

ISABEL CRISTINA CARLOS FERRO

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ:
PROJETO PAZ NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas

Orientação: Prof^a. Dr^a. Liduína Farias Almeida da Costa

FORTALEZA
2008

ISABEL CRISTINA CARLOS FERRO

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO PARA A PAZ:
PROJETO PAZ NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual do Ceará como requisito parcial para
a obtenção do grau de Mestre em
Planejamento e Políticas Públicas

Aprovada em ___/___/___

Conceito obtido: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Liduína Farias Almeida da Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará

Prof^º. Dr^º. Francisco Horácio da Silva Frota
Universidade Estadual do Ceará

Prof^º. Dr^º. João Tadeu de Andrade
Universidade Estadual do Ceará

Dedico esta dissertação de mestrado ao meu esposo Fabrício Augusto de Freitas Melo, por ter sido a luz dos meus olhos nessa conquista profissional e por ser o maior responsável por minha melhor conquista pessoal: ser mãe.

AGRADECIMENTOS

A Deus,
Dou - lhe graças pela vida, pois és Tu que dás vida a criação.

À minha mãe Maria do Socorro,
A senhora é o dom, a força, a raça, o som, a cor e o suor, que me ensinou a possuir a estranha mania de ter fé na vida.

A meu pai Ivonildo,
A maior prova de que é preciso voltar para de fato saber começar.

A minhas irmãs Ilana, Ingrid e meu cunhado Paulo,
Pois, amigo é para se guardar debaixo de sete chaves, dentro do coração.

À tia Sebastiana Cesina,
Um exemplo de perdão, sabedoria e verdadeira amizade.

A meus sobrinhos Esther, Paulo e Adha,
Alegria e fonte de esperança na construção de um mundo de paz.

A meu esposo Fabricio,
A realização de um conto de fadas, o amor, a cumplicidade e o maior incentivo de futuras conquistas.

Aos meus educadores Dr^a. Liduína Farias, Dr^o. Francisco Horácio da Silva e Dr^o. João Tadeu de Andrade,
“Professores, eu queria, gostaria de um discurso bem mais feliz, porque tudo é educação, é matéria de todo o tempo, são vocês que ensinam a quem pensa que sabe tudo a entregar o conhecimento, pois é na sala de aula que se forma um cidadão, que se muda uma nação. Por isso, aceito, respeito e bato palmas para vocês, meus professores”.

Aos meus colegas Erlon, Fatinha, Neide e Salomão,
“Venham, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer”.

Ó Senhor, Deus da vida,
que cuidas de toda criação, dá-nos a paz!
Que a nossa segurança não venha das armas,
mas do respeito.
Que a nossa força não seja a violência,
mas o amor.
Que a nossa riqueza não seja o dinheiro,
mas a partilha.
Que o nosso caminho não seja a ambição,
mas a justiça.
Que a nossa vitória não seja a vingança,
mas o perdão.
Desarmados e confiantes, queremos defender
a dignidade de toda criação, partilhando,
hoje e sempre, o pão da solidariedade e da paz.
Por Jesus Cristo teu Filho divino, nosso irmão,
que, feito vítima da nossa violência, ainda do
alto da cruz, deu a todos o teu perdão.
Amém!

Oração da CF-2005 Ecumênica

RESUMO

A educação é um pressuposto básico para o fortalecimento da paz e a superação da violência, sendo a escola um dos locais onde o aluno pode construir referenciais de relacionamento pacífico com as demais pessoas e com o meio ambiente. Esta dissertação objetivou compreender como a implementação do Projeto Paz nas Escolas contribuiu para a construção de uma cultura de paz em uma escola pública municipal. De maneira específica, buscou-se avaliar e compreender os efeitos, impactos e mudanças observados (ou sua ausência) na implementação do Projeto Paz nas Escolas. Trata-se de um estudo exploratório documental e bibliográfico, cujo marco teórico envolveu autores como Abramovay (2005; 2006), Benevides (1994; 1996,2004), Freire (1970; 1989), Gadotti (1993; 2000), Garrido (1999) e Rezende (2006), seguido de estudo descritivo de caso em uma escola pública municipal Y da cidade de Fortaleza, localizada na SER VI, que havia implementado o Projeto Paz nas Escolas. Para isso, foram realizadas entrevistas com dois professores da escola, as quais foram tratadas via análise de conteúdo. Os resultados mostraram como satisfatória a contribuição que o trabalho desenvolvido sobre cultura de paz, mediante a aplicação do Projeto Paz nas Escolas, trouxe para a escola e, por conseguinte para a comunidade onde esta se localiza. Considerando que as ações executadas consolidaram o compromisso com uma educação para a paz, os resultados do estudo podem ser úteis à própria escola investigada, para a elaboração de propostas de programas educativos, para subsidiar os professores a trabalharem com esta temática e/ou com outras relacionadas com a cultura de paz nas escolas. Como se trata de estudo de caso, os resultados ora alcançados não podem ser generalizados e, desse modo, sugere-se a realização de novos estudos, usando-se uma amostra maior de escolas e abrangendo outros aspectos não contemplados.

Palavras-chave: Políticas Públicas e Sociedade. Avaliação de Políticas Públicas. Projeto Paz nas Escolas. Cultura de Paz. Escola Pública.

ABSTRACT

The education is a basic presupposition for the peace invigoration and violence subjugation, being the school one of the places where the student can build references of peaceful relationship with the other people and with the environment. This dissertation aimed at understanding how the Peace at School Project implementation contributed to the construction of a peace culture in a municipal public school. In addition and specifically, it was intended to evaluate and to understand the effects, impacts and observed changes (or your absence) in the Peace at School Project implementation. Besides, the methodology employed an exploratory, a documental and a bibliographic study, whose theoretical mark involved authors like Abramovay (2005;2006), Benevides (1994;1996,2004), Freire (1970;1989), Gadotti (1993;2000), Garrido (1999) and Rezende (2006), together with a descriptive case study in a Y municipal public school of Fortaleza, located in SER VI, that had implemented the Peace at School Project and as such, interviews were carried out with two teachers of the school whose findings were processed via content analysis. The findings showed as satisfactory the contribution that the work developed concerning peace culture, through the application of the Peace at School Project, brought to the school and, consequently for the community where it is located. Considering that the executed actions consolidated the commitment with an education for the peace. The results of this study can be useful: to the own investigated school, for the elaboration of proposals of educational programs; to the teachers because they offer subsidies to work with this thematic and/or other related with the peace culture in the schools. Bearing in mind it was a case study whose findings cannot be generalized, likewise it is suggested to undertake further studies by employing a larger sample of schools by encompassing other aspects not here considered.

Keywords: Public Politics and Society. Public Politics Evaluation. Peace at School Project. Peace Culture. Public School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1. As teorias da educação no Brasil	12
1.1.1 O futuro da educação	16
1.2. Construções de uma educação para a paz	22
1.2.1. Cultura de paz	22
1.2.2. Educação para a paz.....	28
1.2.3. Valores na escola	36
1.2.4. Professor: um mediador da paz.....	44
1.3. Violência: uma pedra no caminho da paz	51
1.3.1. Primeiros estudos sobre violência.....	51
1.3.2. Violência na escola	57
1.3.3. Violência na adolescência.....	61
2. O PROJETO PAZ NAS ESCOLAS	67
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	73
4. RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	78
4.1. Os sujeitos da pesquisa	78
4.2. Percepção dos professores sobre a cultura de paz nas escolas em geral	78
4.3. Percepção dos professores sobre o Projeto Paz nas Escolas...	80
4.4. Motivação do professor para participar do projeto	86
4.5. Envolvimento dos alunos no projeto	87
4.6. Pontos positivos e negativos do projeto	89
4.7. Alteração no projeto	91
4.8. Ações executadas	92
4.9. Contribuição do Projeto Paz nas Escolas para uma cultura de paz	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	114
APÊNDICES	129

INTRODUÇÃO

Num mundo tão sofrido com toda sorte de violências, a paz se apresenta como um bem inestimável e insubstituível neste fim de século (ANDRADE, 2007).

Percebe-se a existência de movimentos em prol da paz, emergindo dos mais diversos grupos sociais (crianças, mulheres, idosos, e etc.) em contraponto a um número bem superior de atos violentos quase que corriqueiros nos dias atuais. São cenas que transcendem pelas telas da TV e adentram as casas de cidadãos trabalhadores que vivem encarcerados em suas próprias residências. Nas escolas, os motivos de violência também podem ser banais: uma nota baixa, a antipatia ao professor, brincadeiras com os colegas, um apelido, pequenas atitudes que podem findar em danos fatais ao agredido e ao agressor.

Muitos são os passos dos educadores e de toda comunidade escolar que podem vir a minimizar as ações de violência na escola. Nesse sentido, o foco principal desse trabalho foi a avaliação da implementação do projeto Paz nas Escolas em uma escola de ensino fundamental do município de Fortaleza, buscando revelar o compromisso com a consolidação de uma política de garantia de direitos para crianças e adolescentes, tendo a escola como o local essencial para a sua concretização. Diz Faleiros (1999) que, por estar voltada para a sociedade e envolver recursos sociais, toda política pública deve ser sistematicamente avaliada do ponto de vista de sua relevância e adequação às necessidades sociais.

A idéia principal de pesquisar sobre cultura de paz, surgiu da necessidade de contribuir não só na construção de uma educação para a paz, mas, como tentativa de envolver um maior número de pessoas na busca de um mundo mais democrático onde, desde criança, a cidadania seja uma prática cotidiana e não apenas letras nas páginas dos livros escolares.

Assim, dada a realidade social e das políticas públicas, Andrade (2001) considera que o enfrentamento da violência por meio de uma educação para a paz não deve interessar somente aos profissionais que cuidam da segurança pública, ou aos órgãos de justiça e/ou similares, mas também àqueles que cuidam de aspectos profundos do ser humano, como educadores, psicólogos, médicos, enfermeiros, assistentes sociais, entre outros. Ou seja, profissionais que lidam diretamente com as necessidades e motivações humanas, até porque o trabalho com o ser humano não se restringe somente a estes profissionais, dizendo respeito a todas as áreas do conhecimento que, de forma multi, trans e interdisciplinar, devem compreendê-lo.

Então, a partir desta visualização, entende-se que a atuação do professor não pode limitar-se apenas à transmissão de conteúdos, mas em situar o sujeito no complexo contexto de fenômenos e experiências que o constituem.

Para Saviani (1986), apenas ler e escrever já não atende às exigências e aos desafios do mercado de trabalho, da vida em sociedade, sendo imprescindível, mais do que nunca, que a escola brasileira assuma a sua função básica de ensinar a lidar com o conhecimento e as habilidades necessárias para uma vida cidadã, o que inclui entender a escola como um lugar de práticas sociais democráticas.

Espera-se que, neste contexto, os resultados da avaliação do Projeto Paz nas Escolas venham a reforçar a necessidade de uma educação voltada para a paz, compreendendo o cultivo de valores essenciais à vida democrática como a participação, a igualdade, o respeito aos direitos humanos, o respeito à diversidade cultural, a liberdade, a tolerância, o diálogo, a solidariedade, o desenvolvimento e a justiça social.

Com a perspectiva de envolver professores e alunos no debate sobre uma Cultura de Paz, o Projeto Paz nas Escolas, realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) surgiu em novembro de 2004. A partir do Programa do Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, sobre Ética e Cidadania – trabalhando os valores na escola e na sociedade, o projeto objetivava uma vivência da ética no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da transversalidade. Sua base de sustentação era a formação de fóruns escolares sobre a Ética, a Convivência Democrática, a Inclusão Social e os Direitos Humanos.

Referindo-se ao contexto atual da sociedade, existe a urgência de uma educação inclusiva, voltada para uma cultura de paz na escola, pois esta se constitui um dos principais espaços públicos de inserção do adolescente, tornando-se uma referência de conhecimentos e de valores nela propagados. Aos educadores cabe o enorme desafio de rastrear as cenas constitutivas da violência e os efeitos que são presenciados para que sejam identificados os dispositivos de poder inerentes a elas e para que sejam construídas estratégias de superação da violência com ações voltadas para uma cultura de paz (GROSSI *et al.*, 2005).

Segundo Rezende (2006), a luta principal, hoje, deve concentrar-se em buscar bloquear o avanço de pensamentos comodistas de que propostas em defesa de uma educação para a paz são de pouca resolutividade para os graves problemas nacionais. Reconhece-se a existência de limites frente a essas iniciativas, porém o fato de perceber alguns entraves não significa que se deva manter-se afastados e alheios a tal problema, pois o verdadeiro papel social é de trabalhar a questão democrática que a luta pela conquista da cidadania permite

avançar e entender que as crianças e os adolescentes devem ser cobertos pelas políticas públicas de forma mais ampla, com seriedade e compromisso.

Em função dos argumentos anteriormente aduzidos, buscou-se responder ao seguinte questionamento: a implementação do Projeto Paz nas Escolas contribuiu para a construção de uma cultura de paz na escola? Esse problema originou os seguintes objetivos: (1) avaliar os efeitos, os impactos e as mudanças observados (ou sua ausência) na implementação do Projeto Paz nas Escolas, que é o objetivo geral; (2) compreender o impacto da implementação do Projeto Paz nas Escolas em uma escola municipal de Fortaleza; e (3) constatar como o Projeto Paz nas Escolas contribuiu/contribui na construção de uma educação para a paz.

Com relação às seções desse trabalho, estão assim estruturadas: a primeira apresenta o referencial teórico que trata sobre As Teorias da Educação no Brasil, enfocando As Construções de uma Educação para a Paz e refletindo sobre a questão da Violência, desde sua conceituação até sua disseminação nas escolas. A segunda justifica e discute didaticamente a metodologia empregada que contou de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando como principal instrumento para a coleta de dados a entrevista individual e semi-estruturada com dois professores. Quanto à análise dos dados, as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da análise de conteúdo(BARDIN, 1977). A terceira parte mostra e analisa os resultados do estudo, e a última parte tece as considerações finais, seguindo-se as referências, os anexos e os apêndices.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 As teorias da educação no Brasil

A história brasileira traz com ela a construção de uma cultura educacional opressora, discriminatória e autoritária. Analisando fatos históricos e as circunstâncias sócio-políticas e econômicas em que eles ocorreram, se compreenderá melhor a grave crise da sociedade brasileira, da educação escolar e dos educadores.

Desde o período colonial, de 1549 a 1759, quando os Jesuítas monopolizaram a educação no Brasil, ela serve à ideologia das classes dominantes. Freire (1989), analisando o período jesuítico, considera que a preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa.

A Família Real portuguesa transferiu-se para o Brasil, para fugir à pretensa invasão de Napoleão a Portugal, trazendo todo o aparato político burocrático, objetivando a manutenção do poder (FREIRE, 1989). A vinda de D.João VI e sua família contribuíram com a criação de escolas, inclusive de cursos técnicos para a indústria e a agricultura, para as classes mais pobres, e do ensino secundário e superior na formação de oficiais do exército e marinha, engenheiros e médicos; caminho para a ascensão social da burguesia. Como ocorre até hoje, a classe dominante usava seus títulos no intuito de conseguir mais prestígio e poder.

Em 1822, a Independência do Brasil provocou a volta da Família Real para Portugal. A educação nessa época era muito desorganizada. Faltavam recursos materiais e humanos. Os professores eram mal remunerados e sem preparo profissional. O método utilizado era o lancasteiro, pelo qual as lições deveriam conter poucas idéias para, facilmente, serem retransmitidas e numa ordem tal que uma lição deveria ser preparatória para a seguinte, durante cada dez a quinze minutos, para rapidamente serem aprendidas, daí repetidas quantas vezes fossem necessárias para serem fixadas (FREIRE, 1989).

Certamente, tem aí a origem do “faz-de-conta” que ensina e do “faz- de- conta” que aprende observado em algumas das escolas de hoje em dia.

Mesmo com a Proclamação da República e com a Abolição da Escravatura, a divisão de classes não mudou muito. Para desvalorizar o trabalho dos negros, os brancos diziam que eles eram preguiçosos e ineficientes. Assim, mesmo trabalhando, os ex-escravos eram mal remunerados e continuavam a ser explorados e oprimidos, pois não tinham os instrumentos para trabalhar na lavoura nem instrução para se profissionalizar (ARAÚJO, 2002).

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Carneiro Leão e pelo cearense Lourenço Filho, entre outros que defendiam a escola pública gratuita e obrigatória, respaldado no ideário da Escola Nova, movimento pedagógico reconhecidamente comprometido com uma realidade urbano-industrial (ARAÚJO, 2002). Os pioneiros foram reprimidos pela burguesia nacional, acusados de comunistas por suas idéias liberais. Depois, em 1937, Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo, ditatorial, quando os Pioneiros do Manifesto foram perseguidos.

Depois da Era Vargas, centralizadora e totalitária, surgiram num clima de entusiasmo e liberdade, movimentos em favor da educação popular. Nos anos 1960, o educador Paulo Freire inaugurou o Sistema de Alfabetização e Conscientização, criando em janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros num prazo recorde de um ano (ARAÚJO, 2002).

Mais uma vez, a liberdade e a democracia são interrompidas no Brasil, com o golpe militar um longo período (1964-1985) de violentas repressões, censuras, prisões, torturas, mortes e exílio, que puseram fim à liberdade de expressão e à organização da sociedade civil. A repressão militar trouxe enormes prejuízos à ciência, à arte, à cultura e à educação brasileira, uma vez que foram alvo da ditadura, como Paulo Freire, entre tantos outros (ARAÚJO, 2002).

Policiais e informantes do Sistema Nacional de Informação (SNI) iam disfarçados de alunos, professores e funcionários às escolas e universidades, trazendo um clima de medo, terror e desconfiança. Nesse período, a educação brasileira se caracterizou pela privatização do ensino, pelo ensino profissionalizante, pelo tecnicismo pedagógico e pela censura que calava e controlava a liberdade de expressão e de aquisição de informações a milhares de estudantes, educadores e intelectuais (ARAÚJO, 2002).

Juntamente com os escândalos de corrupção política, com o aumento da dívida externa e com a crise econômica, surgiu o neoliberalismo. O imperialismo norte-americano passou a dominar o Brasil, através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). A educação pública ficou nas mãos dos credores, preocupados apenas com a competitividade internacional, do lucro e da qualidade total, mascarando suas reais intenções com a democratização da escola, com eleições diretas para diretores, criação dos conselhos escolares, com a administração das verbas escolares, a escola para todos, com a aprovação progressiva, entre outras meias-verdades que ela nos impôs através da ideologia da globalização (FREIRE, 1989).

Os valores do capitalismo e do neoliberalismo são: o individualismo, o consumismo e a competitividade. A frustração de não poder consumir produz revolta e violência, acentuadas pelo desemprego crescente, pelos subempregos e pela marginalização da maioria da população (FREIRE, 1989).

Já historiadores como Gadotti (1993) costumam dividir em quatro períodos distintos a história da educação brasileira:

1. Do descobrimento até 1930: período em que predominou a educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religioso, e o ensino privado;
2. De 1930 a 1964: depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o público, predominam as idéias liberais na educação com o surgimento da escola nova, centrada na criança e nos métodos renovados, por oposição à educação tradicional;
3. O período pós-64 foi iniciado por longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predomina o tecnicismo educacional. Depois de 1985, tem início uma transição que dura até hoje, revelando o enorme atraso em que o país ainda se encontra;
4. Foi iniciado a partir de 1996 com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da educação - LDB, Lei Darcy Ribeiro, em que foram criados mecanismos importantes de financiamento e de avaliação da educação básica, bem como de formação inicial e continuada de professores.

Porém, a aprovação da LDB não foi suficiente para sanar os grandes entraves da educação no Brasil. A educação básica não está universalizada e ainda carece de um modelo pedagógico sustentável. O ensino superior, pós-educação básica, também carece de grandes esforços no sentido de torná-lo mais democrático e eficiente tanto na formação de professores, como nas demais áreas.

Desse modo, observa-se que há e sempre houve uma sucessão de fatos sócio-políticos, econômicos e culturais que construíram a história da educação opressora do Brasil, feita pelos seus próprios sujeitos e por suas intenções políticas, por aquilo que elas vivem, sentem, pensam e constroem no seu dia-a-dia. A vida é uma rede de relações que envolve aspectos de ordem social, política, econômica e cultural. Assim sendo, a educação, por não ser neutra, está permeada pelo caráter político e histórico e pelas posições ideológicas determinadas pela hegemonia das classes dominantes. A partir daí, podem-se ver claramente as relações de dominação e de opressão tão presentes na história da educação brasileira.

Para Freire (1970), uma pedagogia opressora é aquela fundamentada nas relações de dominação existentes nas escolas, ocasionando enorme número de alunos oprimidos e de professores desmotivados. A competitividade, a busca da “perfeição”, da qualidade total na educação, impondo currículos desvinculados da realidade dos estudantes, aliadas à falta de estímulo para desenvolver talentos e potencialidades, instigando o aluno a pensar; levam a escola a um processo doloroso tanto para os alunos (que têm de decorar conteúdos inúteis e desnecessários para a sua vida), como para seus professores (que têm de se desdobrar tentando manter a “disciplina” em sala de aula, numa relação de desafetos e cobranças).

Além da falta de bom senso, do autoritarismo ou da licenciosidade, a pedagogia opressora deixa marcas profundas em seus alunos. O professor autoritário, pelas atitudes de arrogância com que julga seus alunos e, em contrapartida, com a “indulgência macia” com que se mede ou com que aquilata os seus, reflete, como diz Freire (1989, p. 104): “o gozo irrefreável e desmedido pelo mando”.

Tentando reverter essa pedagogia opressora, que oprime e desmotiva, Freire (1989) reflete com criticidade sobre as práticas ingênuas do professor e chama-o para a conscientização e mudança de postura comprometendo-se com a luta pela superação da realidade que se vive.

Daí a importância de se pensar sobre a formação dos educadores. É preciso abrir outra perspectiva de vida, mais esperançosa e otimista para a educação, mudar o perfil do educador, conscientizá-lo da sua importância na vida de seus alunos e da necessidade de outra visão sobre o mundo, mais crítica e solidária. Como o ser humano é inacabado e consciente de sua inconclusão, o educador deve estimular a curiosidade, a autonomia e a liberdade, para que ele procure sempre aventurar-se em busca de um novo conhecimento. Aprender é uma descoberta criadora e prazerosa; ensinando se aprende e aprendendo se ensina (FREIRE, 1970).

Vergely (2000), ao referir-se às pedagogias bem-sucedidas, diz que aprender é fonte de alegria, pois aprender introduz novidade, amplia o horizonte e libera uma linguagem. Assim, aprender é sair de si, no esforço e no prazer, onde a pressão do esforço para sair de si é sempre compensada pelo prazer da mudança que o proporciona. Para aprender é preciso sair de si e tornar-se íntimo do outro, com o novo, ao mesmo tempo, acolhendo o outro, enriquecendo-se com o outro, com o novo, numa troca solidária e mútua, para voltar a si mesmo.

Na pedagogia libertadora, o prazer e a alegria existem como resultado da contínua e necessária libertação. É como uma espiral, um movimento circular de crescimento, que

sempre nos leva a um ponto mais amplo, impedindo que voltemos ao ponto de partida. É o movimento de amadurecimento, de crescimento, de conscientização, de libertação e, conseqüentemente, de alegria.

Propondo uma escola do sujeito, Touraine (1999) diz que a reconstrução da vida social acontece através do universalismo do sujeito, no qual ele, procurando dar sentido à sua vida, num dever de solidariedade, oferece meios para que cada um tenha autonomia e segurança para construir-se como sujeito, conforme seus valores e projetos. Os professores devem garantir sua independência, defendendo a liberdade do sujeito e de comunicação intercultural, para se chegar à democracia.

A escola libertadora e da alegria deve promover a cultura de paz, da justiça e da responsabilidade, possibilitando o respeito às diferenças e ao sofrimento do outro, além de buscar soluções justas e democráticas para os conflitos e problemas que se evidenciarem.

1.1.1 O futuro da educação

No cenário da educação atual, podem ser destacados alguns marcos, algumas pegadas, que persistem e poderão persistir na educação do futuro. Gadotti (2000) traça a seguinte classificação:

- Educação Tradicional

Enraizada na sociedade de classes escravistas da Idade Antiga, destinada a uma pequena minoria, a educação tradicional iniciou seu declínio já no movimento renascentista, mas ela sobrevive até hoje, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa.

- Educação Internacionalizada

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a UNESCO. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os sistemas nacionais de educação trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. A tese de uma educação internacional já existia desde 1899, quando foi fundado, em Bruxelas, o Bureau Internacional de Novas Escolas, por iniciativa do educador Adolphe Ferrière. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje muitos dos sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à idéia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum.

- Novas Tecnologias

As conseqüências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação de massa, na difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino. Mas a aprendizagem a distância, sobretudo a baseada na Internet, parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita, e a cultura atual dominante vive impregnada de uma nova linguagem, a da televisão e a da informática, particularmente a linguagem da Internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Trata-se de uma nova cultura, a cultura digital.

O fato é que a tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos. Numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania.

- Paradigmas Holonômicos

Entre as novas teorias surgidas nesses últimos anos, despertaram interesse dos educadores os chamados paradigmas holonômicos, ainda pouco consistentes. Esses paradigmas sustentam um princípio unificador do saber, do conhecimento, em torno do ser humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias como decisão, projeto, ruído, ambigüidade, escolha, síntese, vínculo e totalidade.

Essas seriam algumas das categorias dos paradigmas chamados holonômicos. Etimologicamente, holos, em grego, significa todo, e os novos paradigmas procuram centrar-se na totalidade, os paradigmas holonômicos pretendem restaurar a totalidade do sujeito, valorizando a sua iniciativa e a sua criatividade, valorizando o micro, a complementaridade, a convergência e a complexidade. Pretendem manter, sem pretender superar, todos os elementos da complexidade da vida. Existem tantos mundos quanto nossa capacidade de imaginar.

- Educação Popular

O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Durante os regimes autoritários da América Latina, a educação popular manteve sua unidade,

combatendo as ditaduras e apresentando projetos alternativos. Com as conquistas democráticas, ocorreu com a educação popular uma grande fragmentação em dois sentidos: de um lado, ela ganhou uma nova vitalidade no interior do Estado, diluindo-se em suas políticas públicas e, de outro, continuou como educação não-formal, dispersando-se em milhares de pequenas experiências. Perdeu em unidade, ganhou em diversidade e conseguiu atravessar numerosas fronteiras. Hoje ela se incorporou ao pensamento pedagógico universal e orienta a atuação de muitos educadores espalhados pelo mundo.

As práticas de educação popular também se constituem em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as Organizações Não-Governamentais (ONGS) e as Organizações de Base Comunitária (OBCS). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular.

Diante desse quadro, a educação popular, como modelo teórico reconceituado, tem oferecido grandes alternativas. Dentre elas, está a reforma dos sistemas de escolarização pública. A vinculação da educação popular com o poder local e com a economia popular abre, também, novas e inéditas possibilidades para a prática da educação. O modelo teórico da educação popular, elaborado na reflexão sobre a prática da educação durante várias décadas, tornou-se, sem dúvida, uma das grandes contribuições da América Latina à teoria e à prática educativa em âmbito internacional. A noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

Seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural.

Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo indústrias do conhecimento, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e de poder econômico.

As conseqüências para a escola e para a educação em geral são enormes: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e a distância.

A escola precisa ter projeto, fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e a longo prazo, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras. Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro. Nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

É dever da escola ser cidadã e desenvolver na sociedade a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento econômico e o mercado. A cidadania precisa controlar o Estado e o mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário. A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir com qualidade o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão do futuro (DELORS, 2000).

A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda uma vida. Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem poetas e filósofos. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

Delors (2000), coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal conseqüência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundada em quatro pilares que podem ser tomados também como bússola de orientação rumo ao futuro da educação:

1. **Aprender a conhecer:** prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.
2. **Aprender a fazer:** é indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial.
3. **Aprender a viver juntos:** a viver com os outros. A compreender o outro, a desenvolver a percepção da interdependência, da não-violência, a administrar conflitos. A descobrir o outro, a participar em projetos comuns. A ter prazer no esforço comum. A participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência. No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.
4. **Aprender a ser:** desenvolvimento da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso, não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógico-matemática e lingüística. Precisa ser integral.

Ainda de acordo com Gadotti (2000), em termos globais, pode-se dizer que certas conquistas da educação tradicional e da educação nova permanecem também como

características da educação pós-moderna. São consideradas como conquistas definitivas para o progresso da educação no mundo:

1. A idéia de que se educa ao longo de toda a vida (educação permanente);
2. A contribuição dos meios modernos de comunicação de massa e da tecnologia ao ensino (educação tecnológica);
3. A idéia de que a educação deve atingir o ser humano na sua totalidade e não apenas torná-lo especialista em alguma coisa (educação omnilateral);
4. A educação deve ser para todos (educação democrática). A educação pós-moderna deverá ser marcadamente ecológica, multicultural e comunitária.

No contexto latino-americano e brasileiro:

1. A educação popular permanece como a grande contribuição do pensamento pedagógico latino-americano ao pensamento pedagógico universal;
2. Os países latino-americanos e, em particular, o Brasil, ainda não atingiram o grau de desenvolvimento da educação que incorpore a grande massa da população um desenvolvimento econômico com justiça social;
3. A educação para a cidadania (escola cidadã), representa, nesse cenário da pós-modernidade latino-americana, uma grande esperança.

Considera este mesmo autor que os maiores desafios da educação brasileira são:

1. A necessidade de implantação, de fato, em todo o território, de um currículo básico nacional;
2. Um piso salarial nacional para os trabalhadores em educação;
3. Uma definição clara do que cabe a cada esfera de governo;
4. O efetivo envolvimento da comunidade.

Dessa forma, pode-se afirmar que, para Gadotti (2000), a inovação da educação só se dará quando a base da sociedade o quiser. Nesse sentido, deve-se investir numa grande mudança de mentalidade: a educação não é apenas uma oferta do Estado. É preciso investir na demanda.

Sabe-se, pois, que um dos grandes desafios da educação fortalezense hoje é não somente garantir o acesso da maioria das crianças e jovens à escola, mas também permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda as suas reais necessidades e aspirações.

É importante que a escola prepare as novas gerações com conhecimentos e habilidades cognitivas que lhes possibilitem entender e interpretar toda a gama de valores e de informações que lhes são transmitidas no cotidiano, nas suas práticas sociais, nas suas

relações com o mundo, habilitando-os para uma participação mais ativa e crítica da vida social e política.

Só assim se entenderão os vínculos estreitos entre educação, democracia e qualidade de ensino, portanto só é possível viver democraticamente quando se é respeitado nos seus direitos, direitos estes que não se restringem ao acesso à escola de qualidade, mas possibilite a tomada de consciência de tantos outros e, conseqüentemente, a luta para conquistá-los.

1.2 Construções de uma educação para a paz

1.2.1 Cultura de paz

Num mundo tão sofrido com toda sorte de violências, a paz se apresenta como um bem inestimável e insubstituível neste fim de século (ANDRADE, 2007).

Paz é geralmente definida como um estado de calma ou tranquilidade, uma ausência de perturbações ou de agitação. Derivada do latim *Pax = Absentia Belli*, pode referir-se à ausência de violência ou de guerra. Nesse sentido, a paz entre nações, e dentro delas, é o objetivo assumido de muitas organizações, designadamente a ONU (WIKIPÉDIA, 2007).

No plano pessoal, *paz* designa um estado de espírito isento de ira, desconfiança e de um modo geral de todos os sentimentos negativos. Assim, ela é desejada por cada pessoa para si própria e, eventualmente, para os outros, ao ponto de se ter tornado uma freqüente saudação (*que a paz esteja contigo*) e um objetivo de vida. A paz é mundialmente representada pelo pombo e pela bandeira branca, conforme é possível verificar nos anexos desse trabalho (WIKIPÉDIA, 2007).

Tipos de paz:

- Paz Eterna - conceito elaborado pelo filósofo Immanuel Kant, inspirado nos ideais da Revolução Francesa. Designa um estado de paz mundial, obtido através de uma "república" única, capaz de representar as aspirações naturalmente pacíficas de todos os povos e indivíduos. Como o próprio filósofo esclarece, o termo é derivado de uma piada, onde a inscrição "Paz Eterna" é usada como epitáfio em túmulo.
- Paz pela Lei - lema da Organização do Tratado do Atlântico Norte, baseia-se na idéia de Kant e sugere que a paz deva ser obtida através de legislação em assuntos internacionais, capaz de regulamentar as relações diplomáticas, os conflitos de interesse, etc.

- Paz pela força - obtida quando um indivíduo, instituição ou Estado é fortalecido de tal forma, que toda tentativa de subversão do “status quo” é desestimulada. Em inglês original, *peace through strength*.
- Paz do terror - ocorre quando nações são capazes de causar destruição total umas às outras através de artefatos bélicos absurdamente poderosos (bombas atômicas, por exemplo). A posse sobre tais arsenais naturalmente desestimula as agressões mútuas. Conceito sugerido pelo estudioso Raymond Aron em seu livro "Peace and War Among Nations".
- Paz social - é a aplicação sociológica do conceito primário de paz, podendo ser entendida como a convivência harmoniosa com as diferenças em uma comunidade.

O Prêmio Nobel da Paz é atribuído anualmente a pessoas que se evidenciaram pelo seu contributo para o fim de períodos prolongados de violência, conflito ou opressão, através do seu empenho e liderança moral.

O ano de 2000 foi proclamado o Ano Internacional da Cultura da Paz, pela Secretaria Geral das Nações Unidas, com o objetivo de celebrar e encorajar a cultura da paz. A noção de cultura da paz, provavelmente, tem sido formulada de modo mais compreensível desde a Resolução da Assembleia Geral da ONU 53/243 de Setembro de 1999, que teve o título: Declaração e Programa de Ação Numa Cultura de Paz.

De acordo com a ONU(2005), uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

- No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional;
- No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;
- Nos esforços para satisfazer às necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras;
- No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento;

- No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens;
- No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, de opinião e de informação;
- Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz.

O Ano Internacional da Cultura da Paz abrangeu uma escala de atividades para publicitar e patrocinar a noção de cultura da paz, incluindo o Manifesto Projeto 2001, que incluiu a coleta de 50 milhões de assinaturas para apoiar a cultura da paz e a Rede de Notícias da Cultura da Paz, uma iniciativa para desenvolver páginas de internet locais noticiando e promovendo a cultura da paz.

As opiniões dividem-se quanto a quão eficaz esse "Ano" foi. O trabalho de promoção e suporte da cultura da paz continua através da Década de Promoção da Cultura e da Não-Violência para as Crianças do Mundo.

Rezende (2006), reconhece que a paz tem, além de raízes sociais, econômicas e políticas, uma base cultural. A cultura, diz respeito às expressões produzidas e criadas pela humanidade e, por tanto, como uma realidade ligada ao ato de aprender, transmitir e educar.

A cultura de paz constitui um conjunto de valores, atitudes, tradições, modos de comportamento e estilos de vida e vem sendo trabalhado no marco da transdisciplinaridade, dos direitos humanos e da educação (O POVO – 30/02/2007).

A cultura de paz é a paz em ação, é o respeito aos direitos humanos no dia-a-dia, é um poder gerado por um triângulo interativo de paz, desenvolvimento e democracia. Enquanto cultura de vida trata-se de tornar diferentes indivíduos capazes de viverem juntos, de criarem um novo sentido de compartilhar, ouvir e zelar uns pelos outros, e de assumir responsabilidade por sua participação numa sociedade democrática que luta contra a pobreza e a exclusão; ao mesmo tempo em que garante igualdade política, equidade social e diversidade cultural (UNESCO, 2006).

A UNESCO (2006), também define cultura de paz como o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida fundados sobre uma série de aspectos, como, por exemplo: o respeito à vida, ao princípio de soberania, aos direitos humanos, à promoção de igualdade entre homens e mulheres e à liberdade de expressão, o compromisso

de resolver pacificamente os conflitos, os esforços desenvolvidos para responder às necessidades planetárias, a promoção do desenvolvimento entre os povos.

Para Guimarães (2005), a cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade e que colocam como prioridade os direitos humanos, a rejeição à violência em todas as suas formas e a adesão aos princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância. Assim como a compreensão entre os povos, as coletividades e as pessoas.

O conceito de cultura de paz ainda é muito novo. Se for buscar sua gênese, terá que remontar ao preâmbulo da constituição da UNESCO, em 1946, e sua afirmação de que as mentes humanas constituem-se o lugar privilegiado de erguer "as defesas da paz". A proposição da cultura de paz ganhou respaldo, quando a Assembléia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000 como ano internacional "Por uma cultura de paz" e a década 2001-2010, como a década internacional "Para uma cultura de paz e não-violência para as crianças do mundo" (UNESCO, 2006).

Em outubro de 1999, a mesma Assembléia Geral aprova a "Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz" (Texto apresentado no I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz, realizado em Brasília, de dezembro de 2005). A UNESCO identifica três dimensões neste conceito de cultura de paz:

1º Primeiramente, a expressão cultura de paz quer assinalar que a paz e suas noções correlatas como violência e guerra possui a marca do humano e insere-se no âmbito da cultura, mais do que da natureza. Talvez um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência seja a naturalização da violência e da guerra, ou então a própria naturalização da paz.

Em 1986, pesquisadores do mundo inteiro, convocados pela UNESCO, lançaram o Manifesto de Sevilha, assinalando claramente posição contrária a "certo número de presumidos descobrimentos biológicos que foram utilizados por pessoas, inclusive em nossos respectivos âmbitos, para justificar a violência e a guerra" e, afirmando explicitamente, "que a biologia não condena a humanidade à guerra".

A conseqüência mais imediata desta desnaturalização da paz e, por conseqüência da violência e da guerra tem-se como sendo a libertação de certo determinismo que parece se impor: se a violência é construída pelos humanos, não estão nem condenados a ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável, de forma que a paz apresenta-se como um projeto a ser construído e assumido pela civilização.

2º Uma segunda dimensão que o conceito de cultura de paz parece apontar é para o seu aspecto sistêmico e estrutural que favorece, possibilita e mesmo impede determinadas interações, seja no que diz respeito aos macro processos da sociedade, seja também em relação aos microprocessos sociais. Falar em cultura de paz é evocar um conjunto de representações que constituem a vida de um povo e que interage com as formas de vida econômica, social, política, como, por exemplo: os modelos de desenvolvimento, os modelos educacionais e culturais, os modelos de relações, tanto entre os povos como entre as pessoas, o papel e o lugar da não-violência e do diálogo na resolução dos problemas humanos. Nessa acepção, o conceito de cultura de paz permite superar a tentação sempre presente do voluntarismo e do individualismo de cada um fazer apenas a sua parte, para pensar estruturas e interações sociais.

3º Finalmente, uma terceira dimensão carregada pelo próprio conceito de cultura de paz reside no seu aspecto histórico e social, entendida como um processo em ação, muito mais do que uma meta ou um fim a ser alcançado. Para Milani (2004) está-se testemunhando um movimento de libertação protagonizado pelas mulheres, as minorias étnicas, os grupos que sofreram violações de direitos humanos, a classe trabalhadora e os pobres de todo mundo, que, se continuado, envolverá mais e mais pessoas, confrontando as estruturas de paz com as estruturas de violência.

Uma das questões que se apresentam é a da visibilização da cultura de paz nas escolas municipais de Fortaleza. Como se pode dizer que tal escola ou sociedade vive um processo de cultura de paz? Algumas tentativas de resposta já foram dadas a esta pergunta. Uma das mais conhecidas é aquela do Manifesto 2001, um texto redigido por laureados do Nobel da Paz que, por ocasião do ano 2000 foi largamente difundido, não como uma reivindicação às autoridades, mas como um apelo aos cidadãos e cidadãs do mundo.

Nesse documento, a cultura de paz se expressa por seis atitudes fundamentais a serem assumidas pelas pessoas:

1. O respeito à vida e à dignidade de cada pessoa, sem discriminação e sem preconceitos;
2. A prática da não-violência ativa junto com a recusa a todas as formas de violência;
3. A partilha do tempo e dos recursos materiais como forma de terminar a exclusão, a injustiça e a opressão;
4. A defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural, com centralidade no diálogo;

5. A promoção de um consumo responsável;
6. A contribuição para o desenvolvimento de cada comunidade, aí compreendida a plena participação das mulheres e o respeito aos princípios democráticos.

A Declaração e programa de ação sobre cultura de paz constituem-se um primeiro documento mais denso de reflexão e proposição sobre a temática. Aprovada pela Assembléia das Nações Unidas em seis de outubro de 1999 recomenda aos governos, organizações internacionais e sociedade civil oito medidas que contribuiriam para a consolidação de uma cultura de paz: a educação; um desenvolvimento econômico e social sustentável; o respeito dos direitos humanos; a igualdade entre mulheres e homens; a participação democrática; a prática da compreensão, a tolerância e a solidariedade; a comunicação participativa e a livre circulação de informação e conhecimentos; e a paz e a segurança internacionais (UNESCO, 2006).

Também em 1999, por ocasião do centenário da primeira Conferência de Paz de Haia, pacifistas do mundo inteiro reuniram-se neste emblemático local e lançaram o Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI, um conjunto de cinquenta pontos propositivos, como uma espécie de agenda e plano mundial para a paz. Ali discernem quatro áreas centrais de ação: as causas profundas da guerra e a cultura de paz; direitos e instituições internacionais no âmbito do direito humanitário e dos direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos; desarmamento e segurança humana.

A paz envolve uma visão de construção, de ação e de investimento pessoal na autotransformação e na transformação do meio com vistas à dignidade e ao desenvolvimento. Dessa forma, a paz não corresponde apenas a um intervalo entre guerras (Milani, 2004), mas a um processo ativo de interação saudável com o meio social, no qual o sujeito se insere como importante agente de transformação e de ação cidadã.

Abordando a cidadania para a conquista da paz, Milani (2004) aponta as restrições decorrentes de uma postura reativa, na qual se cobram direitos e exigem-se soluções de problemas sociais pelo governo, ressaltando a necessidade de se exercer uma cidadania proativa, definida como uma postura individual caracterizada pelo exercício consciente de seus direitos e deveres, pela participação ativa no processo de busca de melhorias coletivas e pela responsabilidade para com tudo o que afeta a sua vida e/ou as vidas de outras pessoas.

A paz passa a ser construída nas ações e interações cotidianas, das mais simples às mais elaboradas, envolvendo as relações consigo, com o outro e com o ambiente, caracterizando um movimento não reduzido ao ‘combate à violência’, mas ampliado à ‘promoção da cultura da paz’.

Conforme afirma Milani (2004), ser um cidadão de paz transcende a visão de não ser um indivíduo violento, visto que fazer o bem assume um caráter mais amplo que não fazer o mal. Segundo o autor, a prática da paz implica o envolvimento de cada cidadão, família, cultura da paz e psicologia escolar no contexto da instituição educativa organização e comunidade na vivência e construção de relações baseadas no respeito, na unidade, na diversidade e na empatia.

O vínculo existente nas relações sujeito-ambiente torna a construção e a vivência da paz a sua mais efetiva e eficaz forma de promoção e difusão.

1.2.2 Educação para a paz

De acordo com Freire (1989), ao contrário da guerra, a paz assegura, mesmo que fugaz e transitoriamente, momentos de bem-estar de esperança própria do seres humanos “adormecida” na desesperança de um futuro melhor, a paz que tem a avidez pelo sossego e cuidado com o humano e o planeta que abriga, que propicia a democracia e se gera na vigência da democracia verdadeira, é conagração, é comemoração, é ressurreição.

A guerra é plural por vocação, quer atingir e ceifar vidas em nome da morte dos adversários. Tem como intenção maior destruir o outro e a outra, e o mundo concreto construído pelas culturas sociais mais diversas através de milênios. Nega por sua natureza e essência, inclusive, a propaganda ideológica da globalização da economia e do neoliberalismo: a igualdade entre os povos e as nações. Fala em nome das rivalidades e não da cooperação. As guerras definem as diferenças injustas de riqueza e pobreza. São pré-concebidas e planejadas pela racionalidade reacionária. Os promotores das guerras se valem do medo e das fragilidades humanas e impõem o terror, o pavor e a tortura. As guerras se instauram no reino da crueldade, e são a mais verdadeira expressão da barbárie. A guerra é necrófila, vermelha como o sangue. É intolerante. Cria a desesperança (FREIRE, 1989).

A Paz é singular por natureza, atinge o mais autêntico e mais radical do ser humano, para concretizar o ser – mais. A Paz faz as pessoas rirem e sentir-se mais gente. A Paz vem embrenhada da capacidade de dar vivência à vida democrática, socialmente a ser vivida por todos e todas sob a égide da tolerância. A Paz tem como objetivo a existência plena dos seres em geral, e mais especialmente dos seres humanos, mesmo com seus sentimentos e ações contraditórias, nutridas em humanos, pelos mais ancestrais traços de agressividade puramente animal. É a expressão maior da tolerância, da colaboração da cumplicidade entre os seres vivos, daqueles que querem viver melhor (FREIRE, 1989).

A guerra, qualquer que seja ela, atômica, bacteriológica ou armamentista, sem dúvida alguma, instaura o reino das dores, dos dissabores, das crueldades, das injustiças. Nasce dos desejos desenfreados de poder e de imperialismo (REZENDE, 2006).

A Paz não é um dado, é um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. É Preciso desde cedo formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e de solidariedade.

A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica. A educação pelo diálogo que forma homens e mulheres deve ser voltada para cultura da paz, da solidariedade, da fraternidade, e da libertação humana. Justiça social que pode se fazer com a generosidade, a amorosidade e tolerância levada a todos os povos, todos os gêneros, todas as religiões, todas as idades (REZENDE, 2006).

Uma das características tanto da sociedade, como da escola, é o de não conversar questões que dizem respeito, especialmente em relação à temática da violência. Há certo medo de abalar a ordem e o equilíbrio vigentes, ainda imperando aquela compreensão de paz como ausência de conflitos e o sentimento de que a discussão perturba o estado da paz.

É de suma importância a posição de Rabbani (2003) de que uma educação para a paz passa a ser aquela que permite as pessoas descobrirem as estruturas violentas e prepara-as para a ação transformadora. Diante desse contexto, há necessidade de equipes interdisciplinares qualificadas de apoio às escolas. A precarização das relações de trabalho e o pouco investimento do Estado nas políticas de educação acaba se constituindo numa violência que não permite o acesso a uma educação de qualidade nas escolas públicas.

Evidencia-se a necessidade de um trabalho sistematizado e contínuo de promoção de valores baseado num processo dialógico que leve à conscientização sobre a violência e a ação para a paz, sem que os alunos e professores caiam na armadilha de reproduzir qualquer tipo de violência. Esse é um dos maiores desafios para a educação hoje (ABRAMOVAY, 2005).

Quase que desconhecida no Brasil, a educação para a paz constitui-se, no entanto, em um movimento organizado e mobilizado em torno da educação para a paz. Multiplicam-se, em muitos lugares, associações de educadores para a paz e centros de educação para a paz,

tendo florescido, nos últimos anos, uma abundante bibliografia, especialmente nos Estados Unidos, Espanha e Itália (GALEANO, 1999).

Em Fortaleza, por exemplo, é possível citar alguns movimentos de educação para a paz:

1. Shalom da Paz

Em Fortaleza, foi iniciada a Obra Shalom com a fundação da primeira de todas as Casas da Comunidade, o Shalom da Paz. Foi nessa casa que a Comunidade Shalom nasceu em 1985. Funcionam diversos Centros de Evangelização, Casas de Promoção Humana, Projetos de Evangelização, Centros de Espiritualidade, Oficinas Litúrgicas e casas administrativas. Nessas casas funcionam os diversos grupos de oração, salas de aulas de Formação Básica, missas, atendimento de oração e a Rádio Shalom FM.

2. MOVPAZ

A ONG Movimento Internacional pela Paz e Não Violência (MOVPAZ), que tem por finalidade implantar 21 ações do Projeto Paz pela Paz surgiu em 1991, em Feira de Santana, Bahia, numa época em que a cidade passava por uma onda de violência muito intensa e após viagem do professor Clóvis Nunes à Índia.

Nessa viagem, o idealizador do MOVPAZ visitou o líder espiritual Sai Baba e o museu Mahatma Gandhi (ver anexo F), além de conhecer o trabalho social e espiritual de Madre Teresa de Calcutá (ver anexo F). Ele ficou profundamente tocado com as experiências vividas na Índia, em especial com o legado de não-violência ativa de Gandhi. Inspirado nesses pacifistas e em outros como Francisco de Assis, Chico Xavier, Martin Luther King, Albert Schweitzer e Steve Biko.

Clóvis Nunes fundou o MOVPAZ junto com um grupo de voluntários. Hoje o MOVPAZ desenvolve ações nos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais e conta agora com um grupo que está conduzindo a implantação do MOVPAZ no Ceará.

3. UNIPAZ

Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ) oferece cursos e toda uma programação de encontros em prol de uma cultura de paz, como por exemplo: Tecendo a paz, trata-se de um encontro mensal aberto a todas as pessoas que se sentem sensibilizadas e comprometidas com a cultura de paz. É um movimento, sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é a introdução de uma nova consciência.

A meta da UNIPAZ atende ao acordo na Declaração de Veneza da UNESCO (1986) e na Carta de Brasília de 1997. A essência do trabalho da UNIPAZ é trazer o global

para o local. Desenvolve, assim, várias atividades de cunho nacional e internacional para a ampliação de conhecimentos e troca de experiências, construindo deste modo, uma nova visão de mundo.

4. Programa Fortaleza de Paz

Busca informações sobre onde e em quais horários os crimes ocorrem em Fortaleza, mapea as áreas consideradas críticas e identifica os locais mais vulneráveis. Essas ações estão entre as primeiras iniciativas do Programa Fortaleza de Paz, iniciativa da Prefeitura, posta em prática pela Guarda Municipal e pela Defesa Civil da cidade, em parceria com outros órgãos municipais.

Aplicado como projeto piloto desde agosto de 2006, o trabalho está formulando um banco de dados com a coleta de informações qualificadas envolvendo também os conselhos tutelares, rede municipal de saúde e rede de ensino municipal. O objetivo é interpretar e compreender como e por que a violência explode, contra quem e quando (O POVO, 2007).

5. Ronda Escolar Compartilhada

A ronda escolar da Guarda Municipal de Fortaleza teve seus trabalhos iniciados em outubro de 2003. No começo, foi denominada de Paz nas Escolas. Com as modificações de metodologia de trabalho e do comando, passou a se chamar Ronda Preventiva Escolar (ROPE).

A Guarda Municipal, Defesa Civil e Cidadania de Fortaleza, em parceria com a Polícia Militar do Estado do Ceará, promovem a ronda escolar compartilhada. A ronda escolar compartilhada é mais uma ação em que Município e Estado atuam juntos confirmando o convênio de cooperação técnica celebrado no ano de 2006, que visa ao planejamento e a implementação conjunta de políticas públicas e ações na área de segurança urbana para o Município de Fortaleza. O Pelotão Ronda Preventiva Escolar está presente nas escolas na companhia da Polícia Militar (O POVO, 2007).

O Pelotão ROPE diariamente mobiliza suas equipes para realizar visitas às escolas do Município no sentido de promover a segurança dos alunos, dos professores e dos funcionários. O trabalho se torna cada vez mais difícil devido ao índice de violência armada, muito presente nas unidades de ensino. O Pelotão ROPE possui um efetivo de 50 integrantes. Tem a missão de fazer rondas motorizadas nas escolas municipais. Cada viatura operacional conta com um comandante, um motorista e dois patrulheiros. Para obter maior mobilidade e rapidez no atendimento de ocorrências urgentes, o pelotão conta também com duplas de motoqueiros.

6. Projeto Anjos da Guarda

Estudantes são capacitados pelos guardas municipais do Pelotão Ronda Preventiva Escolar para contribuírem com o projeto de disseminação da cultura de paz dentro das escolas.

7. Projeto Dançando e Cantando pela Paz

Tem o objetivo de facilitar a integração entre as pessoas e cultivar a convivência harmônica e pacífica. O projeto pretende contribuir para a construção de uma cultura de paz em Fortaleza, utilizando o espaço das praças em diversos bairros, em um sistema de rodízio.

8. Por uma Cultura de Paz

A Rádio Universitária - FM 107,9 MHz no ar desde outubro de 1997, é um espaço experimental de comunicação holística criado a partir do tripé arte/holística/informação, cujos objetivos são promover a cultura de paz (filosofias e ações que fundamentem, dêem suporte e representem uma cultura de paz).

O programa também quer realizar uma comunicação transdisciplinar, difundir a importância das transformações necessárias a um mundo e a um viver melhor em todas as suas dimensões. O mote do programa pode ser condensado no slogan do programa: "Seja você também um dos construtores da Cultura de Paz".

9. Ações da Secretaria Municipal de Educação na construção de uma cultura de paz na escola (O POVO, 2007):

1. Mais de 50 escolas contam com segurança armada;
2. Professores participam de programas de capacitação envolvendo a cultura de paz nas escolas;
3. Parcerias com Guarda Municipal e Governo do Estado;
4. Trabalho em várias frentes direcionadas com conselhos escolares formados pelos diferentes segmentos da escola. São feitos contatos com os pais e capacitação de conselheiros escolares para fortalecer a cultura de paz.

Em algumas escolas, como na Inglaterra, a educação para a paz constitui-se em parte integrante do currículo escolar, sendo que, na Espanha, a educação para a paz integra um dos assim ditos temas transversais. Cursos sobre educação para a paz são promovidos por universidades na Itália, Alemanha, Bélgica, Cuba e Costa Rica. As escolas com filosofia inspirada em Célestin Freinet e Maria Montessori contam com comissões especiais de educação para a paz. Muitas organizações não-governamentais ligadas ao movimento pacifista têm-se dedicado à educação para a paz, promovendo oficinas e cursos sobre a temática, na busca de soluções dos conflitos nas áreas onde atuam (GALEANO, 1999).

Embora a educação para a paz constitua-se num conceito abrangente, abrigando as mais diversas experiências, tanto na educação formal como não-formal, sob os mais diversos títulos, Galeano (1999) constata um núcleo comum de preocupações, tais como:

1. Criar referenciais não-violentos e fortalecer conexões: a educação para a paz apresenta-se como um espaço onde as pessoas firmam-se como pacifistas inserindo-as no quadro global da humanidade que caminha para a paz e fazendo repercutir para o seu cotidiano aquilo que é a busca das pessoas comprometidas com a paz no mundo. Fundamentalmente, torna-se uma experiência de descoberta e de articulação com o movimento pacifista e de suas múltiplas frentes, como a luta contra o armamentismo, o movimento de objeção de consciência e de desobediência civil, o esforço de solidariedade para fim dos conflitos, os trabalhos de educação para a paz e as ações em defesa da vida e em prol da cidadania.
2. Formar consenso para a paz: a educação para a paz como um espaço de debate, diálogo e negociação para que a humanidade opere um consenso em torno da paz, como operou, por exemplo, em torno dos direitos humanos. Como muito bem afirmou Joddy Willians, prêmio Nobel da paz 1997 por seu trabalho para eliminação das minas terrestres: “A paz já não é uma expressão da vontade dos poderosos, mas uma expressão da vontade coletiva de se viver em paz. Todos juntos somos uma superpotência!”.
3. Fortalecer pessoas para serem ativistas de não-violência: a possibilidade da paz funda-se na habilidade humana, não apenas para agir, mas para agir em consenso, constituindo-se em uma das mais decisivas experiências humanas. Autores, como Hannah Arendt, chamam a isto de poder, entendendo-o não como prerrogativa do Estado ou dos grupos dominantes, mas como condição da própria humanidade. A educação para a paz apresenta-se, assim, como espaço de empoderamento, isto é, o fortalecimento da capacidade de poder que todos têm como caminho de superação da violência.
4. Abolir preconceitos e estereótipos: a cultura de violência, como construção humana, se fundamenta nos preconceitos e estereótipos que produz. O reconhecimento e a crítica a ambos – e à sua força de falsear a realidade – constituem um passo importante para a solidariedade e a cidadania mundial.
5. Instrumentalizar a resolução não-violenta de conflitos: tradicionalmente, o conflito costuma ser encarado como algo ruim e negativo. No entanto, o conflito não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz. Conflitos são normais e não

são necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins. É a resposta que se dá aos conflitos que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos. A questão é como resolvemos os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos. “Para construir uma cultura de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil”.

6. Diminuir o potencial de agressão: há uma diferença entre agressividade e violência. A agressividade constitui-se a força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e limitações próprios do cotidiano. “A sua ausência provoca passividade. Em princípio ela é neutra, mas através de condicionamentos sócio-culturais (educação, trabalho, história ou sistema social) provocam comportamentos violentos ou não-violentos”. O importante, então, é trabalhar esta energia de forma construtiva, diminuindo o potencial de agressão.
7. Criar aversão à violência, com atitudes anti-militaristas e rejeição da violência: segundo Boaventura de Souza Santos, o pensamento crítico, para ser eficaz, tem de assumir uma atitude crítica a esta cultura de violência que nos é imposta, fornecendo instrumental para perceber como a violência e o militarismo atuam em diversos canais, como, por exemplo, nos meios de comunicação, brinquedos e jogos de guerra.

Dessa forma, a educação para a paz apresenta-se como um dos mapas sociais que possibilitam orientações novas, reorientações e mudanças de posicionamentos em relação à violência e, ao mesmo tempo, um espaço onde as pessoas firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos, inserindo-as no quadro global da humanidade que caminha para a paz e tornando-se uma experiência de descoberta e de articulação com as múltiplas frentes de promoção dos novos paradigmas.

Sendo de acordo com a UNESCO a idéia central da paz valores fundados no respeito à vida e aos direitos humanos, na promoção de igualdade entre homens e mulheres, na liberdade de expressão, no compromisso de resolver pacificamente conflitos e na promoção do desenvolvimento entre os povos.

A Educação para a Paz deve buscar desenvolver pessoas, fortalecer identidade e individualidade enquanto ser humano, potencializando relações com o meio, fomentando diálogo e espírito crítico, buscando possibilidades nas diferenças, com a finalidade de favorecer o compromisso, não apenas teorizar, mas realmente “tentar” viver os princípios da educação para a paz.

Segundo Drew (1990), os sujeitos construtores de uma educação para a paz são: família, escola, comunidade, sociedade e humanidade.

De acordo com dados da UNICEF é na família que se inicia a construção da paz, pois são absorvidos valores éticos e humanitários e é onde se aprofundam laços de solidariedade, sendo um espaço indispensável para o desenvolvimento do indivíduo, independente do arranjo familiar. É na verdade uma relação serena e profunda com as pessoas da “família”: 365 dias no ano para exercitar.

Para Linhares (2003), educar para a paz é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo, é um ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Para isso, é preciso amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria e pela vida, disponibilidade para a mudança; recusa ao fatalismo; abertura ao novo, identificação com a esperança.

Jares (2002), diz que na educação deve-se tornar possível o trânsito de uma cultura de guerra e violência, para uma cultura de paz e não-violência, que se permita viver a paz como um processo criativo com repercussões diretas em nosso cotidiano.

Este mesmo autor ressalta que quem não consegue preocupar-se com o seu entorno e não vive apaixonadamente os problemas de sua época, não é um verdadeiro educador. Educar para a paz está tornando-se uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida por boa parte dos que se dedicam a tarefas formativas, tanto na educação formal, como na educação não-formal. No plano jurídico, também obteve seu reconhecimento tanto entre as finalidades do sistema educacional, como na inclusão no currículo dos chamados temas transversais, entre os quais está a educação para a paz.

A busca da paz é uma tarefa inacabada e seguramente inacabável, mas necessária. Por isso, a educação para a paz é um dever-direito do educador (JARES, 2002). O momento histórico em que se vive suscita abertura de mudanças, neste sentido, a escola é um instrumento de suma responsabilidade na formação de consciência.

Este novo tipo de educação incita a participação e o desenvolvimento de valores fundamentais como a solidariedade, a ética e a paz, entendidos como de extrema importância para a superação dos problemas emergentes na sociedade atual.

Jares (2002) ainda distingue cinco ondas na educação para a paz:

1. A primeira onda surge no início do século XX, com a Escola Nova, cujo expoente mais conhecido foi Maria Montessori.

2. A segunda onda emerge em 1945, com a criação da UNESCO, que propõe normas, programas, campanhas e materiais voltados à educação para a paz, especificamente educação para os direitos humanos e para o desarmamento.
3. A terceira onda cujos principais inspiradores são Gandhi e Martin Luther King (ver anexo F), tem seu embasamento nas contribuições do pensamento da não-violência, preocupa-se com a revisão do conceito de conflito e com uma educação voltada para ele.
4. A quarta onda nasce da revisão do conceito de paz e da sua pesquisa. Dewey e Paulo Freire são representativos dessa linha.
5. A quinta onda, surgida a partir dos anos de 1980, reúne todas as anteriores.

A educação para a paz pressupõe também luta contra toda a violência direta e estrutural e atenção ao currículo explícito e ao currículo oculto da violência (GUIMARÃES, 2005). Neste contexto, trabalhar os valores torna-se imprescindível, para que as pessoas possam tornar-se conscientes das forças opressivas e lutar para a transformação social.

1.2.3 Valores na escola: um processo contínuo

Mas o que é ética, ou moral, e como colocá-las nas escolas? Segundo Cabanas (1996), a questão central da ética é a de responder à pergunta: o que obriga as pessoas a serem boas? Ou seja, é a ética que permite buscar critérios para se tentar definir o que é ser bom, correto ou moralmente certo e que fornece explicações para o senso de dever moral. A essa questão – o que obriga uma pessoa a ser boa –, podem ser dadas respostas diferentes, ancoradas em diversas posições filosóficas ou ideológicas; e é quando se responde que é possível encontrar valores morais.

Ainda de acordo com Cabanas (1996), para algumas posições filosóficas, valores são os critérios últimos de definição de metas ou fins para as ações humanas e não necessitam de explicações maiores além deles mesmos para assim existirem. Ou seja, todos têm de ser bons porque a bondade é um valor, honestos porque a honestidade é um valor, e assim por diante, com outros valores como a solidariedade, a tolerância, a piedade, que têm um caráter natural, universal e obrigatório na existência humana. Para outras posições, os valores são determinados por culturas particulares e em função de certos momentos históricos, variando, portanto, de acordo com cada sociedade e período de sua existência. As ações humanas seriam, assim, avaliadas de acordo com os costumes locais; algo considerado um dia como correto e justo poderia ser, em outra época, considerado errado ou injusto.

Assim, numa visão piagetiana, a formação moral de alunos e/ou de professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e/ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; trocas de necessidades, aspirações, pontos de vista diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para um e para qualquer outro.

A posição piagetiana não considera os valores como relativos, pois há uma clara opção pela autonomia moral como melhor, racional e moralmente falando, que a heteronomia. Há, também, uma opção pelos métodos ativos de educação moral, que passam pelas possibilidades de prática de cooperação, solidariedade, justiça, respeito mútuo. Para Piaget (1977, 1996), e autores que o têm seguido, e para os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), saber sobre a moral é sinônimo de um saber fazer, um saber viver relações cooperativas e justas; sem isso, a moral é puro verbalismo.

Onde e como se daria, então, essa formação prática de professores para a moralidade? Dar-se-ia em todos os espaços escolares em que as relações humanas e seus conflitos pudessem aparecer e onde se pudesse refletir sobre as melhores soluções para todos. Como os PCN'S agora buscam dispor, a ética torna-se um tema transversal a ser pensado por muitos professores e nos mais variados espaços da escola; do currículo às relações pessoais dentro da escola e às salas de aula. E a formação, seja de professores seja de alunos, tem que acontecer nas próprias práticas e vivências dentro da escola e nunca como matéria à parte.

A educação para a paz envolve aspectos relacionados à democracia que, na concepção de Tuvilla Rayo (1998), é requisito necessário para o exercício dos direitos humanos, para o pleno desenvolvimento e prevenção contra qualquer tipo de abuso. Tudo isso, através de um processo dinâmico que precisa de participação, de atitude positiva para com todos os seres, tomada de consciência da realidade e denúncia das injustiças.

Considerar a questão da educação como pressuposto básico para o fortalecimento da paz e superação da violência, é tratar a escola como o local em que possam se desenvolver relações positivas onde o aluno seja capaz de vivenciar e construir referenciais, sadios de relacionamento com os homens e com o meio-ambiente em que se insere.

A escola é o local privilegiado, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições como os meios de comunicação de massa. A escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação.

É evidente que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Mas a escola não deve substituir a militância, pois forma cidadãos ativos e livres, e não, homens de partido, de facções virtualmente intolerantes (GUIMARÃES, 2005).

Esta abordagem da escola significa entender a necessidade premente de uma educação adequada aos novos tempos, para possibilitar a superação de diversas dificuldades que são enfrentadas, como por exemplo, a violência:

Longe de ser um luxo, uma nova educação da pessoa como um todo para um mundo como um todo-é uma necessidade urgente e nossa maior esperança, pois todos os nossos problemas seriam totalmente simplificados, se alcançássemos a verdadeira sanidade e a capacidade para amar que é uma parte dela. A paz individual é a base da paz mundial (NARANJO,1991,p.114).

É importante que a escola assuma a sua função de verdadeiro centro educativo e não se limitar à simples função de repassadora de conhecimentos, proporcionando, então, aos seus agentes um local onde todos possam exercitar sua cidadania, podendo vir a constituir-se num espaço de construção de alternativas para a superação de dificuldades advindas do meio em que se insere e do social como um todo. Apesar de todas as adversidades, atualmente, enfrentadas pelas escolas, especialmente, aquelas vitimas do descaso dos governantes e administradores, ainda se considera possível pensá-las como um local fundamental para a consolidação da cidadania (SANTOS, 2001).

Para Demo (1986), a relação entre educação e democracia não é mecânica e automática, pois a democracia depende fundamentalmente de seu ator insubstituível: o cidadão organizado. E, para a formação desse cidadão organizado, a educação significa uma ferramenta importante. A escola pública brasileira vive momentos de crise e de desafios que não podem ser reduzidos unicamente à situação de empobrecimento social e ausência de políticas consistentes do Estado. As possibilidades de acesso à escolarização das crianças e jovens filhos das classes trabalhadoras e, principalmente, a garantia da permanência constituem aspectos indissociáveis de um mesmo processo excludente que necessita de soluções que não circunscrevam apenas às políticas educacionais.

Nas palavras de Rousseau, um clássico educador político: "A pátria não subsiste sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos... Ora, formar cidadãos não é questão de dias, e para tê-los adultos é preciso educá-los desde crianças" (REZENDE, 2006).

Maria Vitória Benevides (1994), vai buscar as raízes da idéia de cidadania na Revolução Francesa, e mostra que, já ao final do século XVIII, estava comprometida a natureza igualitária da noção moderna de cidadania. No caso brasileiro, ela identifica a noção

de cidadania permeada por “certa dose de ambigüidade”, e isso tanto na visão mais progressista, da “esquerda” como na perspectiva mais conservadora, de “direita” (BENEVIDES, 1994).

Benevides (1994) considera que a cidadania é, para a esquerda, apenas aparência de democracia dado que discrimina os cidadãos em classes de cidadania, o que acaba por reforçar a desigualdade. Para setores da direita, a cidadania torna-se “indesejável” e “ameaçadora” por ter implícita a idéia de igualdade, ainda que apenas jurídica. Assim, consideram a desigualdade legítima, e desejável. Para a direita, diz ela, “os de baixo” são as classes perigosas, e as elites dependem, para a manutenção de seus privilégios, do reconhecimento explícito da hierarquia.

Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. Nos anos 80 a idéia de “educar para formar o cidadão” veio à tona com uma força muito grande, principalmente quando, ao se falar em educar, entendia-se de imediato escolarizar, ou seja, mais do que em qualquer outro período a escola foi eleita como local ideal para moldar a vida do cidadão (SANTOS, 2001).

No entanto, é importante esclarecer que esse não é o único espaço onde se dá a construção da cidadania, como se falou nos parágrafos anteriores. Esse alerta vem no sentido de que não se caia num ufanismo profundo e num otimismo desmesurado, acreditando que todas as pessoas que passam pela escola estão formadas para a cidadania (SANTOS, 2001).

A questão da cidadania não pode, portanto, ser restrita à educação, já que não é uma dádiva absoluta da escola ou de qualquer outra instituição. A cidadania é, sobretudo, uma prática política e social. A cidadania se constrói enquanto um processo onde o acúmulo de experiências individuais e coletivas funde-se na constituição de saberes (sociais e científicos), possibilitando a organização luta e resistência popular na conquista de seus direitos essenciais (SANTOS, 2001).

Dessa forma, discutir a cidadania como estratégia de construir uma cultura de paz, nos dias de hoje, significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadão.

De acordo com Benevides (1996), três elementos são indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a cidadania:

- A formação intelectual e a informação - da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão, é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às

diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informação reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação.

- A educação moral - vinculada a uma didática dos valores democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimento quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.
- A educação do comportamento - desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Não se pode falar de educar para a paz se, em primeiro lugar, não se favorecer a análise da realidade. Abrir os olhos, ser capaz de reconhecer as contradições do mundo em que se vive, é fundamental. Uma educação para a paz não pode ser um processo que leva, de alguma forma, a velar a realidade, a calar as diferentes vozes, particularmente as dos excluídos, a não enfrentar a desigualdade e a exclusão crescentes na sociedade (SANTOS, 2001).

O primeiro passo para uma educação para a paz é andar com os olhos abertos, não se negar a enfrentar a realidade por mais dura e desconcertante que ela seja e não querer “proteger” as crianças e adolescentes da dimensão dura da vida. No entanto, não basta ser capaz de ver, analisar, conhecer, é necessário também se situar diante dessa realidade, compreender os mecanismos que perpetuam a exclusão e as desigualdades e produzem violência. , assim como os esforços de tantas pessoas, grupos, organizações para criar uma realidade diferente (SANTOS, 2001).

A paz não pode ser construída como um elemento isolado. É indissociável da justiça e da solidariedade. Paz, justiça e solidariedade constituem um conjunto e não se pode separar qualquer destes elementos dos demais. Querer a paz exige favorecer a justiça e construir solidariedade. A paz é um produto que se constrói com estes diferentes componentes. Não é somente uma meta a ser alcançada. É também um processo, um caminho. Neste sentido, é importante radicalizar a capacidade de diálogo e de negociação (REZENDE, 2006).

Para educar para a paz é fundamental desenvolver a capacidade de diálogo e de negociação sem limites. É possível conversar, expressar a sua palavra, resgatar o melhor das experiências, ressituar as questões, construir plataformas de negociação no plano interpessoal, grupal e social. Trata-se de trabalhar muito a capacidade de escuta do outro, de deixar-se

afetar, de repensar as próprias convicções, idéias, sentimentos, de desenvolver a capacidade de negociação, básica para construir com outros, conjuntamente. Em sociedades e culturas autoritárias como a que se vive hoje é uma dimensão fundamental.

A solução para esta problemática é, em geral, buscada acentuando-se as políticas de segurança. As situações passam a ser exclusivamente uma questão de segurança, de responsabilidade da polícia. Mais polícia nas ruas e nas escolas, mais repressão e punição, mais controle. É reforçada a lógica da contraposição de forças, o que é antagônico a uma cultura de paz (BENEVIDES, 2004).

Uma educação para a paz procura desenvolver uma cultura dos direitos humanos, que passa pelo reconhecimento da dignidade de cada pessoa, pelo resgate da memória histórica, por nomear os mecanismos que favorecem em cada um e no corpo social as reações violentas, pela expressão de sonhos partilhados, pela construção de um horizonte comum de vida e de sociedade que assuma a diferença positivamente. A paz é uma aspiração humana profunda (BENEVIDES, 2004).

A educação para a paz supõe liberar o dinamismo profundo de crescimento de cada pessoa e de cada grupo humano, indispensável para se assumir a vida como uma aventura positiva, para enfrentar riscos e empenhar-se em construir com outras novas possibilidades de futuro (SANTOS, 2001).

A paz é um modo de viver o humano, de enfrentar os problemas e conflitos, de promover uma maneira não violenta de lutar pelos direitos humanos, capaz de reconhecer o outro e de realizar ações e processos coletivos. A paz é responsabilidade de todos. Governo e sociedade civil, homens e mulheres, crianças, adultos e idosos, afros descendentes, indígenas, brancos, mestiços, etc.

A educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da idéia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação. Como bem notou Xesús Jares, “educar para a paz está se tornando uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida e assumida por boa parte dos que se dedicam a tarefas formativas, tanto na educação formal quanto na não-formal” (JARES, 2002, p. 7).

Com cerca de 80 anos, a educação para a paz apresenta um desenvolvimento considerável, sendo qualificada como “uma especial direção da investigação em pedagogia internacional” (RÖHRS, 1970, p. 24), constituindo-se em uma verdadeira “disciplina

científica”. A educação para paz se apresenta como tarefa educacional mundial, ao lado da educação profissional, da educação para os direitos humanos e da educação intercultural (RÖHRS, 1970).

Este mesmo autor qualifica a educação para a paz como exigência indiscutível dos dias atuais. Já em 1970, afirmava que “o problema fundamental da conservação da paz é, na realidade, de caráter educativo” (RÖHRS, 1970, p. 20).

Apontar para a relevância da educação para a paz não significa tematizar um modismo pedagógico ou uma tarefa a realizar. La Taille (2002) considera que a educação para a paz não se constitui num conjunto de atividades periféricas para as quais se deve buscar incansavelmente uma justificação *ad hoc*, mas ocupa um lugar central na formação dos cidadãos de uma comunidade democrática. Na mesma linha, assinala para o erro de considerar a educação para a paz uma inovação isolada da década de 80.

Em se tratando de paz e de educação para a paz, não se podem desconhecer as reticências, críticas e objeções que se formulam. Os próprios pesquisadores da educação para a paz constataam e explicitam esta desconfiança. La Taille alerta para o risco de reduzir uma educação para a paz a discursos bem-intencionados, com os quais todo mundo concorda, mas cuja inspiração ninguém segue (LA TAILLE, 2002).

Röhrs (1992), já tinha constatado que a educação para a paz era, ao mesmo tempo, objeto de consideração para uns e motivo de riso para outros, enquanto Brandão(1995), afirmava que “se apenas subsistem algumas dúvidas sobre a necessidade da educação para a paz, existe muito ceticismo, em troca, no que diz respeito à sua possibilidade”.

Este mesmo autor afirma, explicitamente, a necessidade de reconhecer que a prática de uma educação para a paz enfrenta vários problemas fundamentais que tornam muitas pessoas cétricas com relação às suas possibilidades de atuação, residindo a dificuldade na estimativa que uma educação para a compreensão internacional e a paz resulta mais numa suposição teórica e orientada para o futuro do que numa possibilidade concreta do presente.

Num momento em que países como Brasil, Chile e Argentina, definiam-se algumas bases teóricas e metodológicas e buscavam-se algumas primeiras experiências do que mais tarde veio a ser chamada na América Latina de educação popular, órgãos internacionais e de ajuda humanitária, tais como a UNESCO ou a *Aliança para o Progresso*, patrocinaram a educação para a paz como forma de deter um trabalho crítico e politicamente conscientizador (BRANDÃO, 1995).

Neste contexto, esse autor pergunta se as propostas de uma educação para a paz, ou de alternativas pedagógicas para uma cultura da paz, “representam avanços reais - porque, afinal, os tempos são outros -, ou uma revanche indevida - porque, afinal, algumas velhas idéias retornam sempre, sob novas roupas, com outros nomes?” (BRANDÃO, 1995, p. 42).

A partir das indicações de Hicks (1993), complementando-as e adaptando - as do contexto inglês para o brasileiro, é possível identificar dez áreas argumentativas a serem consideradas como relevantes para uma educação para a paz entendida como exercício da ação comunicativa:

1. Conflito: debate das diversas situações conflitivas contemporâneas, pessoais até globais, assim como das tentativas efetuadas para solucioná-las.
2. Paz: análise dos diversos conceitos de paz e do trabalho de pessoas e grupos que operam ativamente em prol da paz.
3. Violência e guerra: compreensão do fato da violência, causas, manifestações e mecanismos, tanto nos indivíduos, nos grupos e no plano global.
4. Desarmamento: conhecimento do processo armamentista e das questões que envolvem a redução dos armamentos e a busca de novas formas de defesa.
5. Justiça e direitos humanos: debate da aplicação e dos mecanismos de implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
6. Poder: análise dos métodos utilizados por pessoas e grupos para recobrar o poder sobre suas próprias vidas.
7. Gênero: vinculação entre questões de gênero e produção da violência e construção/manutenção da paz.
8. Raça e cultura: investigação da pluralidade cultural e dos mecanismos efetadores de discriminação.
9. Meio ambiente: debate das principais questões ambientais e de suas implicações.
10. Futuros: compreensão das alternativas para um mundo mais justo e menos violento e dos seus mecanismos de efetuação.

Dessa forma, a educação para a paz assume uma tarefa de oportunizar possibilidades de debater e pôr a nu estes mecanismos de fascínio e êxtase da violência, isto é, a própria produção cultural da violência e da guerra nos processos cotidianos da sociedade. Há um currículo oculto, baseado no paradigma bélico, que educa para a violência e que, qualquer ação contra a violência e pela paz, não pode desconhecer. Não se vive apenas numa

sociedade violenta, mas, sobretudo, numa cultura violenta, produzida e, ao mesmo tempo, difundida, por inúmeras instâncias da sociedade: os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos, etc. Como disse poeticamente Caetano Veloso, “nossos podres poderes fazem a gente pensar que matar e morrer sejam coisas naturais” (REZENDE, 2006).

Galeano (1999), para expressar esta realidade, criou a metáfora da *escola do mundo ao avesso*:

Não requer exame de admissão, não cobra matrícula e dita seus cursos, gratuitamente, a todos e em todas as partes... O mundo ao avesso gratifica o avesso: despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo... Os países responsáveis pela paz universal são os que mais armas fabricam e os que mais armas vendem aos demais países... (GALEANO, 1999, p. 5-7).

Uma proposta pedagógica de educação para a paz só será eficaz se não ocultar este fato e se propuser um processo amplo de desnudamento da razão ocidental, de conhecimento e de reconhecimento das violências e das práticas perpetradas. Assim, a educação para a paz contribui para o desvelamento dessa cultura de violência que é imposta, fornecendo instrumental para perceber como a violência e o militarismo atuam em diversos canais, como, por exemplo, nos meios de comunicação, brinquedos e jogos de guerra, mas também em práticas escolares, como por exemplo, a chamada, resíduo da revista militar e da inspeção da tropa! Trata-se de desfazer a ilusão e o messianismo da violência, contribuindo para criar e desenvolver aquilo que Muller chama de “desesperar da violência como meio de construir um mundo humano” (MULLER, 1995, p. 61).

Os pioneiros da educação para a paz (ver anexo F), portadores da ventura de abrir caminhos, acreditavam que a educação era a *arma* da paz, numa quase relação de causa e efeito entre educação para a paz e a soberania da justiça na face da terra. Os que lhes seguiram as pegadas foram fazendo a experiência dos limites e da fragilidade da educação para a paz.

Hoje, como pessoas, portadoras do privilégio de ser mais jovens neste caminho, compreendem-se o seu sentido e importância: se ela não é a única condição, ela é uma condição imprescindível, tal qual formulam os membros da *Campanha Global de Educação para a Paz*: não há paz sem educação para a paz. Com suas ambigüidades e potencialidades, a educação para a paz abre-se como possibilidade de “agir em vista ao estabelecimento da paz” e “acabar com a terrível guerra” (KANT, 1994, p. 195).

1.2.4 Professor: um mediador da paz

Um dos pontos-chave para compreender e criar uma cultura de paz nas escolas é a preparação do professor, inicial e continuada. Atualmente, o professor não está em condições de, no pensamento e na ação, na compreensão teórica e nas estratégias, fazer frente às violências, inclusive daquelas que a própria instituição escolar pratica.

Sendo o professor uma liderança estratégica da escola, é importante que ele esteja capacitado a agir em face das violências, não apenas com receituários, fórmulas e até recursos aprendidos por ensaio e erro, mas, sobretudo com uma iluminada compreensão dos fatos, de modo que possa intervir e efetivamente liderar o processo educativo. Em contraste, a literatura brasileira revela o choque transicional do professor que sai da instituição formadora para a prática da sala de aula. É possível que este choque se tenha agravado com as novas condições de trabalho dos docentes e o desgaste físico e psicológico da ocupação. No entanto, não se sabe se e em que medida os currículos e programas de preparação atendem às necessidades do pessoal, nem se a educação continuada preenche as lacunas(PEREIRA, 2002).

Uma educação voltada para o desenvolvimento da cultura de paz deve priorizar as relações interpessoais e a afetividade entre os seres, porque são meios nos quais o educador deve se apoiar para conseguir uma convivência de paz.

Assim, a educação para a paz começa no respeito, na aceitação incondicional do outro, na confiança, na cooperação e na comunicação eficaz. Professor eficaz é aquele que, além de possuir um corpo de conhecimentos, desenvolve e estabelece relações humanas com as pessoas às quais ensina. Relações estas, como diz Freire, (1989) "de disponibilidade para o diálogo, de escuta paciente e crítica do outro, de testemunho ao respeito a si mesmo e ao outro e de querer bem à própria prática educativa e ao educando". A aprendizagem não só é a apreensão de determinados conhecimentos, mas também de afetos e desafetos, os quais ocorrem nas relações entre indivíduos.

Na escola, as relações de opressão produzem uma insatisfação por parte dos alunos e, especialmente, do lado dos professores. Uma pesquisa da UNESCO (JORNAL O POVO, 23 de junho de 2007), sobre Violência, Aids e Drogas, com alunos da rede pública e da particular de ensino, aponta para uma realidade preocupante: em Fortaleza, dos 2.105 alunos entrevistados, 34% não gostam dos próprios colegas de escola, 21% não gostam das aulas e 27% não gostam da maioria dos professores. Já dos 186 professores ouvidos, 44% não gostam de suas aulas, e 52% deles detestam seus alunos.

Diante dos dados recentes coletados (entre 2000 e 2001), surge à necessidade de refletir sobre os paradigmas da educação e sobre a nova visão da violência. Além da violência propriamente dita (física, sexual, roubos, vandalismos...), e da violência de incivildades

(humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito), surge nesta pesquisa um terceiro tipo de violência, a simbólica, divisada nos estudos de Bourdieu (1997). Segundo o jornal O Povo (23 de junho de 2007) a violência simbólica compreende a falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, as imposições da sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho, desentendimentos entre professores e alunos, entre outros exemplos.

Uma outra situação preocupante é o surgimento de uma doença que atinge 48% dos educadores do Brasil, segundo uma pesquisa conjunta entre o Laboratório de Psicologia do Trabalho da UNB e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CODO, 1999): a síndrome de *burnout*, ou síndrome da desistência. A pesquisa foi realizada durante dois anos, com 52.000 sujeitos de 1.440 escolas nos 27 estados do Brasil, para estudar cientificamente a saúde mental do trabalhador da educação e investigar sobre a incidência da síndrome de *burnout* entre os educadores. Essa síndrome atinge os profissionais que ainda permanecem no trabalho, mas que já desistiram de se envolver com ele.

Burnout, em português, quer dizer “perder o fogo”, “perder a energia”. Codo (1999) define como: “uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não lhe importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil” (p.238). É justamente quando o trabalhador da educação está mais preocupado com suas responsabilidades, pois cuidar exige tensão emocional constante e muita atenção, quando ele ou ela se desgasta emocionalmente com os problemas de seus alunos, percebe-se esgotado (a), desiste, não agüenta mais, e entra em *burnout*.

Outro aspecto a ser ressaltado nesta passagem é o da consciência do professor como formador de opinião. O que ele diz e, especialmente, o que ele faz, trazem marcas profundas na vida de seus alunos, marcas positivas ou negativas. Palavras e atitudes de desdém com os alunos fazem deles pessoas revoltadas ou apáticas, com medo de novas críticas depreciativas. Entretanto, basta um leve toque na cabeça, um sorriso ou incentivo, para encorajá-los a aventurar-se com liberdade e autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

Não adiantam palavras sobre justiça, cidadania, respeito ou ética, se o professor não concretiza seu discurso. Freire (1970) diz que o melhor discurso é o exercício, a prática. É preciso destacar a noção de que, no processo educacional, o professor tem um papel fundamental na vida de seus alunos. Ele pode ser um agente de transformação e instrumento de mudança ou um mero repetidor de conteúdos, como na “educação bancária” (FREIRE, 1970). Poderá utilizar a pedagogia como uma “ferramenta” (que são os conhecimentos úteis,

ou não, aprendidos na escola), e/ou como um “brinquedo” (que são as coisas e atividades que dão prazer e alegria à alma).

Quanto ao professor do ensino básico, em termos estratégicos, detém posição altamente sensível, porque está ainda mais próximo da cidadania popular. Sob esse prisma, cabe-lhe fundamentar as oportunidades emancipatórias da sociedade, em particular dos excluídos (FREIRE, 1970).

É contra-censo aceitar que, para os excluídos, qualquer escola sirva, qualquer aula baste. Um programa dos mais cruciais será resgatar a escola pública obrigatória, baluarte da cidadania popular. Neste sentido, o resgate da educação básica passa impreterivelmente pelo resgate do professor. Precisa formar-se adequadamente na origem e manter-se atualizado de maneira permanente. Ao lado disso, necessita de devida valorização socioeconômica, para que possa representar a dignidade da respectiva sociedade. Esse professor tem em suas mãos a instrumentação mais sensível de mudança, se souber trabalhar bem o lado disruptivo do conhecimento. Sua missão é inventar um povo que saiba pensar (DEMO, 2004).

Para tanto precisa saber pensar. Por causa da decadência histórica a que foi submetido, por vezes violentamente, o professor está hoje muito desestimulado, destituído de auto-estima, sem prazer profissional.

De acordo com Demo (2004), reerguer o professor não será tarefa fácil, é preciso quitar com este profissional, tantas vezes desvalorizado, um débito secular. Na prática, grande parte dos professores não estuda, não lê, não pesquisa nem elabora, em alguma medida porque sequer teria tempo disponível, ao consumir-se dando aula. Como regra, seus salários são indivisíveis. Em parte, os professores são excluídos, apesar de terem a missão de incluir os excluídos.

Há professores totalmente desinteressados, que dão as aulas do tamanho dos seus salários, nunca estudam, apenas repassam a carga curricular, fomentam a indústria das licenças, não tomam os alunos á serio. A escola pública, em geral, é coisa pobre para o pobre. O futuro do país exige mudança radical nesta área, porque em boa medida, o futuro do país está dentro da escola, desde que se saiba trabalhar a face destrutiva do conhecimento e o lado formativo da pesquisa (TRINDADE, 2001). A dignidade dos professores básicos é o signo maior da dignidade da respectiva sociedade.

Segundo Garrido (1999), o professor deve ter uma atitude de ampliador de horizonte e, não um mero transmissor de conteúdos em sala de aula. O trabalho escolar deve pautar-se por uma pedagogia diferenciada e progressiva, levando em consideração a capacidade e o ritmo de assimilação de cada aluno.

Para Demo (2004), a definição de professor inclina-se para o desafio de cuidar da aprendizagem, não de dar aula. Professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade, garantindo o direito de aprender. Professor é o eterno aprendiz, que faz da aprendizagem sua profissão.

É fundamental redefinir o professor como quem cuida da aprendizagem dos alunos, tomando o termo “cuidar” em seu sentido forte, como propõe Boff (1999). Saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno. Trata-se do cuidado que não abafa, afoga, tutela, mas liberta, colocando o professor não como dono ou capataz do processo, mas como mentor socrático. Recupera-se com esta idéia algo que é tão antigo quanto a humanidade: educar é processo de dentro para fora, como asseverava Sócrates, quando insistia na instigação do professor para promover a emancipação dos alunos. O professor não se torna descartável. Muito ao contrário, assim como os pais jamais são descartáveis, o professor é figura decisiva do processo de aprendizagem, ocupando, entretanto, lugar de apoio e motivação, orientação e avaliação, não o centro do cenário, este centro é do aluno.

É preciso, em contrapartida, cuidar do professor com absoluto carinho e sistematicidade, para que possa dar conta de tantas expectativas depositadas sobre ele. Não cabe apenas exigir e muito menos apenas criticar. Ele precisa, antes de tudo, de oportunidades, para que possa contribuir na construção das oportunidades da sociedade. Um professor tendencialmente excluído não consegue cuidar da inclusão dos outros, em particular da imensa multidão excluída de nossa sociedade (DEMO, 2004).

As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo. Entendem que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não se concretizam. Nesse sentido, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (DEMO, 2004).

Para Garrido (1999), a identidade do professor se baseia na tríade: áreas de conhecimento, experiência e áreas pedagógicas. É na articulação desses elementos com os desafios que a prática cotidiana nas escolas lhe coloca que o professor constrói e fundamenta o seu saber ser professor.

Assim, da experiência acumulada em sua vida, refletida, submetida a análises, a confrontos com as teorias e as práticas, próprias e as de outrem, as avaliações de seus resultados, é que o professor vai construindo seu jeito de ser professor. Nas áreas do conhecimento encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano.

Nas áreas pedagógicas encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situação histórico-sociais, e ensinar em espaços coletivos, as salas de aulas, as escolas, as comunidades escolares, concretamente consideradas. É na mobilização dessa tríade articulada de saberes que os professores encontram o referencial para desenvolverem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (GARRIDO, 1999).

A atividade do professor é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas como agente capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano.

Demo (2004) ressalta a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. A defesa de uma perspectiva dos professores como práticos reflexivos leva o autor a rejeitar uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais institucionais e/ou políticos.

Para Garrido (1999), é importante uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Royer (2003), investigador das políticas da formação de professores, distinguiu um conjunto de elementos essenciais que precisam ser integrados a qualquer estratégia para o

desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nos professores, visando também a evitar e a lidar com a violência nas escolas. Em síntese, oito pontos são recomendados:

1. Capacitar os professores a lidar com a violência escolar, incluindo medidas que assegurem que eles tenham conhecimento de como a violência se desenvolve nos jovens.
2. Assegurar que a escola é capaz de contribuir para a prevenção do desenvolvimento dos comportamentos agressivos;
3. Defender uma abordagem ativa- e não reativa- no trato das violências, isto é, antecipar-se a elas, em vez de tomar providências depois que elas acontecem e utilizar uma abordagem educativa, em vez de punitiva;
4. Promover o desenvolvimento da capacidade de formular intervenções sob medida sempre que necessário;
5. Incentivar a formação continuada, sabendo que a experiência, por si só não basta para evitar ou lidar com a violência;
6. Assegurar que os conhecimentos embasados nas conclusões das pesquisas recentes sejam transmitidos aos professores e integrados em suas atividades;
7. Dar prioridade ao desenvolvimento de uma abordagem construtiva na formação de parcerias com os pais;
8. Reconhecer que a prevenção e o trato da violência é uma missão de toda equipe escolar.

Acrescenta-se um nono como último elemento que é um mecanismo de avaliação que permita tratar dos novos problemas com os quais talvez os educadores venham a se confrontar e que, em graus variados, se relacionam com a violência.

Partindo do princípio de que a educação começa desde cedo, faz-se necessário que na educação infantil os pais e professores utilizem-se de estratégias diversas no sentido de conscientização sobre as diversas situações conflituosas e sua resolução através de meios pacíficos. Entre elas podem ser usados textos de livros literários que abordem diferentes conflitos e diferentes modos de resolução, estudo de casos, jogos de papéis e de simulação, dramatizações, jogos cooperativo, etc.

É necessário também que toda a comunidade educativa (incluindo os pais) se envolvam na ação de ensinar, tornando a educação cooperativa e democrática. Desse modo, tanto na família quanto na escola, a educação para a paz deve inundar a vida cotidiana em todos os âmbitos. A família deve passar valores éticos, morais e espirituais (desassociados de dogmas) que serão norteadores da vida dos seus filhos. A escola deve colaborar não apenas

com o desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também, deve buscar o desenvolvimento no âmbito emocional, espiritual e consensual do aluno.

A escola deve potencializar cidadãos equilibrados, responsáveis, tolerantes e não violentos, e isso só é possível quando ela se autodeterminar a formar o aluno de forma integral, que vise o aluno como um todo. Deve, assim, gerir sua temática em torno de problemas e de assuntos de interesse dos próprios alunos por meio de projetos elaborados e realizados em um contexto democrático e pacífico. Acredita-se que não há melhor maneira de educar para a paz do que demonstrando, no dia-a-dia, na sala de aula e fora dela, formas de interagir pautadas no respeito e na democracia.

A educação para a paz sugere um meio de aprendizagem no qual os estudantes trabalhem com os demais, agindo juntos para abordar e resolver problemas. Educar para a paz é uma necessidade e um direito e um dever de todo educador, é um compromisso e um desafio constantes não isentos de conflitos e de controvérsias. No entanto, o educador deve compreender que não pode ficar indiferente nem se neutralizar diante da temática abordada, o que redundaria em colapso total, a educação das futuras gerações.

Se o educador desejar ser produtor de mudanças, deve primeiro ser analisador das situações violentas e agressoras que acontecem no interior da escola. O professor comprometido com a educação deve diferenciar uma situação conflitante de uma situação violenta. Para isso, é necessário que ele perceba a essência da violência, porque nem todo problema de disciplina é um ato violento nem todo ato violento é um delito.

O verdadeiro educador deve conduzir seu educando a identificar alternativas para superar o comportamento violento que vem de todos os lados e construir as bases para a criação de uma comunidade baseada na justiça e na liberdade. Este é o verdadeiro significado de um programa de estudos integrados sobre a paz em qualquer escola/ comunidade.

1.3 Violência: uma pedra no caminho da paz.

1.3.1 Primeiros estudos sobre violência

O vocábulo violência vem do latim *violentia* que significa violência, ato de violentar, caráter violento ou brávio, força. O verbo *violare* significa tratar com violência, profanar, transgredir (MICHAUD, 1986). Esta seção fundamenta a temática da violência adentrando um universo de conceitos e interpretações até sua disseminação nas instituições escolares.

Segundo Costa (1977), chama-se violência a agressão premeditada, sistemática e por vezes mortal de um indivíduo ou grupo sobre outro. Diferencia a violência animal da violência humana, sendo a primeira assim destacada:

- Só atacam seus iguais em situações determinadas, que envolvem a disputa pelo domínio de um território, de um grupo com suas fêmeas, ou pela posse de alimentos;
- O derrotado não encara mais o oponente e foge;
- Natural;
- Instintiva;
- Não utilização de armas que ponham em risco a vida dos oponentes;
- Encerramento das agressões aos primeiros sinais de rendição de um dos rivais.

Já a violência humana a autora define como de caráter particular, individual ou de premeditação, atacando por motivos irrisórios, mortal, com permanente sentimento de ameaça para o qual desenvolvem constante estado de alerta, sistemática e universal.

Para Minayo (1999), no discurso contemporâneo, é possível distinguir três definições de violência que abrangem tanto o âmbito individual quanto o coletivo: a **física** que engloba os homicídios, agressões, violações, roubos a mão armada; a **econômica** que consiste na apropriação indevida de propriedade e de seus bens e a **moral e simbólica**, que trata da dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando o direito dos outros.

De acordo com Bourdieu (1997), a violência simbólica se realiza sem que seja percebida como violência, inclusive por quem é por ela vitimizada, pois se insere em tramas de relações de poder naturalizadas.

A violência não mais se restringe a determinados nichos sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos, entretanto, como se pretende demonstrar, considerando-se modalidades de violência, ela pode se acentuar por gênero, idade, etnia e classe social, independentemente se como vítimas ou como agentes. De acordo com Abramovay (2006), a violência sofrida e praticada pelos jovens reflete fortes vínculos com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram nos países latino-americanos.

Ressalta-se que a violência, embora, em muitos casos, associada à pobreza, não é sua consequência direta, mas sim da forma como as desigualdades sociais, a negação do direito ao acesso a bens e equipamentos de lazer, esporte e cultura operam nas especificidades de cada grupo social desencadeando comportamentos violentos.

Para Abramovay (2005), a violência pode ser definida como: intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito (disfarçada sob a denominação de “acidentes”), além das diversas formas de agressão sexual.

Chauí (1999) define violência como um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror. Para a mesma autora, a noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma única percepção do que seja violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro.

Segundo Pinheiro (1996), haveria uma violência de caráter endêmico relacionada a assimetrias sociais que se traduzem em autoritarismo de várias ordens como o subdesenvolvimento territorializado (ex: das populações no Norte e no Nordeste e de áreas urbanas e rurais nas demais regiões); impunidade, corrupção; abusos das forças policiais, principalmente contra os pobres e os não-brancos; as violações dos direitos das pessoas presas-pobres; discriminação racial. No entanto, o autor reconhece como traço contemporâneo no Brasil, maior preocupação das autoridades em relação à importância de “fazer respeitar tanto o estado de direito quanto as normas de direito internacional dos direitos humanos, apesar de muito restar para ser feito” (PINHEIRO, 1996:9).

A violência é um fenômeno mundial de ordem psicossocial que atinge todas as instituições sociais, sendo por isso, tema constante de notícias nos grandes meios de comunicação de massa. Também a violência pode ser considerada como um mecanismo de defesa que se caracteriza pelo comportamento de ações tendentes a atacar, a opor-se a situações, a ser contra os fatos. Assim sendo, denota um enfrentamento das dificuldades, o que é uma característica humana positiva. Por outro lado, a violência pode também ser entendida como um comportamento intencional, cuja finalidade é causar dano a outrem (CHARLOT, 1997), sendo este o ponto de vista considerado para efeito deste estudo.

Segundo Doron e Parot (2001), a violência não é necessariamente obra da agressividade; um ato agressivo, uma crítica privada ou uma manifestação pública, pode não ser violento. Mas o que é violência, então? Não existe uma definição única para violência. Cada cultura e cada sociedade têm seus valores e dão limites e soluções diferentes para seus problemas. Assim sendo, a noção de violência também varia de cultura para cultura; o que é violento para uma sociedade pode ser absolutamente normal para outra. Porém, as sociedades

modernas definem violência de maneira semelhante: todas as formas pelas quais os homens perdem seus direitos e têm sua integridade moral e física ameaçada, seja por outros homens, seja pela sociedade.

O comportamento violento de crianças, de adolescentes e de adultos sempre existiu. Não se trata de fato novo. Nunca houve tantas leis e garantias como nos dias de hoje e, nem por isso o mundo está menos violento. Nunca houve, também, tanta mobilização e propagação contra a violência pelos diversos meios de comunicação de massa numa demonstração de intolerância a todas as formas de violência pelo mundo.

A violência é um fenômeno que não está sendo mais tolerado nas sociedades modernas. Não se tolera mais, por exemplo, que uma briga pessoal culmine com um duelo do qual um dos envolvidos saia morto, como acontecia na Idade Média, nem que pessoas sejam guilhotinadas em praça pública, como acontecia há alguns séculos (CHARLOT, 1997).

Comparando-se os diferentes períodos da história das sociedades ocidentais modernas, constata-se uma mobilização cada vez mais intensa em prol da pacificação social. Conseqüentemente, aumenta-se um processo de sensibilização em relação à violência geral, haja vista que aumentaram, e muito, os atos e os estados definidos como violentos, como os que envolvem constrangimentos psicológicos ou discriminação que passaram a ser igualmente condenados, e não só as agressões que causam danos físicos.

Além disso, há a questão atual de intensa e preocupante violência urbana em que se vive caracterizada pela ruptura da normalidade, da estabilidade, do equilíbrio. A violência, ou a vivência de uma situação violenta revela certa vulnerabilidade, confrontando com a fragilidade humana (CHARLOT, 1997).

Nesta perspectiva, Bottomore (1988), afirma que a violência é a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra outro indivíduo ou grupo (ou contra si mesmo). Para que haja violência, é preciso que a intervenção física seja voluntária, tendo por finalidade destruir, ofender e coagir. Para esse autor, a violência pode ser direta ou indireta. É direta quando atinge de maneira imediata o corpo de quem sofre. É indireta quando opera através de uma alteração do ambiente físico no qual a vítima se encontra ou através da destruição, da danificação ou da subtração dos recursos materiais. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo, uma modificação prejudicial do estado físico do indivíduo ou do grupo que é o alvo da ação violenta.

A questão subjacente ao problema da definição, segundo Emery e Laumann-Billings (1998), reside no fato de a conceituação de violência ser inerentemente dirigida pelo julgamento social, cuja pluralidade quase impede uma formulação consensual. Além disso,

muitas definições são direcionadas pelos objetivos dos trabalhos e da aplicabilidade de seus resultados, o que amplia o leque de variações.

Um importante ponto dessa controvérsia localiza-se na redução da violência à delinquência, produtos de origens históricas de identificação da violência com a criminalidade, muito presente no senso comum. Credita-se à mídia uma atuação capaz de contribuir grandemente para a manutenção dessa identificação, tão criticada por Minayo (1999), por deixar de incluir a dominação política e econômica nas sociedades e todas as implicações dela decorrentes, desconsiderando, portanto, as violências estruturais e de resistência. Acrescente-se que essa visão reducionista e preconceituosa, de acordo com Cruz Neto e Moreira (1999), aponta para a segurança pública e para a repressão policial como as únicas esferas em que se dariam o combate e a prevenção da violência. Isto remete à questão da causalidade da violência.

No campo sociológico, a violência é identificada como problema genérico e atual. Não há registro de sociedade onde ela não tenha estado presente. Enquanto a dialética do desenvolvimento social cria novas formas, tornando mais complexo o processo de sua determinação. Alimenta-se e cresce dentro de negócios milionários, de propostas de corrupção, de envolvimento de pessoas que deveriam se denominar lícitas, é gestada dentro de instituições que deveriam estar acima de qualquer suspeita. Sua semente está em conflitos de autoridade, em lutas pelo poder e pelo domínio e no aniquilamento dos outros indivíduos (MINAYO; SOUSA, 2003).

A literatura mostra que a questão da violência surgiu com a própria história da humanidade e vem sendo discutida desde a idade antiga até os tempos atuais.

Odália (1986) considera que o viver em sociedade foi sempre um viver violento e, por mais que se recue no tempo, a violência sempre está presente. Ela aparece em suas várias faces, por exemplo:

1. Na Bíblia, em gêneses (4:8), por exemplo, a morte de Caim por seu irmão Abel; a paixão e morte de Jesus evidenciariam diversas faces da violência humana.
2. A violência a que foram submetidos os índios.

Ainda analisando os estudos de Minayo; Sousa (2007) verificou-se uma investigação sobre a origem da violência com seu aspecto pluridimensional, destacando-se três grandes tendências, a primeira das quais é a biológica, relacionada com componentes biológicos e psicológicos, fazendo parte da essência humana, estando a questão social subordinada às determinações da natureza humana; a tendência sociológica, como citada anteriormente, tenta explicar a violência como fenômeno social provocado por alguma

conturbação da ordem, quer pela opressão pelos mais fortes, quer pela rebelião dos oprimidos, quer pela falência da ordem social, quer pela omissão do Estado.

Nesse enfoque, a chamada “natureza humana” se manifestaria ao sabor das circunstâncias, surgindo a violência como consequência da miséria e da desigualdade social; no terceiro grupo, a tendência biopsicossocial compatibiliza o biológico e o psicológico com o social, não crendo que a violência resulte apenas dos problemas de natureza econômica e política; embora entenda que essas questões sejam significativas, não crê também que o aumento da violência no mundo decorra exclusivamente do aumento dos casos de sociopatas (MINAYO; SOUSA, 2003).

Para muitos sociólogos e historiadores, a origem da violência vem da escassez de bens, a fonte maior de conflito entre os homens. Para esses estudiosos, dentre os quais estão Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, a origem dos conflitos e da violência remonta às organizações humanas mais primitivas. Acredita-se que a Revolução Agrícola que, transformando radicalmente as relações dos homens entre si e com o meio, introduziu aspectos novos de organização social (COSTA, 2000).

Segundo Costa (2000), com o surgimento da agricultura, o homem passou a ser sedentário, abandonando a vida nômade que o fazia viver temporariamente em diferentes lugares, apresentando um novo comportamento em relação à natureza, pois deixou de ser predador e tornou-se produtivo. Os grupos humanos que se dedicavam à agricultura passaram a defender o território onde haviam trabalhado e produzido, de forma a garantir a posse dos frutos desse trabalho. A sedentarização trouxe consigo a noção de território e propriedade. A agricultura exigiu o desenvolvimento de uma nova percepção de tempo, na medida em que o homem passou a projetar suas ações no futuro e a considerar seu esforço como investimento.

Com a produção agrária, a divisão social do trabalho foi-se tornando mais complexa, fazendo surgir novas funções, dentre as quais, as destinadas à proteção territorial contra invasões, ou seja, pessoas cuja função social passou a ser a defesa dos bens coletivos e do território.

Uma época de grande produção verificou-se em várias regiões do mundo e, à medida que a agricultura se generalizava, as disputa pelas terras férteis colocou os grupos humanos uns contra os outros. A guerra, a conquista e a defesa tornaram-se atividades permanentes de manutenção de propriedades e defesa de direitos adquiridos. Ao mesmo tempo, os homens passaram a utilizar a violência como meio de coibir e punir formas de comportamento desviantes (COSTA, 2000).

Manutenção de direitos e privilégios, conquista de bens e punição a atitudes consideradas nocivas pela sociedade representam a origem de um comportamento permanente de agressão e de defesa que marcará todas as sociedades humanas. Cada uma delas vai procurar, por antecipação, armar-se e desenvolver estratégias guerreiras contra seus inimigos potenciais. O desenvolvimento da civilização e de seus modos de produção fez aumentar, conseqüentemente, o poder bélico entre os homens, generalizando no planeta essa atitude de permanente violência (COSTA, 2000).

A formação dos Estados Nacionais fez dos exércitos instituições de defesa de fronteiras e fator estratégico na permanente disputa entre as nações. O capitalismo, com sua natureza expansionista por excelência, desenvolveu ao máximo os recursos bélicos, com os quais as nações passaram a disputar posições na rede de relações internacionais. E, além disso, criou a indústria de armamentos, que passou a também produzir em massa e a promover constantemente meios de expansão do mercado, sempre em busca de um maior número de consumidores (COSTA, 2000).

Por essas razões, a violência por mais que se tentasse contê-la, enquadrá-la em códigos consensuais, ou castigá-la, só fez aumentar. O desenvolvimento tecnológico deu uma nova dimensão às forças de agressão e defesa, ao mesmo tempo em que a complexidade dessa sociedade, fragmentada em inúmeros segmentos, multiplicou infinitamente as fontes de conflito.

A Organização das Nações Unidas (ONU), criada após a Segunda Guerra Mundial, tem tentado, dentro do possível, desenvolver campanhas pela paz no mundo, procurando estimular relações pacíficas entre as nações e ampliar as possibilidades de negociação. Conscientes de que a sociedade contemporânea desenvolveu um espírito bélico permanente, as campanhas procuram hoje desarmar as nações com os mesmos recursos, estimulando a sedimentação de valores, comportamentos, modos de vida relativos à solidariedade, tolerância e convivência, ou seja, aquilo que é chamado CULTURA DE PAZ.

Contudo, o que se pode perceber é que, para além da violência entre nações, cresce a violência no interior de cada país, em especial nos países pobres, em que a instabilidade, a descrença nos poderes públicos e a sensação de abandono e insegurança são mais acentuadas.

1.3.2 Violência na escola

A pesquisa sobre violência nas escolas é relativamente recente na América Latina e no Caribe. Os primeiros estudos datam da década de 80 e se concentram no tema das

depredações. Nos anos 90, surgiram estudos etnográficos sobre exclusão social e projetos pedagógicos das escolas. Também surgiram as primeiras iniciativas de governo e organizações não-governamentais, visando a prevenir e a solucionar os episódios de violência na escola (GUIMARÃES, 1995).

Charlot (1997) refere-se à dificuldade em definir violência escolar não somente porque está voltada para os fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático). O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos...), da idade e provavelmente do sexo (CHARLOT, 1997).

A violência no cotidiano das escolas associar-se-ia, segundo Debarbieux (1996), a três dimensões sociorganizacionais distintas.

1. Em primeiro lugar, à degradação no ambiente escolar, isto é, a grande dificuldade de gestão das escolas, resultando em estruturas deficientes.

2. Em segundo, a uma violência que se origina de fora para dentro das escolas, que as torna sitiadas (GUIMARÃES, 1995) e manifesta-se por intermédio da penetração de gangues, do tráfico de drogas e da visibilidade crescente da exclusão social na comunidade escolar.

3. Em terceiro, relaciona-se a um componente interno das escolas, específico de cada estabelecimento. Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas e outra que passam por situações de violência.

É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentas, e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e áreas caracterizadas por exclusões, o que garante que ações ou reações localizadas sejam possíveis.

No Brasil, o debate sobre a violência nas escolas começou nos anos 80, tendo como referência estudos de caso sobre a problemática. Esse debate tem-se limitado à esfera acadêmica, pois não existem, em nível governamental, estudos e estatísticas que tratem do assunto de uma perspectiva global. Alguns autores brasileiros têm buscado refinar o conceito de violência, considerando, a população-alvo, os jovens, e o lugar social da instituição-objeto, a escola. Na Europa, foi apenas em 1997, com o primeiro encontro europeu realizado em Utrecht, que teve início uma reflexão comparativa sobre o fenômeno da violência (GUIMARÃES, 1984).

Depois do encontro de Utrecht, foi criado , em 1998 , o Observatório Europeu de Violência Escolar, cujo objetivo principal é a coordenação dos diagnósticos escolares e das pesquisas e estudos comparativos sobre o problema da violência escolar que vêm preocupando as escolas, de modo a obter um melhor conhecimento sobre o fenômeno (GUIMARÃES, 1984).

No que tange às ações de prevenção e combate às violências, nota-se que, pelo fato de a problemática ter sido explorada apenas recentemente, configura-se um panorama marcado pela diversidade de ações, muitas das quais se caracterizam pela fragmentação. Raros são os programas em grande escala, o que de certo modo, decorre da falta de informações sistematizadas em níveis regional e nacional (ABRAMOVAY, 2005).

É possível reconhecer algumas linhas de ação: garantia e fortalecimento dos direitos da infância e da adolescência, melhoria do clima escolar, reformas pedagógicas, além da mediação e resolução de conflitos.

Na Argentina, as abordagens de prevenção à violência escolar mesclam programas de mediação e resolução de conflitos com ações de formação para professores, voltadas para a melhoria do clima escolar (BERTELLA, 2001).

No Brasil, o enfoque tem sido a melhoria do clima escolar aliada ao incentivo da participação da juventude em programas relacionados com arte, cultura, esporte e lazer. Também se tem verificado o investimento em estratégias para a criação de uma política pública específica para a juventude (ABRAMOVAY, 2005).

Já no Uruguai, os programas de prevenção à violência nas escolas conjugam estratégias de mediação e resolução de conflitos em reforma curricular e capacitação de professores. No contexto chileno, a preocupação com a violência também é recente. As principais ações tendem a enfatizar estratégias de modificação de práticas cotidianas e curriculares, bem como a promoção da participação dos pais e responsáveis na escola (SARLO, 2001).

No México, há programas nas áreas da educação, segurança e saúde, enfatizando uma relação entre violência, consumo e tráfico de drogas. Na Colômbia, apesar de existir um arcabouço legal que perpassa a questão da violência nas escolas, faltam políticas públicas para a área. Dentre as ações, destacam-se: programas de desenvolvimento pessoal e fortalecimento da auto-estima por meio de atividades lúdicas e arte-educação; construção do sentido de cidadania e participação social; resolução de conflitos, entre outros (FILGUEIRA, 2001).

No caso equatoriano, as organizações não governamentais assumem papel proeminente. Neste país, os esforços se concentram na área de educação para valores, com

destaque para a formação de facilitadores na área de motivação pessoal e auto-estima dos professores (ARCOS, 2002).

A República Dominicana, a partir da década de 90, criou um código de proteção da criança e do adolescente, além de diversos programas de prevenção à violência nas escolas, com ênfase na resolução de conflitos (DE PRIDAM, 2001).

Percebe-se que são iniciativas isoladas, de caráter experimental ou em pequena escala na América Latina e no Caribe, pode-se argumentar que a violência escolar ainda não foi incorporada ao escopo das políticas públicas na região (ABRAMOVAY, 2005).

No que concerne à questão das estatísticas de violência na escola, a França é um dos poucos países do mundo a fornecê-las, já há vários anos, a partir de 1993, sobre uma visão nacional do conjunto das ocorrências registradas pela instituição escolar e pela polícia, com periodicidade no mínimo anual e, a partir de agora, trimestral. No entanto, existem levantamentos oficiais de grande escala nos Estados Unidos, onde há trinta anos, um levantamento de vitimização é produzido anualmente em nível federal (DEBARBIEUX *et al.*, 1996). Outros países produzem ou produziram estatísticas, embora de maneira episódica.

No cotidiano das violências, existem vários exemplos nas escolas: alunos relatam que há professores que têm dificuldade de dialogar com eles humilhando-os e ignorando completamente seus problemas, não querendo nem sequer escutá-los, pois o professor fala que não tem nada a ver com isso. Outros tratam mal os alunos, recorrem a agressões verbais e os expõem ao ridículo quando estes não entendem algo ou quando não conseguem responder a uma pergunta (CHARLOT, 1997).

No mundo todo, a violência na escola tornou-se um tema cotidiano, um importante objeto de reflexão das autoridades e um foco de notícia na imprensa, que vem divulgando, principalmente, o aumento de atos delituosos nas escolas, o que justifica o sentimento de insegurança dos que a freqüentam. Tornam-se mais visíveis as transgressões, os atos agressivos, os incidentes mais ou menos graves que têm como palco a escola ou seu entorno, onde todos os atores (comunidade escolar) sentem-se vítimas em potencial. A escola transformou-se num cenário de ocorrências violentas (ABRAMOVAY, 2005).

Alunos e professores se sentem desorientados em face desta problemática, quer sejam dilacerados por sua própria violência, destruidores e revoltados ou submetidos até a inexistência. A não intervenção pode ter conseqüências catastróficas. O clima geral se deteriora muito rápido se ninguém faz nada, se nada é seguro. A ausência de sinalizações, de estruturas, de leis, é o caminho da loucura. É certo que alguns tipos de violência sempre

existiram que outros são novos. Mas para nós a urgência se situa nas respostas que temos de dar, de nosso lugar de adultos, às violências cotidianas. (ABRAMOVAY, 2005).

Embora, ultimamente, a violência nas escolas tenha despertado o interesse de vários estudiosos, entende-se que o assunto carece ser melhor tratado, especialmente, por parte do Ministério da Educação, pelas Secretárias de Educação ou outros órgãos afins, pois o problema e suas conseqüências são uma realidade para todos os integrantes das instituições escolares: diretores, professores, alunos, pais, demais servidores e, porque não dizer, a própria comunidade em que está inserida.

Dessa forma, o fenômeno da violência nas escolas hoje, exige de todos um olhar diversificado sobre a questão para poder compreendê-lo e propor ações de prevenção e intervenção (WAISELFSZ, 1998).

Investigando a literatura disponível, observa-se que o estudo da violência no ambiente escolar vem apresentando relevantes mudanças tanto no que é considerado violência, como no olhar a partir do qual o tema é abordado. De análises em que a ênfase focava sobre a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos, os estudos passaram a privilegiar a análise da violência entre alunos e desses contra a propriedade, e em menor proporção, de alunos contra professores e de professores contra alunos (ABRAMOVAY, 2006).

Esta alteração de ênfase à visualização da violência foi acompanhada da necessidade de identificar suas diferentes formas e de definir seus significados, tarefa que se mostra árdua, uma vez que nenhum conceito chega a ser consensual entre os pesquisadores, até porque o termo é amplo e complexo demais para que um consenso seja possível (ABRAMOVAY *et al.*, 2006).

Entende-se, portanto, que se não é fácil compreender a complexidade que envolve o significado do termo violência, pois, incide sobre esse, a necessidade de compreendê-lo sob o ponto de vista de determinantes e condicionantes sociais, econômicos, culturais, entre outros (MINAYO; SOUSA, 2007), assim também, complexo é compreender e conceituar o fenômeno da violência na escola.

A violência escolar, a partir da discussão de Sposito (1998) é aquela que acontece no interior da escola e que aponta uma reação contra a instituição escola, que pode se manifestar sob a forma de depredações do patrimônio, roubos, ameaças aos professores e/ou nos atos de vandalismo. Ela poderia acontecer em outro lugar, mas acontece na escola por ser um dos lugares onde os jovens se encontram.

Para Cárdua (1997), os atos de violência na escola podem estar relacionados com a baixa qualidade de vida em termos de uma infra-estrutura.

Ao refletir sobre violência no meio escolar, há necessidade de levar em conta também as diferentes configurações e espaços familiares nos quais os alunos estão inseridos, pois é neste espaço familiar que as relações são bem demarcadas através da violência doméstica. Os processos sociais de exclusão permeiam o cotidiano das pessoas, com o enfraquecimento de valores éticos, o desemprego, a cultura de levar vantagem em tudo, tendo como resultado a banalização da violência social, reproduzida no espaço familiar, que determina a falta de limites, o desrespeito e o desamor (TÜCK, 2002).

1.3.3 Violência na adolescência

A agressividade natural, considerada uma atitude adaptativa normal, aumenta com a idade e vai variando, com o passar do tempo, da forma física e instrumental para a forma verbal e hostil. Vai mudando não só a forma da agressividade, como também, o objetivo e a finalidade (BALLONE, 2006).

Dos 4 aos 7 anos, segundo o modelo analítico, a agressividade se manifesta sob a forma de nojo, choros e birra, e em geral se orienta para os pais, tendo como finalidade dar saída ao conflito amor-ódio que gera a internalização das normas morais. Dos 6 aos 14 anos, aparecem outras formas de agressividade, e o objetivo das agressões se amplia dos pais aos irmãos. A finalidade, nesta fase, é competir e ganhar (BALLONE, 2006).

Em relação à agressividade mal-adaptada, aquela que foge do desenvolvimento normal, cerca da metade das crianças qualificadas como agressivas continuarão sendo agressivas em idades mais maduras. Essas crianças com agressividade persistente podem ser aquelas que mostraram um início precoce de sintomatologia hostil, tanto em casa como na escola, aquelas que tiveram problemas de hiperatividade ou condutas anti-sociais dissimuladas e encobertas, tais como roubar ou mentir, durante os primeiros anos escolares (LA TAILLE, 2002).

A que se poderia chamar agressividade transitória e a duradoura não se tem de considerar duas categorias diferentes de conduta, o mais acertado é pensar que os meninos que só apresentam condutas agressivas durante uma etapa de sua vida estão expostos a menos fatores de risco, ou estes são qualitativamente menos significativos, em comparação com os agressivos persistentes (PRIOR *et al.*, 1992). Parece ainda haver uma diminuição do nível de agressividade, em termos gerais, entre os 5 e 8 anos. Esta evolução é diferente entre a menina e o menino (PRIOR *et al.*, 1992).

Estudos realizados pela UNESCO (2006), no Brasil, constataam que os jovens brasileiros, na faixa etária de 15 aos 24 anos, constituem a parcela da sociedade que concentra o maior número de pessoas expostas a violência, quer como vítima, quer como agentes. Os atos violentos trazem consigo forte carga emocional em todos os seus atores: quem comete, sofre ou presencia, violando o mais fundamental dos direitos humanos que é o direito à vida (ABRAMOVAY, 2005).

Até pouco tempo, o tema da violência, e mais especificamente da relação entre violência e juventude, apenas era objeto de algumas disciplinas universitárias e das instancias públicas de segurança. Atualmente, este assunto ocupa a pauta de todos os setores da sociedade, compreendendo assim, os problemas relacionados à violência como entraves para a promoção do desenvolvimento sustentável em diversos países. Sem dúvida, os meios de comunicação possuem um papel estratégico na superação dessa problemática. A televisão, o rádio e a imprensa escrita ocupam um lugar fundamental na disseminação de conhecimentos sobre o tema da violência juvenil e a divulgação de experiências inovadoras de prevenção existentes no Brasil (ABRAMOVAY, 2005).

A incidência crescente de todas essas formas de violência, que torna os jovens, ao mesmo tempo, vítima e algozes, exigem do conjunto da sociedade uma análise mais aprofundada e uma atitude mais objetiva e responsável. A violência também encontra um excelente espaço de crescimento na apatia, na falta de projeto de futuro, na ausência de perspectivas, na quebra dos valores de tolerância e solidariedade, fatores que fazem parte da crise de significações de nossa modernidade. O novo caráter da violência está na intensidade na própria violência implícita das questões sem saída, estimulando comportamentos violentos e um retorno à barbárie (CASTORÍADES, 1996).

O crescimento da violência indica, de forma indiscutível, que as campanhas e esforços sobre a questão são ainda insuficientes. Dever-se-á procurar promover políticas e estratégias que estimulem a plena inserção e um papel protagônico para os jovens, que se articulem esforços e iniciativas do setor público, sejam federal, estadual ou municipal, da esfera privada, das organizações não-governamentais e dos próprios jovens. Estratégias que promovam o conhecimento, a revalorização e o fortalecimento da identidade juvenil e sua participação, como setor ativo e consciente, a construção da cidadania e no desenvolvimento do país.

A adolescência foi reconhecida socialmente, academicamente e até economicamente, durante a era industrial. É, portanto, uma categoria moderna e que teve sua importância, sobretudo quando a educação formal, que é um dos principais projetos da

modernidade, ficou sob o jugo e o controle do Estado. Crianças e adolescentes passam a ser vistos como pessoas em formação, e a educação transformou-se na ferramenta principal para se estar preparado para o mundo moderno (MAGRO, 2002).

O período escolar foi expandido, e crianças e adolescentes retirados do mundo do trabalho com a pretensão de se formar mão-de-obra cada vez mais especializada para a sociedade industrial, tendo como conseqüência a garantia da ordem e do progresso da modernidade. Portanto, a adolescência foi criada e inventada, e os adolescentes tornaram-se desde o início do século XX um grupo etário que possui menos responsabilidades e que vive sob a tutela dos pais ou do Estado (MAGRO 2002).

Para Erikson (1976), esse período pode ser considerado uma moratória psicossocial, isto é, uma fase da vida caracterizada pela tolerância da sociedade e por uma atividade lúdica do jovem, durante a qual ele experimenta vários tipos de papéis, até encontrar o seu nicho dentro da sociedade, onde ele passa a ser reconhecido pela comunidade, conferindo-lhe status e função, sendo este fato de grande importância para a formação da identidade do indivíduo jovem.

As sociedades modernas ou pós-modernas tornaram-se complexas, assim os jovens precisam cada vez mais cedo qualificar-se para o mercado de trabalho, que vem se tornando mais técnico e exigente. Considerando este cenário, o jovem percebe e sente essa crise, seja ela de valores, educacional, ética, moral, econômica, política. E entre outras coisas percebe e vivencia a violência cotidiana, muitas vezes banalizada, o individualismo e consumismo exarcebado, a problemática das drogas, o estresse de cada dia e o desemprego (CHAGAS, 2004).

A adolescência é uma fase marcada pela ansiedade, angústia e desafio de conhecer o novo, de assumir o controle sobre a sua própria vida, constituindo-se assim no grupo mais vulnerável ao uso de drogas, sendo o público-alvo desse mercado e de seus agentes (DESLANDES, 2003).

A violência na adolescência pode ter início em idade pré-escolar, quando pais e avós a confundem com excesso de energia ou com uma travessura própria da infância. Essa conduta agressiva nessa fase é influenciada por fatores individuais, familiares e ambientais, que não atingem todas as pessoas por igual nem submete todos a mesma situação de risco (BALLONE, 2006).

Os adolescentes foram as maiores vítimas das crises econômicas das últimas décadas do Brasil. Segundo pesquisas, o acesso maciço destes em atividades criminosas,

tendo como causa a má distribuição de renda, constitui a maior causa de homicídios (REZENDE, 2006).

Segundo Neves (1999), alguns fatores determinam esse ciclo criminoso, como a idéia errônea de que aos adolescentes não são aplicadas medidas jurídicas. Esse fato faz com que pessoas imputáveis utilizem meninos que perambulam pelas ruas para cometer crimes, e também pela facilidade com que crianças e adolescentes são moldados, controlados e descartados em razão da sua imaturidade e fragilidade física.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi o resultado de um esforço conjunto de milhares de pessoas e comunidades, que lutaram para a defesa e promoção das crianças e adolescentes do Brasil. Dota o Brasil de uma Lei que vem salvaguardar a vida e garantir o desenvolvimento de milhões de meninos e meninas brasileiros, especialmente os mais pobres.

Diferentemente do que estabeleciam os códigos anteriores, que se preocupavam mais em punir e resguardar a tranqüilidade das classes mais favorecidas, o Estatuto da Criança e do Adolescente valoriza a criança e empenha-se na sua formação, abrindo caminhos para uma sociedade mais justa, solidária e capaz de vencer discriminações, violência e exploração da pessoa humana.

A nova política social subentendida no ECA diferencia-se pela mudança da tutela jurídica, pelo compromisso assumido pelo Estado em oferecer assistência integral, pública, gratuita e universal à criança e ao adolescente, segundo as necessidades de cada fase de seu ciclo de desenvolvimento. O poder público participa como zelador desses direitos fundamentais (MENDONÇA, 2002).

Assis (1999) entende que a adolescência é uma fase da vida cheia de intensas alterações físicas e psicológicas, contradições, incoerências e rebeldia. É o momento em que está presente o espírito transgressor, o imediatismo, a independência, a necessidade de carinho, de proteção, de segurança e de limites, fazendo com que o adolescente seja visto como uma pessoa em condição especial de desenvolvimento, já que esse período marca o processo de individuação e de construção da identidade desse jovem-adulto. Portanto, é inegável que a sua personalidade e caráter podem ser modificados para melhor mediante atendimento especial.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 2º, refere-se à situação da criança e do adolescente, abrangendo como criança a pessoa até 12 anos e adolescente aquela entre 12 e 18 anos de idade. Excepcionalmente e quando disposto na Lei, o Estatuto é

aplicável aos que se encontram entre dezoito e vinte e um anos de idade, como, por exemplo, na situação do prolongamento da medida de internação até os vinte e um anos de idade.

Para os efeitos da imputabilidade penal, seguindo a decisão adotada pela CF de 1988, no artigo 228, estabeleceu que sejam penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às medidas previstas na Lei contida no ECA, portanto, estão vinculados a um Direito Penal Especial.

Após a promulgação do ECA, os delitos cometidos por adolescentes são denominados de atos infracionais, rompendo-se, assim, com os termos estigmatizantes de “delinqüência”, “crime” e “menor” contidos no Código de Menores. O adolescente, ao cometer um ato infracional, passa a ser julgado pelas infrações contidas no Código Penal, sendo sentenciado com a medida socioeducativa de acordo com a gravidade do ato e possuindo amplo direito de defesa. O ECA faz do adolescente sujeito de pleno direito e de dever na legislação brasileira (ASSIS, 1999).

Apesar de os atos infracionais terem como base a Lei Penal dos adultos, está o adolescente submetido à “Lei de Proteção Integral” (artigo 1º. ECA), não a uma Lei tutelar ou a uma Lei penal. Dessa forma para ser tomada a decisão de uma medida socioeducativa a ser aplicada, deverão ser levados em consideração tanto o universo do adolescente infrator, como suas características pessoais, seu meio socioeconômico e familiar, seu entendimento do certo, do errado e do mundo que o cerca (PROPOSTA DE ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NO CEARÁ, 2002).

Verificada a prática do ato infracional (furto, roubo, agressão, lesões corporais, porte de arma, uso de drogas, tráfico, latrocínio, homicídio e outros), cabe à autoridade judicial aplicação da(s) medida(s) prevista(s) no artigo 112 do ECA de 1990, que são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semi-liberdade e internação em estabelecimento educacional.

Para Foucault (1987), deve-se analisar no infrator não só as circunstâncias do ato criminal, mas também as causas de seu crime, procurando-as na história de sua vida sob o ponto de vista da organização, da posição social e da educação; conhecendo, assim, as inclinações perigosas da primeira, as predisposições nocivas da segunda e os maus antecedentes da terceira.

2. O PROJETO PAZ NAS ESCOLAS

O Projeto Paz nas Escolas, realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), surgiu em novembro de 2004 com a perspectiva de fazer com que professores e alunos debatessem sobre uma Cultura de Paz. Foi a partir do Programa do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, sobre Ética e Cidadania – trabalhando os valores na escola e na sociedade que o projeto oportunizou uma vivência da ética no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da transversalidade. A base de sustentação do projeto foi a formação de fóruns escolares sobre a Ética, a Convivência Democrática, a Inclusão Social e os Direitos Humanos.

Logo o Projeto Paz nas Escolas é uma iniciativa do Ministério da Educação com o propósito de viabilizar as ações definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) - Ética nas escolas de todo o território nacional.

A necessidade de pensar o projeto Paz nas Escolas surgiu de uma avaliação realizada pelo MEC, quando foi constatado que os professores não haviam incorporado os PCN'S, ou seja, os conteúdos e conhecimentos discutidos nos PCN'S não chegaram, como se esperava, aos alunos.

A LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos escolares e seus conteúdos mínimos. Estas diretrizes constituem os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN'S), que foram elaborados para servirem de apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático.

Assim, o conjunto de temas proposto pelos PCN'S foi de temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, e Trabalho/Consumo).

Para Inoue (1999), os temas transversais precisam estar claros para não se correr o risco de se transformarem numa nova disciplina, pois assim se teria, então, aula de matemática das nove às dez; das dez às onze, aula dos temas transversais. Isso seria a “morte da idéia que norteia os PCN'S e por extensão, dos temas transversais”(p.13).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza, através de um levantamento de dados e estudos realizados nas escolas municipais de ensino fundamental observou a grande necessidade de se trabalhar como ação educativa o Projeto Paz nas Escolas com o objetivo geral de oportunizar aos professores da rede pública municipal de ensino

conhecimento e informações acerca do tema transversal ética e cidadania, enquanto ferramenta indispensável à construção de uma cultura de paz nas escolas.

De acordo com a coordenadora do Projeto Paz nas Escolas, em Fortaleza, Regina Bruno (técnica de ensino da SME), a realização do projeto proposto para o segundo segmento do ensino fundamental, buscou iniciar um processo de discussão para a construção de uma cultura de paz nas escolas. Através de estudos, sobretudo do tema transversal ética e cidadania, na tentativa de minimizar e/ou superar as causas da violência com perspectiva da compreensão do papel da escola no contexto da realidade social e humana.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza aderiu ao Projeto Paz nas Escolas, em 2002, através do Plano de Trabalho Anual (PTA), contudo, devido a uma série de fatores, como por exemplo, a greve dos professores ocorrida no mesmo período, a execução só veio a se realizar em 2004. Esse atraso interferiu na meta principal do projeto que era a formação de 500 professores de 54 escolas municipais de Fortaleza, porém, o recurso solicitado ao MEC para o projeto foi reduzido, passando a conseguir formar, apenas 380 educadores.

O critério para a escolha dos professores participantes do projeto deu-se por meio de uma triagem de escolas com histórico de violência, localizadas em área de risco e com dificuldades de relacionamentos. As escolas foram visitadas por uma equipe de técnicas da SME, com preenchimento de questionários para saber se havia outros projetos na escola e se os professores, por adesão, aceitariam participar do Projeto Paz nas Escolas. Considerou-se aí a 1ª etapa do projeto.

Devido a questões administrativas, a 2ª etapa, capacitação dos professores, demorou a acontecer, o que ocasionou algumas desistências de professores e a adesão de outras escolas que não tinham participado da triagem.

As etapas de formação dos educadores ocorreram em três módulos, onde no primeiro, o tema fundamental foi a questão da ética e cidadania na construção de uma cultura de paz, culminando com um seminário. Já no segundo módulo, houve oficinas pedagógicas fomentando os seguintes tópicos: escola, família e comunidade, diversidade cultural, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Com o terceiro módulo, os professores foram habilitados a trabalhar com a elaboração de projetos, utilizando teoria e prática, passaram a criar ações dentro da temática cultura de paz.

Caracterizando, dessa forma, a meta do projeto, ou seja, a realização de um curso de formação continuada com carga-horária de 240h/a sendo 120h/a para a capacitação dos formadores do Projeto Paz nas Escolas e 120h/a para a capacitação de educadores cursistas em efetivo exercício de suas atividades na Rede Pública Municipal de Fortaleza.

O material utilizado como subsídio enfocou a formação de docentes dispostos a promover em suas unidades escolares a constituição de um fórum permanente de ética e cidadania, ancorado em quatro grandes eixos de atuação: Ética, Convivência Democrática, Direitos Humanos e Inclusão Social.

Os principais objetivos de cada um desses eixos são:

I – Ética:

- A) Levar ao cotidiano das escolas reflexões sobre a ética, seus valores e seus fundamentos;
- B) Gerar ações, reflexões e discussões sobre seus significados e sua importância para o desenvolvimento de uma educação para a paz.

II – Convivência Democrática:

Promover a construção de relações interpessoais mais democráticas dentro da escola e da comunidade, por meio do trabalho em conjunto com as assembleias escolares, na resolução e mediação de conflitos e na formação de grêmios estudantis.

III – Direitos Humanos:

- A) Trabalhar a temática dos direitos humanos visando à construção de valores socialmente desejáveis;
- B) Conhecer e desenvolver experiências educativas que tenham como foco a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na promoção de uma verdadeira educação para a paz.

IV – Inclusão Social:

- A) Construir escolas abertas às diferenças e à igualdade de oportunidades para todas as pessoas;
- B) Abordar e desenvolver ações que enfrentem as exclusões, os preconceitos e as discriminações geradas pelas diversas formas de deficiência e pelas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais e ideológicas.

Com a implementação do Projeto Paz nas Escolas, o principal foco foi a construção de valores na escola e na sociedade, criando condições necessárias para que a educação para a paz, fomentada na ética, na convivência democrática, nos direitos humanos e na inclusão social seja alcançada no cotidiano das escolas do Município de Fortaleza.

Construir uma educação para a paz aprendendo a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência. É aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade e do país.

Em consonância com a função social da escola, o Projeto Paz nas Escolas tem como suporte as Diretrizes Curriculares Nacionais que indicam como primeiros objetivos do ensino fundamental o que as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

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

Não há dúvida de que atingir esses objetivos tem constituído um grande desafio para todos os educadores: docentes, direção, equipes técnicas, funcionários, pais. No entanto, fica cada vez mais claro que o espaço escolar é um lugar privilegiado para a formação do cidadão, tendo em vista o convívio social e a possibilidade de viver experiências educativas.

O artigo 208 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. É básico na formação do cidadão, pois, de acordo com essa mesma lei, em seu artigo 32, o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo constitui meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender e de se relacionar no meio social e político. É prioridade, portanto, oferecê-lo a toda população brasileira.

A Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular, para com o ensino fundamental. Portanto, o art.22 dessa lei, estabelece três finalidades básicas: propiciar o desenvolvimento dos potenciais individuais como elemento de auto-realização; preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania.

A cidadania deve ser compreendida como produto de histórias vividas pelos grupos sociais, sendo, nesse processo, constituída por diferentes tipos e instituições.

O desenvolvimento da cidadania torna-se aspecto relevante no processo educativo, uma vez que, no decorrer do seu exercício, as pessoas tornam-se mais conscientes de seu mundo e têm mais possibilidade de percebê-lo de forma integrada. Além disso, consolida o compromisso que todos os cidadãos têm na construção e na transferência do mundo em que vivem.

As possibilidades de conscientização através do processo educativo podem despertar uma série de comportamentos, sentimentos e novas percepções de mundo que, além

de serem significativos para o crescimento dos envolvidos neste processo, representarão a força que vem no processo de transformação do mundo como argumenta Inoue (1999).

Não há dúvida de que a paz é uma questão primordial na educação, tanto de jovens quanto de adultos. Porém, trata-se de assunto muito mais profundo do que uma suposta visão intelectual. É um velho problema da psicologia social o da mudança de opiniões, de atitudes e comportamentos. Pode-se, através dos cursos, mudar de opinião ou suposições intelectuais, mas, na hora da ação, não são as atitudes interiores que se manifestam.

Neste sentido, verifica-se que, como a escola mantém-se viva através de suas relações, das quais emergem uma série de reações e emoções, estas precisam ser trabalhadas e entendidas neste contexto.

A educação para a cidadania requer, portanto, a incorporação de questões sociais nos currículos escolares, mas isso não é uma preocupação inédita, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação que, como foi dito anteriormente, foram elaborados para servirem de apoio às discussões pedagógicas nas escolas, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, propõe um conjunto de temas (temas transversais) que podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais.

Dentre os temas transversais, a ética é um dos mais trabalhados no pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema presente no cotidiano de cada um. “Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social”(PCN’S,v.8, p.30).

O Plano Nacional de Educação para o ensino fundamental prevê que o ensino fundamental deverá atingir a sua universalização, sob responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Contudo, sabemos que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade, até a conclusão visto que o atraso no percurso escolar resultante da repetência e da evasão, sinaliza para a necessidade de políticas educacionais destinadas à correção das distorções idade-série (ver anexo D).

Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios é uma das principais metas do Plano

Nacional de Educação. Regularizando os fluxos escolares, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e de evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem (ver anexo E).

Prevê ainda a elaboração, no prazo de um ano, de padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: espaços gerais, iluminação, ventilação, instalações sanitárias e de higiene, espaços para esporte, recreação, biblioteca, mobiliário etc.

Em síntese, o que parece essencial na defesa do ensino fundamental de qualidade é que este se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de ser medidos mediante provas e exames convencionais. Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente.

A democracia, como meio para a construção da liberdade, em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, colaborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Para as políticas públicas em educação, isso deve significar uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada. Isso implicará, em termos de sua viabilidade, a necessidade de se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam. Por outro lado, para que essa função se realize de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Procurou-se desenvolver este estudo realizando uma avaliação do Projeto Paz na Escola, no Município de Fortaleza, sob a percepção de professores que atuam em unidade de ensino básico e fundamental participantes do projeto.

Tendo em vista ser a avaliação uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo, sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um projeto (AGUILAR; ANDER-EGG, 1995). Optou-se pelo método qualitativo por considerar que há o propósito comum em analisar o significado atribuído pelos sujeitos aos fatos, relações e práticas, isto é, interpretando tanto as interpretações quanto as práticas dos sujeitos.

Segundo Triviños (1987), uma boa avaliação visa a reduzir incertezas, a melhorar a efetividade das ações e a propiciar a tomada de decisões relevantes, guiando-se por quatro objetivos: oferecer respostas aos beneficiários, à sociedade e ao governo sobre emprego dos recursos públicos; orientar os investidores sobre os frutos de sua aplicação; responder aos interesses das instituições, de seus gestores e de seus técnicos; e buscar sempre uma melhor adequação de suas atividades.

A metodologia utilizou a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, sendo a estratégia de pesquisa o estudo de caso. A pesquisa bibliográfica abrangeu as teorias da educação, os conceitos de cultura de paz e violência na escola. Tendo como finalidade, segundo Lakatos e Marconi (2001), a familiarização com o assunto, elevando o conhecimento e a compreensão do problema.

A pesquisa documental foi realizada na Secretaria Municipal de Educação, destacando-se relatórios sobre a realidade das escolas participantes, dados sobre os professores inscritos no projeto, histórico de violência na escola e informações a respeito do Projeto Paz nas Escolas, além dos textos e fotos dos alunos da escola pesquisada e da leitura do material utilizado para a capacitação dos professores, que foi realizada com o intuito de conhecer com mais afinco os objetivos do projeto.

A estratégia de estudo de caso de acordo com Bruyne *et al.* (1991), permite o estudo de fenômenos em profundidade, através da escolha de casos particulares de estudo, preservando as características holísticas e significativas dos eventos da vida real. Yin (2001) considera o estudo de caso uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, sendo especialmente adequado quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes e no qual várias fontes de evidências são

utilizadas. Lazzarini (1997) acrescenta que este é um método qualitativo que se caracteriza mais pela compreensão do fato do que pela sua mensuração. Neste aspecto, Godoy (2006) fortalece este argumento ao considerar que o estudo de caso é, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, embora possa comportar dados quantitativos, geralmente sujeitos a tratamentos pouco sofisticados, para esclarecer algum aspecto da questão que está sendo investigada.

Segundo Lazzarini (1997), em pesquisa qualitativa, o campo de estudo se apresenta como possibilidade de aproximação do objeto de pesquisa, de conhecê-lo e de estudá-lo, a partir de sua realidade. Essa percepção possibilita ao pesquisador conhecer os limites e as diferentes realidades existentes no cotidiano e com isso visualizar um leque de procedimentos e descobertas. Na visão desse autor, o campo de estudo é considerado como um recorte espacial que o pesquisador utiliza num contexto social que vai representar empiricamente, a realidade a ser estudada.

Adotou-se, como campo de estudo ou unidade de análise para o estudo de caso, uma escola pública municipal de ensino de Fortaleza, localizada na regional VI, que cobre uma área de 42% de todo o território de Fortaleza. Além disso, conforme dados do Ronda Preventiva Escolar (ROPE), ainda possui grande vulnerabilidade social, com ocorrências de furto, roubo, atentado violento ao pudor, depredações, ameaças, conflitos entre gangues rivais, e várias outras praticadas por maiores de fora da escola ou por adolescentes pertencentes à escola.

Durante a pesquisa de campo e o contato direto com os professores e com a direção da escola, constatou-se mudanças significativas como, por exemplo:

1. A quantidade de alunos e servidores aumentou consideravelmente;
2. Todas as salas de aula possuem ventiladores e quadro branco;
3. As cadeiras dos alunos foram todas trocadas e a maioria delas continua inteira;
4. A biblioteca, além de ter serviços de consultas e empréstimos, também passou a trabalhar o projeto sala de leitura;
5. Os alunos podem usufruir de um laboratório de informática com acesso à internet e uma sala de apoio psicopedagógico.
6. O pátio ganhou a parceria de uma quadra coberta que funciona até mesmo aos finais de semana.
7. O mato antes existente criou espaço para uma horta que produz parte dos temperos para a merenda dos alunos.

Contudo, os professores também afirmaram que, apesar de todas essas melhorias, ainda há muito para se fazer, pois os alunos transferidos de outras instituições demoram a seguir o ritmo da escola, e a violência continua, embora reduzida, a participação dos pais ainda não é o suficiente, e os recursos financeiros para a manutenção da estrutura-física não chegam como deveriam.

Em especial, a escola escolhida foi aquela apontada pelo Ronda Preventiva Escolar como a de maior número de casos de incidência de violência e também a única identificada pela pesquisadora como possuidora de pelo menos dois professores que participaram ativamente do Projeto Paz na Escola.

Diante dos objetivos da pesquisa, a escolha incidiu sobre os professores, baseada no pressuposto de que eles foram elementos fundamentais no processo de implementação do Projeto Paz nas Escolas. Eles passaram por um processo de capacitação, sem desconsiderar a importância daqueles não totalmente contemplados, mas que fazem parte desse processo na escola.

Foram entrevistados dois professores, cuja escolha se deu através dos seguintes critérios: exercer o magistério há pelo menos cinco anos, por considerarmos o tempo mínimo necessário para experiência no campo; ter interesse e disponibilidade em participar do estudo; e ter aderido ao Projeto Paz nas Escolas.

Relativamente à amostra, Bardin (1977) afirma que, na análise qualitativa, é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. Yin (2001) aponta que o estudo de caso não segue a lógica da amostragem, os critérios tradicionais utilizados na determinação da amostragem se tornam irrelevantes. Assim, não existe uma preocupação quanto ao número de casos ideais ou “representativos”, o critério utilizado nesta pesquisa foi o de participação e execução ativa do Projeto Paz nas Escolas.

Com relação aos instrumentos e técnicas de coleta de dados, considera-se com base em Triviños (1987), que, na abordagem qualitativa, uma grande diversidade de recursos metodológicos podem ser utilizados para a coleta de dados. Como o estudo de compreensão da visão que as pessoas têm sobre determinado fenômeno exige um adequado relacionamento e, também, uma abordagem pessoal empática entre o pesquisador e o pesquisado, optou-se pela entrevista individual como instrumento para a coleta de dados que, segundo esse mesmo autor, são um dos principais meios de se colher informações numa pesquisa. Yin (2001, p.114) defende o uso da entrevista como “uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas”.

O roteiro de entrevistas foi do tipo semi-estruturado e desenhado a partir da experiência acumulada durante a fase exploratória e considerando a pesquisa bibliográfica. As entrevistas semi-estruturadas podem ser entendidas como aquelas que partem de certos questionamentos básicos e oferecem um amplo campo de reflexão para as respostas dos entrevistados, à medida que o diálogo vai se desenvolvendo (TRIVIÑOS, 1987).

Godoy (2006, p.134) considera que a entrevista semi-estruturada tem como principal objetivo “compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse”. A intenção foi propiciar a expressão livre dos entrevistados, atendendo ao que foi dito por Lüdke e André (1986) que a entrevista semi-estruturada, desenvolve-se a partir de um esquema básico, porém aplicado sem tanta rigidez, permitindo ao pesquisador fazer as necessárias adaptações. As entrevistas foram realizadas na escola em questão, sempre em local reservado e que permitiu o seu desenvolvimento sem interrupções.

Quanto à análise dos dados, as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio de análise de conteúdo, que segundo Bardin(1977), tem como procedimento tratar informações, atitudes ou temas contidos em uma mensagem ou em um documento. Para este mesmo autor, a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O processo de análise de conteúdo se iniciou com a pré-análise, quando foi realizada leitura flutuante do material de análise, com o intuito de estabelecer um contato inicial e conhecê-lo. O *corpus* ou “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 97) foi norteado pelos princípios da pertinência e da homogeneidade. O princípio da pertinência foi atendido, pois o *corpus* formulado a partir das entrevistas é adequado, enquanto fonte de informação, para o atendimento do objetivo que suscita a análise. Também, esta investigação foi homogênea, pois os dados foram coletados por um mesmo instrumento de coleta (a entrevista), versaram sobre o mesmo tema (cultura de paz na escola) e o grupo de indivíduos investigados foi semelhante (professores participantes do Projeto Paz na Escola). Por fim, esta fase foi finalizada com a preparação do material (edição dos textos) para análise propriamente dita.

Em seguida, foi feita a codificação ou tratamento do material que “corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, [...] que permite atingir uma representação

do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 1977, p.103). Nesta fase, procedeu-se à categorização necessária principalmente a uma representação simplificada dos dados brutos, com base no uso de conjuntos ou de classes (categorias), de forma a serem dados organizados. Neste intuito, o processo de categorização buscou a alocação de cada elemento em uma única categoria (exclusão mútua), respeitado o princípio de classificação (homogeneidade), de forma adaptada às intenções de investigação, do material de análise e às questões de estudo (pertinência), na busca de resultados férteis (produtividade).

4. RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1. Os sujeitos da pesquisa

Os profissionais que foram entrevistados têm entre 36 e 40 anos de idade, possuem especialização, exercem a profissão há mais de 11 anos e possuem entre 5 e 15 anos de docência na mesma escola.

Conforme explicitado, as duas últimas características constituem critérios de participação na pesquisa, visto que professores com menos de 5 anos de exercício profissional e de tempo na escola, não teriam condições de participar do Projeto Paz nas Escolas, nem de executar alguma das ações previstas.

De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, antes do projeto ser implementado, a escola contava com 837 alunos distribuídos em três turnos para 54 professores, sendo 14 destes temporários. Das quinze salas de aula, apenas duas tinham ventiladores, as demais eram muito quentes, com pouca circulação de vento. Todas as paredes das salas traziam as marcas da violência dos alunos, inclusive, nas lousas e nas cadeiras. O espaço de recreação era o pátio da escola, pois o mato crescido impedia qualquer outra atividade. Se faltasse água, gás ou tempero para a merenda escolar, as crianças voltavam para casa sem refeição. Na biblioteca, existia um verdadeiro depósito de livros, muitos jogados no chão. Sem sala de informática e de apoio psicopedagógico, a escola funcionava com um diretor e um vice, duas secretárias, três agentes administrativos, três merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais e quatro porteiros distribuídos por revezamento nos três turnos.

4.2. Percepção dos professores sobre a cultura de paz nas escolas em geral

No que se refere à percepção dos professores quanto ao fenômeno da cultura de paz nas escolas em geral, vários enfoques foram apresentados. Demonstrando, sobretudo, a amplitude e a complexidade do tema, o qual, em nenhum momento foi visto pelos entrevistados, como fenômenos isolados, mas sim relacionados a várias questões estruturais em nível familiar e social.

As respostas e comentários relacionados à questão “Como você vê hoje, a cultura de paz nas escolas em geral?” são ilustrativos da percepção dos professores que remetem de forma recorrente a **necessidade da cultura de paz nas escolas em geral**.

Eles dizem:

- (1) “... vejo que a cultura de paz é necessária sim, nas escolas de todo o mundo...”.
- (2) “... quero que hoje a cultura de paz não seja apenas moda...”.

Como foi evidenciado pelos registros dos professores, existe a necessidade de se estimular a cultura de paz nas escolas em geral, do mundo todo, continuamente. Considera-se que educar para a paz implica inserir-se em um processo dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz que possibilitem as pessoas a olharem a realidade em que vivem e conseqüentemente agirem sobre ela.

Assim, a educação para a paz começa no respeito, na aceitação incondicional do outro, na confiança, na cooperação e na comunicação eficaz. Professor eficaz é aquele que, além de possuir um corpo de conhecimentos, desenvolve e estabelece relações humanas com as pessoas às quais ensina. Relações estas, como diz Freire, (1999) "de disponibilidade para o diálogo, de escuta paciente e crítica do outro, de testemunho ao respeito a si mesmo e ao outro e de querer bem à própria prática educativa e ao educando".

Os depoimentos dos professores seguem também linha semelhante à de Santos(2001), para quem o primeiro passo para uma educação para a paz é andar com os olhos abertos, não se negar a enfrentar a realidade por mais dura e desconcertante que seja e não querer “proteger” as crianças e os adolescentes da dimensão dura da vida. No entanto, não basta ser capaz de ver, analisar, conhecer é preciso também se situar diante desta realidade, compreender os mecanismos que perpetuam a exclusão e as desigualdades e produzem violência, assim como os esforços de tantas pessoas, grupos, organizações para criar uma realidade diferente.

A cultura de paz como saída para a não violência.

Neste momento, os professores percebem a paz como uma saída para a não violência, quando referem:

(1) “... as escolas passaram a perceber que a paz é uma saída para que o ensino realmente possa acontecer na escola no lugar de tanta violência.”.

(2) “... quero que hoje a cultura de paz... ajude a acabar com casos como o da colega professora que foi espancada por alunos...”.

Essa categoria da cultura de paz como saída para a não violência propicia a afirmativa de que os professores percebem a paz como uma saída para a não violência, que casos de agressões possam acabar e o processo de ensino possa de fato existir na escola. Eles reconhecem a violência, porém têm esperança de que a paz seja mais forte, aproximando-se do sentido colocado por Andrade (2007), segundo o qual num mundo tão sofrido com toda sorte de violência, a paz se apresenta como um bem insubstituível neste fim de século.

Logo, a escola deve potencializar cidadãos equilibrados, responsáveis, tolerantes e não violentos, e isso só é possível quando ela se autodeterminar a formar o aluno de forma

integral, que vise o aluno como um todo. Deve, assim, gerir sua temática em torno de problemas e assuntos de interesse dos próprios alunos por meio de projetos elaborados e realizados em um contexto democrático e pacífico.

A paz começa na família.

Verificou-se que os professores concordam com a idéia de que a violência que o adolescente pratica na escola vem de casa conforme as falas a seguir:

(1) “... penso que trabalhar a cultura de paz nas escolas é trabalhar a afetividade, o respeito e a solidariedade que tem faltado inclusive nas casas de nossos alunos...”.

(2) “... a paz é para ser um processo iniciado na família, mas os alunos, a maioria, já são vítimas de violência nas suas próprias casas...”.

No universo da sala de aula, o professor depara com situações, muitas vezes, inesperadas. Aquele aluno bem quieto durante as aulas de repente, pode vir a manifestar uma atitude bastante violenta diante de um simples fato. Porém, como saber explicar o porquê de tal comportamento se até então o aluno nada havia manifestado? É simples, conhecendo um pouco sobre a família do aluno, é possível entendê-lo melhor.

Em situações como essa, fica bem claro o dito popular: costume de casa vai à praça. Que tipo de afetividade é possível esperar de um aluno que em casa vive em meio à violência, ao álcool, a miséria e a fome?

As falas dos professores vão ao encontro das idéias de Rezende (2006) quando afirma que a paz não pode ser construída como um elemento isolado. A paz é um produto que se constrói com diferentes componentes. Não é somente uma meta a ser alcançada. É também um caminho.

Logo, o professor comprometido com a educação diferencia uma situação conflitante de uma situação violenta. Para isso é necessário que ele perceba a essência da violência, porque nem todo problema de indisciplina é um ato violento nem todo ato violento é um delito. Ou seja, o verdadeiro educador conduz seu educando a identificar alternativas para superar o comportamento violento que vem de todos os lados e construir as bases para a criação de uma comunidade baseada na justiça e na liberdade.

Analisando as falas dos professores, observou-se também, a percepção que eles têm sobre a cultura de paz nas escolas em geral e, surgindo outros temas que acrescentaram informações ao estudo servindo como base para a questão a qual se buscou responder “A implementação do Projeto Paz nas Escolas contribuiu para a construção de uma cultura de paz na sua escola”?

Dessa forma, em relação a essa questão, as falas dos professores entrevistados foram agrupadas na seguinte forma abaixo.

4.3. Percepção dos professores sobre o Projeto Paz nas Escolas

Verificando as falas destes professores, no que se refere à visão que eles têm sobre o Projeto Paz nas Escolas, observou-se, como categorias mais expressivas, relativas à questão “O que é o Projeto Paz nas Escolas, no seu ponto de vista”? as seguintes:

O Projeto Paz nas Escolas na escola em questão.

Como foi possível constatar, ambos os entrevistados referenciam o Projeto Paz nas Escolas, ressaltando a viabilidade de se cultivar a paz em meio a um clima até então poluído pela violência:

(1) “... uma alternativa de colocar na nossa escola um verdadeiro clima de paz...”.

(2) “... o Projeto Paz nas Escolas veio auxiliar a gente a trabalhar a cultura de paz para tentar diminuir todas essas coisas ruins na escola...”.

Em ambas as falas, observou-se que a escola já tinha um histórico de violência antes da chegada do projeto na escola. Criou-se a partir de sua implementação uma expectativa de se diminuir a violência na escola, conforme foi comprovado na próxima categoria.

Classificação dos tipos de violência.

De acordo com as informações colhidas, verificou-se a ocorrência de violência na escola. De acordo com as falas:

(1) “... eram assassinatos, brigas de gangues, um monte de coisas aterrorizantes que dá muito medo mesmo...”.

(2) “... brigavam feio mesmo, com estiletos, furavam uns aos outros com pontas de caneta e de lápis, se esmurravam por nada, jogavam bolinha de papel e diziam muitos palavrões... Até o carro da diretora já foi arranhado de uma ponta a outra, as cadeiras e paredes da escola todas riscadas com imoralidades...”.

É lastimável que um professor preparado numa Universidade, durante anos, para educar, formar cidadãos de bem, dividir conhecimentos, encontre uma realidade totalmente distante daquela dos livros acadêmicos. O fato é que muitos alunos são chamados para estudar, porém são poucos os que querem ir.

Ressalte-se que os entrevistados remeteram de modo enfático, aos posicionamentos dos seus alunos acerca da violência na ocasião em que a escola realizou sondagem de opinião com vistas à aceitação da referida escola pelo Projeto Paz nas Escolas.

Os professores destacaram as percepções dos alunos, conforme exemplificado por meio de material reproduzido de levantamento realizado anteriormente à implantação do Projeto Paz nas Escolas, como se observa a seguir:

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim Tacarão Pedra na minha cara e no meu nariz

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

os alunos fossem mais calmos para a escola ou sim acalearia.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim, xingamentos e apelidos.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

os alunos que a paz precisa reina na nossa escola para isso nos temos que ser um aluno estudante.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim Na outra escola eu fui violada por um ~~aluno~~ aluno ele me botou com um caderno

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

Eu acho que a violência surge das ~~partes~~ pessoas que não tem educação, missões de paz.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim a menina me esculhambeu

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

fazendo muitos amizades

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

já fui vítima de um assalto

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

se vamos acabar com essas brigas quando os pais param de brigar

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim brigas

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

mais segurança e mais leis piores

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Não fiz nada com ninguém as meninas e os meninos começaram a jogar pedras em mim, mais eles e tudo ele não ajudou.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

chamar os pais e fazer uma reunião e conversar para os pais ter um dialogo com seus filhos.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

já brigas sendo apelidos

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

unir os alunos e falar para os pais pararem de ser violentos em casa

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim, por apelidos e por matriciais pesados que outros alunos fogam de propósito nas pessoas

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

acabar com brigas e discussões em casa e parar de se encrescar em discussões na escola

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

sim racismo por causa da religião.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

as escolas sendo mais rugidas e em casa

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

já eu fui roubada eu tinha levado o dinheiro da minha carteira para mim compra e material de trabalho e voltou não sabe mais li

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

As pessoas se comportar em casa e ser

um bom aluno na escola

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Já de implicações de apelidos.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

Muita disciplina, bastante educação, não ter mais arrugas.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim, jogaram uma pedra na minha testa.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

As regras ser mais rígidas.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Já foi uma menina que me brigou comigo.

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

Eu acho se todos se reunirem vai acabar com a violência.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim. Brigas

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

Se vamos acabar com essas brigas quando nossos pais pararem de serem violentos em casa.

14. Você já foi vítima de violência na sua escola? Que tipo de violência?

Sim, agresses físicas

15. O que você acha que é necessário para acabar ou minimizar o problema de violência nas escolas?

Sendo uma pessoa calma

Depreende-se disso que os professores entrevistados reconheceram os diferentes tipos de violência existentes dentro e fora da escola onde trabalham a partir do ponto de vista deles e de seus próprios alunos.

Minayo (2007) distingue três definições de violência que abrangem tanto o âmbito individual quanto o coletivo:

1. A física que engloba os homicídios, agressões, violações, roubos a mão armada;
2. A econômica que consiste na apropriação indevida de propriedade e de seus bens;
3. A moral e simbólica que trata da dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando o direito dos outros.

Existem casos em que o educando apresenta um comportamento indesejado e às vezes os educadores tentam resolver o problema sem primeiro conhecê-lo e correm o risco de, em vez de solucionar, aumentá-lo. O fato é que o aluno pode ser vítima de uma situação violenta e estar usando a indisciplina como forma de expressar os maus tratos recebidos. A violência pode estar internalizada e ser manifestada de diversas formas no aluno. A agressão em si mesmo ou no outro é uma das formas dessa manifestação.

Assim, cabe ao educador, pela sua posição privilegiada de acompanhar o aluno cotidianamente, envolver-se no cuidado, na proteção e percepção e assim colaborar como agente preventivo na busca de resolução de conflitos antes que eles se transformem em violência.

Reconhecer a existência de um problema na escola já é um primeiro passo para tentar solucioná-lo. Na fala do entrevistado 2 observaram-se os PCN'S como um meio de trabalhar a cultura de paz na escola. Segue então a próxima categoria.

Os PCN'S e a cultura de paz.

(2) "... O Projeto deu um material para a gente trabalhar dentro dos PCN'S a cultura de paz, como um meio de trazer a paz para os nossos alunos, para nós..."

De acordo com a pesquisa documental realizada sobre o Projeto Paz nas Escolas, verificou-se que pelo fato de professores não estarem trabalhando os PCN'S, ou seja, os temas transversais, como deveriam, foi que houve a necessidade de se levar o Projeto para as escolas. E perceber que o professor entrevistado utilizou os PCN'S como um meio de trazer a paz para os alunos foi confirmar que de fato o professor compreendeu o objetivo do Projeto Paz nas Escolas.

Visto isso, concorda-se com Rezende (2006) em sua afirmação de que educar para a paz é uma necessidade e um direito e dever de todo educador. Um compromisso e um desafio constantes não isentos de conflitos e de controvérsias. No entanto, o educador deve

compreender que não pode ficar indiferente nem se neutralizar diante da temática abordada, o que redundaria em colapso total, a educação das futuras gerações.

4.4 Motivação do professor para participar do projeto paz nas escolas

A foto abaixo foi cedida por um dos professores entrevistados. Ela representa um dos encontros em que os professores foram capacitados pelos técnicos da SME. A seguir é possível observar as falas dos professores sobre a questão “O que motivou você a participar do Projeto Paz nas Escolas”?



FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROJETO

(1) “Olha o que me motivou foi saber que estou beneficiando não só a escola, mas toda uma comunidade sofrida como a nossa. Foi também procurar motivação para continuar, pois me sentia meio que abandonada diante de algumas situações que costumavam ocorrer [...] a que mais me marcou foi a de um aluno que junto com a turma toda combinaram de colocar um prato de sopa quente pra eu me sentar e sentei [...] todos os alunos riram compulsivamente, inclusive o diretor da época quando eu chamei pra ele ir à minha sala, e sabe o que foi feito? Nada, me senti muito só naquele momento, sem ninguém por mim e sem saber o que fazer diante dos alunos e do diretor rindo sem parar[...]se esse projeto tivesse aparecido antes desse fato acontecer eu teria tomado uma providência com certeza bem diferente em vez de ter ido pra casa chorando com medo do dia seguinte”.

(2) “ Eu acho que a motivação maior foi tentar diminuir o clima de insegurança e medo que vinha pairando na nossa escola. Lutar contra o medo que sentíamos quando a gente vinha trabalhar nesta escola, tentando acabar com tudo aquilo que gerava esse medo”.

Buscou-se apreender nas falas dos professores quais foram os fatores motivantes para participarem do Projeto Paz nas Escolas. Percebendo nos depoimentos que os professores, apesar de todas as dificuldades existentes, ainda procuram uma saída, um fio de esperança para continuar.

Seguindo-se raciocínio de Pereira (2002) percebe-se que os professores revelam a vontade de combater o medo da violência de seus próprios alunos, o medo de estar em seu próprio local de trabalho. Contudo, um dos pontos-chave para criar uma cultura de paz é a preparação do professor inicial e continuada. Sendo o professor uma liderança estratégica da escola, é importante que ele esteja capacitado a agir em face das violências, não apenas com receituários, fórmulas, mas, sobretudo, com uma iluminada compreensão dos fatos, de modo que possa intervir e efetivamente liderar o processo educativo.

Infelizmente, alguns alunos descarregam suas energias de maneira violenta nos professores, muito embora, estes mesmos alunos, pensem tratar-se de apenas uma “brincadeirinha”. São cenas assim que desmotivam e frustram muitos profissionais da educação.

Para Demo (2004), um professor tendencialmente excluído não consegue cuidar da inclusão dos outros, é preciso cuidar dele com absoluto carinho e sistematicidade, para que possa dar conta de tantas expectativas depositadas sobre ele.

Logo, educar para a paz é orientar as pessoas para que não sejam indiferentes com o outro, é não permitir que o ser humano seja tratado como coisa e, sim, como cidadão portador de direitos e deveres.

4.5 Envolvimento dos alunos no projeto paz nas escolas

A meta principal do Projeto Paz nas Escolas foi capacitar o professor a trabalhar com os alunos a construção de uma cultura de paz na escola. A partir dessa informação, verificou-se, por meio das falas dos professores, o que eles pensam a respeito do envolvimento dos alunos no Projeto Paz nas Escolas.

Conforme se constatou na seguinte questão, “Qual a sua opinião acerca do envolvimento dos alunos no Projeto Paz nas Escolas”? A este respeito são ilustrativos os depoimentos a seguir:

O envolvimento dos alunos no projeto como um desafio para o professor.

(1) “... Pra mim foi um grande desafio envolver os alunos no Projeto Paz nas Escolas, pois, para alguns deles, as atitudes de violência que eles cometiam eram engraçadas e faziam parte das brincadeiras do intervalo. O Projeto pedia que a gente realizasse na escola atividades pela paz na nossa escola, daí pra eu não fazer sozinha chamei a outra colega que também participou da capacitação do projeto e juntas nós construímos algumas atividades divertidas na hora da acolhida dos alunos envolvendo o tema paz. No início, só os do 6º e 7º anos se interessavam em participar, depois os do 8º e 9º anos vendo a alegria e a empolgação dos outros, foram aceitando. Pra mim o envolvimento dos alunos foi acontecendo aos poucos, mas nunca chegou aos 100% sempre têm aqueles que tão nem aí”.

(2) “... Acho que o envolvimento deles foi bom sim, deu trabalho, mas conseguimos envolver muitos deles. Aconteceu porque tivemos grandes parceiros que entraram com a gente nessa: articulamos alguns segmentos que estavam quase que inexistentes e contamos com a participação do conselho tutelar, o grêmio, o conselho da escola, os outros professores, a regional, o ROPE que hoje é a guarda municipal, só a direção que no começo[...] mas depois[...]. Então, pelos anos na educação eu posso dizer que nesta escola os alunos se envolveram no projeto”.

Dessa forma, percebe-se que, por meio de atividades e participação de outros sujeitos na escola, os alunos foram se envolvendo no projeto.

Observa-se que a boa vontade dos professores, a persistência em fazer o projeto acontecer contribuiu bastante para o envolvimento dos alunos, o convencimento não forçado, não imposto, abrangeu também os demais segmentos da escola.

Assis(1999) acrescenta que a participação de alunos em projetos é possível quando se busca modificar para melhor o caráter e a personalidade dos mesmos nessa faixa – etária mediante atendimentos especiais, havendo necessidade de carinho, de proteção, de segurança e de limites.

É importante que o aluno se sinta parte da escola, uma pessoa que faz a diferença, e esse sentimento de responsabilidade emerge com o incentivo do professor, de atividades simples desenvolvidas em sala de aula até as mais complexas, o aluno deve ser motivado pelo professor a fazer a escola acontecer.

Acredita-se, assim, que não há melhor maneira de educar para a paz do que demonstrando no dia-a-dia, na sala de aula e fora dela, formas de interagir, pautadas no respeito e na democracia. A educação para a paz sugere um meio de aprendizagem no qual os estudantes trabalhem com os demais, agindo juntos para abordar e resolver problemas.

4.6 Pontos positivos e negativos do Projeto Paz nas Escolas

Ao destacarem os pontos positivos e os negativos do Projeto Paz nas Escolas, expressam-se nas falas dos entrevistados, várias outras categorias como, por exemplo: resistência ao projeto, projetos anteriores ao Paz nas Escolas e valores nas escolas, conforme se verifica a seguir.

Resistência ao Projeto Paz nas Escolas.

Como é possível observar, ambos referenciam a resistência por parte da direção ao projeto ressaltando o seguinte:

(1) “... Quando o convite para participar do projeto chegou a nossa escola, houve resistência por parte da direção...”.

(2) “... Eu acho que, de cara, a nossa participação no projeto já foi um ponto positivo, pois aqui, eu não tenho medo de dizer, tivemos alguns problemas com a direção que não queria aceitar o projeto na escola...”.

Depreende-se disso que os dois professores reconhecem de início a direção ter sido um empecilho para a entrada do projeto na escola. Contudo, sabe-se que a direção de uma escola é uma das maiores motivações para que o ensino - aprendizagem de fato tenha espaço para acontecer na escola, visto incentivar não só os funcionários, mas, sobretudo os professores que, por sua vez, atingem os alunos.

Além de pensar na execução de bons projetos, faz-se necessário, como acrescenta Garrido (1999), uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.

Assim, a paz é criada quando se reconhece a realidade social perversa e excludente, e se busca superá-la através da prática da justiça social. Isso porque a paz não é apenas o contrário de guerra, mas é também a manifestação de justiça e a eliminação de todas as formas de violência.

A educação para a paz está alicerçada na esperança das manifestações mais puras e completas do ser humano que é a solidariedade entre os povos. Uma educação voltada para o desenvolvimento da cultura de paz deve priorizar as relações interpessoais e a afetividade entre os seres, porque são meios nos quais o educador deve apoiar-se para conseguir uma convivência de paz.

Projetos anteriores ao Projeto Paz nas Escolas

Observe-se as seguintes falas:

(1) “... apoio que dificilmente acontecia em outros projetos...”.

(2) “... nós já tínhamos trabalhado projetos anteriores ao Paz nas Escolas, mas dificilmente a gente ia até o fim, porque o projeto chegava para a escola e não tinha quem acompanhasse, quem cobrasse...”

A partir da leitura dessas falas percebe-se que projetos existem, mas a iniciativa de fazer com que eles verdadeiramente aconteçam são poucas. O trabalho em uma escola deve ser um processo de conquista diária. Conquista de que aquele conteúdo é importante, de que determinados valores são fundamentais. O projeto numa escola não deve ser jogado, imposto, ao contrário, ele deve ser necessário e compartilhado sempre. Não basta também ter boas idéias é preciso saber executar.

Um projeto simples citado pelo professor 2 foi o de doação de livros para a sala de leitura da escola. Houve a doação, contudo os livros ficaram largados no chão, como se pode verificar na foto abaixo, tirada na época do celular no professor:



SALA DE LEITURA ANTES DO PROJETO PAZ NAS ESCOLAS

A sala de leitura é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza que muitas vezes funciona como biblioteca, porém sua real função é motivar e fazer acontecer a prática da leitura e da escrita na escola.

Infelizmente, algumas pessoas não compreendem que os alunos precisam de estímulo para estudar. Não basta ter uma sala de leitura afuncional, servindo como depósito de livros velhos, tampouco atividades isoladas sem um direcionamento para os alunos. É

preciso compromisso e respeito devido à responsabilidade que é educar, pois, mesmo que as condições de trabalho e de salário do professor ainda necessitem melhorar bastante, um baixo salário e situações não muito adequadas de se ministrar uma aula, jamais justificarão um profissional medíocre como educador.

Logo, trabalhar a cultura de paz nas escolas é saber fazer uso dos instrumentos educacionais que a escola oferece e, a sala de leitura é um deles. Pois os livros não devem ser vistos como enfeites nas estantes, mas como recurso na tentativa de convencer o aluno da importância de ler e produzir textos.

Valores na escola.

Nesta categoria, ambos os professores reconhecem a importância de se trabalhar os valores na escola. Conforme as falas:

(1) “... um projeto como esse sobre cultura de paz na nossa escola é tentar ver o bom do aluno, a esperança, ensinar o aluno com bons exemplos, valores e não com punição o tempo todo, e isso também é muito positivo...”.

(2) “... quando a gente trabalhou os valores na nossa escola os alunos passaram a respeitar inclusive a merendeira e o porteiro que eram vítimas de muito xingamento e brincadeiras sem graça...”.

A busca da paz é uma tarefa inacabada e seguramente inacabável, mas necessária. Por isso a educação para a paz é um dever - direito do educador (JARES, 2000). O momento histórico em que vivemos suscita abertura de mudanças. Nesse sentido, a escola é um instrumento de suma responsabilidade na formação de consciência.

A escola, como um ambiente socializador, deve propiciar ao aluno condições de aprendizagens e desenvolvimento que possibilitem a formação do caráter para o exercício da cidadania. Deve, portanto, evitar situações de constrangimento e de discriminação que dificultem a sua integração efetiva com o meio.

Este novo tipo de educação incita a participação e o desenvolvimento de valores fundamentais como a solidariedade, a ética e a paz, entendidos como de extrema importância para a superação dos problemas emergentes na sociedade atual.

4.7. Alteração no Projeto Paz nas Escolas

Analisando as falas dos professores entrevistados sobre a questão “Que alteração você faria no Projeto paz nas Escolas”? Constatou-se que poucas alterações foram sugeridas, como por exemplo: capacitação dos professores e dos demais segmentos da escola, incluindo porteiros e merendeiras.

Cabe elencar outro ponto interessante citado durante a entrevista com o professor (1) no qual é sugerido um encontro em que os professores apresentassem as ações que foram desenvolvidas nas suas escolas e se essas ações deram ou não certo. Ações desse tipo só enriquecem as trocas de experiências e, sobretudo, de saberes.

Observou-se também que os professores entrevistados têm nítida consciência e entram em consenso ao admitirem que é preciso envolver o maior número possível de pessoas no projeto a fim de que ele encontre espaço e aceitação para acontecer.

Para Gadotti (2000), a inovação da educação só se dará quando a base da sociedade o quiser. A paz deve ser uma vontade coletiva e não o grito de uns poucos excluídos. Educar para a paz é pensar no todo e não nas parte de interesses individuais.

O mais importante é que todos assumam o compromisso com a ética no sentido de compreender e vivenciar o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade mais justa, bem como adotar no dia a dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações, compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária (REZENDE, 2006).

4.8. Ações executadas após a chegada do Projeto Paz nas Escolas

Durante o momento da entrevista os professores manifestaram uma grande empolgação ao falarem sobre o que foi feito na escola a partir do momento em que eles passaram a motivar ações em prol de uma educação para a paz na escola.

(1)“... Durante a capacitação, eu fui percebendo que, para algumas coisas acontecerem aqui na escola, outra precisariam existir. O que eu quero dizer com isso é [...] o regimento da escola era de 1979, e nós só reformulamos quando o Paz nas Escolas chegou. Não tínhamos um conselho de respeito, nem grêmio, pra não dizer que não tínhamos nada, tinha os líderes de salas. Quando a gente organizou tudo isso, ficou mais fácil de começar qualquer ação. Fizemos reuniões, fomos vendo o que podíamos fazer e fizemos. Cito as que eu lembro no momento tá certo? Jornal da escola, caminhada pela paz no bairro, gincana da paz, horta na escola, grupo de capoeira, educação para o trânsito, paz nos estádios de futebol, meus pais na escola, dia D de leitura pela paz, dentre outros que foram mais só nas salas de aula e não envolveu todo mundo. Com essas ações, nós passamos a conviver e nos respeitarmos mais em função de um objetivo maior: através dessas ações que fazemos até hoje, estamos sempre educando para a paz”.

(2)“... Depois do projeto e durante o projeto nós trabalhamos os valores na escola, com atividades mensais, educação para o trânsito, a horta que uniu bastante os alunos, todos os meses de junho trabalhamos a educação para a paz utilizando questões ambientais, jornalzinho da escola, deixa ver [...] dia da leitura voltada para a paz é o nosso dia D, meus pais na escola, não lembro agora [...] mais teve outras”.

Verificou-se por meio destas respostas que os professores de fato executaram as ações previstas nos objetivos do Projeto Paz nas Escolas e conseguiram envolver os sujeitos da escola com atividades voltadas para uma cultura de paz como é possível observar:

ALGUMAS AÇÕES REALIZADAS APÓS A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO PROJETO PAZ NAS ESCOLAS



Realizando atividades com jogos pedagógicos sobre convivência democrática



Debatendo sobre cultura de paz na escola



Realizando leituras sobre valores na escola



Exposição de produções textuais sobre cultura de paz



Caixas de livros reaproveitadas como lixeiras



Horta na escola conservada pelos alunos

Destacaram-se também duas produções textuais que foram premiadas na escola na ocasião de um concurso de redação, na própria escola, cujo tema foi: Quero Paz.

Quero paz

Acho que para ter paz muita coisa era para mudar. Tento fazer minha parte mais nem sempre dá.

Ontem minha mãe foi presa de novo porque roubou no mercantil grande, meu pai não deixa eu trabalhar por causa daquele marido da mulher que quibia eu, lá eu tomava de conta de um menino bem bonzinho.

Assim dá para ter paz?

Vamos cair na real, pelo menos aqui na escola, porque vai sobrar só o resto de vida para nós, sem estudo que presta e no meio das drogas.

Quero paz

Quero paz pra poder estudar, em casa meus pais brigam o tempo todo por tudo, aqui na escola brigam o tempo todo por quase nada. Já chega!

Quero paz pra poder estudar, pois vão me cobrar!

Quero paz pra poder estudar, ~~eu~~ e não querer ir também brigar!

Quero paz pra poder estudar e sei que não passo muito.

Quero paz pra poder estudar, por favor parem de matar, de por besteira isfaquear.

Quero paz pra poder estudar e não ter que um dia com você chorar.

8º ano

Os projetos ora mostrados, assim como as produções textuais dos alunos remetem às reflexões de Linhares (2003), para quem educar para a paz é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo, é um ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Para isso, é preciso amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria e pela vida, disponibilidade para a mudança; recusa ao fatalismo; abertura para o novo, identificação com a esperança.

Nessa perspectiva, a construção da paz exige uma postura ativa. Não pode ser reduzida a uma cidadania passiva, se é possível chamá-la de cidadania, que se limite aos aspectos formais dos ritos democráticos. Construir a paz supõe ação, respeito pelos direitos humanos, luta não violenta contra tudo que desconhece a dignidade humana, articulação entre políticas de igualdade e de identidade, entre igualdade social e diferença cultural.

4.9. Contribuição do Projeto Paz nas Escolas para uma cultura de paz na sua escola

Diante das considerações observadas nas falas dos professores pesquisados, constatou-se que a implementação do Projeto Paz nas Escolas contribuiu, na escola em que lecionam, para a construção de uma cultura de paz, através de ações executadas com os alunos continuamente até os dias de hoje, conforme foi comprovado em visitas à escola e nos seguintes depoimentos:

(1) “... Eu acho que toda ação em favor da paz na escola é válida. O Projeto Paz nas Escolas em especial, até hoje tem ajudado bastante aqui na escola, pois suas ações ainda continuam como a horta em que os alunos são responsáveis por ela, a partir daí passaram a destruir menos o jardim da escola, a quebrar menos os banquinhos. Desde que começamos a trabalhar os valores na escola os alunos têm passado a respeitar mais uns aos outros, os professores, e o que mais chamou a nossa atenção foi que os pais também sentiram essa mudança em casa, eles têm respondido com menos agressividade e dito menos palavrões. Agora, se você tivesse me perguntado se o Projeto Paz nas Escolas transformou nossa escola numa escola de paz, eu diria sem pensar: não. Mas contribuir para uma cultura de paz, contribuiu e contribui bastante, os bons exemplos têm ficado, e é encima deles que continuamos trabalhando sem perder a esperança”.

(2) “... Sim. Pois é claro que foi com a vinda do Projeto pra escola que inclusive começamos a falar de paz, quando só respirávamos e falávamos e vivíamos a violência diariamente. De certo que a violência não acabou, mas, além de ter diminuído muito, sabemos como amenizar e às vezes converter um clima de briga em um clima de paz, porque fomos capacitados pra isso. A direção e os demais professores passaram a perceber que só unidos

conseguiremos fazer da escola um ambiente bom de se trabalhar e estudar pra todos. Até hoje ainda recebemos visitas das técnicas da regional que continuam nos acompanhando e ajudando porque projetos como o Paz nas Escolas nunca acabam”.

Em ambas as falas os professores reconhecem que a violência na escola não acabou, mas convergem também para o fato de o Projeto Paz nas Escolas ter favorecido a criação de um clima de paz não existente naquele ambiente marcado pela violência e pelo medo. Afetando também a família dos alunos que passaram a perceber mudanças favoráveis no comportamento de seus filhos em casa.

Percebe-se como de suma importância para o real desenvolvimento do projeto, o acompanhamento das técnicas da regional dando suporte e segurança aos professores. Essa atitude demonstra o compromisso e a responsabilidade com a sociedade na construção de uma cultura de paz.

É importante observar o papel da comunidade escolar interagindo e participando ativamente do projeto, conforme relato dos professores. Até porque os benefícios do projeto não foram percebidos só nas salas de aula, mas na comunidade escolar que envolve não só a escola, e nos seus arredores também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos tratados neste estudo e os dados apresentados pelos professores pesquisados, depreendeu-se que eles têm uma visão crítica sobre a cultura de paz nas escolas em geral e sobre a implementação do Projeto Paz nas Escolas na escola em que lecionam.

Durante a realização desse estudo, observou-se a realidade em que se encontra a escola pesquisada com as ações executadas pelos professores que fizeram a capacitação do projeto. Verificou-se que, embora a escola esteja situada em uma área de grande vulnerabilidade social, essa condição não foi impedimento algum para a aceitação do projeto pela comunidade escolar. Infelizmente, o maior empecilho, como foi colocado pelos professores entrevistados partiu da direção da escola, porém aos poucos ela foi aderindo e contribuindo.

Constatou-se que ambos os professores percebem o alto índice de violência na escola como um fator determinante para a chegada do projeto na escola. E também que a consciência desses educadores de que a aprendizagem não só é a apreensão de determinados conhecimentos, mas também de afetos e desafetos, os quais ocorrem nas relações entre indivíduos como ponto primordial para o desenvolvimento do projeto.

Foi possível considerar que o Projeto Paz nas Escolas contribuiu satisfatoriamente na construção de uma cultura de paz na escola em questão, à medida que as ações passaram a amenizar o problema da violência na escola e não apenas o retrataram. O clima de paz passou a fazer parte do universo da escola.

Verificou-se que os professores conseguiram motivar ações envolvendo não só os alunos, mas a comunidade escolar também, visto que, ações enfocando temas com meio-ambiente, cidadania, valores, acabaram refletindo nas famílias dos alunos, pois estes passaram a levar para casa exemplos de educação e de convivência pacífica.

Para que o sucesso do Projeto Paz nas Escolas fosse alcançado, é possível destacar os seguintes pontos como de extrema importância:

1. A necessidade de existir o projeto na escola;
2. O convencimento da importância do projeto(aceitação);
3. As condições para o desenvolvimento do projeto;
4. A participação dos sujeitos;
5. O acompanhamento da execução do projeto;
6. A avaliação contínua se os objetivos do projeto estavam sendo alcançados.

7. Destacando, em especial, a persistência e o compromisso dos professores capacitados em fazer o projeto acontecer, apesar de todas as dificuldades encontradas na escola.

Contudo, percebeu-se que é também necessária uma nova aprendizagem, tendo como primeiro palco a casa: é em casa também e não apenas na escola que a criança deve aprender as regras de convivência social. A família é o pilar-base de uma educação para a paz, independente de qualquer ação da escola. Assim, a família, a escola e a sociedade devem trabalhar em consonância para garantir a formação integral do ser em desenvolvimento que é o aluno.

Logo, partindo do princípio de que a educação começa desde a infância, faz-se necessário que, na educação para paz os pais e professores utilizem-se de estratégias diversas no sentido de conscientização sobre as diversas situações conflituosas e sua resolução através de meios pacíficos. Entre elas podem ser usados textos de livros literários que abordem diferentes conflitos e diferentes modos de resolução, estudo de casos, jogos de papéis e de simulação, dramatizações, jogos cooperativo, etc. É necessário também que toda a comunidade educativa (incluindo os pais) se envolva na ação de ensinar, tornando a educação cooperativa e democrática.

Aí está a co-responsabilidade de pais e de educadores no sujeito que será formado para a sociedade. É preciso, portanto, desenvolver uma cultura de paz através de ações integradas, capaz de gerar impactos com resultados positivos que proporcionem mais tranquilidade e respeito mútuo, além de mobilizar e conscientizar todos os segmentos da sociedade para que juntos desenvolvam ações que viabilizem a construção da cultura de paz. Então, cabe a todos os educadores (pais ou responsáveis e professores) a missão de também refletir sobre a paz e fazer com que ela aconteça no ambiente onde são responsáveis.

Quando a sociedade se preocupa em refletir sobre a paz, quando os meios de comunicação passam a divulgá-la, certamente deve-se fazê-lo com responsabilidade, o que exige de todos uma tomada de posição.

É importante ressaltar que o envolvimento e a divisão de responsabilidade entre os pais e professores são importantes para a construção de uma cultura de paz. Conclui-se esse trabalho, com a esperança de que realmente venha atingir os objetivos propostos, não só pelos organizadores, mas pela sociedade que clama por um mundo que venha através das relações entre os seres possibilitar a construção de uma cultura de paz. Deve-se ir construindo a paz individualmente, à medida que se vai construindo-a coletivamente. A paz se constrói com

coerência entre o pensar e o agir, com reais ações concretas, atitudes e não só com boas intenções.

Aos jovens, é necessário apresentar-lhes valores (éticos, morais e religiosos) de convivência pacífica que são norteadores da vida. Devem ser dirigidos para o desenvolvimento de um espírito de cooperação e, a partir do momento em que se permear desses valores, a transformação e a cultura de paz estarão asseguradas. Acredita-se também que a escola, sendo agente de transformação, tem que oferecer possibilidades para a construção do verdadeiro sentido de paz e para o fortalecimento das relações dentro e fora do ambiente escolar.

Portanto, acredita-se que a escola, enquanto espaço de interação e formação humana, torna-se fundamental para a construção de uma cultura de paz, através de um trabalho crítico e político por parte de seus agentes, pois a busca do equilíbrio do homem, do estabelecimento da paz e a recuperação da violência passam necessariamente pela educação.

Assim, finaliza-se este trabalho que não pretende esgotar a discussão sobre a cultura de paz nas escolas, mas provocar reflexões que suscitem novas questões ao entendimento da paz, e contribuir com a escola estudada para a elaboração de propostas de programas educativos para subsidiar os professores a trabalharem com esta temática e/ou com outras relacionadas com a cultura de paz nas escolas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____. *Escola e violência*. ABRAMOVAY, Miriam *et al.* (organizadoras). Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

_____. *Escolas de paz*. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro; Secretaria de Estado de Educação; Universidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

_____. Violencia en las escuelas: un grand desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.38, p.53-66, Jan./Abr., 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie38a03.pdf>> . Acesso em: 05 dez. 2005.

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M. F. *Educação e incivilidade*, 2004. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/95.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

_____. *Violência na escola: o caso Brasil*, 2004. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/95.pdf>> Acesso em: 28 nov. 2006.

ABRAMOVAY, M; PINHEIRO, L. C. Violência e Vulnerabilidade Social. In: FRAERMAN Alicia (Ed.). *Inclusión Social y Desarrollo: Presente y futuro de La Comunidad IberoAmericana*. Madri: Comunica. 2003. Disponível em: <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/95.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

AGUILLAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. *Avaliação de Serviços e Programas Sociais*. 2 ed. Petrópoles: Vozes, 1995.

ANDRADE, A.P.M. de. *A percepção docente sobre a violência na escola e a educação ambiental como possibilidade de sua superação*. 2001. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2001.

ANDRADE, João Tadeu de. *Crônicas de Paz: Reflexões na Caminhada*. Fortaleza: Órion Edições, 2007.

ARAÚJO, Maria Cristina. *A escola nova em Pernambuco: educação e modernidade*. Recife: Fundação de Cultura, 2002.

ARCOS.C. *Estudio sectorial sobre la educación secundaria en el Ecuador*. Quito:FLASCO, 2002.

ASSIS, S.G.; DESLANDES, S.F.; SANTOS, N.C. Violência na adolescência: sementes e frutos de uma sociedade desigual. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. Criando Caim e Abel: pensando a prevenção da infração juvenil. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 4, n.1, p.131-144, 1999.

BALLONE, G.J. Violência e agressão; da criança, do adolescente e do jovem. *PsiquWeb Psiquiatria Geral*, 2001. Disponível em: <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil_2.html>. Acesso em: 3 out. 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura *et al.* *Metodologia de Avaliação em Política Pública: uma experiência em educação profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

BENEVIDES, M. V. Violência policial e democracia podem conviver? *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 1, p. 25-26, 1985.

_____. Educação para a democracia. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 38, p. 223-237, 2004.

_____. Educação em direitos humanos: de que se trata? *Convenit Internacional (USP)*, v. 6, p. 43-50, 2001.

_____. *Desafios para a democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: CEDAC/Oikos, 2005.

_____. Os direitos humanos como valor universal. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, n.34, p. 179-188, 1994.

_____. *Violência, povo e polícia*. São Paulo: Cedec/Brasiliense, 1996.

BERTELLA, M.L. La convivência en escuelas medias de contextos desfavorables. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n. 18, p. 59-71, 2001.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOTTOMORE, T. B. *Dicionário do pensamento marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino. In: CHARLOT, Bernard. *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Collin, 1997.

BRANDÃO, Sandra Márcia Chagas; JANNUZZI, Paulo de Martino. Distribuição de Renda e Pobreza. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo: SEADE, v.9, n.3, Jul./Set., p.101-8, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais; terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Declaração de Alma-Ata. Carta de Ottawa. Declaração de Adelaide. Declaração de Sundsvall. Declaração de Santa Fé de Bogotá. Declaração de Jacarta. Rede de Megapaíses. Declaração do México*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

_____. *Impacto da violência na saúde dos brasileiros*. Brasília: Editora MS, 2005.

_____. *Política nacional de humanização*. Brasília: Editora MS, 2004.

BRUYNE, P.; Herman, J.; SCHONTHEETE, M. D. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CABANAS, J. M. Q. Educación moral y valores. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 166, Abr./Jun., 1996.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*, n. 2, p. 26-69, 1997.

CASTORIADIS, C. *La monteé de l'insignifiance*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

CASTRO, M. G. *O que dizem as pesquisas da Unesco sobre juventudes no Brasil: leituras singulares*. Disponível em <<http://observatorio.ucb.unesco.org.br/artigos/93.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2006.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 15 mar. 2005.

CHAGAS, I. *Análise de um artigo de investigação educacional*. 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichgas/mi1/5_aula.htm>. Acesso em: 12 mai. 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, ano 4, n.8, Jul./Dez., p. 432-443, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em: 12 mar. 2006.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F. de; PAOLI, Maria Célia. *Os sentidos da democracia: política de dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CONSTANTINI, Alessandro. *Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens*. SP: Itália Nova editora, 2004.

COSTA, Cristina. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1977.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. *A trama da violência na escola*. 1993. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1993.

COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

COSTA, Marcia Rosa. *Eu também quero falar. Um estudo sobre infância, violência e educação*. 2000. Dissertação (Mestrado) na UFRGS, Porto Alegre, 2000.

CRUZ NETO, O; MOREIRA, M.R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.4, n.1, p.33-52, 1999.

DEMO, P. *Conhecer & aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Introdução à metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. *Pesquisa participante – saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

DESLANDES, Suely-Drogas e vulnerabilidade às violências. In: MINAYO, M.C.S; SOUZA, E. R. *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Editora Fiocruz. Capítulo 9. p. 243-268, 2003.

DEBARBIEUX, E. *La violence em milieu scolaire I – État des lieux*. Paris: PUF, 1996.

DEBARBIEUX, E.; CARALP, V. *Pédagogie Freinet et violence: Un "effet-établissement" inattendu*. Cahiers Binet Simon, n. 649, 1996.

DERBABIEUX, E.; BLAYA, C (organizadores). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 28 nov. 2006.

DE LA TAILLE, Yves. Dimensões psicológicas da violência. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 21, p. 19-23, Mai./Jul., 2002.

DELORS, Jacques *et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

DE PRIDAM. *Perfil de proyecto: jóvenes líderes para la paz*. Santo Domingo: DE PRIDAM, 2001.

DISKIN, L. *Paz, como se faz? Semeando cultura da paz nas escolas*. Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.

DORON, R; PAROT, F (orgs). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática, 2001.

DREW, N. *A paz também se aprende*. São Paulo: Gaia, 1990.

EMERY, R.E.; LAUMANN-BILLINGS, L. An overview of the nature, causes and consequences of abusive family relationships – Toward differentiating maltreatment and violence. *American Psychologist*, v. 53, n. 2, p. 121-135, 1998.

ERIKSON, Erik H.; CABRAL, Álvaro. *Identidade: juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FALEIROS, V. de P. *Estratégia em Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1999.

FANTE, Cleo. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. Campinas: Verus Editora, 2005.

FILGUEIRA, C. La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina. In: *Serie Políticas sociales*, Cepal/Eclac, Santiago, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Alunos Felizes, reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 1989.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GARRIDO, Selma Pimenta. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-de-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (Orgs.). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*, São Paulo: Saraiva, 2006.

GUIMARÃES, Áurea Maria. *A depredação escolar e a dinâmica da violência*. 1990. 471 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1990.

_____. *Escola e violência: Relações entre vigilância, punição e depredação escolar*. 1984. 183f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. 1995. 205 f. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

GUIMARÃES, Marcelo R. *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

GROSSI, Patrícia Krieger *et al.* Violência no meio escolar: a inclusão social através da educação para a paz. *Textos & Contextos*, n.4, Dez., 2005.

HICKS, David (comp.). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

INOUE, A.A. Trajetórias e desafios pessoais. In: INOUE, A.A. *et al. Temas Transversais e educação em valores humanos*. SP: Peirópolis, 1999. p.11-16.

KANT, Immanuel. *A paz perpétua*. Porto Alegre: L & PM, 1994.

JARES, X.R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Revisada e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAZZARINI, S.G. *Estudo de caso para fins de pesquisa: aplicabilidade e aplicações do método*. São Paulo: Pioneira, 1997.

LINHARES, C. (org). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANIFESTO DE SEVILHA. *Buenos Aires: Asociación Respuesta para la paz*, 2001.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. *Cad. CEDES*, v. 22, n.57, p.63-75, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n57/12003.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 2001.

MENDONÇA, Maria Helena Magalhães de. O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Cad. Saúde Pública*, v.18, p.113-120, 2002.

MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Ática, 1986.

MILANI, F.M. Adolescência e violência: mais uma forma de exclusão. *Educar em Revista*, v.15, n. 23, Nov., 2004. Disponível em: <<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2055/1707>>. Acesso em: 5 dez. 2006.

_____. Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?. In: FREITAS, M. (org.). *Cidadania Mundial, a Base da Paz*. (pp.51-57). São Paulo: Ed. Planeta Paz, 2000.

_____. Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, F.; JESUS, R.C.D.P (Orgs.). *Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

_____. *Violências versus cultura de paz: a saúde e cidadania do adolescente em promoção*. 2004. Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MINAYO, M.C.S; SOUZA, E.R. *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

MINAYO, Maria Cecilia *et al.*. *Fala Galera*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. *Censo Escolar*. MEC/INEP, 2003.

MULLER, Jean-Marie. *O princípio de não-violência: percurso filosófico*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NARANJO, C. Educando a pessoa como um todo para um mundo como um todo. In: BRANDÃO, D.M.S; CREMA, R. *Visão Holística em Psicologia e Educação*. São Paulo: Summus, 1991. p. 111-122.

NEVES, Patrícia Pereira. *Criminalidade Organizada x Infância e Juventude: uma visão criminológica e vítima lógica*, 1999. Disponível em: <<http://www.amanages.org.br/monogpatricia.htm>>. Acesso em: 12 out. 2006.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M.C. de S. Violência na escola: identificando pistas para prevenção. *Interface*, v.7, n.13, p.119-34, Ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 out. 2006.

O POVO. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/>>. Acesso em: 30 fev. 2007.

ODÁLIA, N. *O que é violência?* 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ONU. *Declaração dos Direitos do Homem*. Disponível em: <<http://www.onu.brasil.org.br/>>. Acesso em: 30 out. 2005.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PINHEIRO, P.S. *As relações criminosas*. Folha de S. Paulo, Caderno Mais, 20/9/1996.

PRIOR, M. *et al.* Transient versus stable behavior problems in a normative sample: infancy to school age. *Journal of Pediatric Psychology*, v. 17, n. 4, p. 423-443, 1992.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. (Orgs.). *Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

REZENDE, Marcelo Guimarães. *Educação para a paz – sentidos e dilemas*. Editora da Universidade de Caixias do Sul, 2006.

RÖHRS, Hermann. El afianzamiento de una paz mundial permanente por medio de la educación para la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, v. 46, p. 17-29, 1992.

_____. Fundamentos de una educación para la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, v. 1, p. 20-25, 1970.

_____. La unificación de Europa y el tercer mundo bajo el aspecto de la política de la paz. *Educación*, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, v. 53, p. 7-26, 1996.

RONDA PREVENTIVA ESCOLAR – ROPE. Disponível em: <http://www2.gmf.fortaleza.ce.gov.br/index.php?Itemid=15&id=12&option=com_content&task=view>. Acesso em: 10 mar. 2007.

ROYER, Égide. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. UNESCO. *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003, p. 57-78.

SANTOS, J.V.T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1: p.105-22, jan./jun, 2001.

SARLO, B. *Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores argentinos SA. , 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.

SPOSITO, M.P. A Instituição escolar e a violência: cadernos de pesquisa: *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, São Paulo, n.104, 1998.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* São Paulo: Gente, 2002.

TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Trad. Jaime A. Claesen & Ephraim F. Alves. Petrópolis, R.J: Vozes, 1999.

TRINDADE, A. A. *A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil(1948-1997): as primeiras cinco décadas*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TÜRCK, Maria da Graça M.G. *Rede interna e rede social: o desafio permanente na teia das relações sociais*. Porto Alegre: AMENCAR, 2002.

RAYO, José Tuvilla. *Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global*. São Paulo: Artmed, 1998.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

UNICEF. *Legislação, Normativas, Documentos e Declarações*. Disponível em:<<http://www.unicef.org.br/>>.Acesso em: 15 mar. 2006.

VERGELY, Bertrand. *O sofrimento*. Trad. Maria Leonor Loureiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

XAVIER, Francisco Cândido. *Para ler e pensar*. Disponível em: <<http://www.paralerepensar.com.br/chicoxavier.htm>>. Acesso em: 23 out. 2006.

WALSELFSZ, J.J.(coord.). *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

WIKIPÉDIA – Enciclopédia Digital. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 10 jan. 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Tradução: Daniel Grassi. São Paulo: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Matrículas do ensino fundamental de Fortaleza em 2006

Alunos matriculados no ensino fundamental – abril/2006

1ª a 5ª séries	128.809
6ª a 9ª séries	68.924
Total	197.733

Fonte: SEDAS/COEDUC/CDIE

ANEXO B – Matrículas e taxas de escolarização no ensino fundamental de Fortaleza

Matrículas e taxas de escolarização no ensino fundamental de Fortaleza

Ano	População 7-14 anos	Matrículas		Taxa Escolarização	
		Total	7-14 anos	Líquida	Bruta
2001	345.680				
2002	351.415	439.784	323.587	93,6	127,2
2003	357.177	441.141	326.885	93,0	125,5
2004	362.924	440.988	332.866	93,2	123,5
2005	375.968	415.000	326.735	90,0	114,3
2005	375.968	413.435	327.666	87,2	110,0

Fonte: INEP/Censo Escolar/SEDUC/SEDAS

ANEXO C – Escolarização líquida do ensino fundamental de Fortaleza em 2005

Escolarização líquida do ensino fundamental de Fortaleza em 2005

Faixa etária (anos)	População	Matrícula inicial	Escolarização líquida (%)	População a ser atendida na faixa etária
6 - 10	224.807	169.982	75,6	54.825
11 - 14	198.449	169.407	85,4	29.042
6 - 14	423.256	339.389	80,2	83.867

Fonte: INEP/Censo Escolar 2005/SEDUC/SEDAS

ANEXO D – Distorção idade x série do ensino fundamental de Fortaleza em 2005

Distorção idade x série

Séries	Matrícula	Na idade certa	%	Com distorção	%
1ª a 9ª	200.509	154.073	76,84	46.436	23,16
1ª a 5ª	130.625	113.991	87,27	16.634	12,73
6ª a 9ª	69.884	40.082	57,36	29.802	42,64

Fonte: INEP/Censo Escolar 2005/SEDUC/SEDAS

ANEXO E – Matrículas do ensino fundamental de Fortaleza em 2005

Matrículas do ensino fundamental de Fortaleza em 2005

Idade (anos)	Diurno		Noturno	Total Geral
	1ª/5ª Serie	6ª/9ª Serie	6ª/9ª Serie	
Até 10	99.042	575	0	99.617
11 a 14	30.939	35.398	996	67.333
Mais de 15	634	9589	23.326	33.559
Total	130.625	45.562	24.322	200.509

Fonte: INEP/Censo Escolar/SEDUC/SEDAS

ANEXO F – Os pacifistas

“Há homens que lutam um dia e são bons. Há outros que lutam um ano e são melhores. Há os que lutam muitos anos e são muito bons. Porém há os que lutam toda a vida. Esses são os imprescindíveis.”

Bertolt Brecht

Desde a Antiguidade, a Paz não é compreendida. Os maus tratos causam guerras, conflitos, rebeliões que acabam destruindo pessoas, lugares, toda uma nação. Preocupados com isso, surgem os porta-vozes da paz. Pessoas que dedicam toda sua vida na ajuda ao próximo, os chamados representantes da paz.

DALAI – LAMA

“O homem que sustenta o diálogo, o perdão e o compromisso.”

Dalai-Lama é uma palavra que significa “oceano da sabedoria”. O budismo ramifica-se em várias escolas. A mais conhecida no Ocidente é o budismo tibetano, que surge no século VII d.C. da fusão das tradições budistas e hinduístas com o antigo xamanismo asiático. Seu chefe espiritual, o Dalai-Lama, é considerado uma manifestação do princípio único sob forma de um bodhisattva, ser destinado à iluminação (WIKIPÉDIA, 2007).

Pensamentos de Dalai-Lama: “Meu apelo por uma revolução espiritual não é um apelo por uma revolução religiosa. Considero que a espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano - tais como, amor e compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa, quanto para os outros”.

NELSON MANDELA

Tornou-se líder do Congresso Nacional Africano e o maior opositor do "apartheid", fazendo campanhas por uma sociedade democrática mais livre e multirracial.

A luta de Mandela é por uma "sociedade democrática livre onde todas as pessoas de todas as raças vivam juntas em harmonia e com oportunidades iguais".

SÃO FRANCISCO DE ASSIS

Oração pela Paz

Atribuída a São Francisco

Senhor, fazei de mim um instrumento da vossa paz.

Onde há ódio, que eu leve o amor.

Onde há ofensa, que eu leve o perdão.

Onde há discórdia, que eu leve a união.

Onde há dúvida, que eu leve a fé.

Onde há erro, que eu leve a verdade.

Onde há desespero, que eu leve a esperança.

Onde há tristeza, que eu leve a alegria.

Onde há trevas, que eu leve a luz.

Ó Mestre,

Fazei 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,

é morrendo que se vive para a vida eterna.

JESUS DE NAZARÉ

Jesus de Nazaré, Jesus Nazareno ou Jesus da Galiléia é a forma grega do nome Yeshua e por ser filho de Maria com José, o carpinteiro, em Belém, por tradição da época é conhecido por Yeshua ben Yoseph, ou seja, Jesus filho de José. Por intermédio de Jesus e dos seus ensinamentos nasce o cristianismo. Os cristãos o reconhecem por Cristo, de onde se origina a nomenclatura Jesus Cristo (WIKIPÉDIA, 2007).

Seus discípulos o chamavam Messias, ou "o ungido do Senhor". O nome Cristo vem do grego Χριστός (*Christós*), que significa "Ungido". Os cristãos consideram-no o filho de Deus e, para a maioria destes, também o próprio Deus enviado à Terra para salvar a humanidade. Embora tenha pregado apenas em regiões muito próximas de onde nasceu, sua influência tornou-se mundial (WIKIPÉDIA, 2007).

Com sua morte por crucificação seus seguidores foram perseguidos e martirizados. Nas arenas romanas alguns entregues à morte pelos leões, contudo o cristianismo cresceu. Alguns segmentos judaicos o consideram um profeta, outros um

apóstata. Para os adeptos do islamismo Jesus é um grande profeta. A sua influência também é marcante em outras religiões, como as de origem gnósticas e espiritualistas.

Com frequência, Jesus explicava sua doutrina através de parábolas, histórias breves que encerravam ensinamentos. A parábola sobre o Filho Pródigo (Lucas 15:11-32), por exemplo, fala da grande alegria de um pai quando vê retornar à casa um filho que saíra a correr mundo. Jesus usou esta parábola para mostrar o amor e o perdão de Deus aos pecadores que se arrependem. Os Evangelhos mencionam cerca de 70 parábolas.

Muito do que Jesus ensinou já fazia parte da Bíblia Hebraica (judaica), e acrescentou ensinamentos novos que posteriormente foi denominado de "graça". Ele pregava que Deus estava preparando a Terra para um novo estado de coisas, e quem quisesse herdar o reino dos céus teria de nascer de novo. Dizia ser ele o enviado, o Messias, do Pai para anunciar esse reino.

Combatia o pecado, especialmente a hipocrisia e a crueldade para com os fracos. Sentava à mesa com pecadores e por isso foi muito criticado pelos fariseus. Estava sempre disposto a perdoar, mesmo antes que as pessoas se mostrassem arrependidas. Para Jesus, o poder de Deus era maior que o pecado, e ele ensinava que o arrependimento e a fé podiam salvar os homens.

As curas também são relatadas, pelos ensinamentos bíblicos; e não estabeleceu uma fórmula milagrosa que curasse, senão a fé. Curou cegos, coxos, paralíticos, corcundas e a Lázaro ressuscitou.

Aos seus seguidores, Jesus oferecia normas de vida por vezes mais dura de cumprir que a própria lei judaica. Ele ensinava as pessoas a amarem a Deus e aos seus semelhantes com toda a força de seus corações e de suas mentes. Frisava que cada pessoa deveria tratar as outras como gostaria de ser tratada por elas. Ensinava: "A quem te esbofetear a face direita, oferece também a esquerda (*Mateus 5:39*).

Em uma época e em uma região em que vigorava a chamada Lei do Talião - "olho por olho, dente por dente" - Jesus pregava o perdão entre os seres humanos. Isso pode ser considerado uma verdadeira revolução, a medida em que subvertia todo o conceito de justiça pessoal e social então predominante.

MAHATMA GANDHI

Foi um dos idealizadores e fundadores do moderno estado indiano e um influente defensor do Satyagraha (princípio da não-agressão, forma não-violenta de protesto) como um meio de revolução. Frequentemente Gandhi afirmava a simplicidade de seus valores, derivados da crença tradicional hindu: verdade (*satya*) e não-violência (*ahimsa*). A filosofia de

Gandhi e suas idéias sobre o *satya* e o *ahimsa* foram influenciadas pelo Bhagavad Gita e por crenças hindus e da religião jainista (WIKIPÉDIA, 2007).

O conceito de 'não-violência' (ahimsa) permaneceu por muito tempo no pensamento religioso da Índia e pode ser encontrado em diversas passagens do textos hindus, budistas e jainistas. Dentro do ideal de paz e não-violência que ele defendia, uma de suas frases foi: "Não existe um caminho para paz! A paz é o caminho!"

Também era contra o sistema convencional de educação em escolas, preferindo acreditar que as crianças aprenderiam mais com seus pais e com a sociedade. Na África do Sul, Gandhi e outros homens mais velhos formaram um grupo de professores que lecionava diretamente e livremente às crianças.

MADRE TERESA DE CALCUTÁ

Foi uma missionária católica albanesabeatificada pela Igreja Católica. Considerada a missionária do século XX, concretizou o projeto de apoiar e recuperar os desprotegidos na Índia. Através da sua congregação "Missionárias da Caridade", partiu em direção à conquista de um mundo que acabou rendido ao seu apelo de ajudar o mais pobre dos pobres(WIKIPÉDIA, 2007).

IRMÃ DULCE

A Irmã Dulce notabilizou-se por suas obras de caridade e de assistência aos pobres.Lutou a vida inteira por um mundo melhor.Cuidou de pessoas doentes, transformou o galinheiro do convento num albergue para pobres.Construiu uma farmácia, um posto de saúde e uma cooperativa de consumo.Quase não comia e não dormia. Os sacrifícios resultavam felicidade(WIKIPÉDIA, 2007).

Um de seus pensamentos era este: “Habitue-se a ouvir a voz do seu coração. É através dele que Deus fala conosco e nos dá a força que necessitamos para seguirmos em frente, vencendo os obstáculos que surgem na nossa estrada”.

MARTIN LUTHER KING

Foi um pastor e ativista político estadunidense. Pertencente à Igreja Batista, tornou-se um dos mais importantes líderes do ativismo pelos direitos civis (para negros e mulheres, principalmente) nos Estados Unidos e no mundo, através de uma campanha de não-violência e de amor para com o próximo. Se tornou a pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel da Paz em 1964, pouco antes de seu assassinato. Seu discurso mais famoso e lembrado é "Eu Tenho Um Sonho"(WIKIPÉDIA,2007).

"Eu tenho o sonho de ver um dia meus 4 filhos vivendo numa nação em que não sejam julgados pela cor de sua pele, mas sim pelo seu caráter".

"Sonho com o dia em que a justiça correrá como água e a retidão como um caudaloso rio"

"Pessoas oprimidas não podem permanecer oprimidas para sempre".

DESMOND TUTU

Bispo anglicano sul-africano. Sua proposta para a sociedade sul-africana incluía direitos civis iguais para todos, abolição das leis que limitavam a circulação dos negros, um sistema educacional comum e o fim das deportações forçadas de negros.

Por sua firme posição contra a segregação racial ganhou, em 1984, o Prêmio Nobel da Paz (WIKIPÉDIA, 2007).

BETINHO

Herbert José de Sousa, conhecido como Betinho foi um sociólogo e ativista dos direitos humanos brasileiro. Concebeu e dedicou-se ao projeto Ação da Cidadania contra a Miséria e Pela Vida (WIKIPÉDIA,2007).

DOM HÉLDER PESSOA CÂMARA

Foi um bispo católico, arcebispo emérito de Olinda e Recife. Destacou-se na defesa dos direitos humanos e políticos no Brasil, sua imagem cristalizou-se a partir de suas ações durante a ditadura, quando se tornou um obstáculo aos olhos da cúpula do regime ao se aliar aos movimentos sociais. Sua atuação levou-o a um envolvimento profundo com as comunidades eclesiais de base, incomodando a tal ponto as autoridades da época a ponto de levá-las a proibir qualquer citação referente ao arcebispo em todo o território nacional. Mais tarde, evidencia-se que, mais do que um arcebispo e membro da Igreja, D. Helder foi um defensor dos direitos humanos (WIKIPÉDIA, 2007).

"O amor é o perfume das almas."

"Só as grandes humilhações nos levam ao recesso último de nós mesmos, lá onde as fontes interiores nos banham de luz, de alegria e de paz."

"Basta que um botão erre de casa para que o desencontro seja total."

NOSSA SENHORA DA PAZ

Existem duas versões para a devoção a Nossa Senhora da Paz distintas na história e presentes na iconografia das imagens da Senhora. Nossa Senhora da Paz é padroeira de El Salvador e esta devoção não vem de alguma história específica, mas da invocação à Maria feita por ocasião da erupção de um vulcão que teria tido suas lavas desviadas da cidade pela intercessão de Nossa Senhora. Por isso, naquele país sua imagem traz em sua mão uma palma de ouro, lembrando a proteção que a Senhora deu ao povo (WIKIPÉDIA,2007).

Já a tradição da devoção espanhola data do século IX e nasceu na cidade de Toledo, durante a invasão dos mouros à Península Ibérica. Conta que ao chegarem à cidade, os mouros tomaram uma igreja dedicada à Nossa Senhora e a transformaram em mesquita. Quando os espanhóis retomaram o poder, Afonso VI, rei da Espanha, fez um acordo que garantia a continuidade da mesquita como lugar de oração muçulmano. A população local, na maioria cristã, liderada pela rainha e pelo arcebispo saiu então às ruas para protestar, vestida de luto (WIKIPÉDIA, 2007).

O rei furioso com a revolta de seus súditos partiu furioso para punir os rebeldes, sobretudo sua própria esposa e o arcebispo. A população, então, em oração pediu a intercessão da Virgem para que abrandasse o coração do rei. Os mouros, por sua vez, receosos em face do ardor do povo, devolveram a mesquita. Então, uma grande procissão teria marcado o retorno da imagem da Virgem para a igreja e, instaurada a paz, essa passou a ser venerada como Nossa Senhora da Paz e é representada com um ramo de oliveira em sua mão, por ser este um dos símbolos da paz (WIKIPÉDIA, 2007).

Oração a Nossa Senhora da Paz

Ó Senhora Mãe de Jesus e da Paz, intercessora junto ao Pai.

Aqui estamos na tua presença com nosso coração apertado pelos sofrimentos do dia-a-dia, pelas injustiças sociais, pelo desamor, egoísmo, opressão, desemprego, falta de saúde, desunião conjugal e familiar, maldades, invejas, que nos afastam da verdadeira paz.

Nossa Senhora da Paz, volta para nós o teu olhar amoroso de Mãe piedosa, da mesma forma que dirigiste ao teu Filho no caminho do Calvário e transmite-nos a paz para que sejamos cada vez mais semelhantes ao teu Filho Jesus.

Que saibamos trabalhar pelo seu reino de amor e de justiça, semeando a união e a paz entre os irmãos e irmãs, com teu Coração aberto sempre atento e acolhedor, acolha neste momento as nossas súplicas (pede-se a graça).

Ave Maria... Glória ao Pai... (3x)

Nossa Senhora da Paz rogai por nós e dai-nos a vossa Paz!

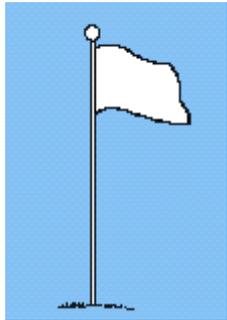
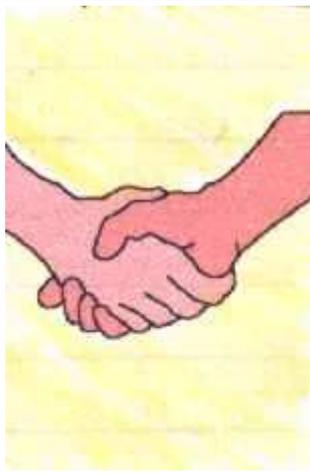
Poderíamos citar muitos outros como: Rigoberta Menchú, Golda Meir, Buda e uma infinidade de Marias, Antonios e Josés que anonimamente vem pregando a paz pelo mundo e deixando suas marcas nos corações de um sem fim de sujeitos. Contudo, existem outras questões por trás de pessoas que dizem pregar a paz.

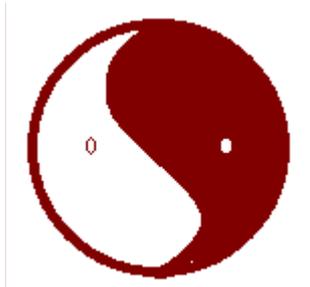
A história tem muito a nos ensinar sobre o pacifismo e suas conseqüências para a criminalidade. Infelizmente, as lições não costumam ser vantajosas para a ótica do “paz e amor”. Para Constantino (2006), o principal símbolo do pacifismo já foi criado pelos motivos

completamente errados. Em 1949, o cartaz para o Congresso Mundial da Paz em Paris foi impresso com uma litografia de Picasso, que eternizou a pomba como símbolo da paz. Os patrocinadores do evento, paradoxalmente, eram os assassinos de Moscou. Os objetivos dos comunistas eram basicamente dois: poderiam dispersar a atenção mundial de Moscou e das atrocidades lá cometidas por Stalin; e forçariam uma associação simplista entre comunismo e luta pela paz. Enquanto ingênuos bem intencionados levantavam cartazes pedindo paz, seus financiadores executavam milhões de inocentes.

Os pacifistas costumam sempre pregar a saída diplomática para os problemas geopolíticos. Vestidos com a causa pacifista, os comunistas franceses exortaram os trabalhadores das fábricas de armamento a sabotarem seu trabalho e pressionaram os soldados a desertarem, quando os exércitos nazistas estavam a poucas semanas de ocupar Paris. Quando o inimigo despreza a razão e luta por uma causa fanática, ou quando já afastou de vez os vestígios de civilização em sua alma, a diplomacia é totalmente ineficaz. Com terroristas não se negocia (CONSTANTINO, 2006).

ANEXO G - Símbolos da paz

	Bandeira branca = missão de paz
	Pomba = mensageira de paz
	Símbolo “hippie” = paz e amor
	Paz entre as pessoas, confraterização.

	<p>Pássaro com ramo na boca = segurança; liberdade (Obs.A arca de Noé)</p> <hr/>
	<p>Cachimbo da paz (Índios)</p> <hr/>
	<p>Dois dedos (vitória) = paz e amor</p> <hr/>
	<p>Símbolo do equilíbrio</p> <hr/>
	<p>Sou da paz (Campanha do desarmamento)</p> <hr/>
	<p>Logotipo da campanha Cultura pela Paz coordenada pela Unesco</p> <hr/>

APÊNDICES

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

Eu, ISABEL CRISTINA CARLOS FERRO, portadora do RG 93027012620, professora, docente da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Governo do Estado do Ceará, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas da UECE, venho solicitar a V.Sra. autorização para coletar dados da minha Dissertação de Mestrado nesta escola dirigida por V.Sra.

Faz-se oportuno esclarecer que a participação dos docentes será voluntária e a mesma ocorrerá após consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Antecipadamente agradeço,

Isabel Cristina Carlos Ferro

APÊNDICE B – Informações a serem fornecidas aos sujeitos da pesquisa

Prezado (a) Professor (a),

Estou desenvolvendo um Projeto de Pesquisa Científica, cujo tema é Políticas Públicas e Educação para paz: Avaliação do Projeto Paz nas Escolas na Rede Pública Municipal de Fortaleza. Os objetivos deste Projeto são investigar junto aos professores do ensino fundamental como vêm a questão da *Implementação do Projeto Paz nas Escolas* nas escolas em que atuam.

Para levantamento dos dados, utilizaremos a entrevista individual, baseada num roteiro de questões semi-estruturadas. Caso concorde em participar deste estudo, gostaria de destacar que sua contribuição será de grande importância e que não haverá nenhum risco ou prejuízo pessoal ao participar.

Solicitamos que leia o termo de consentimento que será apresentado para apreciação e assine-o caso haja concordância de sua parte.

Coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas durante a investigação.

Agradeço antecipadamente a sua
atenção,

Isabel Cristina Carlos Ferro

APÊNDICE C – Termo de consentimento para participação como sujeito de pesquisa

Eu, _____ declaro que assinado este documento, estou dando o meu consentimento para ser entrevistado (a) pela professora e pesquisadora Isabel Cristina Carlos Ferro, aluna do Curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas da UECE, o que contribuirá para o levantamento de dados da pesquisa, cujo tema é Políticas Públicas e Educação para paz: Avaliação do Projeto Paz nas Escolas na Rede Pública Municipal de Fortaleza. Compreendo que estarei cedendo, a partir da presente data, os direitos de minha entrevista individual para ser utilizada integralmente ou em partes, sem restrições, pela pesquisadora Isabel Cristina Carlos Ferro. Compreendo também que estará assegurado o meu anonimato nos resultados obtidos ao tempo que estou livre para consentir ou recusar minha participação em qualquer etapa do projeto. Assim, declaro que as informações que forneço para esta pesquisa podem ser usadas, e inclusive divulgadas.

Data: __/__/__

Assinatura

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista

1. Há quanto tempo você exerce a profissão de professor?
2. Há quanto tempo você leciona nesta escola?
3. Como você vê hoje, a cultura de paz nas escolas em geral?
4. O que é o Projeto Paz nas Escolas no seu ponto de vista?
5. Em sua opinião, qual a razão da implementação do Projeto Paz nas Escolas na sua escola?
6. O que motivou você a participar do Projeto Paz nas Escolas?
7. Qual a sua opinião acerca do envolvimento dos alunos no Projeto Paz nas Escolas?
8. De quais projetos você já participou nesta escola? Os objetivos foram alcançados?
9. Esses projetos costumam ser avaliados? Como?
10. Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do Projeto Paz na Escola?
11. Que alteração você faria no Projeto Paz na Escola?
12. Que ações foram executadas após o Projeto Paz na Escola em sua escola?
13. A implementação do Projeto Paz na Escola contribuiu para a construção de uma cultura de paz na sua escola?