento de que paz é ausência de violência, mas também considerando que na violência pode-se construir a paz positiva, no sentido de promover o desenvolvimento integral da pessoa

humana, evitando a violência. Para Jares (2007), há dois tipos de violência: a clássica e a da pobreza. A clássica: derivada da guerra ao homicídio. A violência da pobreza: carências alimentação, educação e saúde, vinda da repressão; incluindo a privação dos direitos humanos e a alienação da cultura. Impedir esses tipos de violência e suas raízes no âmago da criança é estar promovendo uma paz na ausência da violência ou tendo a coragem de enfrentá-la nos conflitos existentes. Assim, a *Pax* (ausência de violência) transforma-se na Paz positiva que todos almejamos vivenciar.

Paz como ausência de violência pode ser compreendida como mudanças de comportamento que visam a atitudes valorativas em prol das relações sociais, familiares, educacionais.

Os itens **32**, **51** e **58** foram elaborados com base nas propostas do “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência”²³, que têm por finalidade chamar a atenção das pessoas para assumirem a responsabilidade de transformar em realidade os valores, as atitudes e os comportamentos que promovam a cultura e a paz.

Redigido pelos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, entre eles Norman Borlaug, Nelson Mandela e Dalai Lama, que estavam em Paris para as comemorações do 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, esse manifesto foi publicado em 4 de março de 1999, com o objetivo de reunir 100 milhões de assinaturas até setembro de 2000, quando foi oficializado na Assembléia Geral das Nações Unidas.

Assim um novo milênio seria recebido com esse marco, diferenciado no comportamento de cada indivíduo, que se comprometeria a praticar e fomentar no dia a dia os princípios de respeito, justiça, generosidade, diálogo, tolerância na família, na cidade, na região e no país.

Esses itens tiveram um alto índice de percentual de professores que atribuíram notas de 0 a 4 da opção de “menos concordo”.

²³ Disponível no endereço: WWW.unesco.org/2001-2010-international-decade-for-a-culture-of-peace-and-non-violence-for-the-children-of-the-world. Acesso 10.dez.2010

Computando-se as notas atribuídas ao item **32 - A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas**, verifica-se que **59%** dos professores indicaram menor concordância a afirmativa, segundo a qual Paz pode ser implantada na sociedade, apesar da fome, do analfabetismo, do desemprego, da discriminação de raças, etnias, gêneros e credos e de outras tantas formas de violência nas estruturas sociais.

Consultando-se a Tabela 07, observa-se que foi alto o percentual (de **64,2%**) de professores que atribuíram notas de menos concordância em relação ao item **51 Paz é compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica**. Esse item ressalta o objetivo do “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência”, que é o de despertar entre os povos o comprometimento de ter e de desenvolver novas atitudes diante de toda forma de violência e exclusão, assumir trabalhos voluntários para amenizar a necessidade do outro, formando assim uma Cultura de Paz e da não Violência.

Outro item que teve um alto índice de menor concordância com o percentual **45,2%** de professores foi o de número **58 - Paz é rejeitar toda prática de violência ativa em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes**. Essa afirmativa remete-se ao respeito à vida, à dignidade, à prática da não violência.

Ao atribuírem notas de menor concordância as afirmativas que se remetem a questões importantes do convívio social, estariam os educadores não atentos às atitudes que permitem a mediação para mudança de comportamentos dos seus alunos e da comunidade escolar? A falta de informação e de dados para relacionar o conceito de Paz com os temas e situações apresentadas, causou a discordância? As respostas para essas perguntas se encontram nos programas de formação de professores que ainda não asseguram conhecimentos, conteúdos, reflexões e vivências necessárias para a prática pedagógica da interdisciplinaridade da Educação para a Paz e Não Violência.

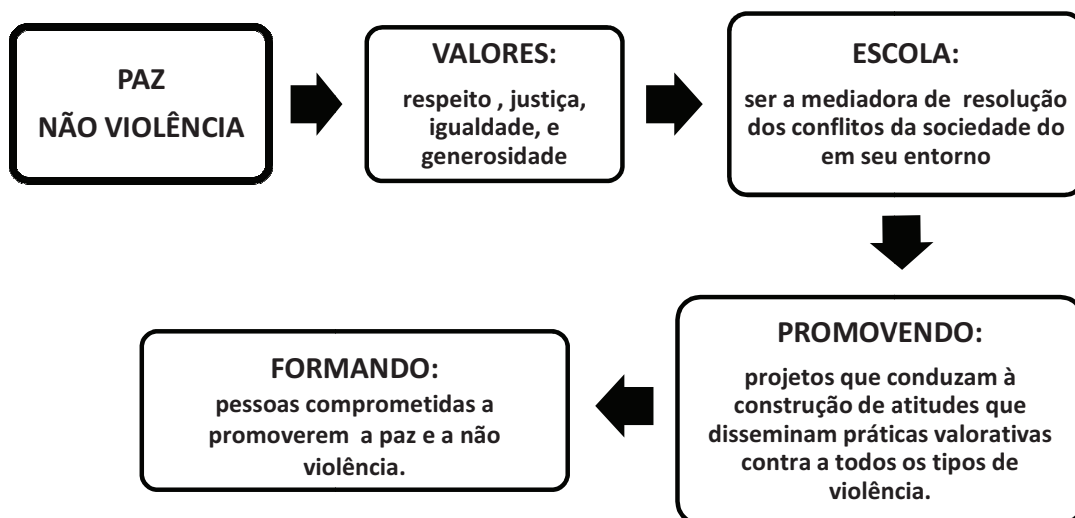
Onze anos se passaram da apresentação do Manifesto 2000 e as propostas continuam sendo um desafio para serem difundidas e desenvolvidas na educação informal e formal. Imaginar um conceito que Paz por meio de valores em ação que possam ser vivenciados em todos os espaços, bastando a decisão pessoal ou social das pessoas em prol de uma sociedade não violenta, para promoverem uma cultura de Paz. Os valores apresentados no documento podem ser entendidos como cíclicos, conforme o esquema a seguir:



Figura 6. Os valores proclamados no Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência

Com a menor concordância dos professores em relação a esses itens, fica a sugestão de que esse Manifesto seja mais divulgado entre os educadores, crianças, jovens e adultos, a fim de que todos possam assiná-lo e se comprometer a mudar de atitude e construir os valores para uma cultura de Paz e de não violência para as próximas décadas deste milênio. Pois temos muito a fazer e inovar com as propostas desse documento.

Quadro 11. Esquematisando o Conceito de Paz e não violência para a Educação para a Paz:



3.1.1.5. Paz – direito

Nesta subcategoria, os itens **26** e **55** obtiveram os percentuais de **50%** e **52,3%** de professores que atribuíram notas de menor concordância com as afirmativas que indicam que o conceito de Paz relaciona a ideia de direito, liberdade e equilíbrio entre direito e deveres. Para o item **46**, **40,5%** de professores atribuíram notas de 6 a 10 para a opção “mais concordo”, indicando que os docentes entendem que Paz está relacionada à justiça social, à garantia de vida e à dignidade social. Nota-se uma divisão entre a opinião dos professores quando ao conceito de Paz na concepção direito.

Tabela 8. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz - direito

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 5 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
26) A ideia de paz é a mesma ideia de direito. O direito é, por essência, uma ordem para a preservação da paz	23,8%	26,2%	50%	100%
46) Paz é a Justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.	40,5%	23,8%	35,7%	100%
55) A paz é uma ordem de liberdade, em que há equilíbrio entre direitos e deveres,	31%	16,7%	52,3%	100%
Média da subcategoria Paz e Direito	31,7%	22,3%	46%	100%

Esses itens têm sua essência no direito, termo que é definido por Legrand (1983, p. 124), no dicionário de Filosofia, como: “[...] conjunto das leis codificadas (desde muito cedo por meio da escrita) que asseguram a ordem das relações no interior de uma sociedade”. Uma vida em sociedade necessita de regras que estabeleçam e assegurem a todos os mesmos direitos de justiça, de igualdade de expressão, de liberdade de ir e vir no cotidiano e na convivência das pessoas. Paz é a possibilidade de viver em igual condição em uma sociedade igualitária e justa com direitos e deveres assegurados pela liberdade de expressão como um direito humano.

Sabe-se que, no atual sistema capitalista, falar em igualdade de direitos é utópico, mas aqui está sendo considerada a igualdade do direito básico da justiça e acesso a bens comuns, que as políticas públicas deveriam garantir a todos como condição *sine qua non* da vida social. Ao propor a ideia de paz baseada nos princípios do direito, teve-se como objetivo justamente a discussão da escassez do acesso à justiça e as ações que são asseguradas ao direito na vida em sociedade.

Entretanto, um direito precioso é o direito à educação, um direito reconhecido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Nessas leis, o direito à educação é preconizado e refletido como:

- Direito a uma educação que promova a cidadania, assegurando o direito à permanência e a formação para uma profissão.
- Direito ao conhecimento da história e da cultura da nação, com isso perpetuando a tradição e as origens do povo brasileiro.
- Direito a uma escola feita de profissionais atuantes, com a competência e habilidade necessárias ao bom desempenho da profissão e da transmissão do conhecimento.
- Direito de aprender a aprender os conteúdos necessários e exigidos à formação do homem contemporâneo, com estratégias didáticas inovadoras e condizentes a cada etapa do aprendizado.
- Direito a uma escola inclusiva, que abomine toda forma de exclusão, que seja receptiva a qualquer desigualdade e conduza os conflitos das desigualdades para a aceitação e a tolerância.

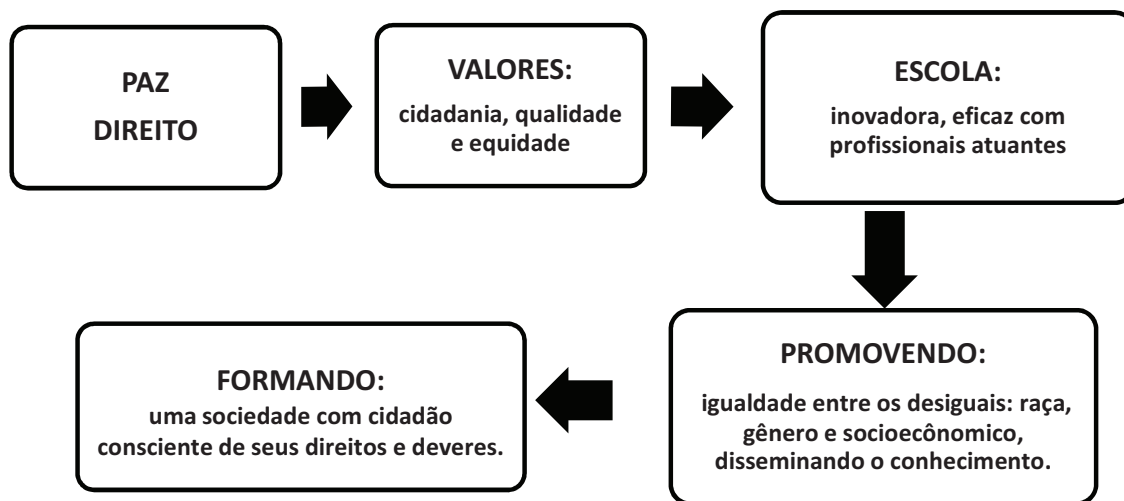
Nessa perspectiva, o desafio à educação como um direito universal é possibilitar às crianças, jovens e adultos a oportunidade de acesso ao conhecimento em espaços comuns de aprendizagem em escolas que asseguram os direitos prescritos na Constituição de 1988, em seu Artigo 1º: [...] “para que a pessoa humana possa ter dignidade necessita que lhe sejam assegurados os direitos sociais”, previstos no Artigo 6º da Carta Magna (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, [...]). A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Piaget (2007, p. 50), afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, no sentido de assegurar a cada um a capacidade de ler, escrever e contar, garantindo à criança o desenvolvimento de suas funções mentais, a aquisição de conhecimentos e a construção de valores morais.

Ao concordarem com o **item 46**, de que **Paz é a Justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade**, **40,5%** dos professores presumem que o direito à educação e à dignidade de vida têm o mesmo sentido de que Paz é a justiça social.

As notas da opção menos concordo obtiveram **50%** do percentual de professores para o **item 26 -A ideia de paz é a mesma ideia de direito. O direito é, por essência, uma ordem para a preservação da paz** e de **52,3%** dos mesmos para o **item 55 -A paz é uma ordem de liberdade, em que há equilíbrio entre direitos e deveres** é compreensível, considerando que tanto o conceito de Paz como o de direito são concepções que estão sendo introduzidas há pouco tempo na formação de professores, antes ciência reservada à filosofia e à teologia. Nas novas propostas de Educação para a Paz e de Valores essas teorias estão sendo estudadas, refletidas e discutidas para proporcionar os conhecimentos necessários para serem vivenciados nas atitudes do dia a dia.

O direito à educação significa ter direito a uma escola com profissionais capacitados para desenvolverem propostas pedagógicas atrativas, inovadoras, inclusivas, que se preocupem com o aprendizado da criança nos aspectos cognitivo, afetivo e emocional. Significa, ainda, preconizar políticas públicas que abram espaços para reflexão e discussão para o desenvolvimento de projetos em que as metas possam ser atingidas de acordo com a realidade local de cada escola. E que prevejam a participação da família junto à comunidade escolar. Sendo essas ações reais, o direito à educação será amplamente atendido.

Quadro 12. Esquematizando o Conceito de Paz como direito da Educação para a Paz:



3.1.1.6. Paz - crenças

Os dois itens propostos para essa subcategoria obtiveram o percentual **64,45%** de professores assinalando notas de 0 a 04 da opção “menos concordo”. Para opção de nota 05 “item sem importância”, a média foi de **22,6%**. Para as notas de 06 a 10 da opção “mais concordo”, a média percentual foi de **11,95%**, sendo a opção que obteve o menor percentual, ou seja, nessa subcategoria os professores menos concordaram com a assertiva de que o conceito de Paz possa ter alguma referência às crenças ou à religiosidade.

Tabela 9. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Paz – crenças

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
40) A Paz é um reflexo da fé que temos e da religião que praticamos	21,5%	19%	59,5%	100%
60) Paz, refere-se à exclamação de bem-estar ou despedida como “Fica em Paz” ou “Vai em Paz”.	2,4%%	26,2%	71,4%	100%
Média da subcategoria Paz Crenças	11,95%	22,6%	65,45%	100%

Esses itens têm como referência o estudo de Kristeva (2006), que defende que a paz só é percebida quando conseguimos extraí-la da realidade social e histórica. A autora defende que o termo paz é constituído no imaginário dos povos, nas culturas ao longo do tempo, por meio da religião e de crenças, considerando que é um processo histórico e lembrando algumas expressões que constituem essa cultura e crença: “Que a paz esteja convosco e com o vosso espírito”. “Despedimo-nos em paz, sem dizer uma palavra”. (KRISTEVA, 2006, p. 184)

A autora faz uma pergunta que causa outras indagações: “E se a paz existisse apenas como objeto de crença, de fé e de amor; ou dito por outras palavras, se a paz existisse como um discurso imaginário?” Como resposta apresenta-se que a paz está no imaginário por força do inconsciente “lugar imaginário, simbólico”, o que é constituído na história de um povo²⁴.

No contexto desta pesquisa, o termo paz foi inserido no sentido de uma conjuntura simbólica do imaginário de uma saudação, de uma despedida, ou como paz no sentido da espiritualidade, como definiu Safra (2005), “a espiritualidade é a sensação de sentido de vida; a crença numa força ou energia superior a este plano da existência”. O autor considera que a espiritualidade é um valor maior do que ele próprio,

²⁴ A autora Kristeva (2006), tem como base teórica nos estudos do Inconsciente Coletivo e dos Arquétipos de Carl Gustav Jung, para conceituar imaginário coletivo.

estando aí intrínseco o sistema de valores, entendimento que se pode ter ao se saudar ou se despedir, com frases como: “Fica em Paz” ou “Vai em Paz”, desejando para quem está partindo todas as condições de bem-estar em seu caminho e que chegue bem ao seu destino. Paz, nesse sentido, ultrapassa os valores atitudinais, na concepção de Zabala (1988), os valores da convivência e atinge o sentimento superior da espiritualidade.

Mas, fica para a pesquisa uma pergunta: Será que as afirmativas dos itens **40** e **60** foram abdicadas por falta de conhecimento que, ao desejar a “Paz na despedida” ou considerar que “Paz é reflexo da fé que temos”, estamos aceitando as primícias do imaginário coletivo, da espiritualidade ou da religião?

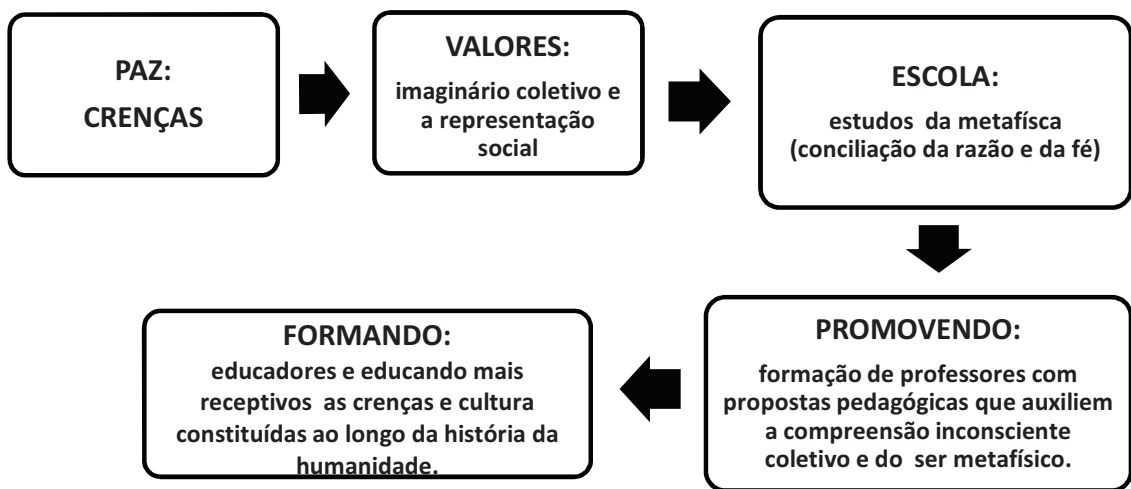
Outros dois estudos relevantes apoiam a ideia de Kristeva (2006) e o da representação social de Moscovici (1978) e Morin (1990): Moscovici retoma a teoria das representações coletivas de Durkheim e a define como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos.” Ele considerou os mecanismos pelos quais os indivíduos explicam de maneira autônoma os fatos sociais do cotidiano e como esses fatos passam a ser difundidos no meio social por força da comunicação de massa, transformando essas representações na cultura de um povo.

Outra teoria do final do século passado é a de Morin (1990), para a qual o professor que desempenha sua função na era da complexidade do conhecimento e das incertezas do homem da pós-modernidade deve apropriar-se dos conhecimentos explicados pela metafísica e desenvolver sua essência espiritual, para assim “despertar o *eros*, isto é, ter amor, [...] da missão e da fé que poderão tentar formar cidadãos do terceiro milênio.” Morin (2002; p. 37), ou seja, o professor terá que desenvolver sua capacidade de entender o aluno nos aspectos biológico, social, cultural, psíquico.

Portanto, todo educador precisa refletir profundamente sobre a temática da realidade em geral e da terrena em particular, sobre o ser humano, sobre o conhecimento; sobre moral e ética, sobre a sociedade contemporânea que está em transformação cultural, religiosa e política.

Com o intuito de conhecer as representações do imaginário dos profissionais, a pesquisa apresenta itens que fazem menção ao significado de paz como uma crença. Mas, com os dados encontrados, cabe a essa pesquisa esquadrihar possibilidades de proposta para uma Educação para a Paz em que o conhecimento da metafísica esteja presente na formação e na prática pedagógica.

Quadro 13. Esquematisando o Conceito de Paz e crenças para a Educação para a Paz:



3.1.2. Considerações das subcategorias - Conceito de Paz

Para os professores, o conceito de Paz está relacionado à convivência, o item **22- Paz é defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo-** obteve um percentual de **73,8%** de concordância, o mais alto índice entre as demais afirmativas. A preservação do Meio Ambiente também foi indicada como um tema pertinente ao entendimento de Paz; o item **03 -Paz é**

promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta recebeu um percentual de **61,9%** de concordância. Para as temáticas: Paz e Não Violência somente o item **01 A paz não pode caracterizar-se somente pela ausência da violência, já que a ideia de paz se integra necessariamente com a ideia de justiça** obteve índice de **52,4%** de concordância. Nas afirmativas da subcategoria Paz e Direito, o item escolhido foi o 46 - **Paz é a Justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade**, com percentual de **40,5%**. As afirmativas alusivas: Paz – Crenças foram rejeitadas pelos professores, a média total dessa subcategoria ficou para a opção “menos concordo”, com avaliação de **65,45%** e “sem importância”, com **22,6%**; para a opção “mais concordo” somaram-se **11,9%**.

Resumindo, o conceito de Paz para os professores está relacionado à convivência humana nos relacionamentos do cotidiano, ao bem-estar consigo mesmo e com outro, que se manifesta no diálogo, no respeito mútuo, na preservação do meio ambiente. Paz também foi considerada não como ausência de violência, mas como ideia de justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.

3.2. Categoria 2: A Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola

Os primeiros estudos que conduziram à fundamentação da Educação para a Paz datam do início do século XX com a pedagogia humanista da Escola Nova; já a expressão “Cultura de Paz” é mais recente, criada pelo padre MacGregor²⁵ entre os

²⁵ Felipe Estanislao Macgregor Rolino nasceu em Callao, Peru, em 1914. Ingressou na Companhia de Jesus e mudou-se para a Argentina, onde estudou filosofia e teologia, foi ordenado sacerdote e iniciou as atividades de docência. Mudou-se para Nova Iorque, onde cursou pós-graduação em filosofia. Exerceu diversas funções acadêmicas e era vinculado às Nações Unidas, inclusive à UNESCO. Fundou a Associação Peruana de Estudos para a Paz, da qual foi presidente até o seu falecimento, em 2004. Dados disponíveis em: RIERA, J.C; Way, E.T. Felipe MacGregor: Vida y Legado de un Maestro. IN:

anos 1984 e 1986. Grande precursor de estudos para a efetivação da Cultura de Paz, o padre explica que desde criança sempre aprendeu sobre a “guerra” e nunca sobre a “paz”. Com esse princípio, o padre jesuíta abriu caminhos na América Latina para os trabalhos de pesquisa acadêmica sobre a paz, tendo fundado em 1980 a Asociación Peruana de Estudios para la Paz, da qual foi presidente até seu falecimento, em 2004. Seus estudos indicam que uma Cultura de Paz consiste em assegurar que os conflitos inerentes ao relacionamento humano sejam resolvidos de forma não violenta, com base nos valores tradicionais de paz, incluindo-se justiça, liberdade, equidade, solidariedade, tolerância e respeito pela dignidade humana.

Por que paz como cultura?

A educação do século XXI vem se organizando por uma crescente necessidade de pesquisar e entender a violência em todas as suas expressões, desde as mais mansas e naturalizadas, culturalmente legitimadas, o tráfico de influências, o nepotismo, a burocracia, o sigilo de informações, até as mais alarmantes, como o genocídio, as xenofobias, as discriminações raciais e sociais, a instigação ao conflito bélico entre nações para obter dividendos com a indústria armamentista. A guerra é cada vez mais impopular, indesejada, inconveniente e incompatível com nossas aspirações de vida.

Ao considerar que o princípio de cultura é o conjunto de formas de comportamento adquiridas no seio das sociedades humanas, estabelecendo suas dinâmicas, com base em escolhas historicamente construídas, a Cultura de Paz para ser estabelecida em uma sociedade deve conduzir a conduta do homem no sentido de efetivar atitudes e comportamentos com valores, integrar os indivíduos em um todo coletivo e determinar critérios adequados para a prevenção da violência.

Nessa segunda categoria, **A Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola** tem como objetivo perceber se os professores pesquisados entendem o conceito de Paz no sentido mais amplo da cultura, ou seja, dos valores e das atitudes das pessoas em seu dia a dia. Os 15 (quinze) itens dessa categoria foram distribuídos nas subcategorias: Cultura de Paz na Convivência, Cultura de Paz na Formação e na Prática Pedagógica de Professores, Cultura de Paz e Não Violência, Cultura de Paz e Direito e Cultura de Paz e Meio Ambiente.

3.2.1. Cultura de Paz na Convivência

Nessa subcategoria, os itens apresentados obtiveram um alto percentual de concordância entre os docentes, revelando a concepção de que uma Cultura de Paz se constitui na convivência entre família, comunidade escolar e sociedade, os quais devem estar atentos e preparados para serem os alicerces dos valores da convivência no respeito pela vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação, princípios necessários para a sustentação e a concretização de uma Cultura de Paz.

Tabela 10. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz na Convivência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
04) Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há a necessidade do envolvimento da família, das lideranças, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino, em sua implantação e no desenvolvimento no cotidiano das escolas.	90,4%	0%	9,6%	100%
18) O (A) professor(a) deve discutir com seus alunos a importância da inclusão e criar situações de convivência pacífica com os desiguais.	61,8%	11,9	26,3%	100%
33) O (A) professor(a) deve reconhecer as possibilidades e capacidades de seus alunos e permitir que eles discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz.	61,9%	11,9%	26,2%	100%
50) A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação	33,3%	19,1%	47,6%	100%
Média da subcategoria Cultura de Paz na Convivência	61,85%	10,72%	27,43%	100%

O item **04 - Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há a necessidade do envolvimento da família, das lideranças, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino, em sua implantação e no desenvolvimento no cotidiano das escolas** foi a afirmativa entre os itens indicados de maior concordância com notas de **06 a 10**, sendo o percentual de **90,4%** entre os professores. Também um alto percentual de professores entre **61,8%** e **61,95%** manifestaram sua concordância com os itens **18** e **33**, respectivamente, cujos conteúdos se referem ao mesmo contexto da subcategoria.

A Cultura de Paz concretizada na tríade da Família - Escola e Sociedade. A família, instituição que ao longo do século XX foi ganhando uma nova configuração no cenário social, devido à industrialização do país, que permitiu a migração do campo

para os centros urbanos em busca de novo estilo de vida. A revolução e a emancipação dos direitos da mulher, bem como a necessidade da mão de obra feminina no mundo do trabalho proporcionaram uma carreira profissional e permitiram que os afazeres domésticos fossem divididos com o parceiro e filhos ou terceirizaram essa tarefa, vale dizer, o homem já não era mais o único provedor que detinha todas as decisões, a mulher passa também a prover e a decidir.

Outros dois fatos importantes que ocorrem no século XX e alteraram a estrutura da família e da sociedade foram o invento da pílula anticoncepcional, podendo assim o casal ter o controle da natalidade e a Lei do Divórcio, que permitiu o rompimento do contrato do casamento legal, permitindo uma nova constituição família. E, atualmente, com a liberdade de expressão, surgiu a possibilidade da união de casais do mesmo sexo, em alguns casos, já com a permissão de adoção de crianças.

É uma nova estrutura da família, que sofre com as transformações da sociedade, das religiões, dos valores, mas mesmo com todas as mudanças que a evolução do tempo exige, a família continua o berço que constitui, nos primeiros anos de vida do homem, os princípios da ética e da moral. Segundo Jares (2008, p. 26), “a família é o âmbito inicial de socialização e onde aprendemos os primeiros hábitos de convivência”. É nesse ambiente que se constituem os laços de afetividade, os hábitos culturais, as orientações para discernimos entre o certo e o errado, o bem e o mau.

Depois da instituição familiar, a escola é a outra instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Seu principal objetivo, ou seja, sua missão social é a educação da criança, do jovem e do adulto, a preparação desses para ingressarem na vida social com autonomia pessoal para o exercício da cidadania e o desenvolvimento de uma atividade profissional.

A função da escola tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas dos países, regiões e povos. Embora evolua ao longo do tempo e diferencie no espaço em razão das variedades culturais, a escola não acompanha as mudanças de acordo com o ritmo em que elas ocorrem, por sua característica marcadamente conservadora de transmissão do saber acumulado e

preservação da cultura. Essa é uma das razões de constantemente ser criticada e ter a validade de seus objetivos contestada por não acompanhar ao mesmo tempo as mudanças sociais.

É importante ressaltar que a atual realidade educacional brasileira resulta da evolução econômica, política e social do país, decorrente de mudanças em sua estrutura econômica, as quais acabaram por desencadear transformações no regime político e na estrutura social brasileira nos diferentes momentos de sua história. O entendimento dessa realidade é condição para a análise da escola hoje no Brasil, de suas dificuldades, de seus acertos, de suas propostas e de suas intenções.

Muito se fala, atualmente, da melhoria da qualidade do ensino. É uma proposta de governo de diferentes tendências e uma expectativa de todos os cidadãos brasileiros a democratização e a universalização do ensino em todos os níveis, além da melhoria da qualidade da escola, em especial da escola pública.

A competência da escola tem sido questionada com crescente vigor, focando-se ora a sua estrutura administrativa, ora a sua gestão, ora a formação dos professores, ora a falta de apoio e participação da família, ora o investimento dos órgãos governamentais, e por aí vai. Para pensar em melhoria da qualidade do ensino e da escola, algumas questões precisam ser resolvidas e definidas com clareza:

- O que se espera da escola?
- Qual a expectativa da sociedade e da família em relação à escola?
- Que escola é mais adequada ao momento histórico em que vivemos?

Somente refletindo sobre essas questões e tentando encontrar respostas para elas é possível pensar em uma organização de ensino com objetivos claros e definidos com estratégias de ação eficientes, que promovam a qualidade almejada.

É preciso analisar a escola e compreendê-la, sem comparações saudosistas com a escola pública de nossos pais e avós. Essa escola seletiva, restritiva e elitista, adequada a um determinado momento histórico e à sociedade de então, prestando-se satisfatoriamente ao seu papel de formar uma elite intelectual, muito provavelmente não

se ajustaria mais aos nossos dias, vez que excluía a grande massa populacional das oportunidades que a educação pode alavancar.

É preciso definir uma escola de qualidade para os dias de hoje, universal e democrática, que corresponda ao nosso mundo histórico-social, do século XXI, com todas as características e expectativas que se apresentam. A escola-cidadã deve ser aberta, participativa, autônoma na elaboração e no desenvolvimento de seu projeto educacional e comprometida com a formação e a convivência harmoniosa com a comunidade escolar, família e sociedade.

Precisamos de uma escola democrática e dialógica, gradualmente ascendente e mais ampla, que envolva todos os segmentos na definição do seu projeto político-pedagógico de sua proposta pedagógica, da dinâmica e do seu fazer cotidianos.

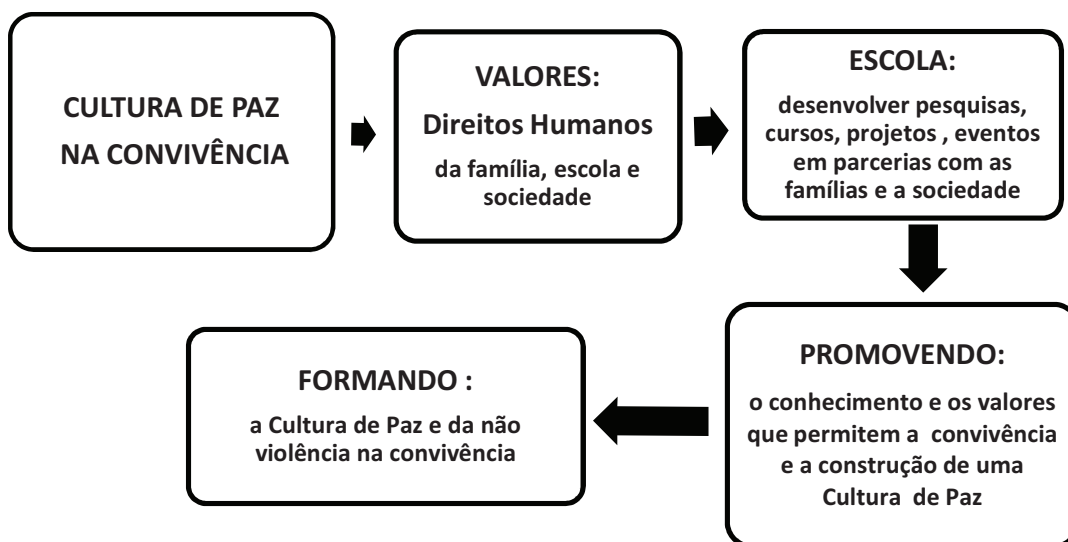
No entanto, **47,6%** dos professores “menos concordaram” com o **item 50 - A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação.**

A crença no envolvimento da família, da comunidade escolar e da sociedade para a construção de uma Cultura de Paz é necessária; vale lembrar que, depois do alicerce familiar, na escola está o professor, o protagonista fundamental do processo educativo. Com o professor, a criança, o jovem e o adulto encontram meios de aprender, como afirma Charlot (2000, p.53): “Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado.” Nessa partilha, constituem-se os valores da convivência e do conhecimento, que estão ancorados nas propostas pedagógicas que o professor deve reconhecer, assimilar e desenvolver em sua prática profissional. Ensinar para dar consistência à vida do sujeito na dimensão do desenvolvimento, como pessoa e como cidadão na busca do encontro da identificação da profissão em que quer ser formar.

A Família, a Escola e o Professor formam a essência da vida em sociedade. Não podemos imaginar o homem sendo concebido fora da família, educado sem o apoio da escola e do professor e também não podemos imaginar uma sociedade sem a

Educação. A Cultura de Paz nasce nessas instituições, adquire legalidade ou legitimidade nas lideranças e passa a ser vivenciada no âmbito social, como a marca do povo na constituição de seu traço cultural.

Quadro 14. Esquematisando Cultura de Paz na convivência para a Educação para a Paz:



3.2.2. Cultura de Paz - formação continuada e a prática pedagógica

Os itens que correspondem a essa subcategoria foram elaborados a partir dos estudos das publicações da UNESCO, no ano de 2008. Os documentos referenciados são: “Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”, “Abrindo Espaços: múltiplos olhares, Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas”, “Construindo Saberes - Referências conceituais e Metodologia do Programa Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz”.

Tabela11. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz - Formação Continuada e a Prática Pedagógica

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
08) Falta um programa de formação continuada para professores que tem por objetivo implantar metas da Cultura de Paz.	61,9%	11,6%	26,5%	100%
14) As propostas para Cultura de Paz indicadas pelo UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas independentemente das realidades socioculturais que se encontram.	35,7%	19%	45,3%	100%
29) Uma Cultura de Paz só poderá ter sucesso se as propostas forem alicerçadas e fundamentadas na realidade e nas necessidades de cada escola.	52,3%	16,7%	31%	100%
42) Entre os inúmeros afazeres do cotidiano escolar, a Cultura de Paz se dilui na preocupação de cumprir as metas do currículo de cada nível de ensino.	19,1%	21,4%	59,5%	100%
52) O (A) professor(a) é aquele transmite aos seus alunos somente aquilo em que acredita e coloca em prática o que ensina a fim de lhes servir como modelo.	7,2%	9,5%	83,3%	100%
Média da subcategoria Cultura de Paz - Formação Continuada e a Prática Pedagógica	35,24%	15,64%	49,12%	100%

Ao concordarem com a afirmativa do item **08 - Falta um programa de formação continuada para professores que têm por objetivo implantar metas da Cultura de Paz**, com o percentual de **61,9%**, os professores assumem a carência dos programas de formação continuada, que recomendam os princípios, atitudes, costumes e práticas pedagógicas que promovam e reforcem a cultura da paz. Isso demonstra a necessidade de propor que os professores participem de programas de formação continuada a fim de que se preparem para proporcionar aos seus alunos a oportunidade de construir valores, princípios morais e autonomia intelectual necessários para a convivência das pessoas numa Cultura de Paz. Um programa dessa natureza poderia ser fundamentado nos documentos da UNESCO, que propõem procedimentos para conduzir a transição da cultura de guerra, como a nossa, para uma Cultura de Paz.

Conceber uma Cultura de Paz, mudando definitivamente as atitudes, os valores e os comportamentos a fim de promover a paz e a justiça social e evitar conflitos entre as nações, continua sendo o grande desafio 66 anos depois da fundação das Nações Unidas e da UNESCO.

A UNESCO em seus documentos admite ser a educação o único caminho possível para a transformação de uma cultura de guerra, impregnada pela violência por uma cultura de paz fundamentada na tolerância, respeito aos direitos das pessoas, igualdade, liberdade e não violência.

O propósito da Organização é contribuir para a paz e a segurança, promovendo a cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito, aos direitos humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo. (UNESCO 2008, p. 10)

Nesse contexto, as normas para promover a Cultura de Paz, por meio da educação, têm seus princípios na “Declaração sobre uma Cultura da Paz e respectivo Programa de Ação, proclamada em 6 de outubro de 1999, pela Assembléia Geral das Nações Unidas – ONU”.

Nesse documento, as principais ações destinadas a promover uma cultura da paz através da educação postulam uma educação com objetivos amplos, que possa atingir a todos, com vista a alcançar o desenvolvimento humano, social e econômico e a promover uma cultura da paz. Esses objetivos serão atingidos se forem inseridos e integrados a um processo de educação que possibilite a formação de mentes dispostas a promover o respeito às identidades (culturais, raciais, religiosas, de gênero e geração, entre outras) e à diversidade, ou seja, uma formação que assegure a quebra de velhos paradigmas e que permita que novos valores sejam incorporados nos comportamentos do cotidiano, seja no pessoal, seja no profissional.

Ao propor novos objetivos para a educação, outro princípio do documento é o incentivo à revisão dos programas curriculares de formação de professores. Nessa revisão, há a indicação para que a organização dos saberes, os conteúdos estabelecidos em cada disciplina sejam envolvidos na prática da reflexão para estimular

a liberdade e a inclusão por meio de uma experiência prazerosa e enriquecedora que podem ser vivenciadas a partir do contato com a cultura, a arte, a dança, o esporte e o lazer. Potencializadora de novos modos de ser, de se inserir na sociedade e exercer a cidadania, deixando assim os saberes que são repassados muitas vezes sem sentidos e propósitos para a vida, abrindo espaço para uma educação dos sentidos.

Assim uma formação continuada fundamentada nesses princípios seria um espaço de novas ideias, formuladoras de propostas e novas metodologias que podem contribuir para a superação dos grandes desafios da aridez da educação que ainda desenvolve conteúdos fragmentados entre a teoria e a prática.

Essas novas ideias seriam amparadas em conhecimentos provindos de teorias consagradas pela educação, além dos novos conhecimentos buscados nas pesquisas que revelam a realidade e as necessidades de cada lugar e de seu povo.

Os **45,3%** dos professores, ao atribuírem as notas da opção menos concordo ao **item 14, “As propostas para Cultura de Paz indicadas pela UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas independentemente das realidades socioculturais que se encontram”**- revelam que o conteúdo das publicações da UNESCO, não são claras para os docentes. Ao publicar os documentos, a UNESCO tem como principal objetivo compartilhar com a sociedade as informações e as experiências acumuladas nas diferentes comunidades assistidas pela organização. Os estudos e as experiências publicadas são frutos de ações que resultaram em uma melhor qualidade de vida, saúde e educação.

Sendo assim, a apropriação dessas informações e propostas servem de referência para a elaboração de projetos que visam atender às necessidades de cada comunidade, podendo assim atingir os mesmos resultados apresentados em outras comunidades dos documentos da UNESCO.

Entretanto, **52,3%** dos professores concordaram com afirmativa **29 “Uma Cultura de Paz só poderá ter sucesso se as propostas forem alicerçadas e fundamentadas na realidade e nas necessidades de cada escola”**- que indica a

compreensão que se deve ter ao imaginar propostas de programas, projetos ou eventos que tenham como finalidade promover uma melhor condição de vida e educação no ambiente escolar e social.

Porém, esse item pode ser compreendido como uma extensão do item **14 As propostas para Cultura de Paz indicadas pela UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas independentemente das realidades socioculturais que se encontram** pois, além do conhecimento da realidade e da necessidade local, é necessário buscar também práticas já desenvolvidas e experiências de sucessos que são fundamentais para atingir os objetivos da promoção da Cultura de Paz.

Outro dado revela que **59,5%** dos docentes optaram com notas de menor concordância a afirmativa do item **42 Entre os inúmeros afazeres do cotidiano escolar, a Cultura de Paz se dilui na preocupação de cumprir as metas do currículo de cada nível de ensino.** Os professores entenderam que a Cultura de Paz tem um significado amplo que, ao mesmo tempo, está inserido no cotidiano da escola, cuja prática não pode ser negada, conforme o conceito de Cultura de Paz que se encontra no documento “Crenças e Esperanças”, uma publicação da UNESCO, (2003), assim definido:

A Cultura de 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 a compreensão entre os povos e as pessoas.

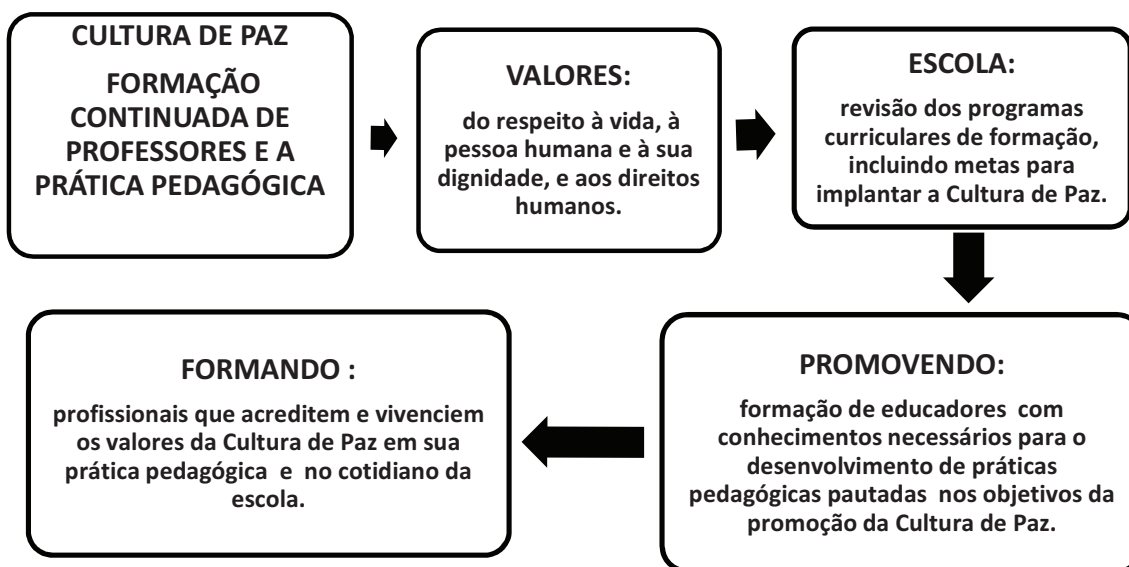
É preciso que, no cotidiano das escolas, os professores promovam a Cultura de Paz, por meio das disciplinas do currículo, dos relacionamentos e das ações, sejam elas educativas, recreativas e/ou sociais.

O alto índice de **83,3%** de notas de menor concordância foi para o item **52 “O(A) professor(a) é aquele(a) que transmite aos seus alunos somente aquilo que acredita e coloca em prática o que ensina a fim de lhes servir como modelo.** Esse item foi inserido para que os professores pudessem refletir sobre as velhas práticas e posturas que eram utilizadas no passado da educação.

No atual momento, em que a formação de professores postula uma prática pedagógica da convivência e do diálogo, os professores não poderiam ter uma crença na contramão dos ideários da Escola Nova, que abre a possibilidade de um novo olhar para a educação e principalmente para a relação aluno e professor, como pode ser constatado em Dewey (2007), que destacava que as aulas deveriam ser estruturadas para as resoluções de problemas, de forma que os estudantes pudessem descobrir as suas próprias verdades, em oposição à pedagogia centrada no professor.

Para se pensar numa proposta pedagógica em que se objetive o desenvolvimento de práticas educativas para a Cultura de Paz, é preciso que o professor resignifique constantemente sua metodologia de trabalho. Ou seja, é preciso pensar no aluno como um parceiro na sala de aula, onde o ensinar e o aprender sejam vivenciados na relação pedagógica e dialógica, a fim de que as propostas de uma educação que tenha como objetivo promover a Cultura de Paz sejam desenvolvidas. E isso não somente com planos de aulas determinados, mas também com projetos de curta duração, com início e término fixados, não se importando em atingir os objetivos de um ensino que postule valores e mudanças de atitudes e, sim, em cumprir prazos determinados no cronograma para atender o tempo do currículo.

Quadro 15. Esquematisando Cultura de Paz - formação continuada e a prática pedagógica para a Educação para a Paz



3.2.3. Cultura de Paz - não violência

Os resultados dessa subcategoria apontam que os itens de números **11**, **23** e **59**, relativos ao fenômeno da violência, foram desconsiderados, recebendo notas de 0 a 04 da opção “não concordo”, com percentuais acima de **50%** dos professores. Somente a afirmativa de número **25** obteve **76,2%** de concordância.

Tabela 12. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz - não violência:

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
11) A violência dentro da escola é exclusivamente reflexo da violência lá fora, logo não há saídas para esse problema enquanto a paz não for estabelecida no mundo.	14,3%	28,6%	57,1%	100%
23) A violência não é um fenômeno único, pois há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos e o fato de a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes.	30,9%	16,6%	52,5%	100%
25) O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.	76,2%	11,9%	11,9%	100%
59) A violência é um processo que não existe nem se dissemina por si mesma. Há pessoas, organizações e governos que são violentos.	16,8%	14,3%	68,9%	100%
Média da subcategoria Cultura de Paz - Não Violência	34,55%	17,85%	46,6%	100%

As afirmativas dos itens **11**, **23** e **59** foram evidenciadas na pesquisa “O Relatório de Monitoramento Global de 2011²⁶ apresentado pela UNESCO, no dia 01/04/2011, que mede as implicações da violência no ambiente escolar. Esse estudo explicita que a violência faz parte do cotidiano dos estudantes brasileiros, os pesquisadores também avaliaram as consequências do ambiente violento no processo de aprendizagem e no aspecto emocional desses alunos. Com análise de 47 mil questionários, a pesquisa revelou que a violência está presente nas escolas públicas e privadas em todas as capitais brasileiras e não somente nas de maior destaque na imprensa, como Rio de Janeiro e São Paulo.

²⁶ Disponível no site [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/brasil/) acesso 08.abr.2011

Em São Paulo, 37% dos alunos de escolas públicas afirmaram que já houve tiros dentro ou perto da escola. Nas particulares, o número cai para 12%. No Rio de Janeiro, 16% dos jovens da rede particular e 13% da rede pública relataram a ocorrência de tiros. Em Goiânia, Manaus e Fortaleza, a incidência é quase igual para escolas públicas e privadas. Jovens declararam já terem usado arma de fogo dentro da escola para intimidar colegas e se fosse preciso saberiam manejá-las. Desses entrevistados, 14% disseram que sabiam onde poderiam comprar uma arma de fogo.

Outra revelação enfocou a violência sexual, mais precisamente o estupro. No Pará, Ceará e Espírito Santo, 5% dos alunos disseram saber se esse tipo de violência ocorreu na escola ou perto dela. Em São Paulo e no Amazonas, esse número chega a 11%. Também foi constatado expressivo número de alunos que se sentem perseguidos por grupos ou por colegas com atitudes agressivas.

A referida pesquisa constatou o baixo rendimento de aprendizagem dos alunos que frequentam escolas pichadas, com prédios danificados, onde a iluminação é ruim, o mobiliário inadequado, sem espaço para práticas esportivas. O estudo concluiu que entre 41% e 52% dos jovens entrevistados afirmaram que não conseguem se concentrar nos estudos por causa da violência. Pelo menos 28% dos alunos disseram que ficam "nervosos" e "revoltados". No mínimo 27% afirmaram perderem a vontade de ir à escola.

Nos estudos de Arendt (2009), a violência já é uma realidade dentro da escola. Isso parece ser um reflexo dos problemas sociais do bairro, da cidade, do estado e do mundo. Nesse sentido, é preciso considerar a definição de violência no sentido social. Sobre o tema, a autora discutiu os acontecimentos violentos do século XX, desde os confrontos raciais nos Estados Unidos, as rebeliões estudantis em vários países, os avanços tecnológicos, a invenção de instrumentos violentos, até a bomba atômica, na segunda guerra mundial.

Arendt (2009), que tratou a ideia dos fenômenos do poder e da violência, afirma: Quanto mais poder menos violência e quanto mais violência menos poder, ou seja, trata-se de um pensamento que se diferencia da ordem política tradicional, que os

iguais, mas que são opostos, já que um é a negação do outro. Portanto, para Arendt (2009, p. 58): “A forma extrema de poder é Todos contra Um; a forma extrema de violência é Um contra Todos”.

Continuando suas explicações sobre esse tema, a autora propõe uma questão política ao indagar: “Quem domina quem”? E apresenta um conjunto de condições que caracterizam a violência, o poder, vigor, a força e a autoridade.

Poder, vigor, força, autoridade e violência seriam simples palavras para indicar os meios em função dos quais o homem domina o homem; são tomados por sinônimos porque têm a mesma função. [...] Poder corresponde a habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. [...] O vigor é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter. [...] A força energia liberada por movimentos físicos ou sociais. [...] Autoridade o reconhecimento inquestionável daqueles a quem se pede que obedeçam. (ARENDR, 2009, p. 60 – 62)

Ao considerar que o homem não nasce violento, mas é influenciado pelas funções do poder, da força e do vigor, cabe à educação conduzir o problema da violência com discussões e propostas que se pautam em ações que visam ao combate de todos os tipos de violência física, simbólica e emocional. À escola, cabe uma gestão em que o poder democrático atue para proporcionar ao ambiente escolar um espaço participativo, flexível, coerente entre o que se ensina e o que se vivencia, operacional entre a equipe gestora e a comunidade escolar. Assim, espera-se ter uma saída para esse problema, não permitindo que a violência tome conta do espaço escolar, deixando-o refém de sua própria missão, que é a de educar para a não violência.

Essas ideias são claras para **76,2%** dos professores, que também acreditam que a educação pode transformar a cultura da violência em Cultura de Paz, ao concordarem com o item **25 - O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.**

Portanto, para transformar a cultura de violência, alguns traços da cultura tradicional devem ser repensados, como, por exemplo, as cantigas de rodas e as de ninar: Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu; Sambalelê tá doente, tá com a

cabeça quebrada; Nana neném, que a cuca vai pegar; O cravo brigou com a rosa, etc.- trazem em seu contexto princípios violentos que podem ser interpretados como corriqueiros, parecendo normais de serem praticados. A cultura atual também necessita rever os valores difundidos, como, por exemplo, na programação televisiva infantil que apresenta conteúdos de cultura de violência. Muitos dos desenhos animados são voltados para as batalhas ditas "entre o bem e o mal", onde acontecem no mais das vezes mortes violentas.

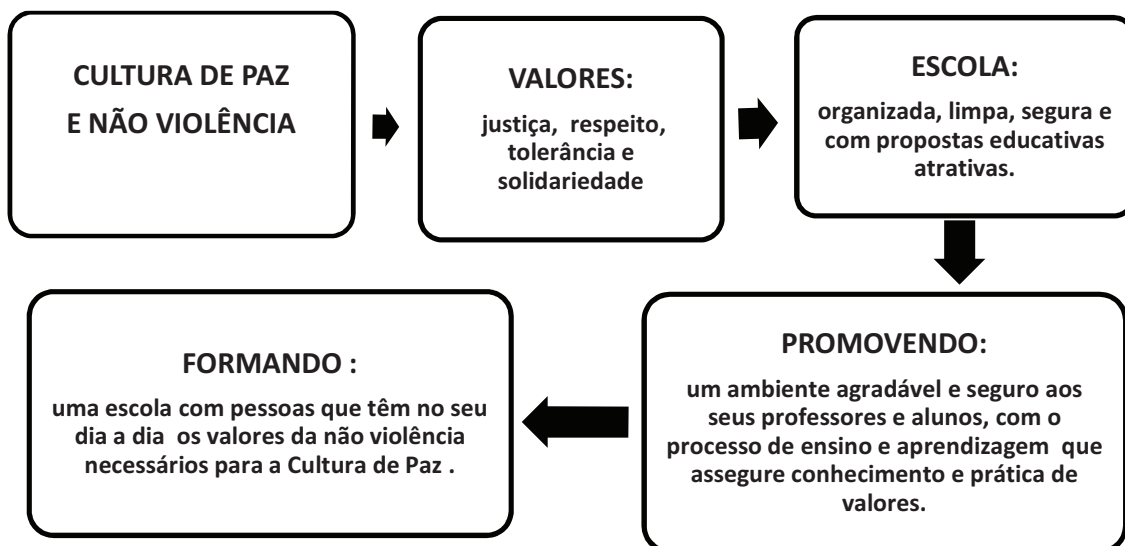
Diante disso, o processo educacional deve propor uma educação de valores voltados para a mudança das práticas da cultura da violência para as dimensões da Cultura de Paz, em projetos que a escola desenvolva, com temáticas do tipo: a paz social, a paz no trânsito, a paz ambiental e outros temas que contribuam para a efetivação de uma Cultura de Paz na escola. Essas iniciativas podem ser um caminho para modificar o cenário em que se encontram a sociedade e, conseqüentemente, as escolas com altos índices de violência.

Corroborando com essa ideia, Freire (2000, p. 32), ao escrever uma carta relatando sua indignação pela crueldade e violência na morte do índio Galdino²⁷, concluiu: "Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda." Essa crença deve ser a de todos os professores, gestores, família e políticas públicas que esperam e trabalham por uma sociedade que vivencie os valores da Cultura de Paz.

Ao acreditarem que o processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz, os professores demonstraram estar convictos do seu papel para desenvolver uma educação ativa, que consiste "em valores, atitudes e condutas" que conduzam aos princípios de liberdade, de justiça e democracia, de respeito, de tolerância e de solidariedade; princípios que afastam a violência.

²⁷ Crime ocorrido em 20 de abril de 1997, cinco rapazes de classe média de Brasília atearam fogo no índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, de 44 anos, que dormia em uma parada de ônibus na Asa Sul, bairro nobre de Brasília.

Quadro 16. Esquematisando Cultura de Paz – não violência para a Educação para a Paz



3.2.4. Cultura de Paz – direito

Os 50,1% dos professores, ao atribuírem notas da opção menos concordo ao item 36, que apresenta uma das discussões mais frequentes entre a escola e os aspectos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, demonstraram que reconhecem os avanços e as contribuições dessa lei para a educação e para a sociedade.

Tabela 13. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz – direito:

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
36) Na tentativa de garantir os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a escola torna-se permissiva em relação às atitudes transgressoras dos alunos	38%	11,9%	50,1%	100%

O ECA tem por base o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança ratificada por todos os países membros da ONU, com exceção dos Estados Unidos e da Somália, em 1989. O estatuto, que tem por objetivo garantir a promoção dos direitos da criança e do jovem, vem sendo interpretado de maneira distorcida, pois todo direito gera deveres e estes deveres estão implícitos em cada ponto abordado pelo ECA. Entretanto, observa-se Fonseca (2007), que diz que quando se busca a implementação destes direitos, os deveres não são debatidos perante a família, o jovem e a comunidade escolar, gerando um direito de uma só via, sem contrapartida, quanto à prática de atos infracionais praticados pelos mesmos.

A autora ainda aponta outra situação do ECA, que gera polêmica: o indivíduo maior de 18 anos, que comete um crime, será responsabilizado nos termos da lei penal vigente. Por outro lado, a pessoa menor de 18 anos de idade que for autora de fato tipificado como crime terá sua responsabilidade apurada com base em lei especial do ECA, sendo, portanto, tratada fora do sistema formal da Justiça Penal. Ora, isso causa, em certos casos, revolta ou até mesmo oportunismo por parte do adolescente e do jovem, por considerar que no estatuto a penalidade pretende ser socioeducativa e não punitiva.

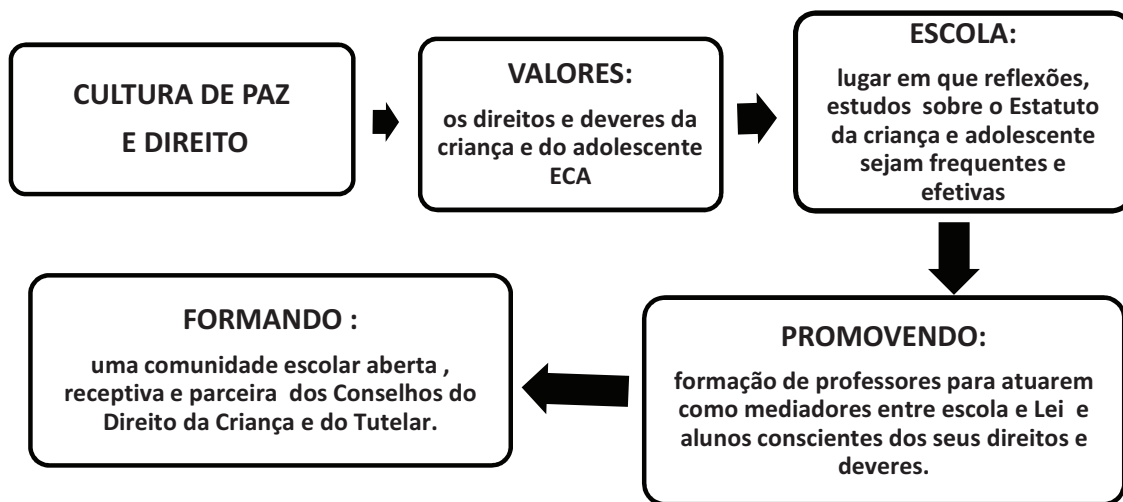
Mas, entre as críticas e debates, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF no Brasil considera que os avanços do ECA nesses 20 anos são expressivos para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, principalmente com a criação dos dois órgãos reguladores: o Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar. Foram criados 5.084 Conselhos de Direitos, cobrindo 91,4% dos municípios brasileiros. Já o Conselho Tutelar se encontra muito próximo da universalização, estando presente em 98,3% dos municípios (5.472). No total, 5.039 municípios possuem ambos os conselhos²⁸.

Mas, para que a aplicação legal do ECA seja conduzida com conhecimento e justiça, o processo de formação dos professores e, conseqüentemente, da criança e do

²⁸ Fonte UNICEF. Disponível: www.unicef.org.br/ acesso: 20.mai.2011

adolescente necessita da concepção de uma educação voltada para ética e para a cidadania e o despertar do aluno, quanto ao interesse pelo conhecimento de seus deveres e direitos como pessoa em relação à família, escola e sociedade. Outros entendimentos necessários para a formação dos professores são: o conhecimento correto quanto à aplicação do ECA - Lei especial e demais legislações de apoio, sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente.

Quadro 17. Esquematisando Cultura de Paz – direito para a Educação para a Paz



3.2.5. Cultura de Paz – preservação do meio ambiente

Essa subcategoria obteve o mesmo percentual de **40,5%** de professores entre as opções de “mais concordo” e “menos concordo”. Isso demonstra que há entre os docentes uma divergência quanto à concepção da urgência e necessidade de desenvolver os temas relacionados ao meio ambiente nas escolas por meio das disciplinas e das atividades curriculares.

Tabela 14. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Cultura de Paz – Preservação do Meio Ambiente

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
02) O(A) professor(a) em sala de aula deve debater a importância dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra como organismo vivo.	40,5%	19%	40,5%	100%

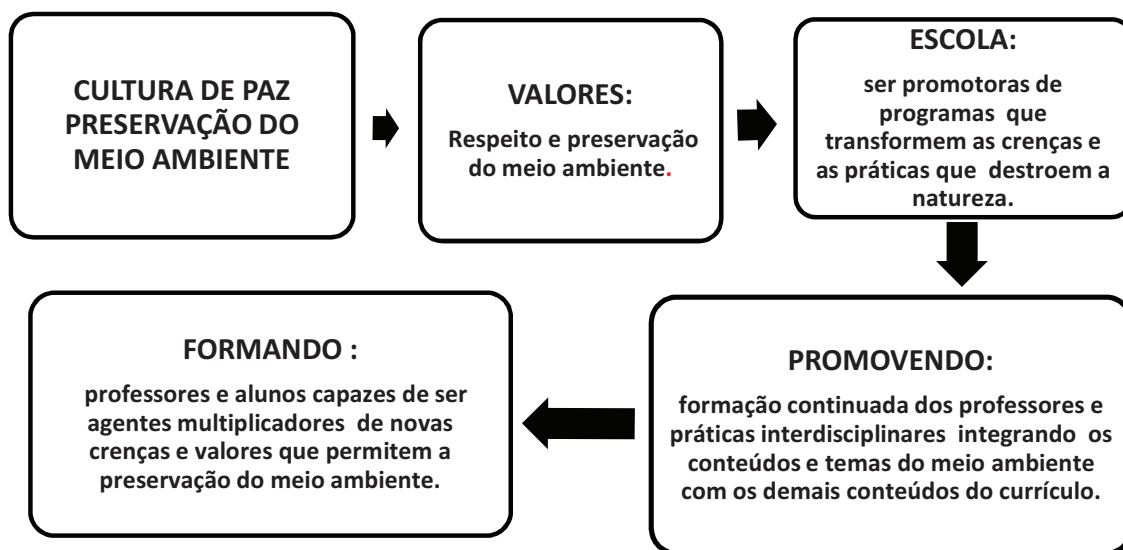
Não há mais dúvida de que a preservação do meio ambiente é urgente, como também é de consenso que só por ações educativas o processo de destruição da natureza será revertido.

Pesquisas científicas avançam nesse sentido, propondo programas de formação de professores para a educação ambiental. Ressaltam-se os de Braga (2003) e Reis (2003), integrantes do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação – UNICAMP, que desenvolveram pesquisas com professores do Ensino Fundamental apresentando propostas de programas de aperfeiçoamento, de forma que os docentes pudessem trabalhar transversalmente a questão ambiental em suas escolas.

Esses trabalhos consideraram que o tema do meio ambiente ainda não era um assunto familiar, necessitando, portanto, de reflexões e práticas pedagógicas direcionadas ao tema em questão. Nesses estudos, constatou-se que programas de formação objetivando o desenvolvimento da reflexão, ações de preservação, estudo do meio e mudanças de concepção alteram a prática profissional dos envolvidos e das crianças que constroem o conhecimento e a formação de como preservar o meio ambiente.

Somente o consenso de que o processo de destruição da natureza poderá ser revertido a partir de ações educativas que tenham como objetivos a preservação do meio ambiente podem possibilitar que, num futuro próximo, as pessoas vivam em harmonia com a natureza e que sejam os promotores da Cultura de Paz no ambiente físico e social onde vivem.

Quadro 18. Esquematisando Cultura de Paz – preservação do meio ambiente para a Educação para a Paz



3.2.6. Considerações das subcategorias - A Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola

A importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola para **90,4%** dos professores pesquisados está representada na afirmativa do item **04** - “**Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há necessidade do envolvimento da família, das lideranças, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino, em sua implantação e no desenvolvimento no cotidiano das escolas**”-, item que obteve a maior concordância dessa categoria.

Outro dado importante que esta pesquisa evidencia é que esse item está no princípio da convivência, como foi considerado na categoria anterior no conceito de Paz. Se a convivência pacífica é o meio de se ter a Paz, os valores alicerçados nessa convivência serão perpetuados na Cultura de Paz e as atitudes dos professores para desenvolverem esse convívio foram consideradas por **61%** dos docentes nos itens **18** e **33**, que apontam as práticas pedagógicas necessárias à inclusão, para criar situações

de convivência pacífica com os desiguais e conhecer seus alunos, além de permitir que discutam suas opiniões para a constituição de um ambiente escolar de Paz.

Outra crença dos professores para a Cultura de Paz e a Não Violência diz respeito ao poder de transformação que a educação tem de transformar os seus educandos, com a concordância de **76,6%** dos professores para a afirmativa do item **25 O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.**

A quebra de paradigmas é uma das características do processo de mudanças de cultura. Hoje há uma nova cultura de preservação do meio ambiente e as suas propostas ainda causam estranheza e divisões entre grupos. Os **40,5%** dos docentes dessa pesquisa, ao concordarem e discordarem da afirmativa do item **02 em sala de aula deve debater a importância dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra como organismo vivo** também se encontram divididos em suas crenças e práticas pedagógicas referentes às metodologias desenvolvidas em sala de aula, para preservar o meio ambiente e a biodiversidade da flora e fauna do planeta Terra.

Resumindo, a Cultura de Paz no cotidiano escolar se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito contra as pessoas, construção do diálogo, prática da não violência e respeito pela natureza. A Cultura de Paz se edifica nesses e a partir de demais valores.

3.3. Categoria 3: A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.

3.3.1. Educação para a Paz

Antes de pensar em uma Educação para a Paz, as ações organizadas em prol da paz não são em si inéditas; já em 1899, se realiza em Hague, na Noruega, a Primeira Convenção Mundial para a Paz. Em 1900, o químico Alfred Nobel cria o prêmio Nobel da Paz, para pessoas em todo o mundo que mais tenham trabalhado pela paz internacional.

A ideia para alcançar a paz por meio da educação surge entre os educadores europeus frente às destruições causadas pela Primeira Guerra Mundial. Com a fundação da Liga Internacional da Educação Nova, que reuniu pedagogos mais influentes do campo internacional Jarés, (2002). O movimento da Escola Nova tem seus princípios nos pensamentos de Comênio e Rousseau que asseguravam que o homem é bom por natureza, está inclinado a uma vida pacífica e que a guerra é uma distorção dessa natureza.

O primeiro marco desse movimento foi em 1927, com a Conferência Internacional realizada em Praga (antiga Tchecoslováquia). Nessa conferência, o principal objetivo foi discutir os fundamentos e caminhos de uma educação para a “compreensão internacional”; em um contexto mais amplo, uma crítica e a necessidade da renovação dos pressupostos da escola tradicional.

A visão dos educadores da Escola Nova para a Educação para Paz é a da compreensão da interdependência entre os povos e nações e uma conseqüente educação universal que permita a convivência tranquila e harmônica entre todos, sem a deformação da natureza do ser humano, levando-o a cometer barbaridades como as guerras.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, os distintos movimentos a favor para a Educação para a Paz começam a introduzir estudos para a paz nos sistemas educacionais. Mas, foi a fundação da UNESCO, em 4 de novembro de 1946, órgão especializado da ONU para a educação, ciência e cultura, com o objetivo de contribuir com a paz e a segurança no mundo por meio da educação, ciência, cultura e comunicações, que inicia estudos, propostas e projetos para a Educação para a Paz.

Em 1974, a UNESCO recomenda o modelo pedagógico da Educação para Paz, simbolizado pelo lema: “Educação para a Compreensão, a Cooperação, a Paz Internacional e a Educação relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”. Esse modelo tem seu principal objetivo, que é a promoção de uma paz mundial fundamentada no desenvolvimento de uma sociedade internacional que, por sua vez, estaria baseada na justiça, na solidariedade e no respeito mútuo entre os povos. Em 1983 a UNESCO propõe às escolas introduzirem em seu currículo o estudo sobre o desarmamento, a ordem econômica internacional e os direitos humanos. Em 1990, o número de instituições educacionais participantes havia chegado a 2350, em 100 países.

As propostas para uma Educação para a Paz permitem tanto a alunos, quanto a professores e equipe pedagógica contribuir para a formação de uma sociedade em que as pessoas se reconhecem mutuamente como indispensáveis na realização uns dos outros. Ela promove, portanto, uma sociedade pacífica que desenvolve valores, que inclui a todos os desiguais aceitando-os e respeitando suas diferenças. Educar para a paz só é possível, então, com uma educação em paz.

Nessa terceira categoria, **A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz** têm como objetivo conhecer a formação e perceber se os professores pesquisados desenvolvem práticas pedagógicas da Educação para a Paz nas escolas em que atuam. Os 15 (quinze) itens dessa categoria foram distribuídos nas subcategorias: Educação para a Paz - formação e as práticas pedagógicas, Educação para a Paz - na convivência e Educação para a Paz – não violência.

3.3.2. Educação para a Paz - formação e as práticas pedagógicas

Os itens **05, 12, 27, 45 e 48** dessa subcategoria obtiveram um alto percentual de “concordância” e os itens **13, 35 e 37** receberam também alto índice de “menor concordância”. Essas afirmativas foram inseridas na pesquisa com o objetivo de conhecer a opinião dos professores em temas importantes como as atuais políticas do sistema de ensino da progressão continuada, o sistema de avaliação, as HTPCs, projetos transversais, atividades extraclasse, formação moral, carências pedagógicas e a responsabilidade de transmitir o conhecimento para a Educação para a Paz.

Tabela 15. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – Formação de Professores

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
05) Os interesses políticos interferem na qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo uma progressão continuada ineficaz, uma vez que impõe um processo avaliativo não condizente com a proposta curricular.	57,1%	0%	42,9%	100%
12) A escola em que leciono desenvolve projetos transversais, realiza atividades extra-classe, adota metodologias mais criativas que vão além da transmissão de conteúdo.	49,9%	19%	31,1%	100%
13) Nas HTPCs, são refletidos e discutidos os valores de que a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica.	23,8%	19%	57,2%	100%
27) É o meu dever como educador(a) ajudar meus alunos a construírem valores pertinentes a uma Educação para a Paz.	83,4%	9,4%	7,2%	100%
35) Os planos de ensino deveriam objetivar uma formação moral e emocional dos alunos para oferecer um diferencial em sua formação.	19,1%	26,1%	54,8%	100%
37) Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz.	28,6%	16,7%	54,7%	100%
45) O respeito às dificuldades do(a) aluno(a) é uma preocupação que o(a) professor(a) deve ter constantemente em sala de aula.	45,4%	23,6%	31%	100%
48) Apesar das falhas no contexto pedagógico, social e familiar, o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Educação para a Paz.	49,9%	11,9%	38,2%	100%
Média da subcategoria Educação Paz e a Formação	44,65%	15,71%	39,64%	100%

A responsabilidade de ensinar e desenvolver propostas pedagógicas para a formação de valores para a Educação para a Paz foi assumida por **83,4%** professores que concordaram com a afirmativa do item **27 É o meu dever como educador(a) ajudar meus alunos a construírem valores pertinentes a uma Educação para a Paz.**

O desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno construir e compartilhar valores em sua vida escolar, familiar e social, deve fazer parte das práticas de ensino do cotidiano dos profissionais da educação para efetivar o ensino e a vivência da Educação para a Paz.

Nos sistemas de ensino, os valores para a paz devem ser assegurados em programas sistemáticos em que as propostas sejam interdisciplinares e não componham temáticas isoladas com os conteúdos sendo discutidos em uma só situação ou disciplina. A paz pode ser alcançada por vivências que assegurem a reflexão e as tomadas de decisões, permitindo ao aluno discernir sobre o melhor comportamento diante dos conflitos ou situações que requerem atitudes e valores, tais como justiça, respeito, cooperação, fraternidade e demais valores que resultem em paz.

Uma educação para a paz é aquela que permite às pessoas que vivem ou se deparem com estruturas violentas e as modifica com ações transformadoras, ou seja, desperta a pessoa para a realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural.

Portanto, a responsabilidade de ensinar para a Educação para a Paz consiste em estruturar um processo educativo de modo que as aulas atendam às necessidades do aluno, dando-lhe liberdade para aprender por meio de uma relação direta com seu meio, uma relação de afeto e diálogo com o professor e de apoio e cooperação com seus companheiros, quebrando a estrutura atual em que se encontram algumas escolas, conforme cita Fernández (1994). Enquanto a escola doutrinar para a competição, para o individualismo e o egoísmo, é impossível falar de uma paz entendida por esses educadores, como respeito à dignidade humana ou à sua

integridade física e psíquica as quais se referem respectivamente à eliminação da violência física e do autoritarismo.

Nesse sentido, esse item também pode ser compreendido com os demais itens dessa subcategoria, em que se apontam as carências e os caminhos para a efetivação de um processo de ensino que objetiva a Educação para a Paz.

A concordância dos **57,1%** dos professores relativa ao item **05** parece indicar que eles estão incomodados com o modo de avaliação ainda vigente no sistema educacional e com as dificuldades que esse processo impõe, no que tange à aprendizagem e à progressão continuada.

Na década de noventa, 97% das crianças em idade escolar encontraram vagas nas escolas públicas²⁹; com esse dado promissor, foi considerado que a totalidade das crianças na faixa etária de sete anos está incluída na Educação Básica. Nessa mesma década, foi outorgada a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9394/96, que definiu que o ensino de primeiro grau passaria a denominar-se Ensino Fundamental e o de segundo grau Ensino Médio.

Nessa lei, os avanços progressivos assumem o estatuto da Progressão Continuada que, por sua vez, articula-se diretamente à organização da escola em ciclos no Ensino Fundamental. Rompe-se então a cultura de retenção do aluno e busca-se desenvolver um ensino dinâmico e com qualidade. Em 2006, a Lei nº 11.274 ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Mais uma ação política na tentativa de melhorar a formação dos alunos.

Nesse cenário, o Ministério da Educação -MEC tem investido maciçamente em instrumentos de avaliação, para traçar o perfil da educação e do educando da Educação Básica brasileira. Entre os instrumentos de avaliação que permitem traçar um diagnóstico da aprendizagem do ensino estão: Provinha Brasil (Ensino Fundamental), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Desempenho de

²⁹ Fonte: Censo escolar do Ministério da Educação - MEC, disponível www.mec.org.br/censoescolar. Acesso: 21.jan.2011.

Estudantes (Enade), acesso ao ensino superior com bolsa de estudo, além do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Esses instrumentos causam grande desconforto aos serem aplicados nas instituições de ensino, pois nem sempre os conhecimentos exigidos estão de acordo com os conhecimentos adquiridos. Outras vezes, há uma obrigação imposta dos gestores aos professores no sentido de que enfoquem nos objetivos do ensino somente os conteúdos que convenham, para que os índices quantitativos esperados na avaliação nacional sejam atingidos.

Para a Educação Básica, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é a "nota" do ensino básico no país. Numa escala que vai de 0 a 10, o MEC (Ministério da Educação) fixou a média 6, como objetivo para o país a ser alcançado até 2021. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar (ou seja, com informações enviadas pelas escolas e redes), e médias de desempenho nas avaliações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Saeb – para os Estados e o Distrito Federal, e a Prova Brasil – para os municípios. Com a nota obtida, o ministério da educação tem como traçar as metas para a educação e propor novas políticas educacionais.

Há grandes lacunas a serem resolvidas no que tange às políticas públicas do sistema de avaliação nacional e da progressão continuada. A avaliação deve ser entendida como um fenômeno complexo que inclui a medição do conhecimento do aluno, controle de seu comportamento e controle da formação de seus valores, que ocorrem tanto em um plano formal como num informal.

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação, com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal, estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros. Com essa concepção de avaliação, os índices esperados certamente serão

atingidos e a progressão continuada ocorrerá como uma consequência natural do sistema, não violando assim nenhum princípio do processo ensino-aprendizagem.

Os itens **12, 45 e 48** também obtiveram percentuais de concordância entre **45% e 49%** dos professores. Essas afirmativas assinalam alguns princípios pedagógicos que, ao serem desenvolvidos e praticados, contribuem para a efetivação da Educação para a Paz.

Desenvolver em sala de aula projetos transversais e metodologias inovadoras é a possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender informação teoricamente sistematizada (aprender a realidade) e os assuntos da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Esse enfoque rompe a fragmentação do conhecimento, pois permite uma proposta didática que possibilita o tratamento de conteúdos de forma integrada em todas as áreas do conhecimento, ou seja, interdisciplinar. Com essa integração da interdisciplinaridade e transversalidade, os conteúdos, ao serem desenvolvidos de maneira mais ampla e abrangente na realidade a que se propõem, impulsionam as metodologias automaticamente a se transformarem em práticas inovadoras pelo próprio contexto em que são apresentadas e pelas descobertas que são realizadas. São metodologias que tratam de assuntos reais e que produzem as informações necessárias para a compreensão dos eventos apresentados. Moreno (1993) acredita que os temas transversais permitem uma aproximação entre o científico e o cotidiano da escola.

A autora propõe em seus estudos que as preocupações sociais (como as questões ambientais, de saúde, orientação sexual, educação para a paz, por exemplo), transformem-se em “temas transversais”, ou seja, o próprio eixo em torno do qual devem girar as disciplinas trabalhadas pela escola. Assim, as preocupações sociais passam a ser “assunto de estudo nas escolas”. As matérias curriculares, por sua vez, servem de apoio para os temas transversais, que pretendem transformar o aprendizado escolar no estudo de questões que de fato sejam relevantes aos alunos(as) e que possam contribuir para uma formação em valores.

Ao concordarem com as afirmativas que apontam a necessidade de buscar novos conhecimentos científicos para a sua prática pedagógica e desenvolvimento de metodologias inovadoras, os professores também assumem o respeito que devem ter para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e acreditam que o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Educação para a Paz.

Entretanto, **57,2%** dos docentes ao indicarem menor concordância a afirmativa do item **13 - Nas HTPCs, são refletidos e discutidos os valores dos quais a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica**, apontam que nessas reuniões semanais a realidade da escola nem sempre é refletida em grupo.

Vale lembrar que as HTPCs constituem mais uma das inovações da LDB, que previu, no Inciso 5 do Artigo 67, a obrigatoriedade de os sistemas públicos reservarem algumas horas por semana remuneradas e incluídas na jornada de trabalho para que a equipe docente pudesse estudar e planejar as aulas coletivamente.

Sem a compreensão da proposta da Lei, as escolas começaram a usar essas horas, mais conhecidas como “horas-atividade”, para preparar enfeites de festas, corrigir a lição de casa dos alunos, fazer o planejamento individual ou discussões pautadas por informes administrativos e temas praticamente sem nenhuma relação com o pedagógico.³⁰

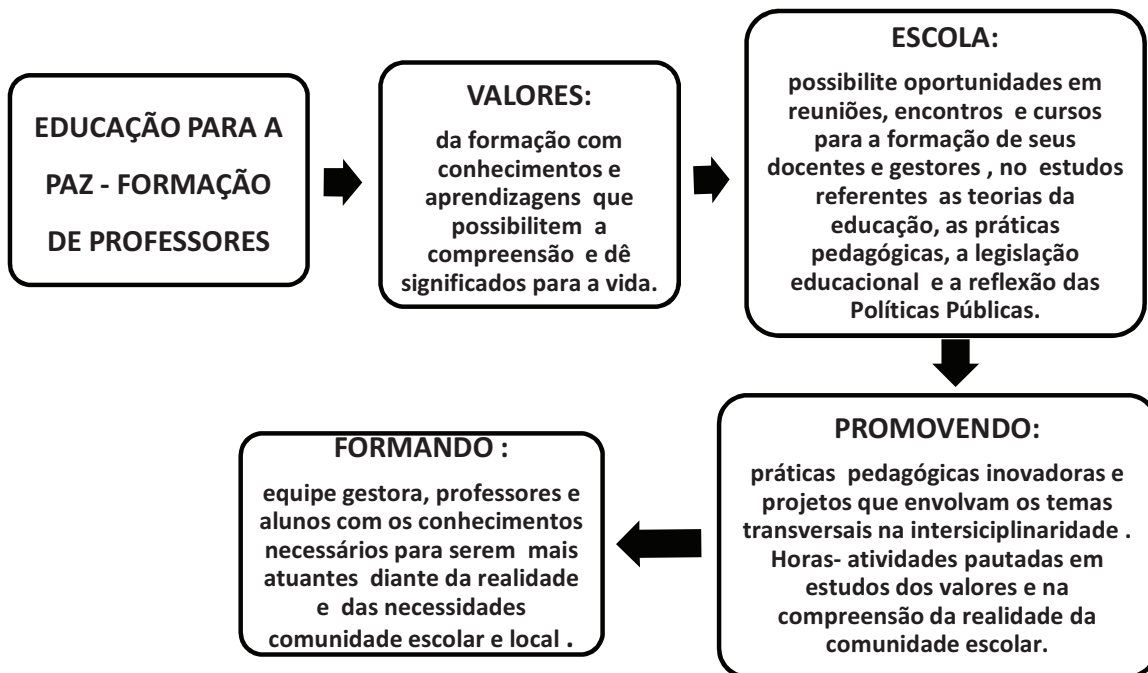
Cabe à equipe gestora, instaurar a cultura da formação continuada de modo que nessas reuniões sejam planejadas e organizadas atividades interessantes e atrativas para os professores que, no final do dia de trabalho, estão cansados e desmotivados.

Motivar os professores para adquirirem um novo conhecimento e novas posturas em sala de aula e também refletirem sobre a realidade da comunidade escolar e do aluno. Os professores devem ser incentivados a levar os frutos dessa reflexão para os convívios em sala de aula e na comunidade.

³⁰ Dados do Estudo Práticas Comuns à Gestão Escolar Eficaz, realizado pela Fundação Victor Civita. 2010.

Mas, os **54,7%** dos professores, ao indicarem à menor concordância a afirmativa de número **37** **Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz**, estão assinalando não acreditarem que um programa possa fazer isso em um processo de formação que desenvolva os princípios da Educação para a Paz. Esse resultado nos faz acreditar que ainda falta aos professores clareza da amplitude dos princípios da Educação para a Paz. Ao concordarem com os itens que propõem projetos que incluem temas transversais com práticas pedagógicas inovadoras, os professores assumem que nas HTPCs não discutem a realidade da escola nem os valores a serem desenvolvidos; o fato é que as respostas desses profissionais estão indicando que há necessidade de uma melhor formação para uma Educação para a Paz.

Quadro 19. Esquematisando Educação para a Paz - formação de professores



3.3.3. Educação para a Paz - na convivência pacífica

As propostas dos itens **06**, **15**, **17** e **24** nos valores da Convivência na amizade, na cooperação, no respeito mútuo e nas ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores da Educação para a Paz levam à reflexão sobre a importância desses valores nas relações interpessoais entre professor e aluno no cotidiano da sala de aula na escola, que é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, local constituído pela diversidade de ideias, valores e crenças.

Tabela 16. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – na Convivência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
06) A convivência tranquila e harmoniosa, no ambiente de trabalho e ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores, pode ser uma caminho para a concretização da Educação para a Paz.	66,6%	16,7%	16,7%	100%
15) O (A) professor(a) deve manter uma relação de amizade com seus alunos delimitando as fronteiras entre o universo profissional e o pessoal.	57,1%	11,9%	31%	100%
17) Um dos objetivos da Educação para a Paz é o de desenvolver o valor do respeito mútuo entre todas as pessoas com as quais convivemos.	85,7%	9,5%	4,8%	100%
24) O (A) professor(a) apropria-se da autoridade, sem a prática do autoritarismo, quando consegue despertar em seus alunos o sentimento de respeito e admiração por seu trabalho.	78,4%	9,6%	12%	100%
31) Educação para a Paz pode ser traduzida na vivência de valores que se constituem nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e estudo.	30,9%	19,1%	50%	100%
54) É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-los com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação.	31,1%	19%	49,9%	100%
Média da subcategoria Educação Paz na Convivência	58,3%	14,3%	27,4%	100%

Esses itens obtiveram elevados percentuais de concordância, indicando que os profissionais pesquisados possuem a crença nos valores da convivência. Um dos valores primordiais para a constituição dos laços afetivos da convivência é a cooperação. Piaget (1973) define que cooperação é a ação de operar em comum, ou seja, na relação de trocas com o outro. Na escola essas trocas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, nas relações afetivas e cognitivas que se constituem entre professor e aluno na sala de aula. Assim a sala de aula pode se tornar um espaço de cooperação, onde cada um contribua para que todos possam aprender.

Piaget, 2007, p.50 também afirma que

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...].

Portanto, as convivências estabelecidas entre professores, alunos e comunidade escolar criam condições para que a aprendizagem nas escolas seja mais significativa e, assim, represente oportunidade de inteligência, criatividade, interação e cooperação. O fortalecimento dessa convivência harmoniosa estabelecida em valores enfraquece os conflitos que se manifestam na indisciplina e na violência tanto verbal como física, principalmente do aluno em relação ao professor. Uma das grandes reflexões que estão sendo feitas nos programas de formação de professores, no momento, diz respeito às dificuldades e os desafios para enfrentar os conflitos em sala de aula e estabelecer a prática dos valores da convivência, ou seja, a cooperação, o respeito mútuo, na amizade e na liberdade de aprender.

Entretanto, esta pesquisa aponta dados incoerentes, nos itens **31** e **54**, que obtiveram maior percentual de notas na opção “menos concordo”. As afirmativas desses itens valorizam as práticas da convivência preconizadas nos princípios da Educação para a Paz.

O item **31 - Educação para a Paz pode ser traduzida na vivência de valores que se constituem nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e estudo** recebeu de **50%** dos professores a “menor concordância”, como indica a negação das crenças atribuídas às afirmativas anteriores, que explicitam os valores da convivência e que obtiveram altos percentuais de concordância. Uma pergunta fica para essa contradição: Quais os motivos que teriam conduzido os professores a não aceitarem uma afirmativa que sintetiza os princípios da Educação para a Paz?

Uma reflexão que pode ser realizada para buscar um entendimento para esse desencontro de opiniões está nas análises da Categoria 1: O conceito de Paz desta pesquisa, que apresentou a mesma variável de opiniões, reafirma que o significado do termo Paz, quando apresentado em diferentes situações, ainda causa confusão de entendimento. Os valores da Educação para Paz, nas vivências e nas relações interpessoais, tema proposto no item **31** supõe o mesmo significado do termo Paz nos valores atribuídos nas afirmativas anteriores.

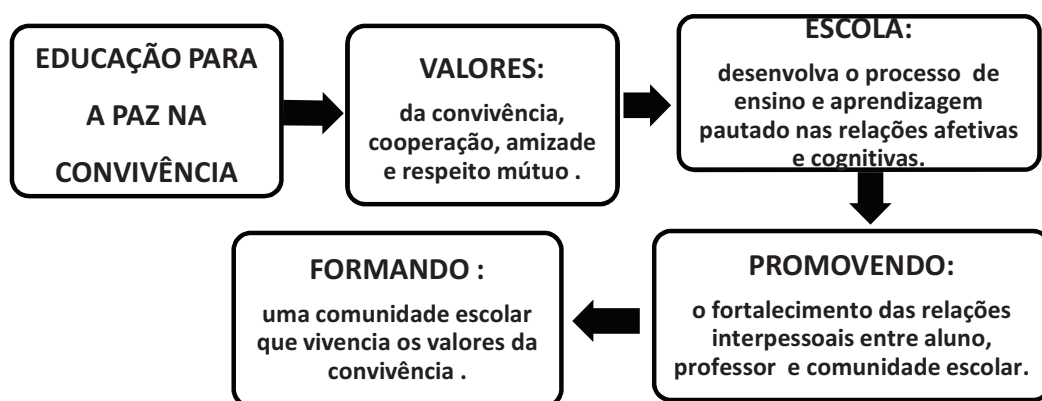
Essa constatação nos faz inferir a necessidade de incluir nos programas de formação de professores conteúdos da Educação para a Paz, conforme indica Serrano (2002), que pressupõe os conhecimentos e o desenvolvimento de uma educação afetiva no que se refere à esfera mais íntima da personalidade e das relações interpessoais.

Outro item que também recebeu dos professores o percentual de **49,9%** de “menos concordo” foi o item **54 - É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-los com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação**. Na proposta da Educação para a Paz, o valor da convivência não se restringe somente à sala de aula, mas também aos momentos de recreação em que os laços afetivos tendem a se estabelecer com a fluidez da harmonia do lazer, das brincadeiras, dos jogos, das conversas e do descomprometimento da hierarquia existente na relação professor e aluno nas formalidades da sala de aula.

No pátio, os alunos podem extravasar suas energias, como também manifestar suas dificuldades de relacionamentos. Nesse ambiente, onde as regras não são rígidas, o professor tem um rico espaço para observar, conhecer e propor atitudes que se harmonizam com os valores da convivência. Importante estar com os alunos nos momentos de recreação e ter ternura por eles. Jares (2006, p. 40) considera que a ternura é uma necessidade vital dos seres humanos e, conseqüentemente, deve sê-lo também em todo o processo educativo. A afetividade é indispensável à construção equilibrada da personalidade. Buscar aprofundar o convívio com os alunos, além do espaço fechado da sala de aula, precisa ser uma postura constante e sempre renovada do educador que acredita no valor da convivência.

Ao discordarem desse item os professores demonstram não ter a prática de conviver com seus alunos nos pátios e nos momentos de recreação, deixando de vivenciar oportunidades de conhecer melhor seus alunos e, assim, com esse conhecimento, ajudá-los a superar todas as dificuldades de relacionamentos, para que assegurem os valores de amizade nos princípios da autonomia moral. As oportunidades de convivência permitidas nesse espaço são tão importantes que não devem ser ignoradas pelos professores e, sim, vivenciadas como um dever da prática pedagógica.

Quadro 20. Esquematisando a Educação para a Paz na convivência



3.3.4. Educação para a Paz – não violência

Discutir sobre o fenômeno da violência, dos conflitos sociais e suas consequências dentro dos muros da escola é discutir o papel social da educação. O problema da violência nas escolas assumiu novas dimensões não só no Brasil, como também no mundo, tornando-se um fenômeno globalizado e passando a ser objeto de atenção da mídia, de pesquisadores e de políticos, devido aos danos e às proporções que vem assumindo. Conhecer a realidade social do entorno da escola é fundamental para que os projetos e programas para a não violência sejam desenvolvidos e garantam retornos que assegurem a segurança e a tranquilidade de todos os envolvidos.

Tabela 17. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação para a Paz – Não Violência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
44) Cabe ao(à) diretor(a) resolver o problema da violência escolar e a mim, professor(a), cabe a função de ensinar, de transmitir conhecimento.	4,8%	19%	76,2%	100%

Ao atribuírem as notas da opção menos concordo a esse item, os professores estão assumindo a importância do trabalho coletivo na escola contra as ações violentas e negando que a prática docente tenha somente a função de ensinar e transmitir conhecimento em sala de aula.

A violência não é vivenciada apenas como ato de agressividade, muitas vezes é invisível aos olhos da comunidade escolar, mas, apesar disso, pode ferir profundamente aquele que é vitimado. Além dos danos físicos, traumas, sentimentos de medo e insegurança que prejudicam o desenvolvimento pessoal dos alunos, a violência impõe graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes que, diante de um contexto de vulnerabilidade e insegurança, apresentam dificuldade de

concentração nos estudos e se sentem desestimulados a comparecer às aulas, alimentando situações que favorecem limitação de desempenho, reprovação, repetência e abandono escolar, marcas que configuram o que se conhece por fracasso escolar.

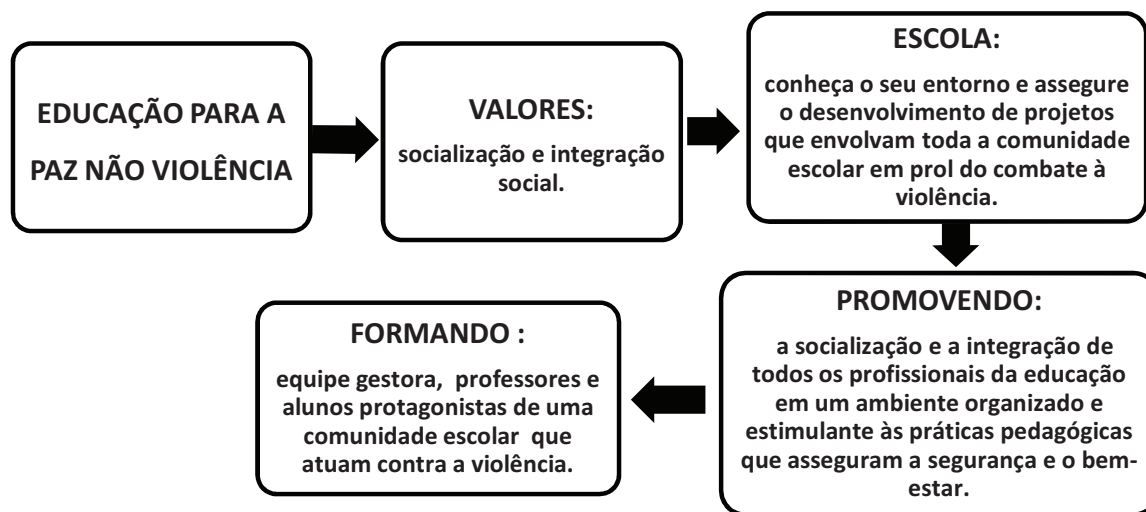
Importante perceber como o professor assume o seu papel e a sua contribuição nessa tarefa de trabalhar em prol da não violência e como enfrenta a responsabilidade de educar e de ensinar crianças e adolescentes que são os protagonistas dessa escola e às vezes vítimas ou autores da violência da sociedade em que vivem. Questionou-se o poder do diretor para resolver o problema da violência na escola.

As escolas, que são espaços favoráveis aos processos de socialização e integração social, vêm tendo que administrar os conflitos gerados por diferentes formas de violência. O papel dos profissionais da educação passa a ser o de reverter o que é negativo em ações positivas no processo ensino e aprendizagem.

No entanto, a comunidade escolar em que a violência é realidade no seu cotidiano precisa assumir novas atitudes, tais como: novas formas de administração com organização de regras claras e objetivas para os seus alunos, com a exigência na pontualidade para o início das aulas e respeito mútuo entre todos. Incentivar responsabilidades no desenvolvimento das atividades escolares, proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolver essas tarefas com criatividade, criticidade e interdisciplinaridade. Na democratização do ambiente escolar, permitir o uso da infraestrutura da escola para eventos sociais, esportivos e culturais.

A conservação da estrutura física deixando um ambiente limpo e agradável favorece o bem-estar e dificulta ações violentas como pichações ou depredações. Com essas ações, tem-se a prevalência de um clima de entendimento, bem como a política de valorização dos alunos e dos professores. O estabelecimento de diálogo, o sentimento de pertencimento, o poder de negociação entre os diferentes atores e o cultivo de vínculos com a comunidade constituem-se em estabelecimentos escolares que atuam contra a violência.

Quadro 21. Esquematisando a Educação para a Paz não violência



3.3.5. Algumas considerações sobre as subcategorias - A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz.

A Educação para a Paz foi considerada nas subcategorias: a formação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, na constituição de valores em projetos transversais, nas atividades extraclasse, na convivência tranquila e harmoniosa no ambiente de trabalho, na relação de amizade entre alunos e professores, na autoridade sem autoritarismo, no respeito mútuo, na vivência de valores. Essas questões objetivam refletir sobre a prática dos valores que fundamentam os princípios da Educação para a Paz.

Entretanto, **57,1%** dos professores indicam que estão preocupados com as atuais políticas públicas e **“Os interesses políticos interferem na qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo uma progressão continuada ineficaz, uma vez que impõe um processo avaliativo não condizente com a proposta curricular”**. As atuais políticas do sistema educacional que estabelecem o sistema de avaliação e a progressão continuada merecem ser repensadas e revisitadas por autoridades e educadores, pois os mecanismos desenvolvidos nessas normas ainda não estão

contribuindo para as mudanças necessárias das concepções dos educadores em organizar os tempos e os conteúdos, de modo a se ajustarem ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos sem as interrupções a cada ano letivo. Esses princípios contribuem para a democratização do conhecimento e a superação ou, pelo menos, a minimização das características excludentes que a escola pública ainda mantém.

O item **35** aponta outra insatisfação para **54,8%** dos professores sobre a carência dos planos de ensino que **deveriam objetivar uma formação moral e emocional dos alunos para oferecer um diferencial em sua formação**. A “Hora Atividade” – HTPC também necessita ser reestruturada; os **57,2%** professores, ao discordarem da afirmativa **13 - Nas HTPCs, são refletidos e discutidos os valores de que a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica**, indicam que essa hora atividade não está sendo um espaço de reflexão, de estudo e de descoberta de novas estratégias didáticas. Mas, também **76,2%** dos professores assumem a responsabilidade do trabalho coletivo ao discordarem do item **44 - Cabe ao(à) diretor(a) resolver o problema da violência escolar e a mim, professor(a), cabe a função de ensinar, de transmitir conhecimento**.

Porém, os professores que “menos concordaram” com o item **37 Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz**, isto é, não crer na necessidade de formação para uma temática que ainda está em processo de estudo, pesquisa e implantação no sistema de ensino, causa uma inquietação e nos leva a presumir que a discordância ocorreu pela falta do conhecimento.

Já para o item **54 É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-los com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação**, os **50%** dos professores que consideraram que não é importante a interação com os alunos no momento de lazer poderiam quebrar esse paradigma e aproveitar o espaço do pátio para descobrir as outras faces de seus alunos da alegria, da descontração, da liberdade de expressão, das

habilidades físicas, das amizades que estão sendo constituídas entre os pares. Essas oportunidades no pátio são ricas e também oferecem uma aproximação de igualdade.

Finalmente, **49,9%** dos professores concordam com o item **48 Apesar das falhas no contexto pedagógico, social e familiar, o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Educação para a Paz.**

Resumindo, requer-se uma proposta pedagógica nos princípios da Educação para a Paz que assegure aos alunos os conhecimentos e as vivências dos valores da convivência harmoniosa, como a justiça, a liberdade, o direito, o respeito mútuo, a dignidade, a igualdade. Valores em ação que permitam que as atitudes violentas sejam transformadas e assim seja constituída uma cultura da não violência. A Educação para a Paz se concretiza com políticas públicas apropriadas à realidade de cada escola e com o encontro entre conhecimento e prática, contemplando a formação de professores, o envolvimento da comunidade escolar, da família e da sociedade em prol de um ensino que tenha como meta a formação cognitiva, afetiva e emocional.

3.4. Categoria 4: Os princípios da Educação de Valores da ética, da moral, da igualdade, tolerância, dignidade e respeito

Partindo da visão Kantiana (1996), o valor é a obrigação de ser de uma lei, *a priori*, que não pode ter a efetivação prática, mas que confere verdade, bondade e beleza às coisas avaliadas. Portanto, os valores não têm realidade ou ser, mas são o dever ser. Com esse princípio de valor, o autor considera que a educação de qualidade é a raiz a tudo que há de bom na sociedade. Kant (1996, p. 15) afirma que “O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” Para tanto, a educação deve desenvolver os princípios e as disposições dos valores do bem que existem no interior do ser humano.

Seguindo essa ideia de Kant (1966), Piaget (1977) nos estudos do desenvolvimento moral na criança considera que o comportamento natural do ser humano é de início egocêntrico, ou seja, em princípio, as necessidades individuais sempre têm prevalência e guiam o agir das pessoas. O ser humano, por natureza, busca o benefício próprio, a satisfação de suas necessidades, instintos e desejos. Mas, desde que essa condição natural não seja obstáculo à exigência moral do reconhecimento do outro, em grau de igualdade, justiça, direito, tolerância e demais valores que são constituídos na convivência social.

O autor nomeia três estágios do desenvolvimento moral: **anomia** - prevalece até os 5 anos de idade: a criança não faz relações entre o bem e o mal no sentido de dever, as regras são seguidas. **Heteronomia** - sobressai aos 9, 10 anos de idade: a moral é igual à autoridade, as regras não correspondem a um acordo mútuo, mas sim como algo imposto, portanto, inalterável. **Autonomia** - corresponde ao último estágio do desenvolvimento da moral, em que há a legitimação das regras e a criança pensa a moral pela reciprocidade à cooperação entre todos os membros do grupo.

A teoria Piagetiana representa a compreensão do desenvolvimento humano, na medida em que é demonstrado um estudo que comprova a integração entre o sujeito e o mundo que o circunda; espaço em Influências mútuas ocorrem, possibilitando a construção do conhecimento moral. Além da família é na escola que esse conhecimento é garantido, por meio de aprendizagens dos valores da moral e da ética, formando assim no aluno a capacidade de compreender e responder, conforme La Taille (2006): "Como devo agir?", (a moral no campo do dever) e "Que vida quero viver?", (enquanto a ética).

Portanto, o processo educacional deve desenvolver na natureza humana a compreensão das regras, da reciprocidade, da cooperação, da inclusão, da tolerância, da igualdade e demais valores que constituem os fundamentos da Educação em Valores indicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental – PCNs e documentos da UNESCO.

Nessa quarta categoria, **os princípios da Educação de Valores da ética, da moral, da igualdade, tolerância, dignidade e respeito** têm como objetivo conhecer a formação dos professores pesquisados e perceber se eles desenvolvem práticas pedagógicas da Educação de Valores nas escolas em que atuam. Os 15 (quinze) itens dessa categoria foram distribuídos nas subcategorias: Educação de Valores – Valores da ética e moral na convivência; Educação de Valores – valores da igualdade, do diálogo e do respeito; Educação de Valores – valor da tolerância, Educação de Valores - formação de professores e a prática pedagógica.

3.4.1. Educação de Valores – valores da ética e moral na convivência

Os professores, ao atribuírem o mesmo percentual de **47,6%** para os itens **10** e **19** e **42,8%** para a afirmativa **39**, estão concordando que os valores da ética e da moral se ausentam nas famílias e que há pouca contribuição da sociedade para a edificação desses valores na formação dos jovens. Moral e ética para La Taille (2006) são constituídas por um conjunto de regras de conduta consideradas como procedimento obrigatório. O autor propõe que a moral se situe no campo do dever e refere-se à pergunta "Como devo agir?", enquanto que a ética responde à questão "Que vida quero viver?". Essas perguntas podem ser consideradas como uma bússola para a condução das ações valorativas na formação da criança e do adolescente. Mas, como a família e a escola devem atuar nessa formação?

Tabela 18. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – Valores da Ética e Moral na Convivência

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
10) As ações desrespeitosas e violentas dos alunos ocorrem pela ausência de valores morais na família.	47,6%	9,5%	42,9%	100%
19) A sociedade pouco tem contribuído para a edificação e a disseminação dos valores da ética e da moral para a formação dos jovens.	47,6%	14,3%	38,1%	100%
39) Acredito que, com a implantação e o desenvolvimento da Educação de Valores, a convivência e os relacionamentos serão mais harmoniosos e fraternos no ambiente escolar, familiar e comunitário.	42,8%	16,7%	40,5%	100%
47) Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.	31%	14,3%	54,7%	100%
Média da subcategoria Educação de Valores Valores da Ética e Moral na Convivência	42,25%	13,7%	44,5%	100%

A formação do homem ético e moral tem início nos primeiros anos de vida da criança, sendo que a família é o primeiro espaço que permite o desenvolvimento moral. Nos estudos de Piaget sobre o julgamento moral na criança (1977; p. 24), “a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.” O autor considera que as regras recebidas pela criança são transmitidas pelo adulto, isso ocorre de forma sucessiva entre gerações adultas, ou seja, no futuro o adulto repassa as regras recebidas quando criança. Desde o nascimento, a criança recebe regras para disciplinar sua rotina de vida e mesmo não tendo consciência possui obrigações. Nesse sentido, escreve Mantovani de Assis (1992, p.6): “A moral da criança inicialmente é essencialmente heterônoma,

isto é, depende de uma vontade exterior, que é a de seus pais, e das outras pessoas que ela respeita.

A autora cita que de acordo com Piaget a heteronomia é a moral determinada pelo respeito unilateral, que está presente na conduta das crianças antes dos 7 – 8 anos. Essa fase é considerada por Piaget (1977) *apud* Mantovani de Assis (1992) como pré-operatória: época do “realismo moral”, caracterizado por atitudes de obediência à regra ou ao adulto. Com as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, a criança, a partir dos 7 – 8 anos, entende que a regra pode ser discutida e modificada com acordos mútuos, adquirindo a autonomia moral.

A autonomia moral estabelece a liberdade de pensar e de discutir a regra, os valores da convivência em uma sociedade em que predominam os interesses de cada um e a competição destrutiva, dificultando a liberdade do ser humano autônomo, o qual não se submete à tradição ou à opinião social vigente. Portanto, defende Piaget (1977) que o respeito mútuo ou recíproco não impõe senão a própria norma de reciprocidade, isto é, a obrigação de se colocar no ponto de vista do outro, de tratar o outro como gostaria de ser tratado.

Nesse contexto, vale ressaltar que a família é o primeiro espaço social da criança e em seguida vem a escola com a incumbência da educação formal. O conteúdo da educação desses dois grupos sociais está frequentemente vinculado à questão moral: os valores, os princípios e as normas morais que se encontram nas falas e nas atitudes dos adultos em sua lida com as crianças. Nesta pesquisa, os professores assumem que as crianças e jovens estão tendo dificuldades em ter uma vida social fundamentada nos valores da cooperação e do respeito mútuo, com isso dificultando as relações sociais.

A família e a escola precisam rever seus conteúdos valorativos e definir quais as regras de convivência e qual adulto a ser formado. A educação tem a função de transformar o ser humano em ser humano: “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” Dewey (2007). Boa educação é aquela que dá origem a tudo o que há de bom no mundo.

Porém, no item **47- Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país** houve uma menor concordância com o percentual de **54,7%** dos professores, o que leva a uma indagação: ao atribuírem notas baixas a essa afirmativa, os professores estarão manifestando desconhecer que toda ação social tem sua origem nos princípios da ética e da moral e que esses devem ser recebidos por meio do processo educacional?

A explicação da natureza da ação moral do homem pode ser compreendida na pergunta e resposta de Kant (1996, p. 102):

“O homem é moralmente bom ou mau por natureza? Não. Não é bom nem mau por natureza, porque não é um ser moral por natureza. Torna-se moral apenas quando eleva sua razão até aos conceitos do dever e da lei.”

Então, somente com os conceitos dos conteúdos da educação, seja na família, seja na escola, a criança e o jovem são capazes de ter o conhecimento da razão do “dever e da lei”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs - Temas Transversais Ética (1997) explicam o uso da terminologia “ética”, que se assemelha com o que se entende por “moral”, assim: “Batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral.”, (p. 49).

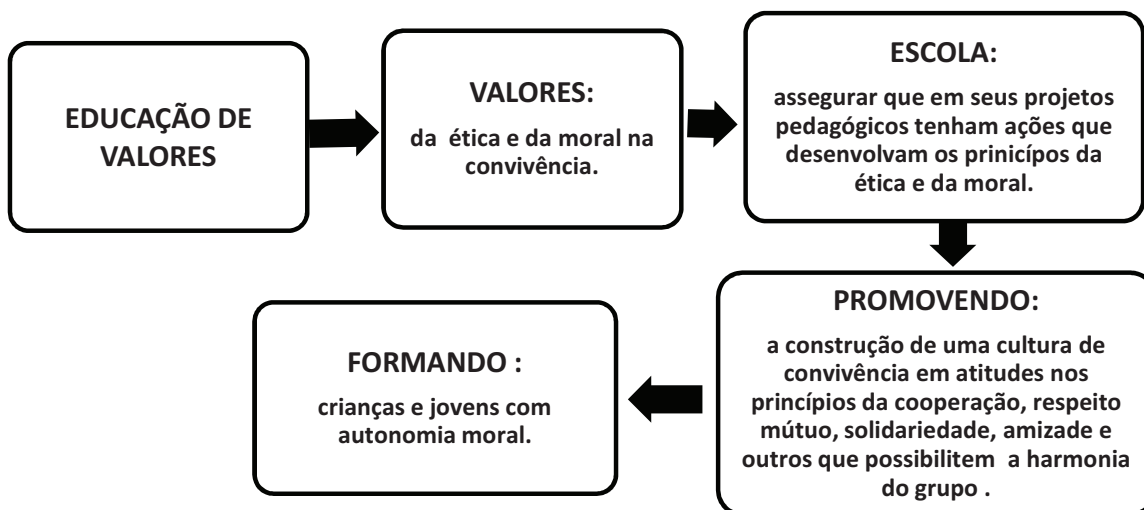
Portanto, não pode imaginar uma educação sem os princípios da ética e da moral, como afirma La Taille (2006, p. 60): “Toda ética contém uma moral, pois cabe justamente à moral reger a vida em sociedade.” O autor ainda aponta mais uma contribuição da educação moral para o desenvolvimento da criança.

Segundo La Taille 2000, p. 47;

Educar moralmente é levar a criança a compreender que a moral exige de cada um o melhor de si, porque conhecer e interpretar princípios não é coisa simples: pede esforço, pede perseverança. Conseguir ser “realmente” justo é empreendimento inatingível para quem limita sua moral à morna obediência a meia dúzia de regras, por melhores que sejam.

Os profissionais da educação precisam estar atentos às propostas dos projetos pedagógicos que eles desenvolvem em sala de aula, pois todos os objetivos a serem trabalhados na educação necessariamente têm a sua essência nos princípios da ética e da moral. É impossível imaginar que existam outros valores que permitam ações como o da cooperação, do respeito mútuo, da amizade, da solidariedade, da autonomia e que tenham forças para modificar a natureza do homem e a cultura de um país.

Quadro 22. Esquematisando a Educação de Valores da ética e moral na convivência



3.4.2. Educação de Valores – valores da Igualdade, do diálogo e do respeito

Nessa subcategoria, os professores concordam com as afirmativas dos itens **07** e **41**, segundo quais os valores da igualdade, tolerância e dignidade devem ser buscados na resolução de conflitos e nas propostas pedagógicas. Porém, ao discordarem do item **56**, assumem que, nas escolas em que se trabalham os valores do

diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana, tais valores não são vivenciados.

Tabela 19. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – Valores da Igualdade, do diálogo e do respeito

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
07) Na resolução de um conflito deve-se buscar, na igualdade dos envolvidos, o embasamento para a mediação.	42,8%	19%	38,2%	100%
41) Os valores da igualdade, dignidade e respeito são fundamentais para os objetivos a serem propostos em um Projeto Político-Pedagógico.	52,4%	23,8%	23,8%	100%
56) A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana.	35,7%	23,8%	40,5%	100%
Média da subcategoria Educação de Valores – Valor da Igualdade	43,64%.	22,2%	34,16%.	100%

O princípio da igualdade é considerado, na Constituição Federal de 1988, como a sustentação de uma sociedade democrática e justa; Art. 5º "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". Mas, para que a igualdade seja verdadeira, ela tem que ser coerente; isto significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as mesmas oportunidades e condições existentes.

Na resolução de conflito, como garantir a igualdade dos envolvidos? O conflito é uma situação que revela discórdia, confronto de opiniões entre duas ou mais pessoas,

circunstância essa que não tem de ser essencialmente negativa e, se for conduzida com eficiência, pode estabelecer entre os envolvidos uma importante experiência de desenvolvimento pessoal, com o encontro e o acordo de soluções mais positivas e mais pacíficas para os seus conflitos.

Para mediar um conflito, o profissional da educação necessita ter algumas habilidades de negociação; nesse sentido, Jares (2002) aponta que o processo de mediação deverá favorecer e estimular a comunicação entre as partes, bem como conduzir a compreensão global do problema e identificar e separar os interesses dos sentimentos. Finalmente, induzir o diálogo em busca da solução do conflito e cuidar para que não se torne um sentimento emocional negativo entre os envolvidos.

Uma escola que se preocupar em mediar os conflitos no princípio da igualdade necessita de que seus profissionais compreendam que os conflitos podem ser uma oportunidade de trabalhar regras e valores e que também podem indicar quais valores necessitam ser trabalhados nas relações interpessoais, conforme, Vinha (2006): “Esses conflitos dão-nos pistas sobre o que as crianças e jovens precisam aprender.”

O espaço em que se busca a resolução de conflitos deve ser um local de troca de experiência entre professores e alunos, que proporcione o acolhimento, a reflexão coletiva sobre uma discórdia para criar oportunidades de vivenciar o respeito mútuo, a comunicação assertiva e eficaz, a compreensão da visão do outro e a aceitação da diferente percepção da realidade. A escola que estabelecer esse espaço de convivência terá a oportunidade de sempre resolver seus conflitos no valor da igualdade.

No entanto, ao atribuírem notas da opção “menos concordo” ao item **56 A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana**, os professores estão assumindo que não vivenciam esses valores em seu ambiente de trabalho.

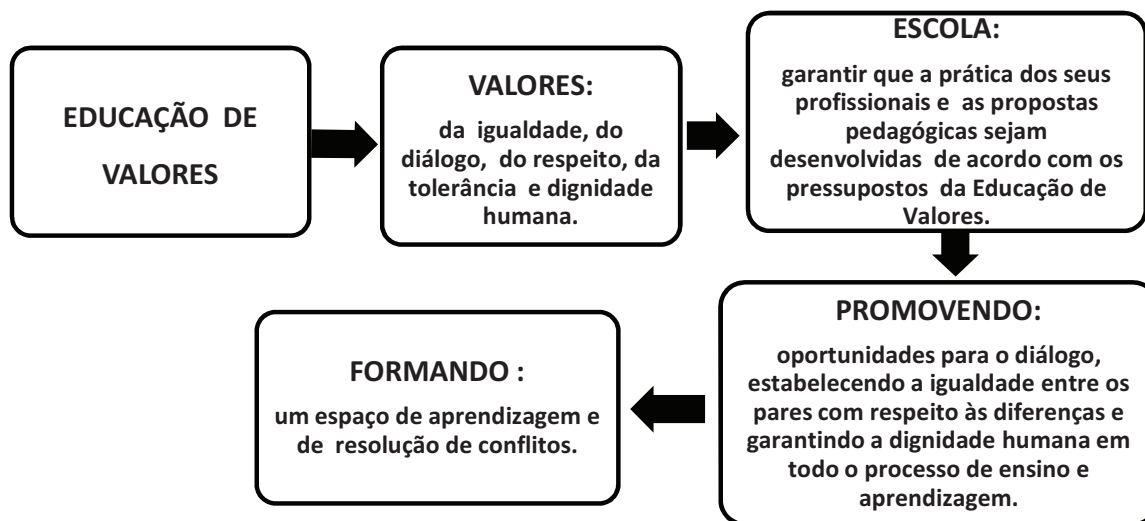
As escolas, em sua maioria, estão passando por um período em que o desgaste das relações humanas e a ausência da vivência dos valores do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana estão abrindo espaço para o aumento de conflitos violentos e, conseqüentemente, aos baixos níveis de aprendizagem. Para reverter essa realidade é necessário compreender que, por meio do diálogo, a pessoa pode aprender e expressar saberes, valores e também construir o respeito pelas diferenças de ideias e crenças. O diálogo defendido por Freire (2001 p.92), “como encontro do homem para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.” Ao dialogar professores, alunos e equipe gestora, a escola está também abrindo espaço para o respeito, que é base da convivência democrática em um plano de igualdade e dignidade. O respeito para Kant (1996) está ligado à lei moral. A falta de respeito gera a violência e, conseqüentemente, rompe a dignidade da pessoa. Dignidade está ligada à igualdade do homem de viver numa sociedade com os direitos e deveres que lhe são oferecidos como uma condição moral.

Segundo Jares 2008, p. 32;

Além da dignidade e da igualdade, o respeito também se associa ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de afirmação. “Fazer-se respeitar” tem a ver precisamente com não deixar-se sofrer abusos ou outro tipo de violência.

A vivência desses valores por todos os envolvidos na comunidade escolar é a possibilidade do desenvolvimento da autonomia moral do sujeito, ou seja, é a conquista da liberdade de se expressar com entendimento em seu diálogo, de refletir e decidir com respeito e ter atitudes em que prevaleçam os direitos da igualdade e dignidade. Assim, a escola estará protegendo a todos da violência existente, pois onde esses valores são conhecidos e praticados as relações humanas são privilegiadas.

Quadro 23. Esquematizando Educação de Valores – valores da igualdade, do diálogo e do respeito



3.4.3. Educação de Valores – valor da tolerância

Nessa subcategoria, que apresenta a virtude da tolerância, **40,4%** dos professores concordaram com o item **34**, no qual a tolerância está relacionada com o fato de **aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes**. Ocorre que um percentual de **42,8%** de menor concordância com o item **28**, quanto à necessidade de **ser tolerante no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas**. Observa-se que os professores concordam com a tolerância no sentido da ideia (pensamento), mas discordam com a tolerância na ação (prática), ou seja, ser tolerante em situações que exigem aceitar as diferenças do outro. Esse resultado indica a dificuldade de ser tolerante no dia a dia, nas diferentes situações que vivemos e que exigem a prática da tolerância.

Tabela 20. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – Valor da Tolerância

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concorde	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concorde	Total
28) É possível ser tolerante no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas.	26,2%	31%	42,8%	100%
34) Ser tolerante é aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes.	40,4%	16,7%	42,9%	100%
Média da subcategoria Educação de Valores Valor da Tolerância	33,3%	23,85%	42,85%	100%

A UNESCO, após estudos que identificaram a intensificação da intolerância, da violência, do terrorismo, da xenofobia, do nacionalismo agressivo, do racismo, do antissemitismo, da exclusão, da marginalização e da discriminação contra minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes, dos imigrantes e dos grupos vulneráveis da sociedade e também pelo aumento dos atos de violência e de intimidação cometidos contra pessoas que exercem sua liberdade de opinião e de expressão, todos os comportamentos que ameaçam a consolidação da paz e da democracia no plano nacional e internacional e constituem obstáculos para o desenvolvimento, aprovou na 28ª reunião da Conferência Geral da UNESCO, em Paris, 16 de novembro de 1995, os princípios da Tolerância³¹.

Esse documento declara que a “tolerância é não somente um princípio relevante, mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos.” Nos seis artigos o princípio da tolerância é proferido:

³¹ Disponível no endereço <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131524porb.pdf> acesso 10.mai. 2011

Artigo 1º Significado da tolerância: [...] A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

Artigo 2º O papel do Estado: 2.2 [...] elaborar uma nova legislação a fim de garantir igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes grupos e indivíduos da sociedade.

Artigo 3º Dimensões sociais: 3.2 A tolerância é necessária entre os indivíduos e também no âmbito da família e da comunidade. [...] Os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo, favorecendo o diálogo e debate livres e abertos, propagando os valores da tolerância e ressaltando os riscos da indiferença à expansão das ideologias e dos grupos intolerantes.

Artigo 4º Educação: 4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão.

Artigo 5º Compromisso de agir: Comprometemo-nos a fomentar a tolerância e a não violência por meio de programas e de instituições no campo da educação, da ciência, da cultura e da comunicação.

Artigo 6º - Dia Internacional da Tolerância: A fim de mobilizar a opinião pública, de ressaltar os perigos da intolerância [...] de agir em favor do fomento da tolerância e da educação para a tolerância, nós proclamamos solenemente o dia 16 de novembro de cada ano como o Dia Internacional da Tolerância.

Nesses artigos, a virtude da tolerância é colocada como necessária para o alcance de uma cultura de paz e também aponta as responsabilidades que a Educação, o Estado e a Sociedade devem assumir para disseminar a tolerância entre as pessoas e atitudes que a determinam.

Mas, essa virtude talvez seja o sentimento mais complexo que a pessoa humana venha a sentir. Sponville (1996) considera que a tolerância é uma virtude necessária para o exercício das coisas pequenas do cotidiano e indica que, se a tolerância fosse uma virtude capaz de existir sem limites, se fosse uma virtude universal, que possibilitasse que todos fossem plenamente respeitados e respeitadores das

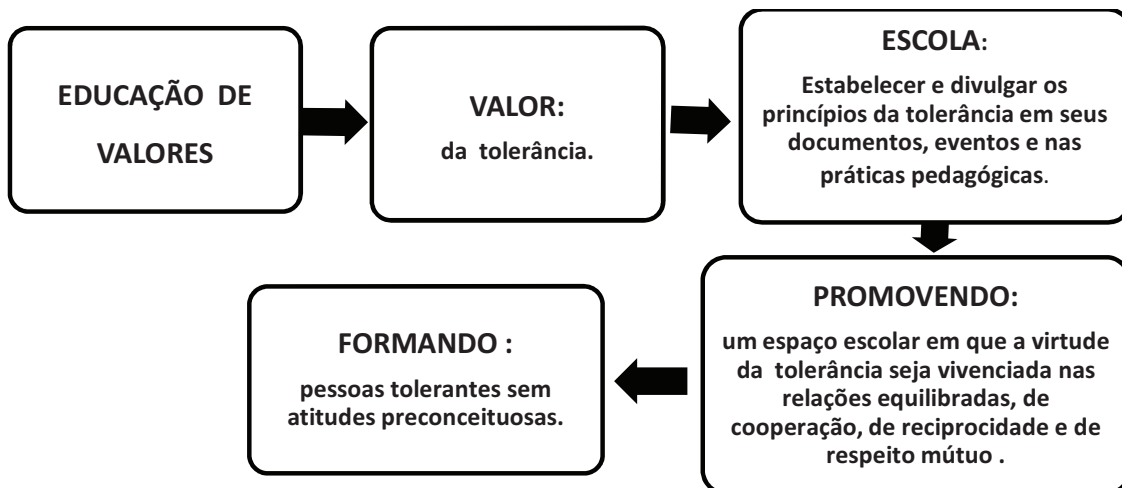
diversidades humanas, possivelmente o mundo seria melhor de se viver. Para o autor, em seu Tratado das Grandes Virtudes, a tolerância consiste em compreender que existem diferenças e aceitá-las.

Outro estudo que discute a virtude da tolerância e a complexidade do conceito é de Bádue Freire, 2004, p. 28:

O conceito de tolerância traz em si um paradoxo: implica tanto uma passividade, uma permissividade que aceita tudo, em que as pessoas negligenciam seus próprios valores, verdades e deveres e adotam ou aceitam os outros, quanto uma atitude de aceitar o diferente, mas permanecendo com seus valores, conseguindo manter sua individualidade no conjunto das individualidades diferentes dos outros homens. Este segundo lado do paradoxo é a tolerância coerente com as relações equilibradas, de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo.

Portanto, a virtude da tolerância necessariamente passa pela subjetividade humana que reproduz os valores necessários para a ação de aceitar, respeitar e permitir que o diferente tenha o mesmo espaço da convivência. Aprender a tolerar é transformar opiniões e saberes que são produzidos nas atitudes preconceituosas.

Quadro 24. Esquematizando Educação de Valores – valor da tolerância



3.4.4. Educação de Valores – formação de professores e a prática pedagógica

Os itens apresentados nessa subcategoria discutem questões que versam sobre a formação e a prática pedagógica para a Educação de Valores. Sendo mediadores da aprendizagem, os profissionais da educação têm o papel de conduzir a construção do saber sistematizado, mas adverte Serrano (2002) que, antes de ser profissional do magistério e lecionar uma determinada disciplina, é uma pessoa que possui marcas tanto das experiências individuais quanto coletivas. Sendo assim, o professor necessita assegurar em sua formação os conhecimentos necessários para desenvolvê-los em sua prática pedagógica fundamentada nos princípios da Educação de Valores.

Tabela 21. Resultados em % das respostas dos professores aos itens da subcategoria Educação de Valores – Formação de Professores e a Prática Pedagógica

Item	Porcentagem Professores para notas 06 – 10 Mais Concordo	Porcentagem Professores para nota 05 Sem importância	Porcentagem Professores para notas 0 – 04 Menos Concordo	Total
09) A proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos da Educação de Valores pode ser uma alternativa para diminuir a violência nas escolas.	69%	19,1%	11,9%	100%
16) A formação continuada deve buscar concepções que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas para a educação de valores.	64,3%	14,3%	21,4%	100%
21) Os conteúdos da Educação de Valores não são contemplados em geral nos conteúdos programáticos da proposta pedagógica da escola em que trabalho.	26,2%	21,5%	52,3%	100%
43) Considerando o acúmulo de conteúdos obrigatórios do currículo formal, falta tempo e espaço para os conteúdos da Educação de Valores.	16,7%	23,8%	59,5%	100%
56) A escola tem assumido um papel importante na formação de valores de seus alunos, função que, em muitas famílias, está deixando de ser desenvolvida.	35,7%	23,8%	40,5%	100%
57) As atitudes e ações valorativas da Educação de Valores nem sempre são evidenciadas na prática pedagógica; o que sempre ocorrem são os discursos valorativos com consequências punitivas e não reflexivas.	16,7%	11,9%	71,4%	100%
Média da subcategoria Educação de Valores na Formação e Prática Pedagógica	38,1%	19,02%	42,83%	100%

Os itens, **21, 43, 56 e 57** receberam notas de 0 a 4, da opção “menos concordo”, isso indica que os professores estão admitindo as carências e a falta de espaço no currículo formal para os conteúdos programáticos referentes à Educação de Valores. Há a necessidade do desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que evidenciem as atitudes valorativas, substituindo as atuais, que se concretizam em forma de discursos e de ações quase sempre punitivas. Vale, ainda, sinalizar as lacunas deixadas pela ausência das famílias nas interações com a escola no papel de formação dos filhos.

Os dados que estão sendo apresentados e discutidos nesta pesquisa têm demonstrado que a educação está passando por mudanças em decorrência da transformação social, política, cultural e familiar da sociedade moderna. Sendo assim, educar passa a ser um desafio, em um sistema complexo e problemático que exige do professor novas posturas em sala aula, tanto em sua formação profissional como também em seus conhecimentos de uma nova proposta educacional em que os valores sejam estudados, refletidos e colocados em prática.

As propostas dos programas de formação de professores sempre se pautam na revisão teórica, na reflexão, discussão, relato de experiências, que são apresentados em pesquisas, ou em fatos ocorridos em sala de aula, muitas vezes ficando na reprodução dos conhecimentos, quando o necessário seria a integração entre informação e formação, conteúdo e vivência, ou ainda entre quantidade e qualidade do que está sendo proposto como o conjunto de conteúdos necessários para atingir os objetivos do processo de formação que assegure o conhecimento, a prática pedagógica e a vivência. Segundo Freire (1996), "transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Educar é substantivamente formar." Um processo educativo e formador voltado para a Educação de Valores deve atender às necessidades afetivas, emocionais e cognitivas dos alunos.

Entre os itens que receberam notas de 0 a 4, da opção “menos concordo” o item **57 - As atitudes e ações valorativas da Educação de Valores nem sempre são evidenciadas na prática pedagógica, o que sempre ocorrem são os discursos valorativos com consequências punitivas e não reflexivas** obteve o mais alto percentual de rejeição com **71,4%** entre os professores.

Durante o regime político militar, constava a disciplina Moral e Cívica do currículo da Educação Brasileira. Tal imposição da ditadura seguia o Decreto Lei 869/12 de setembro 1969, cujo artigo 1º instituiu em caráter obrigatório essa disciplina em todas as modalidades de ensino. No artigo 2º, definiam-se as suas finalidades, tais como: preservação do espírito religioso, fortalecimento das unidades nacionais, culto à pátria e aos símbolos nacionais. Esse decreto vigorou até 1993, quando foi revogado pela Lei 8.663, de 11/06/1993, que abriu espaço para as temáticas dos Estudos dos Problemas Brasileiros, refletindo sobre as questões da cidadania e da realidade brasileira.

Mas, a proposta da Educação de Valores vem com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LBD, em 20 de dezembro de 1996. Essa lei marca um novo tempo para a Educação Brasileira, com medidas inovadoras e necessárias para a organização e melhoria do ensino e da formação dos docentes. No que tange à Educação de Valores, essa lei indica como princípios e fins para Educação Nacional, no seu artigo 2º, os valores de liberdade e os ideais de solidariedade humana para a formação plena do educando para o exercício da cidadania. No artigo 3º, indicam-se os princípios básicos do ensino, entre eles os valores: igualdade, liberdade do aprender, do pluralismo de ideias, do respeito à liberdade e da tolerância.

No artigo 27º da LBD, enfatizam-se os conteúdos e as diretrizes curriculares da educação básica, que têm como indicação a difusão dos valores: (inciso I) – “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.” No artigo 29º, é indicado como se deve trabalhar a Educação de Valores na Educação Básica nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A primeira etapa, a Educação Infantil que atende crianças de 3 a 5 anos de idade, tem como finalidade o desenvolvimento integral nos aspectos cognitivo, afetivo e social. Para atender a esse fim, são indicadas à escola e ao professor ações valorativas que se fundamentam no respeito mútuo e no diálogo, atitudes que são entendidas como uma complementação e integração dos valores construídos a partir da convivência familiar e social.

Na segunda etapa, o Ensino Fundamental, que perfazia a duração de oito anos, tem sua duração alterada para 9 anos, aprovada a Lei nº 11.274, com a inclusão de crianças de seis anos. Para essa modalidade, no artigo 32º, a LDB conduz as orientações para a Educação de Valores para a formação do cidadão, bem como para adquirir os conhecimentos da linguagem, domínio da leitura e escrita, raciocínio lógico-matemático e das três capacidades relacionadas diretamente com a educação de valores: a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (inciso II); o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores (inciso III); e o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (inciso IV).

Sendo o escopo desta pesquisa e do item analisado as atitudes valorativas da Educação de Valores no ambiente escolar do Ensino Fundamental, é de se considerar que o relato histórico da legislação apresentado justifica que, no passado, a educação brasileira contemplava a Educação de Valores com a disciplina Moral e Cívica.

No entanto, é importante demonstrar que, mesmo a formação dos professores investigados, sendo de uma época em que os conteúdos da Educação de Valores não eram contemplados no currículo dos cursos de graduação, anterior à LDB 9394/96, conforme dados apresentados na Tabela 1, esses profissionais possuem a crença na formação continuada, como meio de adquirir novas concepções de ensino para o desenvolvimento de prática pedagógica embasadas nas propostas dos Temas Transversais e da Educação de Valores. Segundo eles, essa pode ser uma alternativa para modificar os comportamentos agressivos, conforme demonstram ao concordarem

com os itens **09 - A proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos da Educação de Valores pode ser uma alternativa para diminuir a violência nas escolas** e o item **16, A formação continuada deve buscar concepções que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas para a educação de valores.**

O profissional da educação tem um desafio em seu cotidiano, o de desenvolver atitudes com práticas coerentes e sustentáveis. Segundo Serrano, (2002, p. 93), “A educação para a paz está relacionada a valores e atitudes, e a como estimular os estudantes a serem ativos em vez de passivos.” Essa crença faz nascer em nós a perspectiva de que a formação ancorada na educação de valores pode constituir os conteúdos básicos que construirão os inúmeros objetivos de uma Educação para a Paz e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa.

A UNESCO (2000), no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, com o título Educação - Um tesouro a descobrir, sob coordenação de Jacques Delors, dá ênfase ao papel do professor como agente de mudanças e formador do caráter e do espírito das novas gerações, além de estabelecer os quatro pilares da educação.

Os quatro pilares defendidos aparecem como meios de organizar estratégias de aprendizagem para uma educação inovadora que superasse a visão puramente instrumental e obrigatória, mas que levasse a todos uma concepção ampliada de educação com certos resultados como saber fazer, aquisição de capacidades diversas, realização da pessoa na sua totalidade para aprender a ser.

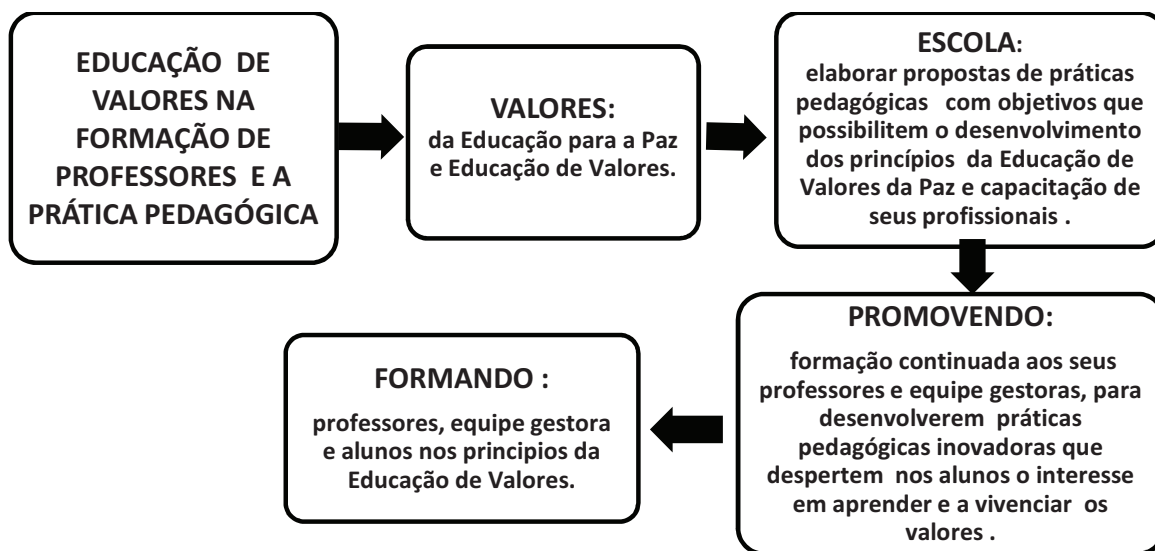
Segundo Delors (2003), os educadores do século XXI devem se preocupar em desenvolver práticas pedagógicas que contemplem quatro aprendizagens fundamentais, que serão para os educandos os pilares do conhecimento.

Esses tipos de aprendizagem são: Aprender a conhecer: aprender a aprender, ter o conhecimento de transformar. Aprender a fazer: adaptar a educação ao mundo do trabalho, pôr em prática o conhecimento. Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros: trazer o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; é ensinar a não violência na escola. Aprender a ser: contribuir com a educação para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade.

Ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores podem ser sustentadas pelas aprendizagens propostas por Delors. Em cada uma percebe-se que a tarefa de ensinar é ampla e requer dos seus profissionais competências e habilidades, como ter uma cultura geral suficientemente vasta, para poder ensinar ao seu aluno o aprender a conhecer. Para ensinar a aprender a fazer, necessitará de constante qualificação profissional e desenvolver contexto teórico para o contexto da prática. Aprender a conviver: sendo ponto de referência no desenvolvimento dos valores do respeito, do diálogo, da compreensão mútua. Para aprender a ser, o aluno necessitará ter como caminho um professor que lhe dê exemplos e que permita atitudes de autonomia, responsabilidade pessoal e liberdade de expressão.

Diante do exposto, uma escola deve assegurar aos seus professores um ambiente em que eles se sintam motivados e que tenham espaço para ensinar, de acordo com os princípios das aprendizagens necessárias para a Educação do Século XXI. Com certeza, essa escola e professores estarão desenvolvendo os valores e as práticas de um caminho para a concretização da Educação para a Paz.

Quadro 25. Esquematisando Educação de Valores formação de professores e a prática pedagógica



3.4.5. Considerações das Subcategorias - Os princípios da Educação de Valores da ética, da moral, da igualdade, tolerância, dignidade e respeito

Nessa subcategoria, foram considerados os valores da igualdade, da liberdade do aprender, do pluralismo de ideias, do respeito à liberdade e da tolerância entre os princípios básicos da Educação de Valores, para constatar como os professores consideram esses valores como princípios em sua formação, na sua prática pedagógica e na relação família, escola e sociedade.

Constatou-se que os docentes reconhecem a importância dos valores preconizados na Educação de Valores a serem contemplados e vivenciados nas propostas e nos objetivos do Projeto Político-Pedagógico, na interação entre as

disciplinas na interdisciplinaridade e transversalidade, nas relações interpessoais para a resolução de conflitos.

Porém, foi manifestado que na escola e na prática pedagógica ainda não há espaço para o desenvolvimento de valores como o diálogo, o respeito, a igualdade e a dignidade humana, para os **40,5%** dos professores que “menor concordância” com a afirmativa de número **56 - A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana.** Também foi apontado pelos docentes a “menor concordância” com os itens **21** e **43**, em que os princípios da Educação de Valores não são atendidos nos conteúdos programáticos das propostas pedagógicas e nem considerados pelo acúmulo dos conteúdos da educação formal faltando tempo e espaço, e com os itens **28** e **34**, em que ser tolerante é aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes e nem na possibilidade de ser tolerante no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas.

Os professores admitem que a formação continuada deva buscar as concepções da Educação de Valores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas à Educação de Valores. No entanto, os professores não concordaram que somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.

Resumindo, os professores têm conhecimento dos princípios da Educação de Valores, porém na prática pedagógica os valores são pouco desenvolvidos devido ao acúmulo dos conteúdos da educação formal; na escola ainda não são vivenciados os valores do diálogo, do respeito, da dignidade. O valor de ser tolerante foi recusado. As concepções da Educação de Valores foram aceitas como necessárias para compor os conteúdos da formação continuada para proporcionar um diferencial na prática pedagógica. Mas, mesmo conhecendo os valores, os docentes ainda têm dúvidas se somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.

Diante do exposto, as análises das quatro categorias o Conceito de Paz, a Cultura de Paz, a Educação para a Paz e a Educação de Valores- e suas subcategorias revelaram informações importantes dos conhecimentos prévios dos professores referentes a esses assuntos.

A análise estatístico-descritiva aponta que o resultado da pontuação da categoria 3 foi significativamente superior às demais categorias. A pontuação da categoria 2 foi significativamente superior à categoria 1. A tabela e os gráficos a seguir ilustram os resultados obtidos.

Tabela 22. Estatísticas descritivas para a pontuação por categoria

Categoria	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Mediana	Máximo
1	70,0	10,0	47,0	69,0	96,0
2	75,3	5,4	65,0	75,5	86,0
3	80,5	7,0	63,0	80,0	92,0
4	74,3	7,2	64,0	73,0	92,0

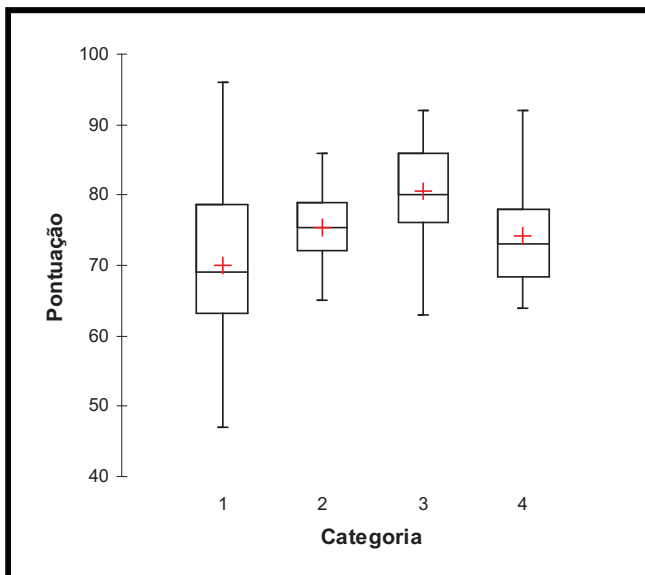


Figura 7. Box-plots das pontuações das categorias

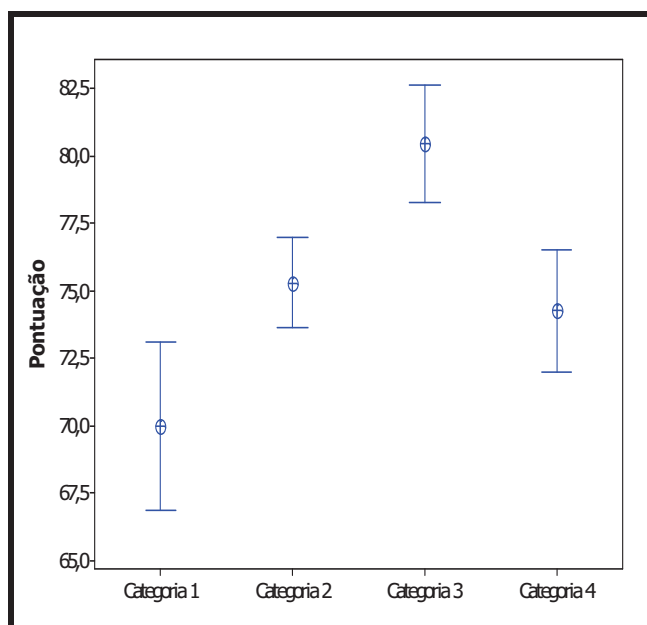


Figura 8. Intervalo de confiança de 95% para a média das pontuações

Os itens propostos na categoria 3 **A formação, o desenvolvimento e as práticas pedagógicas da Educação para a Paz** são afirmativas que remetem às vivenciadas pelos professores, o que justifica a maior pontuação entre as demais. As questões discutidas como, por exemplo, o comprometimento e a responsabilidade de transmitir os valores pertinentes a uma Educação para a Paz, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno construir e compartilhar valores em sua vida escolar, familiar e social são atitudes refletidas e desenvolvidas pelos docentes no cotidiano de sua vida profissional.

Também para **as categorias: 2 - A Importância da Cultura de Paz no cotidiano da escola**, que obteve a média de pontuação de **75,3** e para **categoria 4 - Os princípios da Educação de Valores da Ética, da Moral e dos valores da Igualdade, Tolerância, Dignidade e Respeito** com média de **74,3**, os itens analisados são referentes aos valores da cultura de paz e de sua promoção e efetivação no ambiente escolar nos princípios dos valores da ética e da moral. Os assuntos dessas categorias, que obtiveram uma pontuação significativa e próxima entre elas, confirmam

que os professores possuem conhecimentos prévios referentes às temáticas e que as reconhecem em sua prática pedagógica.

Para a categoria 1, O Conceito de Paz, que discutiu o termo Paz nos princípios da filosofia, da sociologia e da psicologia educacional na crença, na convivência pacífica, na não violência, na preservação do meio ambiente e do direito ocasionou entre os professores uma certa dificuldade em identificar o termo Paz nas situações do dia a dia. A média **70,0** pontos apontada pela análise estatística demonstra que os conhecimentos prévios dos docentes referentes ao Conceito de Paz ainda se encontram em construção, requerendo um aprofundamento nos diversos significados atribuídos ao termo Paz.

Com os dados e as necessidades apontadas nesta pesquisa, o próximo capítulo propõe um programa de formação continuada de professores visando à construção da Paz como meta do processo educativo.

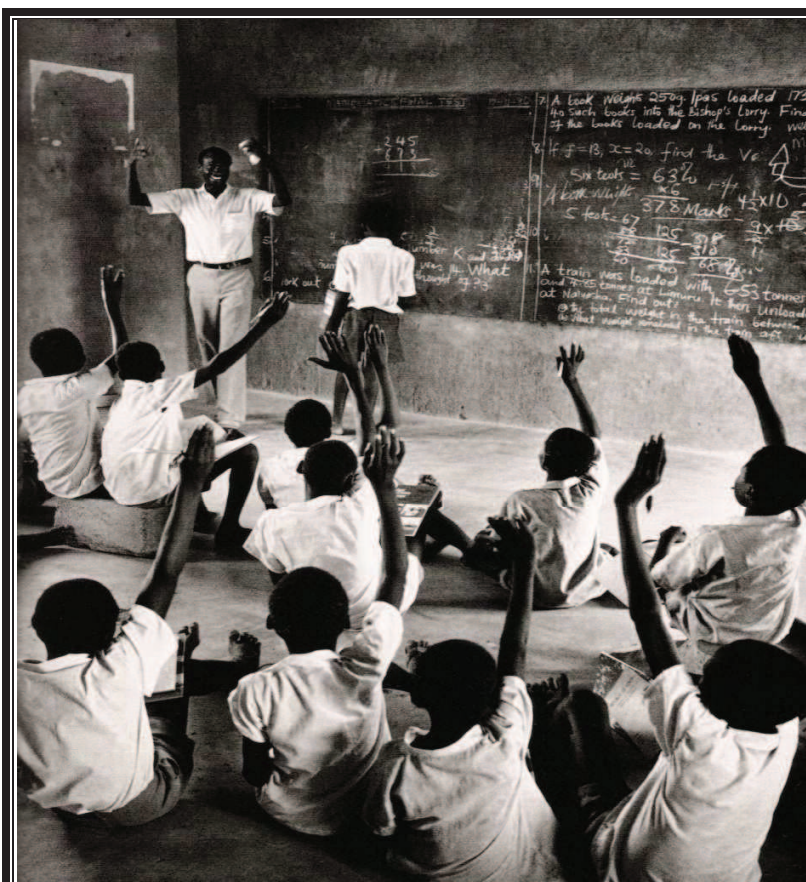


Figura 9: Professor e alunos em uma escola, em Ruanda.
Foto: Êxodo Sebastião Salgado

Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.

Capítulo IV

Capítulo IV. Proposta do Programa de Formação Continuada para Professores - A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo

Um dos objetivos traçados no projeto de pesquisa deste estudo foi o da elaboração de um programa de formação continuada com vistas a promover uma Cultura de Paz entre os professores a fim de que eles possam se preparar para trabalhar a Educação para a Paz com seus alunos. Esse objetivo foi se estabelecendo como uma necessidade, ao constatarmos por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, o pouco entendimento que os professores estudados demonstram ao não compreenderem os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, bem como desconhecerem determinados temas intimamente relacionados à Educação para a Paz, tais como: os assuntos relativos ao conceito de paz, paz e crenças, ética e moral, cultura de paz, preservação e sustentabilidade do meio ambiente, educação e direito, educação de valores e outros temas que despontam na educação da pós-modernidade³² e que não foram assegurados nos cursos de graduação³³.

Outra reflexão pertinente é a de que o ambiente escolar está sendo visto como um local onde ocorrem o processo educativo e as transformações desejadas pela família e sociedade que atribuem à instituição educativa a responsabilidade pela formação da criança e do adolescente a fim de que venham desempenhar os papéis que o mundo globalizado do trabalho exige. Para atender aos desafios e as exigências novos conhecimentos e da escola as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de

³² O termo pós-modernidade tem-se mostrado polissêmico, sendo utilizado no mais das vezes de modo genérico. De qualquer forma denota o que vem depois da modernidade, sendo problemático seu sentido, justamente por tentar traduzir um movimento da cultura em sociedades em rápida mutação, movimento que se ainda está produzindo, sem que se distingam consolidações que ajudem a qualificá-lo melhor. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. v. 35, n. 126, set. dez. 2005.

³³ Essa afirmativa refere-se aos dados obtidos na caracterização da formação continuada na pesquisa apresentada no capítulo II deste trabalho.

aula também necessitam de uma revisão para que possam tornar-se mais atrativas e interativas no processo de ensino e aprendizagem.

A crise pela qual passam as escolas públicas e as universidades nestas primeiras décadas do século XXI tem estimulado a pesquisa sobre o preparo e a prática do professor. A partir de 1971, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei n.º 5.692/71³⁴, as Escolas Normais foram substituídas pelos cursos profissionalizantes de habilitação para o magistério, perdendo, com isto, sua identidade. O pensamento dominante já era o de que a formação do professor deveria ocorrer na universidade, em cursos de pedagogia ou em licenciaturas de disciplinas específicas. Conforme Libâneo (1996), nos últimos anos das décadas de 70, a preocupação com a formação do professor acentuou-se, levando a um amplo questionamento de seu papel e dos currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia. Até então o professor era visto como transmissor de conteúdos, um mero técnico em educação.

Durante os anos 80, com o processo de anistia e o retorno de diversos intelectuais à vida acadêmica, o que se via era um grupo de profissionais cada vez mais engajados em discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos que formavam professores. Pesquisas empíricas e/ou teóricas transformaram-se em livros, com quase todas as editoras lançando linhas editoriais na área educacional. Várias revistas especializadas em educação foram criadas ou dinamizadas e continuavam publicando material empírico, reflexões teóricas, análises críticas, relatos de experiências e muito debate. Foram inúmeros os encontros e as publicações em que se defendeu o valor da competência do profissional de ensino, enfocando-se tanto o aspecto técnico de seu desempenho como o sentido político de sua prática [...] “a importância do professor em seu processo de formação conscientizar-se da função da escola, na transformação da realidade social dos seus alunos.” Libâneo (1996, p. 27). Variou-se, todavia, a ênfase dada a cada uma das duas dimensões.

³⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Decreto Lei n.º 5.692, de 27 de novembro de 1971. Estabelece as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://mec.gov.br/legis.htm>>, acesso em: 08 de maio de 2011.

A década de 90 ampliou o debate ao incluir as diversas experiências vivenciadas em outros países, alcançadas por conta da globalização e das preocupações com o advento do novo século. Podemos exemplificar com a experiência de Portugal, onde ocorreu um modelo múltiplo de formação, especialmente de formação permanente, com a participação de inúmeros agentes, como as próprias associações de professores. A experiência de Portugal traz como ponto de partida a ideia de que a formação inicial dos professores dos vários níveis é uma formação de grau superior e a todos os docentes é reconhecido o direito à formação contínua. A formação deve permitir a integração dos vários componentes de formação, a reconversão e mobilidade entre os vários níveis, além do desenvolvimento do espírito crítico, da autoformação e da pesquisa com reflexos inovadores em nível de ação educativa. Em outros países, como a França e a Inglaterra, há uma ampliação da formação docente que se impõe seja realizada na prática, na própria escola. (MENEZES, 1996)

Em 1996, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, no Capítulo VI -Os Profissionais da Educação, a formação de professores é assegurada nos artigos 61, 62 e 63 “aperfeiçoamento profissional continuada” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo a carga horária de trabalho.”

Entretanto, a necessidade mais urgente seria a de refazer radicalmente o trajeto da formação original, em toda a sua extensão. Nos principais centros urbanos do país, grande parte dos professores e das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental obtém títulos universitários, frequentemente em habilitações que são oferecidas pelas faculdades de educação. No entanto, em nosso país, principalmente nas regiões norte e nordeste, ainda existe um grande número de professores leigos (ou seja, sem qualificação formal para o magistério, frequentemente sem educação secundária completa)³⁵ trabalhando com níveis mínimos de remuneração, sendo que a

³⁵ Segundo o Ministério da Educação – MEC. 330 mil professores que atuam na Educação Básica e ainda não são graduados. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Fonte: MEC. Disponível <http://portal.mec.gov.br/> Acesso 10. Jun. 2011.

exigência da qualificação universitária para essa função tornaria impossível preencher esses cargos.

O próprio Ministério da Educação assume essa deficiência na formação de professores e propõe como alternativa a modalidade do Ensino a Distância para solucionar esse problema:

A formação continuada de professores constitui-se, por si só, um grande desafio. Maior ainda quando pensada para um grande contingente de profissionais distribuídos em um território de dimensões continentais como o Brasil. Diante dessa realidade, a Educação a Distância apresenta-se como uma alternativa importante, uma vez que proporciona ao professor vivenciar sua formação sem se ausentar de suas atividades, além de permitir que um trabalho de qualidade possa ser desenvolvido, democraticamente, em todo o país. (MEC, 2006).

Em 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil – UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, tendo como princípio o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. O sistema da UAB objetiva a integração das universidades públicas para oferecer cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia do ensino a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal³⁶.

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Não adianta criar cursos desta ou daquela natureza, com esta ou aquela estrutura, ou mesmo falar em insumos para a educação, se não se pergunta nenhuma vez quais serão essas pessoas e professores que responderão por esta formação e em que condições farão isto. A educação universitária deve atingir toda a sociedade, isto é, todas as camadas sociais, ou melhor, as relações universidade x sociedade, a comunidade interna da universidade, o direcionamento social da pesquisa,

³⁶ Fonte Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível <http://uab.capes.gov.br> Acesso 10. Jun.2011.

a cooperação da universidade com o ensino básico e o papel da extensão universitária em seu trabalho.

O importante é repensar a formação de professores para atender aos desafios que emergem das relações humanas na diversidade de opiniões, de informações, da escassez dos valores da ética e da moral, do aumento da violência, do consumo desordenado e de outras situações complexas que marcam a vida das pessoas da nova sociedade, família e escola. Os conteúdos desenvolvidos nos cursos de graduação/pedagogia não asseguram totalmente uma formação aos educadores da educação básica com os conhecimentos para desenvolver pesquisas, projetos, planos de aulas a fim de se aproximar da realidade social dos alunos e assim proporcionar uma educação de qualidade que resulte em mudança social, familiar e pessoal.

Para complementar a atual concepção conteudista da formação dos professores e formá-los para os desafios, as inovações e incertezas do século XXI, faz-se necessário o estudo das abordagens, bem como das vivências da Educação de Valores, para assim formarmos educadores que desenvolvam práticas pedagógicas de acordo com os princípios da Educação para a Paz para serem agentes formadores da crença, segundo a qual é possível fazer do ambiente escolar um local de mudanças e assim transformar a realidade não desejada da violência, da baixa qualidade do ensino, da ausência de valores em uma Cultura de Paz, em que os valores são vivenciados no diálogo, no respeito mútuo, na cooperação.

Nesse sentido, com base no marco teórico e nos resultados empíricos decorrentes dessa investigação, o presente estudo propõe um programa de formação continuada de professores a partir dos fundamentos teóricos da Filosofia, Sociologia, da Teoria Piagetiana e dos princípios da educação para a Cultura para a Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.

Os conteúdos dos eixos de formação que compõem este programa fundamentam-se em temas Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.

Os quatro eixos³⁷ do programa estão assim definidos:

- eixos de estudos básicos;
- eixos de estudos integrados;
- eixos de aprofundamento e diversificação de estudo;
- eixos de vivências.

O primeiro eixo de estudo básico contempla: o estudo dos conceitos da metafísica e do imperativo categórico da filosofia de Kant; o estudo e os princípios da ética e da moral; o estudo do pensamento da criança e do adolescente, da autonomia moral e da cooperação segundo a teoria piagetiana, bem como o estudo da sociologia para a compreensão das mudanças que estão ocorrendo na família, escola e sociedade da pós-modernidade.

O segundo eixo de estudos integrados: propicia o enriquecimento curricular com estudos de conceitos e princípios da Cultura de Paz, Educação para a Paz, Educação de Valores nos itens tais como da igualdade, justiça, tolerância, diálogo, respeito mútuo, cooperação, direitos humanos e assuntos relacionados como sustentabilidade e preservação do meio ambiente, violência e convivência harmoniosa.

O terceiro eixo de aprofundamento e diversificação de estudo: visa aos estudos atitudinais das transformações que estão ocorrendo no processo de ensino e aprendizagem e as mudanças necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às novas demandas de uma educação que demanda, além dos conhecimentos científicos, a formação de valores pelos alunos para que se tornem agentes de transformação da atual cultura de violência para a Cultura de Paz.

³⁷ Os três primeiros eixos têm como referência os princípios da estrutura de formação do curso de pedagogia indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Disponível <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> acesso 12. jun. 2011

O quarto eixo de vivências: proporcionará vivências práticas nos módulos de estudos básicos, integrados e nos de aprofundamentos e diversificação de estudo.

Para desenvolver as propostas dos quatro eixos de formação, os objetivos do programa são:

4.1. Objetivo Geral

O programa formação continuada **A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo** tem como objetivo geral capacitar professores da Educação Básica em efetivo exercício ou em cursos de graduação, proporcionando conhecimentos e reflexões referentes aos estudos sobre Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.

4.1.1. Objetivos Específicos

Os professores deverão ser capazes de:

- Compreender os conceitos filosóficos da Metafísica e do Imperativo categórico de Kant;
- Conhecer o sentido do termo Paz nas diferentes visões;
- Compreender os princípios da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores;
- Identificar os valores da ética e da moral, da autonomia moral, da cooperação e do respeito mútuo como necessários para a convivência pacífica no ambiente escolar;

- Adquirir conhecimentos necessários para poder utilizar uma prática pedagógica adequada que seja eficaz para promover a construção pelos os valores da igualdade, da dignidade, da justiça, do direito, da cooperação e da tolerância para o combate da violência, por parte de seus alunos;
- Valorizar a preservação e a sustentabilidade do Meio Ambiente e contribuir efetivamente para que isso ocorra;
- Planejar e executar um trabalho envolvendo os pais para que possam participar de maneira efetiva no processo de construção da Paz Local na escola e na comunidade em que vivem.

Com o propósito de avaliar quais as os conhecimentos prévios dos professores participantes no que concerne ao Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores antes de sua participação no Programa de formação continuada, será aplicado o instrumento **60 Itens da Série Q**³⁸, apresentado no capítulo II, a título de pré teste e ao término do programa, a título de pós teste para verificar se houve modificações em seus conhecimentos que possam ser atribuídas aos efeitos do referido programa de formação continuada.

Para atingir os objetivos estabelecidos, o programa de formação de professores está organizado nos seguintes módulos e carga horária:

³⁸ Conferir no Anexo VI

4.2. Organização dos Módulos

Quadro 26. Organização dos Módulos do Programa de Formação Continuada de Professores

Módulos	Eixos	Carga Horária	Princípios que Norteiam a Aprendizagem
Módulo I	Estudos Básicos e das Vivências	50 horas	Fund. Filosóficos: Metafísica e Imperativo Categórico (Kant). Ética e Moral. Teoria Piagetiana: O pensamento da criança e do adolescente. Autonomia Moral, Cooperação, Respeito Mútuo. Fund. Sociológicos Mudanças ocorridas na sociedade com advento da globalização.
Módulo II	Estudos integrados e das Vivências	50 horas	Cultura de Paz: Concepções que podem contribuir para modificar comportamento individual e coletivo. Educação para a Paz: Estudo dos princípios dos direitos humanos e da Educação. Pesquisas desenvolvidas para a compreensão, entendimento e desenvolvimento da Educação para a Paz. Educação de Valores: Abordagens dos valores que compõem os alicerces das relações humanas.
Módulo III	Aprofundamento e diversificação de estudo e das Vivências	30 horas	As Políticas Públicas: para a promoção da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores. A escola e a Construção da Paz local: propostas para a construção da Paz na escola em que trabalha.

Cabe ressaltar que o eixo das vivências está presente em todos os módulos, tendo como princípios as experiências que permitem interações entre os grupos, reflexões, novas percepções nas vivências, o que aproxima a temática focada da realidade profissional.

Um programa que se propõe a complementar a formação recebida na graduação necessariamente deve respeitar e valorizar os saberes docentes. Para Nóvoa (1995), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Para o docente é estimulante perceber que um curso poderá lhe dar suporte para elaborar suas dúvidas e adquirir conhecimentos.

Estudiosos da área de formação continuada de professores (HUBERMANN 1992, CANDAU 1999, SCHÖN 1992, NÓVOA 1991, 1995, PERRENOUD 2000 e TARDIF 2002), apontam críticas a programas padronizados e homogêneos, os quais são amplamente conhecidos como “pacotes de formação”, que ignoram as exigências dos novos saberes, a velocidade das informações que a tecnologia impõe e não consideram o contexto no qual o docente está inserido. Nesse sentido, Candau (1999) sintetiza três eixos como pontos centrais de referência para se repensar a formação de professores:

- a escola deve ser vista como *locus* de formação continuada;
- a valorização dos saberes da experiência docente;
- a consideração do ciclo de vida dos docentes.

A escola é o lugar onde o profissional da educação aprende a estruturar o aprendizado, a realizar descobertas e a sistematizar novas posturas de sua *práxis*, ou seja, uma relação dialética entre a profissão e a formação continuada. Mas, para que isso ocorra, Nóvoa (1991) destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas.

O segundo eixo das atuais tendências de formação continuada refere-se à valorização do saber docente. Tardif (2000) destaca a necessidade de investigar e conhecer os saberes docentes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação. Corroborando a ideia Nóvoa (1991, p.30), Tardif afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

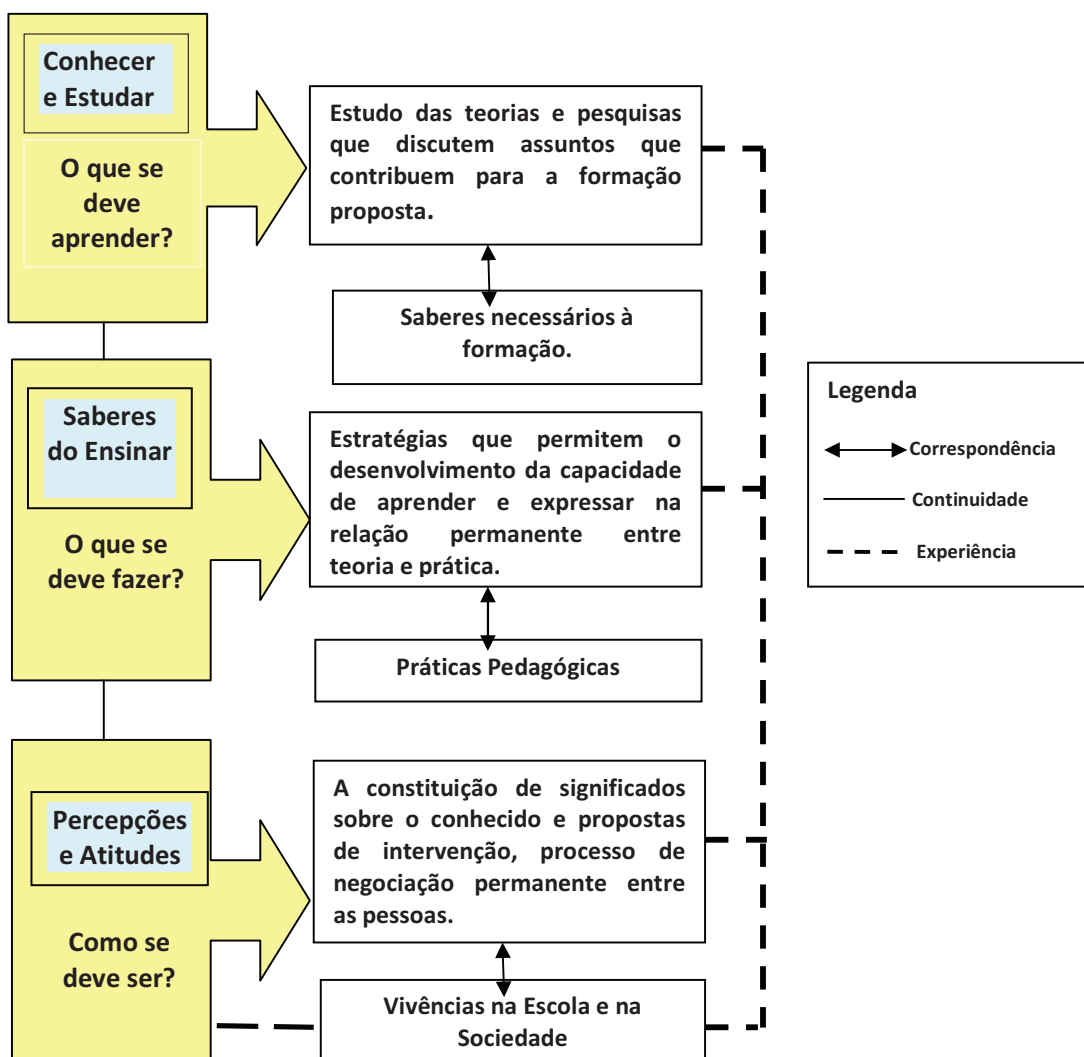
O terceiro eixo implica a consideração do ciclo de vida dos docentes. Os estudos de Hubermann (1992) apontam cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares: a) o início na carreira, tempo de descobertas; b) a fase de estabilização e de identificação profissional; c) a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; d) a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e) finalmente, o momento de não mais investir na carreira profissional. Diante dessas considerações, é possível compreender que a trajetória do período da vida profissional é complexo, sofrendo interferências de múltiplas variáveis.

A estrutura dos módulos que serão apresentadas a seguir se baseia nas tendências teóricas que concebem a escola como *lócus* de formação continuada, valorizam os saberes docentes e reconhecem os ciclos de vida profissional dos professores. Essa estrutura baseia-se também na concepção de Zabala (1998) sobre as tipologias de aprendizagem: factual conceitual (o que se deve aprender?), procedimental (o que se deve fazer?) e atitudinal (como se deve ser?). A partir dessa estrutura, foi possível organizar um programa de formação continuada que contemplasse os conteúdos necessários para o aperfeiçoamento dos participantes, a valorização dos seus saberes, da realidade de sua vida profissional, bem como os saberes da escola em que trabalha.

4.3. O esquema a seguir apresenta a estrutura dos módulos:

Quadro 27. Estrutura dos módulos do Programa de Formação Continuada de Professores

Estrutura dos Módulos



4.4. Proposta de Organização dos Conteúdos de Ensino dos Módulos

Eixo Estudos Básicos	
Módulo I Estudos dos Conceitos Carga Horária 50h	Metafísica dos Costumes Imperativo categórico Ética e Moral. O pensamento da criança e do adolescente Desenvolvimento Moral - Autonomia Moral, Cooperação, Respeito Mútuo. Globalização
Objetivos: Propiciar a aquisição dos conceitos de: metafísica e o imperativo categórico na filosofia de Kant. Conceituar Ética e Moral. Apresentar os estudos de Piaget sobre: o pensamento da criança e do adolescente, da autonomia moral, cooperação e do respeito mútuo. Discutir as mudanças ocorridas na sociedade com advento da globalização.	
Conhecer e Estudar	Temáticas: Estudos dos conceitos em Kant: Metafísica dos Costumes, Imperativo categórico e La Taille: Ética e Moral
Metafísica dos Costumes: O entendimento da Metafísica dos costumes é necessário, para entender a origem dos princípios práticos que tornam possível a experiência e, conseqüentemente, dos mecanismos que promovem a síntese que produz o conhecimento. A metafísica pela definição filosófica era aquele conhecimento que se ocupava de entes que eram dados ao pensamento sem qualquer relação com a experiência, como pode ser constatado em (Aristóteles "a ciência do ser enquanto ser, ou dos princípios e das causas do ser e de seus atributos essenciais"), Descartes e Leibniz (racionalismo, discurso do método) e John Locke (empirismo). No entanto, de acordo com Kant só podemos conhecer aquilo que apreendemos no tempo e no espaço, segundo as formas <i>a priori</i> do conhecimento, que determinam as condições de possibilidade da experiência. Nesse sentido, Kant (2000) propõe uma na distinção entre transcendental e transcendente: transcendental, se aplica ao conhecimento enquanto se refere à possibilidade de conhecimento a priori, ou a seu emprego <i>a priori</i> . Só pode ser conhecimento transcendental as representações que não derivam da experiência, embora se originem dela. Transcendente, refere-se às ideias da razão,	

quando interpretadas como ideias reguladoras, constituídas.

Imperativo categórico: conceito em Kant (2000) que vem alicerçar os fundamentos filosóficos da Ética e da Moral, diz respeito, não à matéria da ação, nem às consequências que essa ação possa resultar, mas à forma e ao princípio do qual a ação resulta; donde, o que no ato há de essencialmente bom consiste na intenção, sejam quais forem as consequências. A este imperativo pode dar-se o nome de imperativo da moralidade, que segue as diretrizes do dever, norte da ação moral autônoma.

Ética e Moral: O estudo e as hipóteses de La Taille (2006). Regaste dos estudos da moral e da ética (Sócrates, Platão e Aristóteles), como grandes mestres que já discursavam e acreditavam nas dimensões superiores do homem, para perceber em suas ações o bem e o mal. Moral e Ética como um conjunto de regras de condutas, culturas do mundo antigo, que já se preocupavam em colocar no entorno das relações humanas o código da boa convivência. O plano Moral e o plano Ético. No plano da moral há o sentimento de obrigatoriedade de cumprir o dever (forma), que pode receber diversos (conteúdos). Esse sentimento de obrigatoriedade não garante saber qual o dever a ser seguido, o que autor sugere e a pergunta que a moral responderia a “como devo agir?”. No plano ético engloba o plano moral, pois a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral dependem dos rumos que toma a expansão de si próprio. Assim, para compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é necessário conhecer a perspectiva ética que adotam, ou seja, a vida que vale a pena ser vivida, o que responderia a pergunta “que vida quero viver?”

Saberes do Ensinar O que se deve fazer?	Proporcionar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, os valores e seus fundamentos. Trata-se de gerar ações, reflexões e discussões sobre seus significados e sua importância para o desenvolvimento dos seres humanos e suas relações com o mundo.
Percepções e Atitudes Como se deve ser?	Propiciar momentos de autorreflexão. Identificar e anotar cenas de episódios ocorridos na história de vida em que o imperativo categórico foi vivenciado ou não. Elaborar uma narrativa em que o fato possa ser compartilhado. Autoavaliação: Meu Plano Moral: “Como devo agir?” Meu Plano Ético: “Que vida quero viver?” As estratégias didáticas previstas para esta seção do módulo respeitam a individualidade e a liberdade de expressão de cada participante. O objetivo principal é a meditação, portanto o ambiente será preparado com música que propiciará a tranquilidade e o relaxamento.

<p>Conhecer e Estudar</p>	<p style="text-align: center;">Temáticas: Teoria Piagetiana: O pensamento da criança e do adolescente e o Desenvolvimento Moral - Autonomia Moral, Cooperação, Respeito Mútuo</p>
<p>O pensamento da criança e do adolescente: Compreender as estruturas lógicas do pensamento na criança e no adolescente a partir dos estudos de Inhelder e Piaget (1976). A criança dos 7 aos 11 anos adquire a capacidade de pensar conceitos abstratos como os números e relacionamentos. Esse estágio é caracterizado por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos. A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Aos 12 anos no estágio operatório formal, a criança é capaz de pensar e aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. A adolescência entre 14 – 15 anos o raciocínio hipotético dedutivo, tem a capacidade de considerar as possibilidades e testá-las. Assim o pensamento não vai mais do real para o teórico, mas começa da teoria para estabelecer ou verificar relacionamentos reais entre as coisas. Sendo assim, o adolescente ao invés de apenas classificar os fatos, os fatos, a respeito do mundo real, o raciocínio hipotético-dedutivo tira as implicações de possíveis afirmações e, desse modo, origina-se uma síntese do possível e necessário.</p> <p>Desenvolvimento Moral - Autonomia Moral, Cooperação, Respeito Mútuo:</p> <p>Considerar o desenvolvimento moral nos estudos de Piaget (1977), para a aquisição da moralidade autônoma em que a criança cumpre os deveres com consciência de sua necessidade e significação, não mais agindo na fase da anomia, ainda no egocentrismo, não existem regras e normas ou na moralidade heterônoma, os deveres são vistos como externos, impostos coercitivamente e não como obrigações elaboradas pela consciência. No desenvolvimento moral a criança também desenvolver a cooperação que para Piaget (1973) é operar em comum, ou seja, ajustar por meio de novas operações de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as operações executadas pelos parceiros. A autonomia moral e a cooperação se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo.</p>	
<p>Saberes do Ensinar O que se deve fazer?</p>	<p>Ensinar os professores a observar, perguntar, interpretar e registrar os fatos cuidadosamente, em especial quando estes são contrários aos previstos por ela. Defender a atividade espontânea da criança, a vida em grupo, a manipulação e a experimentação. Estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da leitura e da escrita, valorizando o jogo como instrumento facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.</p>
<p>Percepções e Atitudes Como se deve ser?</p>	<p>Releitura das estratégias e dos materiais didáticos mais utilizados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa oficina visa analisar e discutir a prática pedagógica dos docentes e propor estratégias mais dinâmicas e interativas com materiais didáticos que contribuam para a aprendizagem significativa dos alunos.</p> <p>Nesse momento do módulo, a proposta é ter vários materiais para o manuseio e conhecimento e, assim, contemplar as possibilidades do grupo e propor estratégias e materiais que possam contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.</p>

Conhecer e Estudar	<p style="text-align: center;">Temática: Mudanças ocorridas na sociedade com advento da globalização</p>
	<p>Mudanças ocorridas na sociedade com advento da globalização. Conceituar o evento da globalização na visão de Santos (2000). O Século XXI, era da informação do ser humano, proporcionada pelas avalanches de novas tecnologias, da informática (rede de computadores) e principalmente da Internet e das redes sociais que possibilitam uma nova estrutura de conhecimento, comunicação, amizade e consumo, sem fronteiras, sem distância, essas diferentes possibilidades de atitudes no mesmo espaço e tempo. Seriam as relações humanas <i>on-line</i>.</p>
<p>Saberes do Ensinar O que se deve fazer?</p>	<p>Desenvolver nos alunos a compreensão da diversidade social, cultural e religiosa própria do momento histórico e estimulada pelo processo de globalização. Desenvolver práticas de convivências e ações voluntárias que possam ser desenvolvidas entre o grupo, a comunidade escolar, as famílias e sociedade do entorno da escola.</p>
<p>Percepções e Atitudes Como se deve ser?</p>	<p>A complexidade das relações humanas. Discutir os valores necessários para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Com base nos estudos apresentados no capítulo III deste trabalho na Categoria 1 Conceito de Paz, a dinâmica para esta oficina aborda o Manifesto 2000 - Por uma Cultura de Paz e não violência. Esse documento formulado por personalidades premiadas com o Nobel da Paz tem como objetivo de chamar a atenção das pessoas, para que assumam sua responsabilidade de converter os valores e atitudes que promove a Cultura de Paz em comportamentos do dia a dia.</p> <p>A proposta do documento em 1999 foi o de reunir 100 milhões de assinaturas ao amanhecer do Terceiro Milênio. Utilizando a ideia da adesão e do comprometimento os valores e atitudes indicados no documento será apresentado o documento do Manifesto 2000 e os participantes serão motivados a divulgarem o documento e organizarem estratégias de como recolher assinaturas para o registro do compromisso assumido em “reconhecendo a minha parte de responsabilidade ante o futuro da humanidade, especialmente para as crianças de hoje e de amanhã, me comprometo, em minha vida diária, em minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, em meu país e minha região a: respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação nem preconceitos; praticar a não violência estrutural, rechaçando a violência em todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular em defesa dos mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes; compartilhar meu tempo e meus recursos materiais cultivando a generosidade a fim de acabar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e a liberdade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço do próximo; promover um consumo responsável e um modo de desenvolvimento que leve em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta; contribuir para o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos, com o fim de criarmos juntos novas formas de solidariedade”³⁹.</p> <p>Essa oficina será retomada no módulo III, na temática: A escola e a construção da Paz local, com o relato de experiência dos resultados obtidos nessa proposta do Manifesto 2000.</p>

³⁹ Fonte: www.unesco.org/./international-decade-for-a-culture-of-prize acesso 10.agost.2011

Eixo dos Estudos Integrados	
Módulo II Estudo de Conceitos, Princípios e Abordagens Carga Horária: 50 horas	Temáticas: Cultura de Paz, Educação para Paz e Educação de Valores
Objetivos: Compreender e relacionar os conceitos, princípios e as abordagens dos estudos da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores na convivência em sala de aula, na escola, na família e na sociedade.	
Conhecer e Estudar	Temática: Cultura de Paz
Conceber que cultura molda as ideias e atitudes. Para construir uma cultura de Paz a necessidade de uma mudança nos padrões mentais e nas ações. Conhecer estudos, ações, movimentos, entidades e pessoas tiveram destaque na Década Internacional de uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010) , tal como foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas pela sua resolução 53/25 de 10 de novembro de 1998 e da Declaração e o Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada em 1999.	
Saberes do Ensinar O que se deve fazer	O fortalecimento das relações interpessoais entre aluno, professor, comunidade escolar, família e da sociedade na vivência de valores dos Direitos Humanos, da justiça, da liberdade e igualdade que fundamentam a Cultura de Paz.

<p>Percepções e Atitudes</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>No seu processo de formação, o profissional da Educação para a Cultura de Paz necessita desenvolver competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas. Para essa formação, é importante o estudo dos quatro pilares do conhecimento descritos no Relatório Delors (1998). Os Pilares do conhecimento para a Educação Século XXI. Aprender a conhecer: dominar os instrumentos para o conhecimento, em vez de adquirir um repertório de saberes codificados. Aprender a fazer: colocar em prática os conhecimentos e adaptar a educação ao trabalho futuro. Aprender a viver juntos: construir um contexto igualitário para os alunos perseguirem projetos comuns, em vez de apenas propiciar a comunicação entre membros de grupos diferentes. Aprender a ser: proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno ao que se refere inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade e espiritualidade. Tais conceitos são fundamentais para a expansão das possibilidades de apreensão da realidade e do reconhecimento das diferenças entre os diversos atores que participam do universo de abertura das escolas. É o que possibilita aos profissionais a construção de estratégias que permitem fundamentar processos educativos democráticos e inclusivos, que têm como objetivo combater as desigualdades dentro das escolas e prevenir eventos violentos. Esses são parâmetros fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção cotidiana da paz nas escolas.</p> <p>A proposta desta vivência é a elaboração de um mapa de ações com os Quatro Pilares do Conhecimento indicando as atitudes possíveis de serem realizadas em sala de aula, na comunidade escolar e com as famílias em prol da construção de uma Cultura de Paz.</p> <p>Essa oficina será retomada no módulo III na temática A Escola e a Construção da Paz Local com a exposição das ideias elaboradas nos mapas.</p>
---	--

<p>Conhecer e Estudar</p>	<p>Temática: Educação para a Paz:</p>
<p>Saberes do Ensinar</p> <p>O que se deve fazer?</p>	<p>Discutir os conceitos de Paz positiva e negativa na perspectiva de Jares (2002), partindo das perguntas: o que significa a palavra “paz”? Qual o seu significado para o ser humano? Os fundamentos da Educação para a Paz como um processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos prevenir a violência tanto em sua manifestação direta ou como em sua forma estrutural. Paz como valores em ação.</p> <p>Desenvolver os fundamentos da Educação para a Paz nas estratégias pedagógicas e nos relacionamentos com os alunos, comunidade escolar e família:</p> <p>Educação para a Paz nas atitudes: os professores precisam estar preparados para mediar os conflitos que surgem no cotidiano da escola, orientando seus alunos para que os resolvam por meio do diálogo, do respeito mútuo e da compreensão dos princípios que</p>

<p>Saberes do Ensinar</p> <p>O que se deve fazer?</p>	<p>fundamentam as regras. A resolução de conflitos é uma oportunidade para os alunos construírem a autonomia moral. Isso acontece quando os alunos envolvidos estabelecem entre si relações de reciprocidade, respeito mútuo por meio da coordenação do ponto de vista próprio com os dos outros. Na visão de Vinha (2003), é importante que o professor tenha atitudes positivas para mediar os conflitos interpessoais, brigas, desentendimentos, muitas vezes responsáveis pela indisciplina, a fim de que seus alunos adquiram a competência necessária para resolvê-los de modo a considerar os sentimentos, perspectivas, ideias, opiniões e decisões de seus colegas a partir de uma relação cooperativa no sentido piagetiano.</p> <p>Educação para a Paz nas práticas pedagógicas: desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem pautadas nas relações afetivas e cognitivas, mantendo no ambiente de sala de aula os valores que alicerçam o bem estar na convivência, nas dificuldades de aprendizagem, na diversidade cultural, étnica e gênero e na preservação do meio ambiente.</p>
<p>Percepções e Atitude</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>Perfil do Professor que Educa para a Paz</p> <p>Para esboçar o perfil do profissional que Educa para a Paz, faz-se necessário que os objetivos, os conteúdos e os métodos de sua prática pedagógica tenham como eixo central a paz. Pressupondo que o significado para o termo Paz pode ser entendido como os valores em ação (Sáez, 2006), que permitem a reciprocidade simultânea e transformam as atitudes do cotidiano, possibilitando trabalhar em situações de conflitos, de carências e diversidades a fim de construir e praticar os princípios da Educação para a Paz, é fundamental que os professores discutam e elaborem essas questões em equipes, para romper, assim, os pressupostos da atual realidade escolar, que ainda é caracterizada como conteudista e excludente.</p> <p>Essa vivência propõe um plenário de discussão com base nos estudos de Sáez (2006): As dez propostas para Pedagogia da Paz. Cada equipe no final das discussões deve propor para As dez propostas para a Pedagogia da Paz, ações possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, na comunidade escolar, na família e na sociedade no entorno da escola.</p> <p>As dez Propostas para a Pedagogia da Paz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) entender a definição do termo Paz, como ausência de guerra, é impreciso e incoerente para a educação: Paz deve ser entendida como um processo ativo, que busca a justiça e a liberdade em todas as situações. 2) implementar uma Cultura de Paz na sociedade, na família e na comunidade escolar, que são poderosos agentes transformares da cultura dos contravalores. 3) innovar as propostas do Projeto Pedagógico e as práticas pedagógicas curriculares com temas pertinentes à Educação para a Paz, como eixos norteadores e não somente na complementação dos temas transversais e que o currículo aprendido não tenha função totalizadora, mas seja um processo educativo contínuo dentro e fora da escola. 4) desenvolver as propostas dos conteúdos da paz como um valor e não como um conteúdo acadêmico. 5) propor que os conteúdos da paz sejam trabalhados como valor e significado no cotidiano, eis que tais procedimentos mudam a compreensão de todos os envolvidos para um aprendizado mais atrativo e profundo nas relações humanas. 6) promover o incentivo para que os componentes da Pedagogia da Paz sejam vivenciados na dimensão social, com escolas que incorporem seus projetos, através das demandas da comunidade local, desencadeando, dessa forma,

	<p>mudanças de conduta e, conseqüentemente, uma transformação na cultura.</p> <p>7) implantar a Pedagogia da Paz, em seu próprio ritmo, com processos que respeitem o campo de ação do movimento para a paz e de forma sistemática, não se confundindo com projetos pontuais e isolados.</p> <p>8) eleger, em propostas claras e objetivas, quais os valores e atitudes devem constar do currículo, incluir maneiras de como ensiná-los e avaliá-los nos processos de aprendizagem.</p> <p>9) propor uma pedagogia que esteja atenta a disseminar o conceito de paz como um valor em ação e não um valor em si mesmo; facilitar para que todas as propostas sejam desenvolvidas com referências culturais na compreensão da realidade e não de forma teórica e genérica.</p> <p>10) promover uma didática humanizada, voltada às práticas desenvolvidas nas situações conflituosas em busca de soluções baseadas no diálogo, na tolerância, na cooperação e no respeito mútuo e não para a negação dos conflitos.</p> <p>As ações propostas nessa oficina serão retomadas no módulo III na temática A Escola e a Construção da Paz Local.</p>
--	--

Conhecer e Estudar	Temática: Educação de Valores
	<p>Os valores expressos na Declaração dos Direitos Humanos considerados "Valores Universais" e citados pelos estudiosos como essenciais em um projeto de Educação em Valores são: cidadania, solidariedade, justiça, responsabilidade, respeito, liberdade, tolerância, paz, prudência e honestidade. Os valores que dignificam a condição humana e ampliam a capacidade de percepção do "eu" e do "outro", dissolvendo diferenças e preconceitos. A escola, local onde se dá o desenvolvimento do indivíduo no sentido amplo da moral, da ética e da cidadania. A escola deixa de ser o espaço de reprodução de modelos e passa a ser o espaço das diferenças, da multiplicidade, da vivência solidária.</p>
Saberes do Ensinar O que se deve fazer?	<p>Fortalecer a autoestima do aluno é promover situações em que todos possam sentir-se valorizados, com essa vivência permanente, as relações interpessoais serão fortalecidas pelos valores do respeito, da amizade e da solidariedade</p> <p>Educar para a cidadania: direitos e deveres de um cidadão. Estimular os valores presentes em uma escola cidadã.</p> <p>Permitir oportunidades para o diálogo, estabelecendo a igualdade entre os pares com respeito às diferenças e garantindo a dignidade humana em todo o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Desenvolver entre os alunos a virtude da tolerância nas relações equilibradas, de cooperação, de reciprocidade e de respeito mútuo.</p> <p>Formar em sala de aula um espaço de aprendizagem e de resolução de conflitos.</p> <p>Acreditar e desenvolver propostas pedagógicas nos pressupostos da Educação de Valores.</p>

Percepções e Atitude

Como se deve ser?

O objetivo desta vivência é proporcionar aos participantes a oportunidade de refletir e discutir os dilemas de valores e morais e incluir como proposta de atividades em sua prática pedagógica. Segundo Serrano (2002, p. 123), “O esclarecimento de valores é um conjunto de métodos e técnicas que tentam ajudar as pessoas a ter consciência do que valoriza e construir sua identidade pessoal”. Com essa ideia da autora e utilizando as técnicas de esclarecimentos de valores apresentada na obra, no capítulo 4, esta oficina assim se estrutura:

Atividade 1: A clarificação de valores, na perspectiva de Rath

Constitui um caminho para abordar na escola a questão da educação para os valores. O objetivo principal da clarificação de valores é o de que as pessoas podem ser ajudadas a se debruçarem sobre as questões de valores e a associarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida. A identificação do que seja um valor é fundamental, pois um valor se diferencia de atitudes e crenças. Os sete critérios que se referem ao processo de valorização e a que se deve submeter algo, para que seja considerado um valor, são:

Escolhendo: Momento Cognitivo

1. escolha livre;
2. escolha de entre alternativas;
3. escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa.

Estimando: Momento Afetivo

- 1) consequências de cada alternativa;
- 2) ser capaz de ser elogiado e afirmado publicamente.

Fazendo: Momento Comportamental

- 1) atuação segundo a escolha realizada;
- 2) repeti-la, como um padrão de vida.

Resumindo, para que algo atinja o nível de um valor, vemos que a escolha deve ser livre e, com a consideração pensada das consequências de várias alternativas, deve ser apreciado e deve manifestar-se na atuação daquele que possui esse valor. Daqui resulta que nem tudo em nós são valores. Temos objetivos, aspirações, crenças, que ainda não são ou talvez nunca venham a ser valores.

A metodologia indicada por Rath inclui pequenos exercícios de fácil aplicação em qualquer sala de aula: coisas que gosto de fazer; folhas de valores etc. Os professores serão motivados a expressar uma lista de valores que consideram importantes e relacionar nos sete critérios do processo de valorização.

Atividade 2: As relações com os outros

O objetivo dessa atividade é que os participantes percebam os diferentes aspectos de sua relação com os outros, assim como os níveis dessa relação, para que possam dar-se conta das valorações nesse campo.

Percepções e Atitude
Como se deve ser?

Leitura da Fábula para reflexão

Um coxo e um cego chegaram à beira do rio que eram obrigados a atravessar, pois não havia uma ponte e, por isso, não havia outra alternativa. Diante da dificuldade inesperada, o coxo disse a seu companheiro de infortúnio:

- Aqui parece que é bem raso, mas, para dizer a verdade, minha única perna não me permite cruzá-lo.

Então, o cego disse:

- Eu passaria se pudesse ver, mas, como me falta a vista, tenho muito medo de escorregar e de me afogar nele. O que fazer?

Meu Deus, o que fazer?

Na mesma hora, o coxo, reagindo, acrescentou:

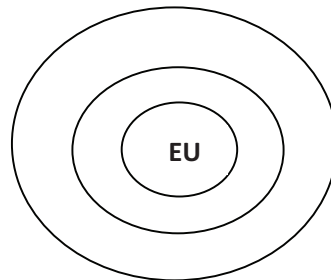
- Magnífica ideia a minha! Olha, tuas pernas serão o apoio e minha vista nosso guia. Ajudando-nos mutuamente chegaremos sem dificuldades à outra margem.

De fato, o coxo acomodou-se o melhor que pôde nos ombros do cego e assim ambos atingiram felizes a outra margem, chegando antes do tempo calculado.

Com a leitura realizada, cada equipe apresentará os valores que podem ser percebidos na fábula e as reflexões que podemos levar para serem vivenciadas na vida e, em especial, em sala de aula.

Atividade 3: Meus Círculos Íntimos

Entregar a cada participante o seguinte diagrama:



- Solicitar que no círculo interno escreva EU (conforme exemplo) e nos demais relacione as pessoas de quem se sentem mais próximos. As mais queridas devem ser colocadas mais perto do círculo do EU.
- Relacionar os valores que cada pessoa indicada nos círculos representa para o EU.
- Relacionar o que dou e recebo das pessoas nos diferentes círculos.
- Partilhar as percepções em plenário (participação espontânea).

<p>Percepções e Atitude</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>Atividade 4: Sugestões de Técnicas de Esclarecimento de Valores</p> <p>Essa atividade tem por objetivo ampliar o conhecimento dos participantes, indiciando outras estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula.</p> <p>Entre as técnicas que podem ajudar que os alunos reflitam sobre suas opiniões, os motivos de suas escolhas, o que valorizam, o que fazem ou desejam fazer e sobre que valores movem sua vida:</p> <ol style="list-style-type: none"> Diálogos esclarecedores Tabela de pontuação de valores Entrevistas Desenho ou colagem que expressam situações valorativas Jogos de simulação em torno de um problema que requer uma resposta moral Folha de valores Frases incompletas Perguntas esclarecedoras (contextualizadas em situações familiares e ambientais dos alunos). <p>As atividades a seguir são de autorregulação</p> <p>Essas atividades permitem a reflexão dos aspectos comportamentais da consciência moral do sujeito autônomo.</p> <p>A metodologia do desenvolvimento das competências de autorregulação passa por três fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> Autodeterminação de objetivos: fixar objetivos que deseja alcançar para modificar a conduta. Auto-observação: selecionar e especificar com clareza a conduta que se pretende observar. Registrar a conduta a ser observada. Elaborar propósitos concretos que permitem modificar as condutas observadas. Autorreforço: produzir efeitos positivos que facilitem a mudança de conduta. Embora as técnicas de atividades de autorregulação possam ser desenvolvidas mais facilmente em nível individual, porque elas podem adequar-se muito mais às características concretas de cada pessoa, essas atividades também podem ser trabalhadas como instrumento de tratamento grupal. <p>Atividade 5: Meu Plano Pessoal</p> <p>Planejamento das ações para favorecer o sucesso:</p> <ol style="list-style-type: none"> entregar duas folhas com perguntas que deverão ser respondidas; a primeira deve ser preenchida de acordo com uma meta que o participante considere que pode e deseja alcançar; essa meta pode estar relacionada com a família, com a escola ou pode ser pessoal. a segunda folha será completada depois de transcorrido o tempo que se estabeleceu para atingir a meta com sucesso.
--	--

<p>Percepções e Atitude</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>Discussão de Dilemas Morais</p> <p>O método de Kohlberg consiste na discussão e na apresentação de uma solução para dilemas hipotéticos. Essa técnica pode ser aplicada em grupo ou individualmente. Os dilemas morais consistem em narrações que se referem a situações que apresentam uma divisão de valores de complexa solução, pois é necessário o sujeito optar por entre valores. Sendo assim, trata-se de situações que não oferecem uma única solução, obrigando o sujeito a refletir, argumentar e justificar racionalmente a alternativa que lhes parece mais justa. Os critérios de juízo, que levam o sujeito a inclinar-se por uma opção e dar argumentos ao seu favor, dependem do nível de desenvolvimento moral em que se encontram as pessoas envolvidas na discussão.</p> <p>Faz-se necessário que o profissional que for utilizar a técnica do dilema moral tenha conhecimento dos estudos de Piaget (1932), que investigou o modo como crianças desenvolvem concepções de justiça e injustiça; e Kohlberg (1977), baseando-se em Piaget, aprofunda teórica e metodologicamente os estudos sobre justiça, utilizando dilemas hipotéticos em crianças, adolescentes e adultos, que encontrou três níveis de julgamento moral: pré-convencional, convencional e pós-convencional.</p> <p>Estudos de Piaget (1932):</p> <p>A Moral Heterônoma: dos 7 a 8 anos de idade, aproximadamente, a justiça subordina-se à autoridade adulta; justo, portanto, é o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade dos adultos e assim toda sanção é tida como legítima, necessária e constituinte do mesmo o princípio da moralidade; o que prevalece é o respeito unilateral sobre respeito mútuo.</p> <p>Igualitarismo Progressivo: dos 8 aos 9 anos de idade aproximadamente, há o desenvolvimento progressivo da autonomia e primazia da igualdade sobre a autoridade e as únicas sanções consideradas realmente como legítimas são as decorrentes da reciprocidade. Há o progressivo decréscimo da crença na justiça imanente e o ato moral é procurado por si só, independente da sanção.</p> <p>Moral Autônoma: acima dos 12 anos de idade, a justiça igualitária é temperada por preocupações de equidade, isto é, a criança não concebe mais os direitos iguais, senão relativamente à situação de cada indivíduo.</p> <p>Nesse estudo, Piaget obteve das crianças quatro tipos respostas diferentes na questão sobre o que é algo injusto:</p> <p>a) Injusto, como condutas opostas ao que o adulto ordena, com, por exemplo: mentir, roubar etc; e estas respostas foram comuns em crianças menores de sete anos de idade, em média;</p> <p>b) Injusto, como contrário do que é estabelecido nas regras do jogo, por exemplo, trapacear;</p> <p>c) Injusto, como sendo condutas contrárias à igualdade, tanto nas sanções quanto nos tratamentos; essas duas respostas são típicas em crianças acima dos oito anos de idade em média;</p> <p>d) Injusto, como referente às injustiças relativas à sociedade adulta, de ordem social, econômica, política; essa resposta foi comum em adolescentes.</p> <p>Assim, de acordo com Piaget, podem ser encontrados quatro tipos de justiça/injustiça derivados das respostas de crianças e adolescentes:</p> <p>a) Injustiça Legal: atitudes consideradas ilegais perante a lei, por exemplo: matar, roubar, abortar, estuprar etc;</p> <p>b) Injustiça Retributiva: injustiça como a atribuição de castigo de forma desproporcional ao ato cometido, por exemplo: punir um</p>
--	---

<p>Percepções e Atitude</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>inocente ou não castigar um culpado;</p> <p>c) Injustiça Distributiva: injustiça como forma de tratamento desigual de acordo com a pertinência econômica, política, religiosa, cultural etc., por exemplo: tratamento desigual entre pobres e ricos, entre brancos e negros;</p> <p>d) Injustiça Social: injustiça como um atentado ao bem-estar da sociedade por meios políticos, culturais, morais, sociais, econômicos, como, por exemplo: fome, miséria, guerra.</p> <p>Kohlberg (1997), utilizando dilemas hipotéticos em crianças, adolescentes e adultos, descobriu os níveis de julgamento moral:</p> <p>Nível Pré-convencional: a razão moral é controlada por recompensas e punições externas.</p> <p>Estágio 1: Heteronomia crianças de 5 - 8 anos: pensamento moral é baseado no certo (e o que não é proibido) e errado (mal e proibido).</p> <p>Estágio 2: 8 - 14 anos. O comportamento moral é baseado em recompensas e interesse próprio. Por exemplo, crianças e adolescentes obedecem quando eles querem obedecer e quando é melhor para o interesse pessoal delas obedecer. O que é direito é aquilo que parece bom e aquilo que é recompensado. O conceito de justiça e a distributiva e retributiva: todos tenham uma parcela ou oportunidade igual.</p> <p>Nível Convencional – A perspectiva social é a de um indivíduo em relação a outros indivíduos, ou as dimensões e consequências físicas de regras e ações.</p> <p>Estágio 3 - Normas interpessoais - neste estágio, valores individuais de confiança, lealdade e cuidado aos outros são a base do julgamento moral. As crianças e adolescentes frequentemente adotam os padrões morais dos pais, buscando a opinião deles como um “bom garoto”, “uma boa menina”.</p> <p>Estágio 4: o estágio, o julgamento moral é baseado na compreensão da ordem social, lei, justiça e dever. O bem se define como o cumprimento do dever social, em função da ordem e do bem estar da sociedade.</p> <p>Raciocínio Pós-convencional – O bem é definido em função de direitos humanos universais, valores e princípios que a sociedade e indivíduo devem manter. O indivíduo reconhece cursos de alternativa moral, explora as opções e decide por um código moral pessoal.</p> <p>Estágio 5: a pessoa compreende que os valores e leis são relativos e os padrões variam de uma pessoa para outra. A pessoa reconhece que as leis são importantes para a sociedade, mas sabe que as leis podem ser mudadas.</p> <p>Estágio 6: princípios Éticos Universais. A pessoa desenvolve um padrão moral baseado nos direitos humanos universais. Quando confrontado com um conflito entre a lei e a consciência, a pessoa seguirá a consciência, ainda que esta decisão envolva risco pessoal.</p> <p>Atividade 6: Discussão do Dilema Moral</p> <p>Os dilemas a serem utilizados nessa atividade serão os utilizados por Kohlberg (1977) in AGUADO, Maria José Dias & MEDRANO, Concepción. Construção Moral e Educação – Uma Aproximação Construtivista para Trabalhar os Conteúdos Transversais. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração de Jesus. 1995, páginas 132 – 144.</p>
--	---

<p>Percepções e Atitudes</p> <p>Como se deve ser?</p>	<p>Estratégias que devem ser seguidas na discussão do dilema:</p> <p>Apresentar o dilema</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Explicar o dilema e esclarecer os termos; b) Assinalar com precisão quais são os valores em conflitos; c) Assegurar-se de que todos os participantes identificaram o problema a ser debatido. d) Esclarecer que os valores em conflitos representam dois modos de condutas moralmente corretos. <p>Tomada de posição em relação ao dilema</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estabelecer a posição individual sobre o dilema moral proposto, cada participante reflete sobre o dilema e escolhe uma alternativa. A decisão adotada e as suas razões são expressas por escrito. b) Estabelecer a posição do grupo sobre o dilema. c) Estabelecer as razões que fundamentam a posição individual e do grupo. <p>Argumentos que fundamentaram uma opção no dilema moral</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Como o dilema moral apresenta duas opções de conduta, podem ser formados grupos de 4 a 8 participantes: os que optam pela conduta A e os que optam pela conduta B. b) Discussão, em cada grupo, para estabelecer os argumentos mais importantes que justificam, com base na razão, a conduta escolhida. c) Estimular os participantes a pensar e falar, mas sem jamais forçá-los, porque, a partir dessa colocação teórica, o diálogo interior de uma pessoa consigo mesma já favorece o desenvolvimento. d) Debate entre grupos segundo os argumentos levantados em defesa das respectivas condutas escolhidas. e) Levantamento da postura e da perspectiva do outro para assim favorecer o respeito e a aceitação. <p>Adoção de uma razão para determinada conduta</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Assumir os argumentos levantados pelos grupos. b) Fundamentar a conduta escolhida em seus argumentos. c) Avaliar se a postura inicial sofreu alguma modificação, resumir as posturas, as soluções e os argumentos levantados. d) Analisar as consequências de cada escolha, realizar transposições para a vida real, expor situações similares às do dilema.
---	---

Eixo Aprofundamento e diversificação de estudo e das Vivências	
<p align="center">Modulo III</p> <p align="center">Estudos de documentos do Ministério da Educação – MEC e UNESCO.</p> <p>Propostas para a Construção da Paz Local na Escola em que Trabalha.</p> <p align="center">Carga Horária 30 horas</p>	<p align="center">Temáticas:</p> <p>As Políticas Públicas: para a promoção da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.</p> <p>A escola e a Construção da Paz local.</p>
<p>Objetivos: Conhecer os princípios e as diretrizes das políticas públicas: para a promoção da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores. Desenvolver propostas para a construção da Paz Local com base na realidade da escola em que trabalha. Elaborar percepções da Paz Local para a convivência pacífica entre aluno, professores, família, comunidade escolar e sociedade do entorno da escola.</p>	
Conhecer e Estudar	<p align="center">Temática</p> <p align="center">As Políticas Públicas: para a promoção da Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores</p>
<p>Refletir os artigos 2º, 3º, 27º e 29º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que preconizam a Educação de Valores. As propostas do Plano Decenal de Ensino 2011 a 2021. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs – Temas Transversais e Ética, que elegem a cidadania como eixo central da educação escolar. Conhecer os fundamentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e as propostas dos seus programas que pressupõem a educação de todos (crianças, jovens e adultos), a partir de princípios e objetivos de promover a cidadania pautada na democracia, na justiça, na igualdade, na equidade e na participação ativa de todos os membros da sociedade nas decisões sobre as necessidades e o futuro.</p>	
<p align="center">Saberes do Ensinar</p> <p align="center">O que se deve fazer?</p>	<p>Neste momento do curso, os profissionais serão convidados a contextualizar sua prática profissional, o ambiente escolar em que atuam e a convivência com os alunos, com as famílias e com a sociedade no entorno da escola, com a elaboração do:</p> <p>Mapa de Ações</p> <p>“Onde trabalho?” (Cenário Escolar)</p> <p>“O que faço?” (reflexão da prática profissional)</p> <p>“O que posso fazer” (ações possíveis de soluções)</p>

Saberes do Ensinar

O que se deve fazer?

“Como fazer”? (estratégias pedagógicas elaboradas a partir do conhecimento adquirido em estudos)

1ª Etapa: leitura e estudo, reflexões, análise e registro das principais ideias dos seguintes conteúdos:

- **Os artigos 2º, 3º, 27º e 29º da LDB 9394/96:**

Artigo 2º que, ao definir a educação como dever da família e do Estado, afirma que a mesma é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse artigo aponta que a educação de valores dá sentido e é o fim da educação escolar já que, junto com aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessária a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, além das bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática.

Artigo 3º enfatiza, entre os princípios de ensino, vinculados diretamente a educação de valores, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II), pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (inciso III); IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV) e gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (inciso VIII).

Artigo 27º faz referência à educação de valores ao determina que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes "a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática" (inciso I). A educação de valores deve ser trabalhada na educação infantil, ensino fundamental e no ensino médio, etapas, conforme a nova estruturação da Educação Básica, prevista na LDB.

Artigo 29º determina que a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. A educação de valores se fundamental no respeito mútuo do desafio do professorado, do aluno e da família. Requer, pois, que as instituições de ensino utilizem o diálogo interativo, o envolvimento do professores, alunos e seus pais ou responsáveis.

O Plano Nacional de Educação 2011 – 2020:

Estabelece dez diretrizes, vinte metas e cento e setenta e uma estratégias para serem alcançadas para a educação brasileira. Estão entre as principais metas:

- **Erradicação do Analfabetismo;**
- **Universalização do atendimento escolar;**
- **Superação das desigualdades educacionais;**
- **Melhoria da qualidade do ensino;**
- **Formação para o trabalho;**

Saberes do Ensinar

O que se deve fazer?

- **Promoção da sustentabilidade sócio-ambiental.**

- **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais- Ética:**

A Ética constitui um dos temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - MEC (1997) e reflete a preocupação com a constituição de valores de cada aluno, ajudando-o a se posicionar nas relações sociais dentro da escola e da comunidade como um todo. São quatro blocos temáticos principais: **respeito mútuo**, como a melhor experiência moral que o aluno pode vivenciar. A qualidade do convívio para a compreensão e a valorização da dignidade. A escola como a primeira oportunidade de conviver com pessoas diferentes. **Justiça** no que diz respeito ao convívio escolar: a) as normas referentes às condutas dos alunos ao que deles se exige em termos de aprendizagem devem ser claras e conhecidas dos alunos; b) o critério de avaliação é uma forma de julgamento que deve ser justa e que revela a aprendizagem do aluno; c) as sanções devem ser justas, “sanções por reciprocidade”, que promovam aprendizagem e desenvolvimento moral. **Diálogo**: uma arte que deve ser desenvolvida e ensinada. A valorização do diálogo para procurar esclarecer e, se possível, superar conflitos. O diálogo somente é possível quando as pessoas envolvidas se respeitam mutuamente. **Solidariedade**: é o conjunto de valores que permite ao ser humano agir com respeito mútuo, reforça o senso de justiça e enriquece as oportunidades de diálogo.

- **A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO:**

Fundada em 16 de novembro de 1945, tem como objetivo de trabalho mediar entre os povos o diálogo para a convivência pacífica, fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas. Sendo este papel primordial, particularmente em face do terrorismo, que constitui a negação dos princípios e valores da Carta das Nações Unidas e um ataque contra a humanidade.

UNESCO no Brasil:

Responsável pela coordenação da política global em direção à Educação para Todos - EPT, monitora a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes.

Os avanços do Brasil nestas últimas duas décadas⁴⁰:

- Acesso ao ensino fundamental está quase universalizado, com 94,4% da população de 7 a 14 anos incluídos nesse nível de ensino.
- A proporção de jovens na idade própria que se encontram no ensino médio é mais que o dobro da existente em 1995, mostrando expressivo avanço no acesso à educação secundária.

⁴⁰ Fonte: Disponível <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/> acesso em 26.agost.2011

<p>Saberes do Ensinar</p> <p>O que se deve fazer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos. • Aumento no acesso ao ensino superior. <p>A contribuição dos programas da UNESCO para o Brasil são de suma importância, pois o país ainda enfrenta problemas para atingir as metas propostas no Plano decenal de Ensino 2001 a 2010, para a educação básica de qualidade para todos, a qual é essencial para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a erradicação da pobreza, • a redução da mortalidade infantil, • o controle do crescimento populacional, • se atingir a igualdade de gênero e • assegurar o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia. <p>Alguns pressupostos dos programas cancelados pela UNESCO no Brasil e em outros países:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação Ambiental: os países signatários assumiram o compromisso de internalizar, nas políticas públicas de seus países, as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sustentável, nascendo a Agenda 21, pela qual cada país (ou mesmo uma determinada localidade), deverá traçar os caminhos do seu desenvolvimento em consonância com este novo paradigma. A Agenda 21 constitui um programa a ser implementado ao longo do século XXI pelos governos, em todos os seus níveis, pelas ONGs e demais instituições da sociedade civil, com o apoio das Nações Unidas e pelas demais instituições multilaterais e nacionais de fomento ao desenvolvimento sustentável. • Educação Jovens e Adultos: Programa <i>LIFE</i> - Iniciativa de Alfabetização para o Empoderamento, implementado em 35 países com índices de alfabetização abaixo de 50% ou com população com mais de 10 milhões de analfabetos⁴¹. O programa é considerado um marco estratégico mundial e um mecanismo operacional-chave para atingir objetivos e propósitos da Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012). Por meio do <i>LIFE</i>, a UNESCO focaliza o empoderamento de estudantes por meio de práticas locais que deverão ser informadas por meio de pesquisas baseadas em evidências. • Educação Inclusiva: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto de uma ação conjunta da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior <p>O Programa Abrindo Espaços: Lançado em 2000 no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz, esse programa consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana, com oferta de atividades de esporte, lazer, cultura, inclusão</p>
---	---

⁴¹ Fonte: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-quality/youth-and-adult-education/> acesso em 26.agost.2011

digital e preparação inicial para o mundo do trabalho. Ao contribuir para romper o isolamento institucional da escola e fazê-la ocupar papel central na articulação da comunidade, o programa materializa um dos fundamentos da cultura de paz; estimular a convivência entre grupos diferentes e favorecer a resolução de conflitos pela via da negociação. Além de promover o desenvolvimento humano, a cidadania e a inclusão social de jovens e suas comunidades, o Programa Abrindo Espaços favorece ainda a melhoria da qualidade da educação no país, ampliando oportunidades de acesso a atividades educativas, culturais, esportivas, de lazer e de geração de renda. As atividades são abertas a toda a comunidade também com o propósito de melhorar a qualidade da relação e da interação entre professores, alunos e familiares.

2ª Etapa: Elaboração do Mapa de Ações – Retomar com os participantes os registros dos mapas elaborados no Módulo II deste programa.

Onde trabalho?	Cenário da Escola	Apontar as ações positivas e negativas que são vivenciadas no ambiente escolar.
		Indicar as possíveis soluções entre o real e o ideal desse cenário.
O que faço?	Reflexão da Prática Profissional	Descrever os valores que norteiam a prática profissional .
		Enumerar quais são os valores mais difíceis de serem praticados, justificando.
O que posso fazer	Ações Possíveis de Soluções	Esboçar as ações que acredita que possam mudar a realidade indesejada do ambiente escolar e as que interferem na prática profissional.
		Listar essas ações em ordem de prioridade.
Como fazer?	Estratégias Pedagógicas	Elaborar sugestões de estratégias pedagógicas que possam ser desenvolvidas em sala de aula ou nas ações comunitárias da escola, tendo como referência os conteúdos estudados e discutidos da 1ª etapa.

3ª Etapa: Montagem de um painel com os mapas elaborados para a visualização e análises de todos os participantes.

4ª Etapa: em plenário, compartilhar as percepções de ter elaborado o mapa e de conhecer as outras realidades dos outros mapas.

**Percepções e Atitude
Como se deve ser?**

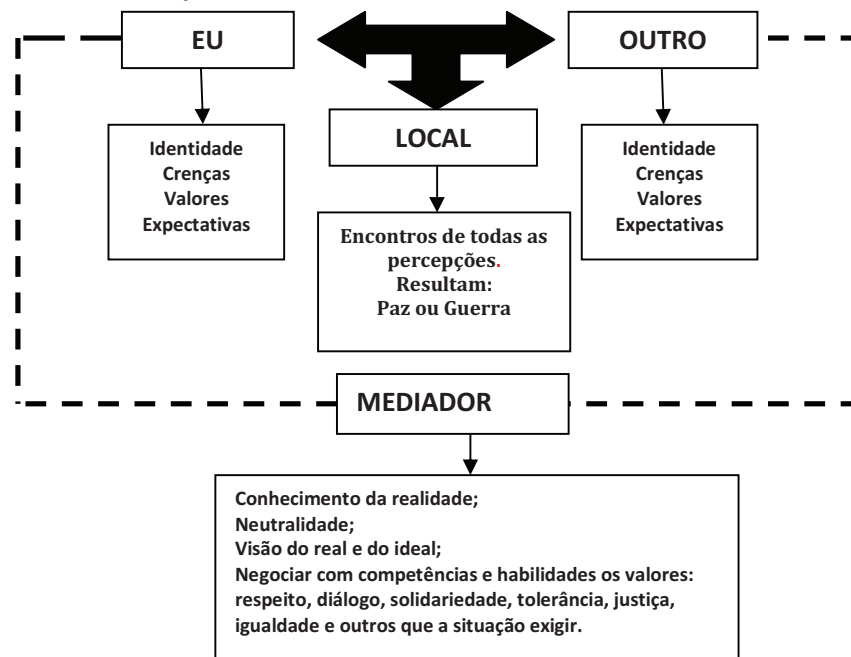
Continuando em plenário, retomar as sugestões elaboradas do mapa conceitual **“Reflexões da Prática Profissional”**. Cada participante apontará o valor que considerou o mais importante. Ao final, o grupo organizará a **“Lista de Valores”** que se propõe a vivenciar em sua prática profissional.

A Paz, no plano local, com esse princípio do escritor Umberto Eco (2006), refletir e propor ações que possam ser desenvolvidas no ambiente escolar, a fim de que a “Paz Local” seja uma realidade.

Saberes do Ensinar
O que se deve fazer?

As possibilidades para a conquista da Paz Local

- A paz, no plano local se estabelece quando há um negociador que se propõe como mediador dos conflitos que dificultam a harmonia entre o grupo;
- A Paz Local pode acontecer nas interações entre:



Refletir com os participantes essas possibilidades da conquista da Paz Local com o papel do mediador e a necessidade de ser um mediador quando a situação assim exigir de nós.

Conhecer a importância das Assembléias Escolares, entendidas como espaços de diálogo, que podem constituir-se em estratégia para o trabalho, com resolução de conflitos ou tomadas de decisões dentro da escola.

<p style="text-align: center;">Saberes do Ensinar</p> <p style="text-align: center;">O que se deve fazer?</p>	<p>A prática e o aprendizado do uso de assembléias como resolução de conflitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assembléia: Puig (2000), momentos institucional da palavra e do diálogo, em que um grupo se reúne para discutir, refletir sobre determinado assunto e tomar decisões das ações para a melhor convivência do grupo. • Organização e tipos de assembléias escolares: Araújo (2004), nas salas de aula; na escola; e para os profissionais que atuam no espaço da escola. <ul style="list-style-type: none"> • As assembléias de classe: abordam assuntos que são de sala de aula. Participam, além de um docente, todos os alunos da turma. O objetivo dessa assembléia é regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais no âmbito de cada classe. São encontros semanais de uma hora e servem como espaço de diálogo na resolução dos conflitos cotidianos. • Assembléias de escola: busca regular e regulamentar as relações interpessoais e a convivência no âmbito dos espaços escolares. Todos os profissionais de todos os segmentos da comunidade escolar participam para que no coletivo decidam assuntos relativos ao cotidiano escolar que devem ser institucionalizado. • Assembléias docentes: Discutir e decidir assuntos relacionados ao convívio entre docentes e entre esses e a direção, ao projeto político-pedagógico da instituição, a conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. Participa todo o corpo docente, além da direção da escola e, quando possível, algum representante das secretarias de educação ou da mantenedora. <p>O autor considera que essas três formas de assembléias se completam em processos contínuos de retroalimentação que ajudam na construção de uma nova realidade educativa. Também explica que a assembléia é um espaço democrático em que a experiência de exercer distintos papéis propiciando ao participante a compreensão de suas diferentes dimensões, como, por exemplo, um professor, que atua como coordenador de assembléia de classe um dia, no seguinte pode estar no papel de membro regular de uma assembléia docente, para depois estar no papel de representante de seus pares na assembléia de escola. Enfim, a assembléia é um espaço criado, onde os alunos, os professores, equipe gestora, corpo administrativo e comunidade escolar podem vivenciar relações democráticas, que possam exercitar o falar e o ouvir, valorizar relações pautadas no respeito mútuo e refletir sobre os valores morais que estão em discussão, como a justiça, elaborar propostas e o respeito à diversidade de opiniões.</p>
	<p>As considerações finais do Curso e a autoavaliação com a retomada das atividades desenvolvidas desta seção nos módulos I e II.</p> <p>A estratégia utilizada será a da conscientização. Proporcionar aos participantes a perceberem que a “Construção da Paz Local” só se torna possível com os valores em ação. Cada um pode decidir dar uma contribuição para a efetivação da Paz Local, tendo atitudes respeitadas e postura profissional objetivando a qualidade do ensinar.</p> <p>Para atingir o propósito da construção da “Cultura da Paz Local” esse curso prioriza essas ações como mecanismos dos valores em ação:</p> <p>Para o Desenvolvimento Pessoal e as Relações Interpessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Meu Plano Moral: “Como devo agir?” Meu Plano Ético: “Que vida quero viver?”. Realizar a releitura dos planos desenvolvidos no (módulo I) ampliando a reflexão para as relações interpessoais.

Percepções e Atitude

Como se deve ser?

Para a Formação Continuada:

- O desenvolvimento das competências pessoais, relacionais e cognitivas para ensinar, sustentadas nos pilares do conhecimento para Educação Século XXI, descritos no Relatório Delors (1998): **Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver junto e Aprender a ser.**

Retomar o Mapa das ações (elaborado no módulo I): Refletir: da data da proposta até este momento, que ações tenho desenvolvido? Justifique. Quais não foram vivenciadas? Justifique.

Para a Prática Pedagógica:

- Educar para a Paz, desenvolvendo os princípios da Pedagogia da Paz, propostos por Sáez (2006). Apresentar novamente as dez propostas para a Pedagogia da Paz (refletidas no módulo II). Propor aos participantes escrever, ao lado de cada item das dez propostas da Pedagogia da Paz, as afirmativas: Prático ou Não Prático. Depois analisar o que mais está predominando em sua prática pedagógica.

Para uma Cultura de Paz e não violência:

- Relatar a experiência e apresentar o resultado do número de assinaturas conseguidas por cada participante no documento da UNESCO do **Manifesto 2000 - Por uma Cultura de Paz e não Violência**, desafio lançado no módulo I.

Para finalizar o curso, apresentar a experiência da rede Municipal de Educação da Cidade de Assis - SP, que desenvolve a Educação para a Paz como disciplina obrigatória no currículo, sancionada na Lei nº 5080, de 06 de dezembro de 2007⁴² e os projetos da Cultura de Paz e Educação de Valores que são vivenciados no cotidiano das escolas da rede municipal, um exemplo a mostrar que é possível o desenvolvimento da Educação para a Paz e a construção da Paz Local.

⁴² Anexo X

4.5. Metodologia do Programa

A metodologia proposta para o desenvolvimento dos conteúdos apresentados nos três módulos deste programa desenvolve estratégias didáticas com elementos que busquem despertar, motivar e fortalecer o grupo de profissionais participantes para que possam construir no cotidiano escolar de suas instituições a Cultura da Paz Local. Quanto maior o envolvimento das equipes no processo de formação, maior será a possibilidade de seu comprometimento com a ação em busca da construção da Paz e das mudanças exigidas no seu ambiente de trabalho. Mudar exige rever a cultura, os valores, os hábitos e as rotinas desenvolvidas, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional.

Nesse sentido, os elementos da ação metodológica devem permitir aos participantes momentos de construção coletiva; com liberdade para expressar opiniões, esclarecer dúvidas, compartilhar ideias e vivenciar o respeito mútuo. Os elementos considerados fundamentais para envolver, sensibilizar e permitir que as atividades de formação sejam um momento de construção coletiva são:

- **Ação de expor:** opção que tem a disposição de apresentar a teoria e refletir sobre a prática, numa linguagem leve, sem perder a consistência do momento de reflexão.
- **A roda de conversas:** a disposição adequada para resgatar o sentimento de pertencimento dos profissionais ao programa e para ressaltar a importância da participação de cada um, valorizando a presença de todos, também expressa afetividade e acolhimento.
- **O registro:** recurso para que as experiências vividas pelo grupo possam ser retomadas em outra ocasião, em um exercício de significar e ressignificar os conceitos e as experiências.
- **A vivência:** dinâmica que permite experimentar outros papéis, colocar-se no lugar do outro, reconstruir situações já vivenciadas e reinventar o cotidiano, uma oportunidade para enfrentar novos desafios e redescobrir maneiras diferenciadas de inovar as práticas educativas.

- **A troca de experiências:** ação que favorece o diálogo, uma das premissas para a implantação da cultura de paz, momento que enriquece e valoriza as ações locais, favorecendo a incorporação de novas formas de enfrentar desafios.
- **O resgate do vivido:** exercício que consiste em refletir sobre a ação, com o objetivo de construir coletivamente ferramentas e estratégias capazes de sistematizar o ato de refletir sobre a ação. As experiências trazidas pelos participantes são usadas como material para estudo. Fazem uso dos registros individuais ou coletivos.
- **As histórias de vida:** estratégia que situa as pessoas no centro do processo. Valoriza os profissionais e os apresenta como protagonistas de ações inovadoras e criativas.
- **A avaliação:** processo que analisa avanços pondera as falhas e permite a reflexão para propor novos rumos. Pontua os aspectos considerados positivos e fornece sugestões para novas ações – autoavaliação.

Diante do exposto, espera-se que os temas propostos, neste programa, para a formação continuada de professores, sejam o ponto de partida para a ressignificação da prática pedagógica, procurando compreender a condição humana: desde o modo de pensar e de agir, o potencial, o talento, os desafios, as vulnerabilidades, a pobreza, até a desigualdade e a juventude com os seus dilemas e expectativas, muitas vezes vitimada pela violência. Também a visão política, social e cultural do entorno da escola e o papel do educador em se assumir como protagonista da Construção da Paz Local, tendo como base o processo educativo.

A Construção da Paz Local será possível em uma escola constituída por pessoas que acreditam no cotidiano escolar os valores em ação em uma escola:

- **Cidadã:** despertando o sentimento de pertencimento, objetivando o bem comum nos princípios da Ética e da Moral e focando os valores da igualdade, tolerância, dignidade e respeito para a convivência pacífica e não violenta;
- **Inclusiva:** que acolhe o diferente, com respeito e igualdade de direitos;

- **Incentivadora dos talentos locais**, por meio de: esporte, cultura, lazer, formação inicial para o trabalho;
- **Promotora de ações voluntárias**: convocando a comunidade escolar para ajudar a decidir e a fazer ações sociais, como campanhas, festas e outros eventos;
- **Parceira**: para o desenvolvimento de projetos/alianças construtivas da Paz;
- **Interativa**: levando a reconhecer o poder das trocas de saberes entre as gerações e valorizando a participação da família na educação dos filhos;
- **Asseguradora da sustentabilidade ambiental**: promovendo a mudança de hábitos, para a preservação do meio ambiente, como a coleta seletiva do lixo, uso adequado da água e da energia elétrica, reciclagem de papéis e plásticos, campanhas de conscientização de que o “lugar o lixo é no lixo”.
- **Preocupada com a qualidade de ensino**: comprometendo-se para que seu corpo de docente e administrativo sejam capacitados e que desenvolvam uma educação de qualidade.

Essas ações para a construção da Paz Local precisam ser compreendidas e vivenciadas pelos membros da escola, individual e coletivamente, não como regras impostas sem sentido ou normas institucionais, mas como metas de ações que têm por objetivo o comprometimento pessoal/profissional que reflete no grupo e do grupo para a comunidade escolar, gerando, assim, uma Cultura de Paz.

Considerações Finais

Considerações Finais

Em meio a tantos dilemas da sociedade contemporânea, violência urbana, meio ambiente, discriminações de raça e gênero, o novo papel do estado, o impacto social das novas tecnologias, a crise existencial da família, da educação e da formação de professores, como imaginar uma Cultura de Paz? Como entender a Paz? Quais as condições necessárias para se viver em Paz? Como podemos nos tornar professores de Educação para a Paz no Ensino Fundamental? Com a realização deste trabalho, foi possível idealizar e propor respostas a essas perguntas.

Considerando o ser humano como um ser complexo que é, ao mesmo tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, pergunta-se: Até que ponto a escola contribui para que essas dimensões que o caracterizam sejam compreendidas e desenvolvidas pelo processo educativo?

O referencial teórico utilizado contribuiu para que o Objetivo Geral fosse alcançado a partir do estudo e das reflexões sobre as ideias dos seguintes autores: Jean Piaget, Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Theodor Adorno, Martin Heidegger e outros tantos que discutem as temáticas: Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores. Análise dos documentos elaborados pela UNESCO para promoção de uma Cultura de Paz voltados aos valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito, além dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - PCNs - Temas Transversais. Tanto o referencial teórico como os documentos mencionados forneceram subsídios para a elaboração do Programa de Formação continuada, que assegura aos professores, que dele vierem a participar, a formação necessária para que consigam utilizar em seu trabalho uma prática pedagógica condizente com os princípios de uma Educação para Paz.

A metodologia Q foi adequada para responder ao problema da pesquisa com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso porque permitiu desvelar as concepções apresentadas por eles sobre o Conceito de Paz, Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores para a convivência pacífica, a não violência, a preservação do meio ambiente, as crenças, a formação continuada, além da prática pedagógica, do direito e dos valores da ética da moral, da justiça, da tolerância, da igualdade, da dignidade, do diálogo e do respeito mútuo.

Os resultados da pesquisa empírica permitiram constatar que o conceito de Paz para os professores está relacionado à convivência humana nos relacionamentos do cotidiano, ao bem estar consigo mesmo e com outro, que se manifesta no diálogo, no respeito mútuo, na preservação do meio ambiente. Paz também foi considerada não apenas como ausência de violência, mas sim como a ideia de justiça social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.

Portanto, para os professores consultados, o sentido do termo Paz é o de bem-estar na convivência com o outro, considerando que a origem desse bem-estar pode ser entendida com os estudos de Rousseau, que revelam as nuances da natureza humana, permitem entender a evolução social do homem e, além disso, projetar o caminho que o levaria a atingir a maioria, isto é, a capacidade de refletir e de agir por si mesmo. Na sua evolução, o homem passa a perceber o outro como extensão do seu amor próprio, porém cabe considerar que, ao perder a liberdade da autossuficiência, o homem passou a depender do outro, nascendo assim a desigualdade. A desigualdade surge com a perda da liberdade, ou seja, com a dependência. O processo evolutivo humano foi possível devido à sua *perfectibilidade*, algo como uma tendência para a perfeição. Porém, o homem não segue tal inclinação sem estabelecer regras morais, que, com efeito, o mantêm cativo.

Assim, homem sendo social não concebe a solidão, não vive no ostracismo, logo, cabe a ele resgatar a harmonia de sua autossuficiência na inclusão do outro como extensão de si mesmo, tanto percebendo e respeitando as diferenças, como também

desenvolvendo a virtude da tolerância. Desse modo, torna-se possível compreender que Paz é viver bem com o outro e consigo mesmo.

Como já foi dito, a Paz também é considerada por Kant, que concebe a autonomia como a capacidade de se conduzir segundo leis próprias, sem coerções ou determinações alheias, apresentando-a como alternativa para a heteronomia paralisante que domina os homens, produzindo uma sociedade cada vez mais alienada e distante de seus ideais. A liberdade requer responsabilidade; para Kant, ambas são complementares. Por essa razão, importa agir segundo o dever ditado pela consciência. Esse filósofo postula que a *paz perpétua* é um princípio moral *a priori* e indica que o bem do indivíduo está diretamente relacionado ao bem do Estado. A paz é sinônimo de progresso do espírito humano, é aperfeiçoamento das relações entre indivíduos e entre Estados, é respeito à lei.

A Cultura de Paz no cotidiano escolar foi considerada pelos professores como um processo que se constrói na convivência da família, da sociedade e da comunidade escolar, assumindo como princípio para o convívio os valores e as atitudes da inclusão, recusando toda expressão de discriminação e preconceito contra as pessoas e, ainda, buscando a construção do diálogo, a prática da não violência e o respeito à natureza. Os professores pesquisados admitem que a Cultura de Paz se constrói a partir desses valores.

A ideia, segundo a qual as relações humanas devem ser vivenciadas com base nos valores apontados pelos professores, corresponde ao imperativo categórico, postulado por Kant. Refletindo sobre os limites da ação humana ao articular noções como liberdade, responsabilidade, autonomia e dever para construir uma ética universal sustentada pela noção de justiça, Kant formula uma equação ética, a qual denomina imperativo categórico, exortando-nos a agir sempre consoante a uma máxima que possa se converter em lei universal. Em outros termos, essa máxima consiste em desejar que todos façam o mesmo, em situação semelhante. Trata-se de uma lógica simples que padroniza os motivos para a ação razoável. A consciência revela e impõe a lei moral, a despeito de inclinações pessoais e de regras extrínsecas ao indivíduo.

A Cultura de Paz nasce na ação moral de cada um, nas atitudes pautadas nos valores universais, na não permissão da disseminação de atos que camuflam as mais variadas formas de violência e que dificultam a crença e os ideias da Cultura de Paz.

A Educação que tem a Paz como meta teve a sua concretização por meio de políticas públicas apropriadas à realidade de cada escola, promovendo o encontro entre conhecimento e prática, formação de professores, envolvimento da comunidade escolar, da família e da sociedade em prol de um ensino que tenha como meta a formação cognitiva, afetiva e emocional.

Esses princípios citados vêm ao encontro dos fundamentos da teoria piagetiana sobre a importância do conhecimento das fases do desenvolvimento e da aprendizagem na criança, para a conquista da autonomia da moral, da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo. Entretanto, as possibilidades de uma Educação para a Paz também residem na formação, no desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem aos alunos os conhecimentos e as vivências dos valores da convivência harmoniosa como a justiça, a liberdade, o direito, o respeito mútuo, a dignidade, a igualdade. Valores em ação que permitem que as atitudes violentas sejam transformadas e que, assim, seja constituída uma cultura da não violência, permitindo a Paz para a Educação.

As concepções da Educação de Valores foram aceitas como necessárias para compor os conteúdos da formação continuada a fim de proporcionar um diferencial na prática pedagógica. Mas, mesmo conhecendo os valores, os docentes ainda têm dúvidas, se somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país. Isso porque os dados permitiram constatar que na prática pedagógica os valores são pouco desenvolvidos, segundo os professores, devido ao acúmulo dos conteúdos da educação formal. Infere-se, pois que na escola ainda não são vivenciados os valores do diálogo, do respeito, da dignidade e o valor de ser tolerante foi recusado.

Essas considerações obtidas, a partir dos dados analisados na pesquisa nos remetem à necessidade da escola que educa para a liberdade, que ainda necessita ser

instaurada na atual sociedade capitalista, uma educação que visa a emancipação e não a “semiformação, o que na visão de Adorno é a “falência da cultura, na divisão do homem entre o trabalho físico e intelectual”.

Portanto, a Educação de Valores é a emancipação, é a conquista da autonomia pelo educando por meio da autorreflexão e da autodeterminação de não participar de atos violentos, ou, como Adorno define, da “barbárie”. Percebe-se que a autonomia e a liberdade para agir, novamente constituem condição *sine qua non*, como prevenção do agir de forma heterônoma, que aflora a obediência “cega” à autoridade que gera condições favoráveis à barbárie, isto é, a todo tipo de violência: física, verbal, racial, política, econômica, sexual, entre outras, que possam ser disseminadas entre os homens.

Diante do exposto, a contribuição desta pesquisa é a proposta do Programa de Formação Continuada de Professores que visa “A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo”, que tem como objetivo capacitar professores da Educação Básica em efetivo exercício ou em cursos de graduação, proporcionando os conhecimentos e as reflexões referentes aos estudos sobre Cultura de Paz, Educação para a Paz e Educação de Valores.

Nesse programa, os conteúdos, as reflexões, as atividades propiciam ao participante considerar as ações necessárias para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, que concretize nas relações interpessoais e na gestão escolar os fundamentos que conduzem as preposições da Construção da Paz Local, que será possível em uma escola constituída por pessoas que acreditem e assumam condignamente o cotidiano escolar. Vale lembrar que tais valores em ação integram uma escola cidadã, inclusiva, solidária, parceira com a comunidade, interativa e reconhecadora do poder das trocas de saberes entre as gerações, além de ser valorizadora da participação da família na educação dos filhos. Faz-se necessário também que essa escola assegure a sustentabilidade ambiental e, principalmente, que se preocupe com a qualidade do ensino, promovendo a formação continuada de seu corpo de docente e administrativo a fim de que seja atingido o patamar de uma educação de qualidade.

Com base em todas as ideias tecidas e refletidas no arcabouço teórico, que sustentou este trabalho, na convicção de que o regaste do “ser” defendido por Martin Heidegger, em sua transcendência que permite a liberdade do homem - “ALUNO”- estar no mundo e relacionar-se ao meio em que vive, consideramos que será possível “A Construção da Paz como Meta do Processo Educativo”.

Assim, ousamos propor a possibilidade de um futuro estudo da “epistemologia da existência”, que resgataria a possibilidade de compreender como o indivíduo conhece o mundo, por meio de relações com o outro, em sua forma cooperativa, com o desenho do reconhecimento da dualidade, da diferença, da diversidade e do respeito, com a compreensão do processo dinâmico da Paz.

Referências

ADORNO, Teodoro W. Sobre sujeito e objeto. (1969). Disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno2.htm>. Acesso em: 10/05/2011.

_____. HORKHEIMER, Marx. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1985.

_____. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

AGUADO, Maria José Dias & MEDRANO, Concepción. Construção Moral e Educação – Uma Aproximação Construtivista para Trabalhar os Conteúdos Transversais. Bauru: Editora da Universidade Sagrado Coração de Jesus. 1995.

AMBROSIO, d' Ubiratan. Educação para uma Sociedade em Transição. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. A Construção de Escolas Democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

_____. Assembléia Escolar: Um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo, Moderna, 2004.

ARENDT, Hannah. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

BÁDUE FREIRE. Nádia M. Educação para a paz: um estudo psicogenético sobre a tolerância. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. 2004.

BIAGGIO, Angela. Psicologia do desenvolvimento. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes. 1976.

_____. Pesquisas em psicologia do desenvolvimento e da personalidade. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS. 1985.

_____. Desenvolvimento moral: vinte anos de pesquisa no Brasil. Psicologia: Reflexão e Crítica, 1, 1-2, 60-69. 1988.

_____. Lawrence Kohlberg: ética e educação moral. São Paulo: Moderna. 2002.

BOFF, Leonardo. Virtudes Para Um Outro Mundo Possível. Vol.III – Comer e Beber Juntos e Viver em Paz. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.

BRAGA, Adriana Regina. A Influência do Projeto “A Formação do Professor e a Educação Ambiental” no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNIVAMP, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Decreto Lei nº. 9.934/96, 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Apresentação dos Temas Transversais Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização Porto Alegre: ARTMED, 2005.

DELEUZE, Gilles. Para ler Kant. Tradução de Sonia Dantas Pino Guimarães. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, John, Democracia e Educação. São Paulo: Editora Ática, 2007.

DURKHEIM, Emile. Ética e Sociologia da Moral. São Paulo: Landy Editora. 2003.

ECO, Umberto. Definições a propósito da paz e da guerra. In: Imaginar a paz. UNESCO no Brasil. Paulus Editora. 2006.

FERNÁNDEZ Herrería, A. Educando para la Paz: Nuevas Propuestas. Granada: Universidad de Granada, 1994.

FONSECA, Dirce. Mendes. da, O discurso de proteção e as políticas para a infância e juventude. Revista Jur. Brasileira, v. 9, nº 85, 2007. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_85/Artigos/PDF/DirceMendes_Rev85.pdf - acesso 12.abr.2011.

FREITAS Henrique. OLIVEIRA Mirian. SACCOL Amarolinda Zanela. e MOSCAROLA Jean. O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, nr. 3, Jul-Set. 2000, p.105-112.

FREITAS, Lia. A Moral na Obra de Jean Piaget: Um Projeto Inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALTUNG, Johan. O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela? 1985. Disponível: WWW.transcend.org acesso 15/11/2010.

GATTI, Bernerdete. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf> acesso 07/07/201.

GILLES, Deleuze e FÉLIX, Guattari. O que é Filosofia. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1992.

HEIDEGGER, Martin Ser e Tempo, vol. I. Petrópolis, Vozes, 4ª edição, 1993.

HOUAISS, Antonio. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, M. La vie do enseignants: evolution et bilan de une profession. Paris: Delachaux et Niestlé, 1992.

HUSSERL, Edmund. A Idéia da Fenomenologia. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

INHELDER, Barbel & PIAGET, Jean. Da lógica da criança à lógica do adolescente. Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

JARES, Xesús R. Educação para a Paz sua Teoria e sua Prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Educar para paz em tempos difíceis. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. Pedagogia da Convivência. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KANT, Emmanuel. A Paz Perpétua. Rio de Janeiro: Casa Editora Vecchi Ltda. s/d.

_____. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. Crítica da Razão Pura. In: Os Pensadores. Trad. Valério Rohden e Udo Valdur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. Sobre a pedagogia. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. A Religião nos Limites da Simples Razão. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

KERLINGER, Fred N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU, 1980.

KOLLER, S. H. & ZAMORA Ramirez, M.A. Estudo comparativo do julgamento moral entre universitários chilenos e brasileiros. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 4, 24-31, 1989.

KRISTEVA, Julia. Será possível instaurar a paz? In: *Imaginar a paz*. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006.

KOHLBERG, Laurence. *Essays on moral development. (Vol. 2). The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper and Row.1984.

LEGRAND, Gerald. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOVANI ASSIS, Orly, Z. *Desenvolvimento da Moralidade Infantil in Desenvolvimento Moral e Educação*. 1992

MASLOW, A. H. *Introdução à Psicologia do Ser*. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

MELLO, Guiomar N. *Educação Escolar Brasileira – O que Trouxemos do Século XX?* São Paulo: Artmed Editora, 2004.

MENEZES, Luiz Carlos (org). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: NUPES/ Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. SHIMIZU, A. M. (Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

_____. *Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003*. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, v. 11, n. 31, p. 167-182, 2006. 4.

_____. *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Porto Alegre: Artmed. 2009.

MILANI, Feizi M. & Jesus, Rita C. (org), *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*. Salvador: Edições INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria C. Souza. O Desafio do Conhecimento. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1966.

MONTESSORI, Maria. A Educação e a Paz. Campinas: Papyrus, 2004.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et ali. Temas transversales: Claves de La Formación Integral. Madri: Santillana, 1993.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. Os sete saberes necessários à educação. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio (org.). Professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. Profissão professor. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. O raciocínio na Criança. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1967.

_____. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. Estudos Sociológicos. São Paulo: Editora Forense, 1973.

_____. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro : Zahar, 1975.

_____. O julgamento Moral na Criança. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____. A Representação do Mundo na Criança. Rio de Janeiro: Ed. Record. 1979.

_____. Inhelder, B. A psicologia da criança. 10. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. É possível uma educação para a paz? In: PARRAT-Dayan, S. e TRYPHON, A. (orgs.). Jean Piaget. Sobre a pedagogia. Textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998 (original publicado em 1934).

_____. Biologia e Conhecimento. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1991.

_____. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1999.

_____. Para onde vai a Educação, 18ª ed.: Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PORCHAT, Oswaldo. Ciências e Dialética em Aristóteles. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PUIG, Josep. Democracia e Participação escolar. São Paulo: Moderna, 2000.

REIS, Alfredo Morel Júnior. A Formação de Professores e a Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – UNIVAMP, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. 3º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SÁCRISTAN, Gimeno J. Educar e conviver na cultura global. A exigência da cidadania. Porto Alegre: Armed, 2002.

SÁEZ, Pedro. 10 Propostas para a Educação para a Paz. **Revista Pátio**. Porto Alegre, nº 38. p. 11-13, maio/jun. 2006.

SAFRA, Gilberto. Face Estética do Self. São Paulo: Editora Idéias e Letras, 2005.

SAFRANSKI, Rudiger. Heidegger um mestre da Alemanha entre bem e o mal. Trad. Lya Luft. São Paulo: Geração Editorial, 2005.

SALGADO, Sebastião. A Narrativa do Olhar. Coleção Êxodos: programa educacional. São Paulo: Bei Comunicação, 2000.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARTRE, Jean P. Moral e Sociedade. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

SCHÔN, Donald A. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SERRANO, Gloria P. Educação em Valores - Como Educar para a Democracia. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). A Escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Ed vozes, 1998.

SPONVILLE – Comte, André. Pequeno Tratado das Grandes Virtudes. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STEPHENSON W. The play theory of mass communication. The University of Chicago Press, Ltd. 1988.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Algumas sugestiones sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos. Paris: UNESCO, 1969.

_____. La Educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria. Paris: Unesco, 1983.

_____. O Relatório de Monitoramento Global de 2011. Disponível no site. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001326/132684so.pdf> acesso, 27.jan.2011.

_____. Cultura de Paz. Declaração sobre uma Cultura de Paz. Disponível: <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/2000.htm>.

_____. Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman.4. ed. — Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2003.

_____. Relatório da sociedade civil a meio da Década de Cultura de Paz, 2005.

_____. Abrindo Espaços: múltiplos olhares / Candido Alberto Gomes. – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

_____. Educação para as Alterações Climáticas para o Desenvolvimento Sustentável. 2008.

VINHA, Telma P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Dissertação Mestrado - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1997.

_____. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do Cogeime nº 14 Julho/99 pagina 16.

_____. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de doutorado-Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2000.

_____. Os conflitos interpessoais na escola. In: **Revista de Educação e Informática**, São Paulo, v. 19, p. 33-38, 2006.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Porto Alegre: Artmed, 1988.

WALKER, Ralp. Kant: Kant e a Lei Moral. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

WEIL, Pierre. A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação. São Paulo: Editora Gente, 1993.

Anexos

Anexo: I - Análise favorável para a realização da pesquisa, expressa no parecer nº 381/2010 em 25 de maio de 2010.



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

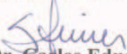
O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na V Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 25 de maio de 2010.


Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM / UNICAMP

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas - SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br

Anexo: II - Carta de Apresentação para pesquisa

Campinas, 07 de maio de 2010.

O Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da UNICAMP está realizando uma pesquisa que tem por objetivo analisar os valores nas concepções e atitudes de professores, visando à Educação para a Paz. Para isso faz-se necessário obtermos de V.Sa. a devida autorização para que professores que atuam nesta Escola possam participar da mesma, respondendo um questionário, sendo entrevistados.

Esse trabalho será realizado no 2º semestre de 2010, por meio de questionários de coleta de informação, para que se possa fazer uma caracterização do professor participante no sentido de registrar as representações desses profissionais a respeito da Cultura de Paz – Educação para a Paz e Educação de Valores e perceber as representações dos educadores sobre os valores que constituem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz.

A doutoranda responsável pela aplicação da entrevista semi-estruturada e dos itens da Série Q será Lúcia Helena de Carvalho.

Considerando os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa apresentada, temos a convicção de que seus resultados poderão contribuir para a melhoria dos procedimentos didáticos utilizados nas escolas para a orientação mais integrada dos seus alunos.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de V.S^a, autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Orly Zucatto Mantovani de Assis
Coordenadora do LPG-FE/UNICAMP

Anexo: III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
portador da identidade nº _____, órgão _____, autorizo os professores a participar das atividades propostas pela pesquisadora Lúcia Helena de Carvalho. Sabendo que se trata de verificar as representações a respeito da Cultura de Paz – Educação para a Paz e Educação de Valores e perceber as representações dos educadores sobre os valores que constituem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, bem como a utilizar as informações fornecidas pelo mesmo (a) na pesquisa científica em desenvolvimento na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Orly, Zucatto Mantovani de Assis. A presente autorização abrangerá os seguintes aspectos:

Autorizo	Não autorizo	Aspecto da Autorização
		Análise e Divulgação das informações
		Veiculação pública de voz para fins científicos

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) responsável

Anexo IV: Questionário perguntas semiestruturada

Caro(a) professor(a)

Estes instrumentos de pesquisa fazem parte de estudos realizados pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, e possui por objetivo que é analisar o conhecimento dos temas Cultura de Paz, Educação para Paz e Educação de Valores do ponto de vista dos professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Os dados coletados serão utilizados apenas para fins investigativos quanto à concepção dos professores e, em nenhum momento, será utilizado para avaliações; portanto, não há necessidade de se identificar ou assinar.

1) Possui Curso Superior? SIM () NÃO ()

Qual Curso de Graduação _____

2) Realizou Pós-graduação? SIM () NÃO ()

Qual Curso: _____

3) Quais cursos de formação continuada você realizou, ultimamente?

4) Quanto tempo trabalha com Ensino Fundamental?

5) Qual é a faixa etária dos alunos com os quais trabalha, neste ano?

Questões

1) Em sua formação você recebeu conteúdos específicos das temáticas Cultura de Paz – Educação para a Paz e Educação de Valores?

2) O que é Paz? Qual a sua crença para a prática da educação para a Paz?

3) Cultura de Paz é uma realidade ou uma meta ainda a ser alcançada na Escola?

4) Educação de Valores faz parte dos conteúdos do currículo que você desenvolve em seu curso?

Importante: Por gentileza, justifique suas respostas da maneira mais clara possível.

Obrigada por sua colaboração!

Lúcia Helena de Carvalho

Anexo V: 100 itens de Série Q

- 1 Viver uma vida que faça sentido, no plano ético, é condição necessária para a “vida boa”, seja ela qual for.
- 2) A escola precisa atuar junto aos pais dos alunos buscando prevenir maus-tratos e negligência.
- 3) No mundo do trabalho, ser ético e moral é o que assegura um bom relacionamento com todos.
- 4) O (A) professor(a) em sala de aula deve debater a importância dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra como organismo vivo.
- 5) A ética é o maior critério para discernir se algo é benéfico ou maléfico nas atitudes.
- 6) Respeitar os direitos humanos e eliminar todas as formas de discriminação e violência são ações possíveis para vivenciar a dignidade.
- 7) A violência é um processo que não existe nem se dissemina por si mesma. Há pessoas, organizações e governos que são violentos.
- 8) A melhor opção e a mais fácil é pelo excesso de tolerância, isto é, pela indiferença, com receio de cair na intolerância.
- 9) A violência não é um fenômeno único, pois há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos e o fato de a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes.
- 10) A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana.
- 11) A escola trabalha em parceria com as lideranças e organizações da comunidade.
- 12) O(A) professor(a) deve observar os sentimentos de amor e ódio e indignação e ternura dos seus alunos.
- 13) O (A) professor(a) deve reconhecer as possibilidades e capacidades de seus alunos e permitir que eles discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz.

- 14) Os planos de ensino deveriam objetivar uma formação moral e emocional dos alunos para oferecer um diferencial em sua formação.
- 15) As melhores vacinas para a violência dentro da escola são uma boa relação educador-educando, baseada em afeto, diálogo e respeito mútuo.
- 16) Cabe ao (a) diretor(a) resolver o problema da violência escolar e a mim professor(a), cabe a função de ensinar, de transmitir conhecimento.
- 17) O (A) professor(a) ideal é aquele transmite aos seus alunos somente aquilo em que acredita e coloca em prática o que ensina a fim de lhes servir como modelo.
- 18) Ser tolerante é aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes.
- 19) O (A) professor(a) deve buscar formas de conviver com as diferenças, de trabalhar em grupo, de controlar os impulsos agressivos, dentre outras habilidades sociais.
- 20) A tolerância é vivenciada em sala de aula pelos alunos.
- 21) A vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade e da cooperação, é uma prática presente no cotidiano escolar.
- 22) A escola em que leciono desenvolve projetos transversais, realiza atividades extra-classe, adota metodologias mais criativas que vão além da transmissão de conteúdo.
- 23) Na resolução de um conflito deve buscar na igualdade dos envolvidos, o embasamento para a mediação.
- 24) A formação continuada deve buscar concepções que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas para a educação de valores.
- 25) Na tentativa de garantir os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a escola torna-se permissiva em relação às atitudes transgressoras dos alunos.
- 26) É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-los com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação.
- 27) Os Quatro Pilares da Educação do Futuro (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver junto e Aprender a ser) são desenvolvidos na prática pedagógica.

- 28) Os interesses políticos interferem na qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo uma progressão continuada ineficaz, uma vez que impõe um processo avaliativo não condizente com a proposta curricular.
- 29) A moral não é um guia para a sociedade, mas a garantia de que ela se mantenha coesa em torno de princípios e regras herdados da tradição.
- 30) A violência dentro da escola é exclusivamente reflexo da violência lá fora, logo não tem saídas para esse problema enquanto a paz não for estabelecida no mundo.
- 31) A paz só pode se basear na Igualdade e na equidade.
- 32) Acreditar na tolerância obriga-me a respeitar a regra de ouro: "não faças aos outros o que não queres que te façam a ti".
- 33) O papel do(a) professor(a) é buscar o aprimoramento dos seus conhecimentos a fim de formar cidadãos capazes de dialogar e respeitar o outro.
- 34) Fazer o bem, sem interesse pessoal é uma questão de dever moral.
- 35) O (A) professor(a) deve manter uma relação de amizade com seus alunos delimitando as fronteiras entre o universo profissional e o pessoal.
- 36) Ter ética na ação educativa é ter bom senso no convívio da cultura escolar.
- 37) O (A) professor(a) apropria-se da autoridade, sem a prática do autoritarismo, quando consegue despertar em seus alunos o sentimento de respeito e admiração por seu trabalho.
- 39) Apesar das falhas no contexto pedagógico, social e familiar, o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Cultura de Paz.
- 40) É um princípio legal assegurar ao educando da Educação Básica, a formação para o exercício da cidadania (LBD nº 9394/96 – Art 22). Na instituição em que trabalho, esse princípio é previsto no Projeto Pedagógico e desenvolvido por meio dos conteúdos e vivenciados nas relações interpessoais.
- 41) A resolução de conflitos se dá em espaços de diálogo entre educandos, educadores, família e comunidade.
- 42) Tolerar aquilo de que não se gosta, mas que se é obrigado a aceitar, é a melhor atitude para evitar o conflito e a violência.
- 43) Nos HTPC, são refletidos e discutidos os valores de que a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica.

- 44) É possível ser tolerante no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas.
- 45) O valor da igualdade é praticado na comunidade escolar, por todos e em todas as situações.
- 46) O valor da dignidade refere-se ao reconhecimento do valor intrínseco e soberano da pessoa perante quaisquer condições externas.
- 47) O (A) professor(a), está preparado(a) para os novos papéis exigidos ao educador(a) como o de preparar os educandos para as diferenças, numa escola com diversidades de famílias, culturas, etnias e níveis sócio-econômicos.
- 48) As ações desrespeitosas e violentas dos alunos ocorrem pela ausência de valores morais na família.
- 49) Somente a exclusão dos maus elementos pode resolver a questão da violência da escola.
- 50) Deve-se usar diferentes estratégias didáticas para desenvolver a cooperação dos alunos nas realizações das atividades pedagógicas.
- 51) O (A) professor(a) deve discutir com os seus alunos a importância da inclusão e criar situações de convivência pacífica com os desiguais.
- 52) Atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações são hábitos do dia-a-dia entre as pessoas que trabalham na escola onde atuam.
- 53) O plano de carreira é um fator determinante para a motivação na prática pedagógica.
- 54) A educação para a cidadania como formação do cidadão participativo e solidário deve fazer parte dos planos de curso
- 55) Nos conflitos do cotidiano escolar os princípios morais são discutidos e vivenciados por todos nos.
- 56) Viver bem com os princípios éticos é praticar as crenças e valores que acreditamos.
- 57) A escola é um ambiente em que os princípios da ética e da moral são praticados por todos.
- 58) O respeito às dificuldades do(a) aluno(a) é uma preocupação que o(a) professor(a) deve ter constantemente em sala de aula.

- 59) A sociedade pouco tem contribuído para a edificação e a disseminação dos valores da ética e da moral para a formação dos jovens.
- 60) Ser ético e moral é possível diante das diversidades e desigualdades sociais, em uma sociedade democrática.
- 61) Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.
- 62) Paz é um sentimento de se manifesta no bem estar consigo mesmo e com os outros.
- 63) Cultura de Paz ainda é uma meta a ser alcançada por todas as nações que a buscam como um princípio constitucional.
- 64) Falta um programa de formação continuada para professores que tem por objetivos implantar metas da Cultura de Paz.
- 65) Uma Cultura de Paz só poderá ter sucesso, se as propostas forem alicerçadas e fundamentadas na realidade e nas necessidades de cada escola.
- 66) É nas ações que são repetidas, constantemente, que constituem uma cultura. Assim, a Cultura de Paz será o movimento de ações e atitudes valorativas, inúmeras vezes repetidas, para se tornar real no cotidiano escolar.
- 67) É o meu dever como educador(a) ajudar meus alunos a construírem valores pertinentes a uma Cultura de Paz.
- 68) O cenário de violência da sociedade me impede de ter a compreensão de Paz.
- 69) O desenvolvimento da Educação de Valores ocorre em propostas pedagógicas por meio de projetos.
- 70) Paz é ausência da violência.
- 71) Acredito que com a implantação e desenvolvimento da Educação de Valores a convivência e os relacionamentos serão mais harmoniosos e fraternos no ambiente escolar, familiar e comunitário.
- 72) Creio que os conteúdos da Educação de Valores podem ser trabalhados juntamente com os conteúdos das demais disciplinas do currículo.
- 73) É necessário o envolvimento das lideranças para que as metas da Cultura de Paz sejam implantadas e desenvolvidas no cotidiano das escolas.
- 74) Entre os inúmeros afazeres do cotidiano escolar a Cultura de Paz se dilui na preocupação de cumprir as metas do currículo de cada nível de ensino.

- 75) Creio que a Cultura de Paz seja uma busca necessária para a mudança dos valores negativos vivenciados pelos alunos.
- 76) Educação para a Paz pode ser traduzida na vivência de valores que se constituem nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e estudo.
- 77) Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz.
- 78) Educação para a Paz implica um ensino de qualidade e a permanência do aluno na escola com motivação para aprender.
- 79) A escola tem assumido um papel importante na formação de valores de seus alunos, função que, em muitas famílias, está deixando de ser desenvolvida.
- 80) Paz é uma sensação de bem estar interno, que se exterioriza nas atitudes e ações nas relações com os outros.
- 81) Os valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito são fundamentais nos objetivos a serem propostos em um Projeto Político Pedagógico.
- 82) Qualquer proposta pedagógica comporta o ensino de valores.
- 83) Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há necessidade do envolvimento da família, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino.
- 84) Os professores não têm acessos a programas, projetos, pesquisas e literaturas que propõem discussão e reflexão sobre a cultura de paz.
- 85) É necessário que a união de todos os que acreditam na possibilidade de implantar e desenvolver a Cultura de Paz.
- 86) A convivência tranquila e harmoniosa, no ambiente de trabalho e ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores, pode ser uma caminho para a concretização da Educação para a Paz.
- 87) A Educação para a Paz tem mais receptividade entre os alunos menores, do que os mais velhos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- 88) Embora os valores sejam trabalhados em sala de aula todos os dias, alguns alunos ainda resistem em praticá-los.
- 89) Os conteúdos da Educação de Valores não são contemplados em geral nos conteúdos programáticos da proposta pedagógica da escola em que trabalho.
- 90) A Paz é um reflexo da fé que temos e da religião que praticamos.

- 91) Ações conjuntas e integradas de todas as séries da escola trariam benefícios e resultados favoráveis para o desenvolvimento da Educação de Valores.
- 92) A proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos da Educação de Valores pode ser uma alternativa para diminuir a violência nas escolas.
- 93) O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.
- 94) As propostas para Cultura de Paz indicadas pelo UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas independente das realidades socioculturais que se encontram.
- 95) A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação.
- 96) Um dos objetivos da Educação para a Paz é o de desenvolver o valor do respeito mútuo entre todas as pessoas com as quais convivemos.
- 97) Acredito que o sentimento de Paz ainda seja utópico nas relações humanas.
- 98) A participação da família é fundamental na prática da Educação de Valores.
- 99) As atitudes e ações valorativas da Educação de Valores nem sempre são evidenciadas na prática pedagógica, o que sempre ocorre são os discursos valorativos com consequências punitivas e não reflexivas.
- 100) Considerando o acúmulo de conteúdos obrigatórios do currículo formal, falta tempo e espaço para os conteúdos da Educação de Valores.

Anexo VI: 60 itens da Série Q Final

- 1) A paz não pode caracterizar-se somente pela ausência da violência, já que a ideia de paz se integra, necessariamente, com a ideia de justiça.
- 2) O (A) professor(a) em sala de aula deve debater a importância dos animais, dos sistemas biológicos ou da Terra como organismo vivo.
- 3) Paz é promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta.
- 4) Para que a Cultura de Paz seja uma realidade, há necessidade do envolvimento da família, das lideranças, da escola e dos professores nas definições das propostas de ensino, em sua implantação e no desenvolvimento no cotidiano das escolas.
- 5) Os interesses políticos interferem na qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo uma progressão continuada ineficaz, uma vez que impõe um processo avaliativo não condizente com a proposta curricular.
- 6) A convivência tranquila e harmoniosa, no ambiente de trabalho e ações pedagógicas que objetivam disseminar a prática dos valores, pode ser um caminho para a concretização da Educação para a Paz.
- 7) Na resolução de um conflito deve buscar na igualdade dos envolvidos, o embasamento para a mediação.
- 8) Falta um programa de formação continuada para professores que tem por objetivos implantar metas da Cultura de Paz.
- 9) A proposta interdisciplinar de trabalho com os conteúdos da Educação de Valores pode ser uma alternativa para diminuir a violência nas escolas.
- 10) As ações desrespeitosas e violentas dos alunos ocorrem pela ausência de valores morais na família.
- 11) A violência dentro da escola é exclusivamente reflexo da violência lá fora, logo não tem saídas para esse problema enquanto a paz não for estabelecida no mundo.

- 12) A escola onde leciono é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo, do respeito, da igualdade e da dignidade humana.
- 13) Nos HTPC, são refletidos e discutidos os valores de que a comunidade escolar carece e que necessitam ser desenvolvidos na proposta pedagógica.
- 14) As propostas para Cultura de Paz indicadas pelo UNESCO são apropriadas para serem desenvolvidas em todas as escolas independente das realidades socioculturais que se encontram.
- 15) O (A) professor(a) deve manter uma relação de amizade com seus alunos delimitando as fronteiras entre o universo profissional e o pessoal.
- 16) A formação continuada deve buscar concepções que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas voltadas para a educação de valores.
- 17) Um dos objetivos da Educação para a Paz é o de desenvolver o valor do respeito mútuo entre todas as pessoas com as quais convivemos.
- 18) O (A) professor(a) deve discutir com os seus alunos a importância da inclusão e criar situações de convivência pacífica com os desiguais.
- 19) A sociedade pouco tem contribuído para a edificação e a disseminação dos valores da ética e da moral para a formação dos jovens.
- 20) Paz é ausência da violência.
- 21) Os conteúdos da Educação de Valores não são contemplados em geral nos conteúdos programáticos da proposta pedagógica da escola em que trabalho.
- 22) O respeito às dificuldades do(a) aluno(a) é uma preocupação que o(a) professor(a) deve ter constantemente em sala de aula
- 23) A violência não é um fenômeno único, pois há uma grande diferença entre situações corriqueiras de brigas e rixas entre alunos e o fato de a escola ser alvejada ou invadida por narcotraficantes.
- 24) O (A) professor(a) apropria-se da autoridade, sem a prática do autoritarismo, quando consegue despertar em seus alunos o sentimento de respeito e admiração por seu trabalho.
- 25) O processo educacional é um dos meios para transformar a cultura da violência em Cultura de Paz.

- 26) A ideia de paz é a mesma ideia de direito. O direito é, por essência, uma ordem para a preservação da paz.
- 27) É o meu dever como educador(a) ajudar meus alunos a construírem valores pertinentes a uma Educação para a Paz.
- 28) É possível ser tolerante no momento certo, sobre as coisas certas, face às pessoas certas.
- 29) Uma Cultura de Paz só poderá ter sucesso, se as propostas forem alicerçadas e fundamentadas na realidade e nas necessidades de cada escola.
- 30) Paz é uma sensação de bem estar interno, que se exterioriza nas atitudes e ações nas relações com os outros.
- 31) Educação para a Paz pode ser traduzida na vivência de valores que se constituem nas relações interpessoais no ambiente de trabalho e estudo.
- 32) A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas.
- 33) O (A) professor(a) deve reconhecer as possibilidades e capacidades de seus alunos e permitir que eles discutam suas opiniões e se mobilizem para criar um ambiente de paz.
- 34) Ser tolerante é aceitar que os outros pensem e tenham atitudes diferentes.
- 35) Os planos de ensino deveriam objetivar uma formação moral e emocional dos alunos para oferecer um diferencial em sua formação.
- 36) Na tentativa de garantir os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a escola torna-se permissiva em relação às atitudes transgressoras dos alunos.
- 37) Creio na necessidade de um programa que capacite e sustente a formação de professores a fim de prepará-los para educar seus alunos para a Paz.
- 38) Paz é um sentimento que se manifesta no bem estar consigo mesmo e com os outros.
- 39) Acredito que com a implantação e desenvolvimento da Educação de Valores a convivência e os relacionamentos serão mais harmoniosos e fraternos no ambiente escolar, familiar e comunitário.
- 40) A Paz é um reflexo da fé que temos e da religião que praticamos.
- 41) Os valores da tolerância, igualdade, dignidade e respeito são fundamentais nos objetivos a serem propostos em um Projeto Político Pedagógico.

- 42) Entre os inúmeros afazeres do cotidiano escolar a Cultura de Paz se dilui na preocupação de cumprir as metas do currículo de cada nível de ensino.
- 43) Considerando o acúmulo de conteúdos obrigatórios do currículo formal, falta tempo e espaço para os conteúdos da Educação de Valores.
- 44) Cabe ao (a) diretor(a) resolver o problema da violência escolar e a mim professor(a), cabe a função de ensinar, de transmitir conhecimento.
- 45) Paz é defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo.
- 46) Paz é a Justiça Social, garantia da vida e da dignidade de todos na sociedade.
- 47) Somente propostas educativas voltadas para os princípios da ética e da moral podem transformar a cultura de um país.
- 48) Apesar das falhas no contexto pedagógico, social e familiar, o processo educativo é o melhor caminho para se chegar a uma Educação para a Paz.
- 49) A paz não se efetiva por meio de discursos sobre justiça, democracia e outros, mas essencialmente por meio da vivência cotidiana, de relações humanas.
- 50) A Cultura de Paz só será possível com o conhecimento e a disposição de todos os envolvidos na educação.
- 51) Paz é compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica.
- 52) (A) professor(a) ideal é aquele transmite aos seus alunos somente aquilo em que acredita e coloca em prática o que ensina a fim de lhes servir como modelo.
- 53) A escola tem assumido um papel importante na formação de valores de seus alunos, função que, em muitas famílias, está deixando de ser desenvolvida.
- 54) É importante em algumas oportunidades ficar no pátio, no intervalo, com os alunos, para observá-los com a finalidade de perceber suas atitudes nos momentos de recreação.
- 55) A paz é uma ordem de liberdade, em que há equilíbrio entre direitos e deveres,
- 56) A escola em que leciono desenvolve projetos transversais, realiza atividades extra-classe, adota metodologias mais criativas que vão além da transmissão de conteúdo.

- 57) As atitudes e ações valorativas da Educação de Valores nem sempre são evidenciadas na prática pedagógica, o que sempre ocorre são os discursos valorativos com consequências punitivas e não reflexivas.
- 58) Paz é rejeitar toda prática de violência ativa em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como as crianças e os adolescentes.
- 59) A violência é um processo que não existe nem se dissemina por si mesma. Há pessoas, organizações e governos que são violentos.
- 60) Paz refere-se à exclamação de bem estar ou de despedida como “Fica em Paz” ou “Vai em Paz”.

Anexo: VII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CAMPINAS - SP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador da identidade nº _____, órgão _____, autorizo os professores a participar das atividades propostas pela pesquisadora Lúcia Helena de Carvalho. Sabendo que se trata de verificar as representações a respeito da Cultura de Paz – Educação para a Paz e Educação de Valores e perceber as representações dos educadores sobre os valores que constituem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, bem como a utilizar as informações fornecidas pelo mesmo (a) na pesquisa científica em desenvolvimento na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Orly, Zucatto Mantovani de Assis. A presente autorização abrangerá os seguintes aspectos:

Autorizo	Não autorizo	Aspecto da Autorização
		Análise e Divulgação das informações
		Veiculação pública de voz para fins científicos

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do (a) responsável

Anexo VIII

INSTRUÇÃO - SÉRIE Q

Pedimos sua colaboração para responder este instrumento, de acordo com as seguintes orientações:

- 1) Você está recebendo 60 cartões com frases afirmativas, sob a forma de sentenças simples e 10 cartões com a numeração de 1 a 10.
- 2) Leia todos os cartões e, em seguida, julgue-os de acordo com a maior ou menor importância que você atribui ao valor das sentenças.
- 3) Atribua uma nota para cada cartão, dentro da escala de zero a dez. As notas mais baixas deverão ser atribuídas às afirmativas que você menos concorda, e as notas mais altas àquelas que você mais concorda.
- 4) Realize a distribuição dos 60 cartões sobre a mesa, da seguinte forma:
 - 2 cartões para as notas 10;
 - 3 cartões para a nota 9;
 - 5 cartões para a nota 8;
 - 7 cartões para a nota 7;
 - 8 cartões para a nota 6;
 - 10 cartões para a nota 5;
 - 8 cartões para a nota 4;
 - 7 cartões para a nota 3;
 - 5 cartões para a nota 2;
 - 3 cartões para a nota 1
 - 2 cartões para a nota 0.

Distribuição dos Cartões da Série Q e suas notas

Quantidade de cartões	2	3	5	7	8	10	8	7	5	3	2
Notas	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

Folha Resposta

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Mais Concorda						Menos Concorda				

Após a conclusão da distribuição dos cartões, o professor participante transcreve o número de cada cartão na folha resposta.

Anexo IX

Dados Estatísticos

Médias e desvios padrão por item da escala

Item	Média	Desvio-padrão	Item	Média	Desvio-padrão	Item	Média	Desvio-padrão
1	5,7	2,4	21	4,0	2,4	41	5,5	1,9
2	5,0	2,0	22	6,9	1,9	42	3,7	2,2
3	5,8	2,6	23	4,2	1,9	43	3,5	2,3
4	8,1	2,1	24	6,9	2,1	44	2,1	2,4
5	5,9	3,2	25	6,7	1,7	45	5,1	2,0
6	6,9	2,2	26	4,2	1,7	46	5,0	2,1
7	5,0	1,8	27	6,7	1,5	47	4,2	2,0
8	5,9	2,1	28	4,3	2,0	48	5,7	2,6
9	6,3	1,5	29	5,4	2,1	49	5,5	2,8
10	5,7	2,8	30	6,2	2,4	50	4,9	2,1
11	3,7	2,3	31	4,3	2,0	51	3,4	1,8
12	5,3	1,7	32	3,9	2,2	52	2,3	2,4
13	4,2	2,0	33	6,2	2,0	53	5,7	2,4
14	4,7	2,4	34	5,0	2,3	54	4,5	2,1
15	5,6	2,4	35	4,2	2,1	55	4,6	1,9
16	6,0	2,0	36	4,9	2,4	56	5,1	2,1
17	7,1	1,6	37	4,5	2,0	57	3,6	1,7
18	5,8	2,1	38	5,2	2,2	58	4,9	2,4
19	5,0	2,0	39	5,1	2,3	59	3,7	1,7
20	3,8	2,1	40	4,0	2,8	60	2,6	2,0

Frequências e porcentagens para os itens 1 a 10.

Nota	Item																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	0	0,0	3	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4
1	0	0,0	2	4,8	1	2,4	0	0,0	1	2,4	0	0,0	1	2,4	1	2,4	0	0,0	0	0,0
2	5	11,9	5	11,9	4	9,5	0	0,0	1	2,4	1	2,4	5	11,9	1	2,4	0	0,0	5	11,9
3	3	7,1	2	4,8	2	4,8	3	7,1	7	16,7	2	4,8	2	4,8	4	9,5	1	2,4	5	11,9
4	7	16,7	8	19,0	7	16,7	1	2,4	6	14,3	4	9,5	8	19,0	5	11,9	4	9,5	7	16,7
5	5	11,9	8	19,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	7	16,7	8	19,0	5	11,9	8	19,0	4	9,5
6	8	19,0	6	14,3	6	14,3	5	11,9	3	7,1	1	2,4	8	19,0	8	19,0	1	2,4	2	4,8
7	2	4,8	6	14,3	8	19,0	6	14,3	4	9,5	8	19,0	8	19,0	1	2,4	7	16,7	4	9,5
8	5	11,9	5	11,9	7	16,7	4	9,5	4	9,5	8	19,0	2	4,8	3	7,1	8	19,0	6	14,3
9	5	11,9	0	0,0	1	2,4	8	19,0	7	16,7	7	16,7	0	0,0	2	4,8	3	7,1	3	7,1
10	2	4,8	0	0,0	4	9,5	1	2,4	5	11,9	6	14,3	4	9,5	0	0,0	2	4,8	0	0,0

Frequências e porcentagens para os itens 11 a 20.

Nota	Item																			
	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0	3	7,1	0	0,0	2	4,8	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	0	0,0	4	9,5
1	6	14,3	1	2,4	2	4,8	2	4,8	5	11,9	0	0,0	0	0,0	1	2,4	1	2,4	4	9,5
2	6	14,3	1	2,4	5	11,9	2	4,8	1	2,4	3	7,1	0	0,0	0	0,0	5	11,9	3	7,1
3	5	11,9	5	11,9	3	7,1	9	21,4	2	4,8	1	2,4	1	2,4	4	9,5	5	11,9	5	11,9
4	4	9,5	6	14,3	12	28,6	4	9,5	5	11,9	5	11,9	1	2,4	5	11,9	5	11,9	7	16,7
5	12	28,6	8	19,0	8	19,0	8	19,0	5	11,9	6	14,3	4	9,5	5	11,9	6	14,3	13	31,0
6	1	2,4	8	19,0	4	9,5	4	9,5	4	9,5	10	23,8	8	19,0	8	19,0	10	23,8	3	7,1
7	1	2,4	10	23,8	5	11,9	4	9,5	11	26,2	8	19,0	13	31,0	9	21,4	5	11,9	2	4,8
8	3	7,1	3	7,1	1	2,4	5	11,9	5	11,9	5	11,9	6	14,3	5	11,9	4	9,5	0	0,0
9	1	2,4	0	0,0	0	0,0	2	4,8	4	9,5	2	4,8	5	11,9	4	9,5	1	2,4	1	2,4
10	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,8	4	9,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Frequências e porcentagens para os itens 21 a 30.

Nota	Item																			
	21		22		23		24		25		26		27		28		29		30	
0	3	7,1	0	0,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0
1	5	11,9	0	0,0	2	4,8	1	2,4	0	0,0	1	2,4	1	2,4	1	2,4	2	4,8	0	0,0
2	5	11,9	1	2,4	6	14,3	0	0,0	0	0,0	7	16,7	0	0,0	7	16,7	2	4,8	2	4,8
3	3	7,1	1	2,4	6	14,3	2	4,8	1	2,4	9	21,4	0	0,0	5	11,9	4	9,5	5	11,9
4	6	14,3	3	7,1	7	16,7	2	4,8	4	9,5	4	9,5	2	4,8	3	7,1	5	11,9	5	11,9
5	9	21,4	6	14,3	7	16,7	4	9,5	5	11,9	11	26,2	4	9,5	13	31,0	7	16,7	6	14,3
6	4	9,5	3	7,1	9	21,4	8	19,0	10	23,8	6	14,3	9	21,4	5	11,9	8	19,0	4	9,5
7	5	11,9	9	21,4	4	9,5	8	19,0	4	9,5	4	9,5	13	31,0	4	9,5	9	21,4	6	14,3
8	0	0,0	12	28,6	0	0,0	8	19,0	14	33,3	0	0,0	11	26,2	2	4,8	2	4,8	6	14,3
9	2	4,8	5	11,9	0	0,0	3	7,1	2	4,8	0	0,0	2	4,8	0	0,0	2	4,8	4	9,5
10	0	0,0	2	4,8	0	0,0	6	14,3	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	4	9,5

Frequências e porcentagens para os itens 31 a 40.

Nota	Item																			
	31		32		33		34		35		36		37		38		39		40	
0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	1	2,4	1	2,4	1	2,4	2	4,8	0	0,0	0	0,0	2	4,8
1	4	9,5	3	7,1	0	0,0	2	4,8	2	4,8	2	4,8	0	0,0	1	2,4	2	4,8	7	16,7
2	5	11,9	7	16,7	0	0,0	3	7,1	6	14,3	1	2,4	2	4,8	5	11,9	4	9,5	5	11,9
3	6	14,3	8	19,0	4	9,5	5	11,9	8	19,0	11	26,2	9	21,4	2	4,8	6	14,3	8	19,0
4	6	14,3	5	11,9	7	16,7	7	16,7	6	14,3	6	14,3	10	23,8	8	19,0	5	11,9	3	7,1
5	8	19,0	9	21,4	5	11,9	7	16,7	11	26,2	5	11,9	7	16,7	7	16,7	7	16,7	8	19,0
6	8	19,0	3	7,1	6	14,3	6	14,3	3	7,1	5	11,9	5	11,9	10	23,8	7	16,7	1	2,4
7	3	7,1	3	7,1	8	19,0	5	11,9	2	4,8	4	9,5	6	14,3	2	4,8	6	14,3	2	4,8
8	2	4,8	1	2,4	8	19,0	3	7,1	2	4,8	3	7,1	0	0,0	3	7,1	0	0,0	1	2,4
9	0	0,0	0	0,0	2	4,8	3	7,1	0	0,0	3	7,1	0	0,0	2	4,8	4	9,5	3	7,1
10	0	0,0	1	2,4	2	4,8	0	0,0	1	2,4	1	2,4	1	2,4	2	4,8	1	2,4	2	4,8

Freqüências e porcentagens para os itens 41 a 50.

Nota	Item																																											
	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50																								
0	1	2,4	4	9,5	3	7,1	16	38,1	0	0,0	1	2,4	2	4,8	0	0,0	3	7,1	0	0,0	1	2,4	4	9,5	3	7,1	16	38,1	0	0,0	1	2,4	2	4,8	0	0,0	3	7,1	0	0,0				
1	0	0,0	4	9,5	7	16,7	9	21,4	2	4,8	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4	0	0,0	4	9,5	7	16,7	9	21,4	2	4,8	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4	1	2,4		
2	1	2,4	5	11,9	8	19,0	2	4,8	2	4,8	5	11,9	5	11,9	5	11,9	2	4,8	4	9,5	1	2,4	1	2,4	5	11,9	8	19,0	2	4,8	2	4,8	5	11,9	5	11,9	2	4,8	4	9,5	1	2,4		
3	3	7,1	5	11,9	4	9,5	3	7,1	6	14,3	3	7,1	9	21,4	3	7,1	3	7,1	6	14,3	3	7,1	3	7,1	5	11,9	4	9,5	3	7,1	6	14,3	3	7,1	9	21,4	3	7,1	3	7,1	6	14,3		
4	5	11,9	7	16,7	3	7,1	2	4,8	3	7,1	5	11,9	6	14,3	7	16,7	6	14,3	9	21,4	5	11,9	5	11,9	7	16,7	3	7,1	2	4,8	3	7,1	5	11,9	6	14,3	7	16,7	6	14,3	9	21,4	5	11,9
5	10	23,8	9	21,4	10	23,8	8	19,0	10	23,8	10	23,8	6	14,3	5	11,9	6	14,3	8	19,0	10	23,8	10	23,8	9	21,4	10	23,8	8	19,0	10	23,8	10	23,8	6	14,3	5	11,9	6	14,3	8	19,0	10	23,8
6	11	26,2	3	7,1	3	7,1	0	0,0	13	31,0	8	19,0	9	21,4	4	9,5	4	9,5	6	14,3	11	26,2	11	26,2	3	7,1	3	7,1	0	0,0	13	31,0	8	19,0	9	21,4	4	9,5	4	9,5	6	14,3	11	26,2
7	6	14,3	3	7,1	2	4,8	1	2,4	2	4,8	4	9,5	2	4,8	5	11,9	6	14,3	1	2,4	6	14,3	6	14,3	3	7,1	2	4,8	1	2,4	2	4,8	4	9,5	2	4,8	5	11,9	6	14,3	1	2,4	6	14,3
8	2	4,8	2	4,8	1	2,4	0	0,0	2	4,8	3	7,1	2	4,8	4	9,5	3	7,1	3	7,1	2	4,8	2	4,8	2	4,8	1	2,4	0	0,0	2	4,8	3	7,1	2	4,8	4	9,5	3	7,1	3	7,1		
9	3	7,1	0	0,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	4	9,5	5	11,9	4	9,5	3	7,1	3	7,1	0	0,0	1	2,4	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	4	9,5	5	11,9	4	9,5	3	7,1
10	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4	9,5	3	7,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	2	4,8	0	0,0	0	0,0	4	9,5	3	7,1	0	0,0		

Freqüências e porcentagens para os itens 51 a 60.

Nota	Item																																													
	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60																										
0	2	4,8	9	21,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	1	2,4	1	2,4	0	0,0	8	19,0	2	4,8	2	4,8	9	21,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,4	1	2,4	1	2,4	0	0,0	8	19,0	2	4,8		
1	4	9,5	9	21,4	0	0,0	3	7,1	2	4,8	0	0,0	4	9,5	1	2,4	3	7,1	9	21,4	4	9,5	4	9,5	9	21,4	0	0,0	3	7,1	2	4,8	0	0,0	4	9,5	1	2,4	3	7,1	9	21,4	4	9,5		
2	8	19,0	10	23,8	4	9,5	7	16,7	2	4,8	1	2,4	5	11,9	3	7,1	8	19,0	2	4,8	8	19,0	8	19,0	10	23,8	4	9,5	7	16,7	2	4,8	1	2,4	5	11,9	3	7,1	8	19,0	2	4,8	8	19,0		
3	7	16,7	6	14,3	5	11,9	3	7,1	10	23,8	8	19,0	11	26,2	8	19,0	10	23,8	7	16,7	7	16,7	7	16,7	6	14,3	5	11,9	3	7,1	10	23,8	8	19,0	11	26,2	8	19,0	10	23,8	7	16,7	7	16,7		
4	11	26,2	1	2,4	6	14,3	8	19,0	8	19,0	7	16,7	9	21,4	6	14,3	8	19,0	4	9,5	11	26,2	11	26,2	1	2,4	6	14,3	8	19,0	8	19,0	7	16,7	9	21,4	6	14,3	8	19,0	4	9,5	11	26,2	11	26,2
5	5	11,9	4	9,5	5	11,9	8	19,0	7	16,7	10	23,8	5	11,9	10	23,8	6	14,3	11	26,2	5	11,9	5	11,9	4	9,5	5	11,9	8	19,0	7	16,7	10	23,8	5	11,9	10	23,8	6	14,3	11	26,2	5	11,9		
6	2	4,8	0	0,0	5	11,9	7	16,7	4	9,5	4	9,5	6	14,3	4	9,5	4	9,5	1	2,4	2	4,8	2	4,8	0	0,0	5	11,9	7	16,7	4	9,5	4	9,5	6	14,3	4	9,5	4	9,5	1	2,4	2	4,8		
7	2	4,8	0	0,0	4	9,5	2	4,8	7	16,7	3	7,1	1	2,4	2	4,8	2	4,8	0	0,0	2	4,8	2	4,8	0	0,0	4	9,5	2	4,8	7	16,7	3	7,1	1	2,4	2	4,8	2	4,8	0	0,0	2	4,8		
8	1	2,4	0	0,0	8	19,0	3	7,1	1	2,4	6	14,3	0	0,0	1	2,4	1	2,4	0	0,0	1	2,4	1	2,4	0	0,0	8	19,0	3	7,1	1	2,4	6	14,3	0	0,0	1	2,4	1	2,4	0	0,0	1	2,4		
9	0	0,0	3	7,1	3	7,1	1	2,4	1	2,4	2	4,8	0	0,0	4	9,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	7,1	3	7,1	1	2,4	1	2,4	2	4,8	0	0,0	4	9,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0		
10	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	4,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0		

Anexo X

Lei Ordinária 5084 de 06 de dezembro de 2007, da Prefeitura Municipal de Assis – SP.

lei ordinária 5080



PREFEITURA DE ASSIS

Paço Municipal "Profª Judith de Oliveira Garcez"

LEI Nº 5080, DE 06 DE DEZEMBRO DE 2007
Projeto de Lei nº 163/2007 Autoria: Vereador Cláudio Augusto Bertolucci

Institui a Semana Mundo Unido no Município de Assis e dá outras providências.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE ASSIS:

Faz saber que a Câmara Municipal de Assis aprova e ele sanciona a seguinte Lei:

- Art. 1º -** Fica instituída, nos termos desta Lei, a **Semana Mundo Unido** no Município de Assis, a ser desenvolvida anualmente na terceira semana do mês de Outubro de cada ano.
- Art. 2º -** A Semana instituída por esta Lei será incluída no Calendário Oficial do Município.
- Art. 3º -** Esta Lei deverá ser regulamentada pelo Poder Executivo no prazo de 60 (sessenta) dias.
- Art. 4º -** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.
- Art. 5º -** Revogam-se as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Assis em 06 de dezembro de 2007.


ÉZIO SPÉRA
Prefeito Municipal


SAULO FERREIRA DA SILVA JÚNIOR
Secretário Municipal de Governo e Negócios Jurídicos
Publicada no Departamento de Administração, em 06 de dezembro de 2007.

