

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

SUELLEN RIBEIRO MEDEIROS

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Jaguarão
2021

SUELLEN RIBEIRO MEDEIROS

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes

Jaguarão
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M488e Medeiros, Suellen Ribeiro
EDUCAÇÃO PARA A PAZ: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE
ESCOLAR / Suellen Ribeiro Medeiros.
211 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2021.

"Orientação: Lúcio Jorge Hammes".

1. Conflito. 2. Diálogo. 3. Violência. 4. Educação Para
Paz. I. Título.



DESPACHO

Nº do Processo: 23100.014421/2021-28

Interessado(a): MESTRADO EM EDUCACAO, SUELLEN RIBEIRO MEDEIROS

SUELLEN RIBEIRO MEDEIROS

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Planejamento Educacional

Relatório crítico-reflexivo defendido e aprovado em: 16 de outubro de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes - Orientador - UNIPAMPA

Prof. Drª. Silvana Maria Gritti - UNIPAMPA

Prof. Dr. Itamar Luís Hammes - IFSul



Assinado eletronicamente por LUCIO JORGE HAMMES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 18/10/2021, às 13:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por SILVANA MARIA GRITTI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 18/10/2021, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por Itamar Luís Hammes, Usuário Externo, em 19/10/2021, às 22:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

https://sei.unipampa.edu.br/sei/consultador_externo.php?

[acao=documento_confirma&id_unica_acesso_externo=0](https://sei.unipampa.edu.br/sei/consultador_externo.php?acao=documento_confirma&id_unica_acesso_externo=0), informando o código verificador 0641678 e o código CRC 182229C2.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho João Pedro Ribeiro Medeiros com o anseio que a inocência e a pureza das crianças se sobressaiam a ganância dos homens.

AGRADECIMENTOS

Ao fechar esse ciclo gostaria de agradecer a todos aqueles que torceram verdadeiramente, para que eu saísse exitosa nesse processo em que a tessitura do conhecimento exige cooperação, diálogo, leituras, pesquisas, comprometimento e por vezes abnegação do convívio familiar e social. Agradeço em especial:

A Deus, que na sua infinita misericórdia me concedeu saúde física e mental em meio a uma pandemia, me erguendo a cada fraquejada e provando o quanto ele é bom o tempo todo.

A meus pais, que me regaram de valores e princípios que carrego para vida, entre eles: perseverança, respeito, amor, solidariedade e justiça social. Com eles também aprendi, que todos somos suscetíveis a erros e a resiliência é uma virtude.

Ao Bruno, pai do João Pedro, meu esposo, meu amigo e companheiro a quase 18 anos, dos meus 34 anos de vida. Muito obrigada, por me incentivar, me ouvir, me mostrar que a nossa caminhada é um constante aprendizado e que o nosso amor é o que nos fortalece.

Ao meu filho, João Pedro, que quando comecei o mestrado recém tinha completado seu segundo aninho. Ele aprendeu a ser paciente e, eu, tive muitas mãos junto dele: de pai, vó, sogra, cunhadas, tios e do meu esposo, principalmente, no processo inicial do mestrado. Assim, conforme o tempo foi passando o JP precisou dividir a mamãe com livros, rabiscos, aulas presenciais, remotas e, ultimamente, com muitas horas na frente do computador. Sei o quanto esse caminho foi difícil para nós dois, mas, concluímos nos fortalecendo um no outro.

Ao meu irmão William por estar sempre presente. A ele recorri a cada falha no computador. Uma delas, talvez a mais agonizante, ocorreu as vésperas qualificação. Essas manutenções tecnológicas foram suportes essenciais ao longo do curso.

Ao meu querido orientador, Lúcio Jorge Hammes, pela sua acolhida, bondade, sabedoria, por todos os conselhos, pelo tempo dedicado a orientação para aprimoramos esse estudo. Agradeço ainda pela sua amizade, pela sua preocupação em saber se seus orientados estavam com saúde. Todos esses fatores fizeram toda a diferença refletindo todo seu espírito fraterno e humanizador.

Aos professores Itamar Luís Hammes e Silvana Maria Gritti pelas contribuições construtivas realizadas na banca de qualificação. Pelo respeito e

carinho que tiveram comigo e com esse trabalho. Pelas suas ponderações que em nenhum momento descaracterizaram a pesquisa, muito pelo contrário, somaram e enriqueceram esse estudo.

Aos participantes dessa pesquisa, pois, sem eles esse estudo não seria possível. Agradeço pela participação, construção e comprometimento não só comigo, mas também com a educação.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio pela recepção, pelo apoio e por acreditar que essa pesquisa pode contribuir para o bem viver daquela comunidade.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa por essa jornada de saberes compartilhados.

Aos colegas do mestrado pela oportunidade de nos conhecermos e fecharmos essa etapa. Ficaram as lembranças, a saudade, as trocas e a vontade de nos reunirmos brevemente.

A colega Silvia Orique, que conheci nas escadarias da UNIPAMPA, no processo de entrevista para o mestrado. Mal sabia eu, que pouco tempo depois teríamos uma relação de amizade construída espontaneamente. Muito Obrigada, pela companhia, pelas trocas realizadas e pelo apoio mútuo durante todo esse processo formativo.

“Não creio em nenhum esforço chamado de Educação para a Paz que, em vez de revelar o mundo das injustiças, torne-o opaco e tenda a cegar suas vítimas”.

Paulo Freire

Resumo

Este Relatório Crítico-Reflexivo é o resultado de uma pesquisa-intervenção realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Jaguarão/RS. O objetivo dessa pesquisa foi elaborar ações educativas que integrem os sujeitos permitindo que o ambiente escolar se torne um local propício a resolução de conflitos e a Educação para Paz. Nesse sentido, consideramos na pesquisa a visão positiva do termo conflito, nos respaldando nos estudos realizados por Galtung (2006), Jares (2002), Guimarães (2005). Utilizamos ainda, no decorrer da pesquisa outros teóricos, entre eles: Freire (2011) que permeia todo estudo. A natureza da pesquisa é qualitativa, em se tratando da finalidade, ela se caracterizou pelo viés da pesquisa intervencionista pedagógica. Com relação ao tratamento de dados, adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo nos baseando em Bardin (2011). Os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa foram questionários, Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos, gravações e fotografias oriundas do curso de extensão realizado através do Google Meet com sete profissionais de uma escola, entre eles: professores, supervisão e orientação escolar. Para preservar esses indivíduos os denominamos de participantes. No decorrer dos encontros trabalhamos com questões envolvendo conflito, violência, educação para paz, entre outras temáticas. Diante destas problematizações criamos uma categoria abordando a resolução de conflitos e a educação para paz. Construimos ainda uma proposta com ações educativas para ser entregue à escola para que o âmbito educativo possa se tornar promissor nas relações de convivência e oportuno a educação para paz. Estas relações e esta perspectiva de educação para a paz foi vivenciada no decorrer do curso em que os participantes se apropriaram das discussões, refletiram, ressignificaram os debates e se doaram nas construções das atividades propostas, indicando que, poderão ser protagonistas no sistema educacional e na sociedade excludente, buscando novas teorias e novas práticas que contribuam para educar para Paz.

Palavras-chave: Conflito. Diálogo. Violência. Educação Para Paz.

RESUMEN

Este Informe Crítico y Reflexivo es el resultado de una investigación-intervención realizada en una Escuela Municipal de Educación Primária de la ciudad de Jaguarão/RS. El objetivo de esta investigación fue desarrollar acciones educativas que integren las asignaturas permitiendo que el entorno escolar se convierta en un lugar propicio para la resolución de conflictos y la Educación para la Paz. En este sentido, consideramos en la investigación la visión positiva del término conflicto, basándonos en los estudios realizados por Galtung (2006), Jares (2002), Guimarães (2005). También hemos recurrido, durante la investigación, a otros teóricos, entre ellos Freire (2011) que impregna todo el estudio. La naturaleza de la investigación es cualitativa, en términos de propósito, se caracterizó por el sesgo de investigación pedagógica intervencionista. En cuanto al tratamiento de los datos, adoptamos la metodología de Análisis de Contenido basada en Bardin (2011). Los instrumentos utilizados a lo largo de la investigación fueron cuestionarios, Libro de ocurrencia de estudiantes, grabaciones y fotografías del curso de extensión realizado a través de Google Meet con siete profesionales de una escuela, entre ellos: profesores, supervisión y orientación escolar. Para preservar a estos individuos los llamamos participantes. Durante los encuentros se trabajaron temas relacionados con el conflicto, la violencia, la educación para la paz, entre otros temas. Ante estas problematizaciones creamos una categoría que aborda la resolución de conflictos, la violencia y la educación para la paz. También construimos una propuesta con acciones educativas a entregar a la escuela para que el ambiente educativo sea prometedor en las relaciones de convivencia y educación oportuna para la paz. Estas relaciones y esta perspectiva de la educación para la paz se vivieron durante el curso en el que los participantes se apropiaron de las discusiones, reflexionaron, resignificaron los debates y se donaron en la construcción de las actividades propuestas, indicando que pueden ser protagonistas en el sistema educativo y en la sociedad excluyente, buscando nuevas teorías y nuevas prácticas que contribuyan a educar para la Paz.

Palabras-clave: Conflicto. Conversación. Violencia. Educación para la paz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa com a localização de Jaguarão	29
Figura 2: Mapa com delimitação da fronteira Brasil – Uruguai	29
Figura 3: Mapa 3D com a localização da Escola.....	31
Figura 4: Entrada da Escola General Antônio de Sampaio	31
Figura 5: Distância da escola ao Teatro Municipal.....	32
Figura 6: Distância da escola a Santa Casa.....	32
Figura 7 - Imagens da atividade do primeiro encontro	114
Figura 8 - Sequência de imagens da atividade do primeiro encontro.....	114
Figura 9 - Categorias da atividade do primeiro encontro.....	115
Figura 10 - Primeira atividade da Participante 5.....	117
Figura 11 - Primeira atividade do Participante 3.....	118
Figura 12 - Recorte do vídeo de publicidade.....	119
Figura 13 - Recorte dos filmes	120
Figura 14 - Recorte da música de Milton Karam	120
Figura 15 - Primeira atividade da Participante 7.....	123
Figura 16 - Sequência da atividade da Participante 7	123
Figura 17 - Segunda atividade da Participante 7.....	127
Figura 18 - Segunda atividade da Participante 5.....	128
Figura 19 - Imagem atividade do quinto encontro	129
Figura 20 - Paz negativa X Paz positiva.....	132
Figura 21 - Imagem inicial da construção das propostas	134
Figura 22 - Ações destinadas a escola por tópicos	138
Figura 23 - Atividade final com música.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Visão dos estudantes (conflito).....	45
Gráfico 2 - Visão dos estudantes (violência)	46
Gráfico 3 - Sobre praticar violência	49
Gráfico 4 - O conflito e a participação dos sujeitos	50
Gráfico 5 - Atitudes dirigidas aos estudantes	51
Gráfico 6 - Faixa etária dos servidores.....	54
Gráfico 7 - Registro dos servidores sobre ações violentas.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Triagem no catálogo de teses e dissertações da CAPES	36
Quadro 2 - Triagem nos artigos da SciELO.....	39
Quadro 3 - Triagem no repositório da UNIPAMPA	40
Quadro 4 - Formação e tempo de atuação na escola	54
Quadro 5 - Visão dos servidores sobre conflito e sobre violência	56
Quadro 6 - Conflitos na escola (percepção dos servidores).....	60
Quadro 7 - Ocorrências de 2015.....	74
Quadro 8 - Ocorrências de 2016.....	75
Quadro 9 - Ocorrências de 2017	76
Quadro 10 - Ocorrências de 2018.....	77
Quadro 11 - Ocorrências de 2019.....	78
Quadro 12 - Ocorrências de 2020 até a pandemia	79
Quadro 13 - Panorama representativo dos participantes	101
Quadro 14 - Ações de Intervenção.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LROA – Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos

NuDE – Núcleo de Desenvolvimento Educacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização Mundial das Nações Unidas

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação

PNME – Programa Novo Mais Educação

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SIP – Sistema de Informatização Profissional

SMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DA MESTRANDA.....	24
3 DIAGNÓSTICO DO CAMPO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO	29
3.1 A localização do município de Jaguarão	29
3.2 A escola.....	31
3.3 Pesquisas de aprofundamento sobre a temática	36
3.4 Pesquisa diagnóstica na escola	42
3.5 Registro - Questionário dos Estudantes	43
3.6 Registro - Questionário dos servidores	52
3.7 Resultados obtidos na análise no LROA.....	67
3.8 Exposição do quadro de análise do LROA.....	73
4 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA.....	80
4.1 Conflito	80
4.2 Violência.....	83
4.3 <i>Bullying</i>	87
4.4 Não violência.....	89
4.5 Não Violência – Paz	91
4.6 A Paz.....	93
5 DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA PAZ	96
6 CAMINHO METODOLÓGICO.....	100
6.1 Sujeitos da Pesquisa	100
6.2 Metodologia da Pesquisa	103
6.3 Instrumentos para coleta de dados e avaliação da intervenção.....	106
7 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DA PESQUISA.....	109
7.1 Descrição dos encontros realizados no curso de extensão.....	109
7.1.1 Primeiro encontro	112

7.1.2 Segundo encontro	116
7.1.3 Terceiro encontro	121
7.1.4 Quarto encontro.....	122
7.1.5 Quinto encontro	127
7.1.6 Sexto encontro	133
7.1.7 Sétimo encontro	136
7.1.8 Oitavo encontro	136
7.1.9 Nono encontro	137
8 O QUE FALAM OS DADOS DA PESQUISA.....	143
8.1 A resolução de conflitos e a Educação para Paz: discussões e ações não violentas	144
8.1.1 Relação entre o conflito e a violência na escola.....	144
8.1.2 Que Paz é essa?.....	148
8.1.3 Perspectivas que possibilitem a Educação par Paz.	152
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	178
ANEXOS	203

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira está sendo massacrada por uma pequena parcela de privilegiados que utiliza a força de trabalho de grande parte da população para garantir a permanência e a expansão de suas riquezas, a tal ponto que se tivéssemos um espelho para refletirmos essa imagem, teríamos cenas que retratariam: a miséria, a hostilidade, o desemprego e a falta de crença na humanidade. Todas essas discrepâncias foram reforçadas e tornam-se latentes também, no âmbito educacional com a chegada da pandemia do COVID-19.

Muitos brasileiros já estavam desamparados antes mesmo do início dessa pandemia, porém, o negacionismo de integrantes do governo, contrariando o que aconselha a Organização Mundial da Saúde (OMS), com relação às ações e cuidados para o enfrentamento do COVID-19, vem ocasionando inúmeras consequências para população na mais diversas esferas. Somado a isso, muitos são os agentes que não estão interessados na estrutura familiar, psicológica, social, político-cultural e financeira de nossos estudantes, bem como, pouco se importam com o processo educativo presencial, quiçá um modelo híbrido ou remoto, como apresentado a nossa sociedade nesse período pandêmico.

A partir dessa constatação, cada um de nós em maior ou menor escala têm uma parcela de responsabilidade. Isso significa que quando elegemos os nossos representantes a nível municipal, estadual ou federal realizamos um processo democrático, fruto de nossas próprias escolhas. Nesse caso, independentemente, de designação: se é um líder religioso, um político ou um diretor de escola. O importante é termos consciência de nossos atos para podermos reivindicarmos os nossos direitos, ao ponto de não nos contentarmos com “migalhas”, mas para isso se faz necessário uma educação crítica e humanizadora.

Dessa maneira, pensamos que a única educação possível e significativa para os educandos é aquela que humaniza os sujeitos e suas relações. Ainda mais quando temos um eco genuíno, de uma sociedade que está clamando por paz, ao longo de tanto tempo. Dito isto, para que esse processo de construção se torne uma realidade, necessitamos que as escolas discutam estratégias para tornam o ambiente escolar promissor a educação voltada para Paz. Assim, “a escola é um dos espaços dentre tantos para construirmos uma conscientização em prol de uma sociedade mais humanizada” (VIANA, 2005, p. 42).

Dentro desta perspectiva, foi proposto uma intervenção que se constituiu em uma extensão universitária, realizada por Google Meet com sete (07) profissionais de uma escola dentro da perspectiva da educação para a paz. Por isso, foram propostas ações que propiciem a construção de um ambiente promissor ao diálogo e a autonomia dos sujeitos, portanto, o diálogo “[...] fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta [...]”. (FREIRE, 1987, p. 134).

Este trabalho surge a partir dos questionamentos com relação à pesquisa, dentre eles: quais as motivações para a escolha da temática da Resolução de Conflitos pela Ação não violenta em prol da Educação para Paz? Por que uma escola do município de Jaguarão? Por que realizar um estudo com o fundamental e não com não o nível médio? E finalmente, por que a escola General Antônio de Sampaio? Nesse sentido, elencaremos os fatores que impulsionaram a pesquisa: a) sentir-se acolhida e parte da instituição; b) a observação realizada no espaço; c) acreditar que é possível modificar o âmbito escolar.

Quando falamos em acolhida, nos reportamos à figura da pesquisadora enquanto discente, do Curso de Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Pampa (Campus Jaguarão). Foi nesse momento que ocorreu a participação da mesma, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (PIBID), em um primeiro instante com enfoque na Educação Patrimonial. Após o término desse programa, a pesquisadora atuou no PIBID - Modalidades de Ensino: EJA (Educação de Jovens e Adultos) e Educação Especial. Adentrando assim, na escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio (EMEF General Antônio de Sampaio), parceira no Programa.

Entrar na EMEF General Antônio de Sampaio para atuar com estudantes com dificuldades motoras, cognitivas, entre outras foi um grande desafio, que propiciou repensar aquele espaço para atender esses estudantes, mas também extravasar o olhar para instituição como um todo. Naquele momento percebemos que a gestão estava aberta para somar com a universidade. Não éramos

¹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem a iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa por sua vez, oportuniza a formação docente, concedendo bolsas para os alunos dos cursos de licenciatura, bem como, para coordenadores da universidade e para supervisores das escolas que são parceiras do Programa. Mais informações disponíveis em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023> Acesso em jan. 2021

estranhos, mas parte daquele espaço. Essa percepção foi fruto da acolhida e da abertura da equipe diretiva para o PIBID.

Nesse sentido, todo o carinho e a tranquilidade que tínhamos para trabalhar, assim como a disponibilidade da escola para colaborar e potencializar as ações educativas com aqueles educandos, certamente, produziram um primeiro impulso para pesquisadora retornar para aquele espaço. Sendo assim, por obra do destino e/ou o acaso, eis que novamente a pesquisadora adentra na referida escola, tempos depois, na condição de mediadora do Programa Novo Mais Educação (PNME).

A partir desse retorno à escola surgiram olhares reflexivos que passaram por um processo de maturação. Seja por já ter uma leitura sobre aquele local por meio do PIBID, seja por adentrar na instituição para lidar com um público-alvo significativamente maior. Isso quer dizer que, enquanto estava no PIBID (modalidades de ensino) cada bolsista tinha uma média de três (03) estudantes para realizar atividades dirigidas no “Mais Educação” esse número poderia chegar até cem (100) educandos entre os turnos matutino e vespertino, cuja idade variava dos nove (09) aos quinze (15) anos.

Sendo assim, o número considerável de alunos e a variação na faixa etária possibilitaram que a pesquisadora observasse como as relações de convivência estavam sendo construídas, não só nas atividades realizadas em sala, mas também no refeitório² e, posteriormente, no aguardo da entrada das crianças para o turno curricular. Então, aquilo que seria uma simples dinâmica de escolher um colega ou outro culminava na agressividade. Isso demonstrou que o diálogo era pouco presente e tendia a ser trocado pelos empurrões, ofensas e agressões, logo, realizamos o movimento inverso valorizando a ação comunicativa.

O característico do diálogo é que o conhecimento de um desafia a produção de conhecimento no outro. Isto porque a relação democrática não reprime a reflexão e a criatividade, mas ao contrário desafia o seu exercício. Na relação dialógica inexistem a passividade e a neutralidade. Os interlocutores são agentes no processo de construção do conhecimento. Porque só se conhece na Ação (que seja participativa) (BARRETO, 1986, p. 03).

² Período que reuníamos os estudantes de ambos os turnos para o almoço.

Desse modo, mediante leituras e discussões com o orientador reafirmamos a importância da nossa pesquisa ao adentrarmos numa escola, com o intuito de problematizar a resolução de conflitos através de ações não violentas. Oportunizando assim iniciarmos um caminho direcionado a Educação para Paz, principalmente, quando temos ciência que a educação transforma os sujeitos. Partindo dessa premissa, acreditamos que o caráter transformador se concretiza quando nós compreendermos que somos parte fundamental desse processo,

[...] para transformar a realidade é necessário trabalhar o cotidiano em toda a sua complexidade. É no tecido diário de relações, emoções, perguntas, socialização e produção de conhecimentos e construção de sentido que criamos e recriamos continuamente nossa existência (CANDAU, 2002, p. 110).

Dessa forma, após muita reflexão definimos nossa temática por considerar que os conflitos necessitam ser discutidos e resolvidos onde ocorrem, no caso dessa pesquisa, no próprio âmbito escolar. Assim devido ao apreço e identificação, rapidamente, veio à tona a EMEF General Antônio de Sampaio para compor esse caminho dialético em busca da Paz, logo, cessavam eventuais dúvidas já que aquela era a instituição escolhida, mas não por acreditarmos que as outras não têm conflitos, pois cremos que conflitos são parte da vida, mas sim por compreender que podemos propor novos olhares, por isso os professores devem

[...] se assumir como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam articuladores dos conhecimentos teóricos e com as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ROJAS; HAMMES, 2011, p. 78).

Conforme Minayo (2002) para fazermos ciência necessitamos de um método. E, por compreendermos que a pesquisa qualitativa se volta para aspectos da realidade que não são possíveis de quantificá-los, nesse trabalho adotamos a abordagem qualitativa, com a intenção de compreendermos o universo subjetivo e dinâmico que foi explorado nesse estudo. Dessa maneira, cabe frisar que a pesquisa bibliográfica serviu para instrumentalizar todo o trabalho.

Na pesquisa diagnóstica utilizamos dois (02) questionários, um dirigido aos estudantes dos sextos aos nonos anos (Apêndice A) e o outro dirigido aos

profissionais da escola (Apêndice B). A realização destes instrumentos tinha como intuito, coletar dados para conhecer um pouco mais os indivíduos da instituição, bem como verificar a compreensão dos mesmos a respeito de determinados conceitos, haja vista, que parte das atividades realizadas nos encontros (Intervenção) foram organizadas a partir das respostas concedidas a esses questionários. Como parte da pesquisa diagnóstica, foi realizada uma análise documental no Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos (LROA).

Atendendo o que preconiza o Programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), optou-se por intervir na escola por meio de um Projeto de Extensão (intervencionista). Dessa forma atende também aos educadores que demonstram desmotivação e afirmam sentirem-se desvalorizados na carreira. Foi oportuno apresentar uma oportunidade para formação em formato de extensão, com certificação profissional. Desse modo, para preservarmos uns aos outros, em virtude da pandemia, propusemos que os encontros fossem realizados online através do Google Meet³.

Antes mesmo dos encontros iniciarem, os professores já estavam em regime de trabalho remoto, logo, tivemos um primeiro grande desafio: apresentar a mestranda aos sujeitos (servidores e estudantes), uma vez que, o contato presencial (antes da pandemia) havia se resumido a direção da escola e a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED). Desse modo, a pesquisadora gravou um vídeo⁴ (Apêndice C) com a própria câmera do seu celular e encaminhou para direção. Esta por sua vez, se encarregou de disseminá-lo nos grupos Whatsapp⁵ da escola. Por outro lado, com relação a participação dos estudantes, a equipe diretiva conversou com os pais e/ou responsáveis interagindo-os do projeto, assim como do Termo de Assentimento (Apêndice D).

É interessante registrar o envolvimento da equipe diretiva na pesquisa, pois embora não soubéssemos quais barreiras a pandemia poderia trazer, ter a escola

³ O google Meet uma ferramenta que permite reunir pessoas por videoconferência, uma mesma reunião pode contar com até 100 (cem) pessoas. Mais informações disponíveis em: <https://apps.google.com/intl/pt-BR/meet/how-it-works/> Acesso em abr. 2021.

⁴ Realizamos a captura de algumas imagens do vídeo realizada pela mestranda e repassado para direção, a fim de constar nesse trabalho.

⁵ O Whatsapp é um aplicativo que permite não só envio automático de mensagens como também realizar chamadas e vídeochamadas com um pequeno grupo de pessoas. Mais informações disponíveis em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br Acesso em abr. 2021.

como um elo de comunicação com os sujeitos foi de grande valia. Inclusive a direção nos sugeriu, que o contato com os estudantes (pesquisa diagnóstica), fosse mediado por eles. Dessa maneira, a equipe diretiva, explicava aos responsáveis sobre o projeto, seja por telefone, seja na retirada ou entrega de tarefas dos estudantes. De igual forma, essa equipe também realizou a entrega e, posterior recebimento, do Termo de Assentimento (responsáveis/estudantes) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E) para os servidores.

Nesse sentido, quando a escola abre suas portas para a universidade, livre do embate entre a teoria acadêmica e a prática da educação básica, se estabelece uma relação de parceria entre as instituições e seus sujeitos. Assim, conforme Azevedo (2009) essa parceria só será concretizada se tiver interação mútua e de múltiplos conhecimentos. Falando nisso, por compreendemos que as trocas, “[...] o diálogo, a complementaridade, a socialização dos “saberes” [...] efetiva a realização da Extensão” (CLARE, 1998, p. 151), acreditamos que nossos encontros foram fundamentais para resgatar ou firmar a chama da esperança nesses docentes.

Nessa perspectiva, na intenção de alcançar a Paz e promover um processo formativo promissor na Educação para Paz, destacamos alguns autores que foram essenciais nessa composição, seja por identificação ou pela relevância de seus estudos. Nesse contexto, nos debruçamos nessa pesquisa, na educação humanizante, problematizadora, crítica e dialógica a luz de Freire (1983; 1986; 1987; 1992; 1996; 1997; 2000; 2010; 2011; 2013). Também nos dedicamos na problematização do conflito, a partir de uma concepção positiva dialogando, principalmente, com Galtung (1978; 2006), Jares (2002; 2007; 2008), Guimarães (2003; 2004; 2005).

Sendo assim, ao falarmos em análise do contexto e na articulação para uma aprendizagem crítica e problematizadora, refletimos nessa pesquisa sobre a possibilidade da utilização das próprias situações conflitantes para o crescimento escolar dos sujeitos, possibilitando assim a construção de situações pacíficas na resolução de conflitos, na expectativa de alcançarmos um convívio não violento, dialético, consciente, solidário e acima de tudo, que represente a possibilidade de concebermos um processo de Educação para Paz.

Desse modo, o objetivo da pesquisa era elaborar ações educativas que integrem os sujeitos permitindo que o ambiente escolar se torne um local propício a resolução de conflitos e a Educação para Paz. Especificamente propõem-se analisar como os estudantes enfrentam as situações de conflito; problematizar a importância do diálogo para promoção da Paz; propor ações que possibilitem superar a violência através da ação não violenta dos conflitos e diagnosticar as práticas desenvolvidas pela escola na resolução de conflitos.

2 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DA MESTRANDA

Neste capítulo apresentaremos a formação acadêmica e a trajetória profissional da pesquisadora, até sua chegada no Curso de Mestrado Profissional da UNIPAMPA. Desse modo, ao realizarmos essa apresentação ao leitor, utilizaremos a primeira pessoa do singular estreitando os laços e aproximando a pesquisadora dos leitores, através da explanação de suas vivências e experiências no decorrer desse processo.

Início essa apresentação dizendo que sou filha, neta, irmã, sobrinha, prima, esposa, mãe, amiga e talvez tenha mais designações a meu respeito que eu tenha esquecido ou desconheça, mas todas as que eu elenquei, me transformam quase que diariamente. Digo isto, pois vivo um constante processo de construção e desconstrução de novos e velhos hábitos, embora essas transformações me deixe cheia de incertezas, posso afirmar que desde cedo, sou determinado a ser ativa na história. E talvez esse fator, seja categórico nessa luta que travo, para que as pessoas se percebam e se posicionem ativamente na sociedade. Então,

[...] quando confrontamos as nossas representações sociais com as nossas experiências e ações, e com as de outros do nosso grupo social, é que seremos capazes de perceber o que é ideológico em nossas representações e ações conseqüentes, ou seja, pensar a realidade e os significados atribuídos a ela, questionando-os de forma a desenvolver ações diferenciadas, isto é, novas formas de agir, que por sua vez serão objeto do nosso pensar, é que nos permitirá desenvolver a consciência de nós mesmos, de nosso grupo social e de nossa classe como produtos históricos de nossa sociedade, e também cabendo a nós – agentes de nossa história pessoal e social – decidir se mantemos ou transformamos a nossa sociedade (LANE, 1983, p. 36-37).

Nesse sentido, ao pensar nas experiências que tive para chegar até o mestrado, me passam inúmeras lembranças que eu poderia iniciar lá na infância, com a minha primeira professora no Pré-escolar. Ela era que nem a professora Helena do Carrossel, amorosa, solícita fazendo jus aquela famosa frase “o(a) primeiro(a) professor(a) a gente não esquece”, pois é justamente isso, ela marcou a vida de muitos estudantes pela sua generosidade e olhar diferenciado na docência. Algo que hoje eu sei categorizar, porém com cinco (05) anos de idade na época, bastava afirmar que era a melhor professora.

Os outros anos vieram e junto com eles novos docentes, com características distintas. E assim eu completei todo o fundamental (encerrei em 2000) e ensino médio (encerrei em 2004) em escola pública. Do pré-escolar a oitava série (na época) numa escola do município, porém, como ela não tinha ensino médio, ao ingressar nessa modalidade, precisei trocar de escola. Partindo assim, para uma escola estadual bem maior do que aquela que eu já estava acostumada. Parte de mim ficou na antiga escola, incluindo minha mãe que atuava como docente, algo que eu também perdia nessa troca.

Com o passar dos anos fui aprendendo a gostar da nova escola, nunca como a primeira, mas em algum momento ela também fez sentido para mim. Fui representante de turma, participei do Grêmio Estudantil e até fui oradora da turma do 3º (terceiro) ano do ensino médio. Essa seria a minha segunda formatura, depois do pré-escolar.

Findando o ensino médio, um amigo me avisou que a Comarca de Jaguarão estava aceitando candidatos para prestar serviço voluntário, naquele instante pensei que seria uma oportunidade para conhecer aquele espaço e, talvez até seguir carreira voltada para o Direito. Pois bem fiquei de novembro de 2004 a setembro de 2005 prestando serviço voluntário, na área do Cartório Judicial. Nesse período, trabalhei com pessoas maravilhosas e aprendi muito. Mal sabia eu, que anos mais tarde (em 2008), estaria voltando para essa Comarca como telefonista, mas dessa vez na condição de contratada por uma empresa terceirizada.

Essas duas experiências foram enriquecedoras, mas o lado burocrático não mexia comigo, sempre fui mais dinâmica e bastante curiosa. E sempre busquei mais, mais e mais conhecimento sobre o que me interessava e também por aquilo que pouco aprecio. Sempre pensei e continuo pensando que todas as ocasiões tem o lado positivo e o negativo e precisamos saber tirar proveito de cada situação vivenciada. Nessa lógica, recordamos quando Delors (2001) afirma, não basta que se acumule conhecimento é preciso saber explorar, aprofundar e adaptá-lo as mudanças mundanas.

Após a realização do ensino médio e entre o serviço voluntário, tive a oportunidade de ingressar no Curso Técnico de Secretariado na área de Gestão (encerrando em 2006). Esse curso era pago, nossos pais eram trabalhadores,

porém, meu irmão e eu sempre fomos estimulados a valorizar “cada gota de suor” oriunda do trabalho. Desse modo, para cursar o técnico tive que conseguir meia bolsa, portanto, parte do curso era pago (com valor monetário) e a outra era paga com o meu trabalho na SMED. Naquele momento eu estava tendo uma primeira aproximação com o universo escolar estando fora da escola. Foi uma grande experiência voltada para área financeira (setor que estagiava), algo que me rendeu aprendizados e também a certeza que eu gostava mesmo era das humanas.

No ano seguinte (2007) tive a oportunidade de trabalhar como instrutora do Sistema de Informatização Profissional (SIP), ministrando um Curso de Secretariado Básico e Executivo no município de Jaguarão. Nessa oportunidade, tive o primeiro contato com a regência de classe e, diria também, as primeiras impressões que talvez esse caminho pudesse me completar profissionalmente.

Em 2011 aquilo que era dúvida tornou-se uma grande certeza, ou seja, a minha área de atuação seria a das Ciências Humanas, mais especificamente, o Curso de Licenciatura em História da UNIPAMPA. Essa escolha, na época, era um impedimento para se estabelecer no mercado de trabalho, visto que, naquele tempo o curso era turno integral, logo, tornava-se bastante difícil conciliar trabalho e universidade. Então, sabendo de tais dificuldades me candidatei e felizmente participei de alguns programas da instituição atuando como bolsista do PIBID e do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE).

Me refiro a esses dois programas com um grande carinho, pois eles foram essenciais para minha formação. No NuDE tive a oportunidade de conhecer um pouco do funcionamento da Instituição, principalmente, nas questões relacionadas ao laboratório de informática. Por outro lado, o PIBID me oportunizou experiências e vivências que agregaram valores (para vida) e até mesmo segurança, para realizar meus estágios obrigatórios. Sendo assim,

O PIBID apresenta um espaço rico e preñado em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se

transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 784).

Nessa lógica tenho a total convicção, que de fato o PIBID possibilita essa iniciação à docência, pela maneira com que são vivenciadas as relações daqueles licenciados que tiveram a oportunidade de participarem desse programa. Ousaria ainda ir além, dizendo que grande parte dos bolsistas PIBID saíram da Universidade com um olhar diferenciado sobre a docência, como foi o meu caso, no final de 2014.

Minha colação de grau ocorreu em fevereiro de 2015 e, em março do mesmo ano estava ingressando no Curso de pós-graduação: Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, em nível de Especialização, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nesse contexto, confesso que a motivação para começar a Especialização, logo em seguida da graduação, não partiu dos meus anseios e, sim, da pressão que sofri do meu esposo. Lembro-me, que na sua justificativa ele alegava que se eu parasse um tempo para arejar (eu queria muito, eu estava cansada), eu não seguiria o caminho de pesquisadora.

Dado essa afirmação, ao refletir nos dias de hoje sobre aquele momento tenso, em que estabelecemos uma relação de amor e ódio com o trabalho de conclusão de curso (findando a graduação), talvez eu realmente tivesse parado e hoje não estaria nessa caminhada. Creio que aquela exaustão momentânea não me permitia pensar em outra coisa, que não fosse dar uma longa pausa nos estudos. Então, aquilo que nomeei como pressão, na verdade era o meu esposo me motivando e me ensinando a ser resiliente.

Nessa perspectiva, esse ensinamento deu bastante certo, pois mostrou-me a capacidade que temos de superar as adversidades e nos reinventarmos. A tal ponto que, enquanto estava na especialização agreguei outras atividades ocupacionais, ou seja, de 2015 a 2016 ocupei o cargo de monitora no Programa Mais Educação (PME). Em 2015 em duas (02) escolas da rede municipal e em 2016 em uma (01) da rede estadual.

Em 2017 fui convidada a trabalhar como Assessora Especial da Secretaria de Desenvolvimento Social e Habitação desse município, entretanto, permaneci lá por um curto período, pois recebi o convite para ocupar cargo de Diretora de Patrimônio da Secretaria de Cultura e Turismo desse município. Nesse último

cargo fiquei até final de março de 2019. Nesse mesmo ano voltei para a escola General Antônio de Sampaio para no PME, na condição de mediadora do programa, que agora chamava-se PNME. Ainda em meados de 2019 adentrei no Curso de Mestrado Profissional da UMIPAMPA, já com aprovação no concurso para atuar na rede pública municipal de Jaguarão, porém, devido a pandemia parou de contar o tempo para nomeação de servidores, assim como estão suspensas novas nomeações, exceto, em casos especiais como de aposentadoria, falecimento de servidor e outros.

Dito isso, estou encerrando esse ciclo no Mestrado Profissional contando o caminho percorrido até a escrita desse relatório crítico-reflexivo rememorando os momentos vividos nessa trajetória.

3 DIAGNÓSTICO DO CAMPO DE PESQUISA E INTERVENÇÃO

Neste capítulo, no primeiro momento, apresentaremos brevemente a cidade de Jaguarão e EMEF General Antônio de Sampaio. Na sequência expusemos os estudos que nos ajudaram nas discussões acerca do processo de realização da pesquisa diagnóstica, bem como seus resultados juntamente com o quadro expositivo dialogado.

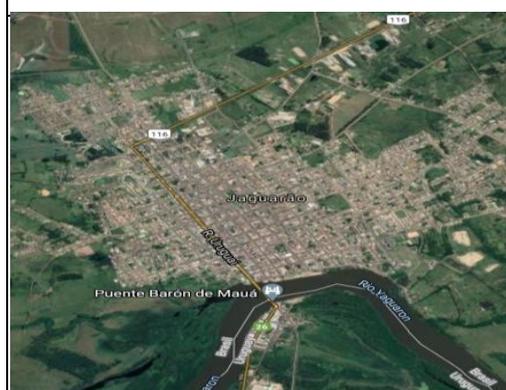
3.1 A localização do município de Jaguarão

Figura 1: Mapa com a localização de Jaguarão



Fonte: researchgate⁶.net

Figura 2: Mapa com delimitação da fronteira Brasil – Uruguai



Fonte: Google Maps⁷

Jaguarão foi considerada cidade em 1855, antes disso ela teve outras designações. Em 2021 a cidade que está localizada no extremo Sul do Rio Grande Sul irá completar seus cento e sessenta e seis (166) anos. Uma das características de nossa região é seu caráter fronteiriço, isto é, de um lado Brasil (Jaguarão) e do outro Uruguai (Rio Branco). Nesse sentido, o município possui peculiaridades típicas da região de fronteira, dentre elas: a aculturação, presente na gastronomia, na vestimenta, nos costumes, entre outros⁸. Muitos fronteiriços

⁶ Imagem disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: Outubro de 2020.

⁷ Imagem disponível em: <https://www.google.com/maps/@-32.564766,-53.3734459,5285m/data=!3m1!1e3?hl=pt>. Acesso em: Outubro de 2020.

⁸ Muitos de nós (Jaguarenses) aprendemos a tomar Chimarrão em copo de vidro, ou cuja adaptada com vidro através da influência dos Hermanos uruguaios. Ainda tem quem utilize as cuias de porongo, mas muitos já estão adeptos as cuias com corino por fora e vidro por dentro. Da mesma forma, as famosas alpargatas (sapatilhas com cordas) nós Jaguarenses pegamos esse costume deles.

se comunicam, através do “portunhol” (mistura entre os idiomas), uma espécie de dialeto, já está incorporado quase que de forma identitária nos sujeitos.

A cidade de Jaguarão tem um patrimônio histórico e cultural riquíssimo para nós Jaguarenses, bem como para os visitantes que se encantam pelo conjunto histórico e paisagístico do município. O recorte arquitetônico, as belíssimas portas, assim como teatro, por exemplo, rendem muitas histórias e fotografias esplendidas. Nesse sentido, a Ponte Internacional Barão de Mauá é considerada um verdadeiro cartão postal para o município. Ela faz parte do conjunto tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Esse importante monumento, além de ligar os dois países (Brasil – Uruguai) foi o primeiro bem binacional reconhecido pelo Mercosul.

O município de Jaguarão é relativamente pequeno, até pouco tempo atrás para cursar uma universidade gratuita a única opção era sair da cidade. Conforme o último Censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Jaguarão contava com 27.931⁹ habitantes. Na estimativa realizada por esse mesmo instituto, a perspectiva para 2020 era que o contingente populacional ficasse em 26.500 habitantes.

A diminuição no número de habitantes pode ter causas distintas, entretanto, Jaguarão não é diferente do restante do país, no quesito desemprego. Ainda mais quando não temos macroempresas e fábricas, por exemplo, o que possibilitaria empregar um grande número de pessoas. Da mesma forma, as eventuais vagas que abrem, acabam não dão conta do número de desempregados ocasionando a procura por oportunidades fora do município.

⁹Esta Informação consta no site do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/panorama>. Acesso em: junho de 2020.

3.2 A escola

Figura 3: Mapa 3D com a localização da Escola



Fonte: Google Maps¹⁰

Figura 4: Entrada da Escola General Antônio de Sampaio



Fonte: Rede social (Facebook)¹¹ da escola

A partir das imagens acima elencadas apresentamos a EMEF General Antônio de Sampaio. Conforme demonstra a Figura 3, nas ruas adjacentes não tem pavimentação asfáltica nem calçamento. Em se tratando da frente da escola, ela possui pavimentação a pouco mais de meia década, porém essa pavimentação é parcial, ou seja, se voltarmos a analisar as figuras 3 e 4 iremos perceber que essa pavimentação está do outro lado da rua, onde ela é mais larga (como se fosse uma avenida) e, não, bem na entrada da escola onde tem fluxo de alunos, pais, e servidores. Sendo assim, conseqüentemente, quando chove esses trechos que contornam a escola ficam praticamente intransitáveis.

A escola que completou quarenta e quatro (44) anos em maio de 2021 foi construída no dia vinte e quatro (24) de maio de 1977 no governo de Claudionor B. Dode. Ela se encontra numa região periférica na localidade conhecida como Vila Branca, no Corredor das Tropas nº 1197. No entorno da EMEF General Antônio de Sampaio encontram-se os bairros e/ou vilas: Sagrada Família,

¹⁰ Imagem disponível em: <https://www.google.com/maps/search/ESCOLAS/@-32.5562188,-53.3608895,274a,35y,39.44t/data=!3m1!1e3>. Acesso em: dezembro 2020.

¹¹ Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/photo?fbid=1225695437769887&set=a.1225695667769864>. Acesso em: abril 2021.

condiciona o modo de vida dos indivíduos”. Nessa perspectiva, falando em pertencimento, segundo Jodar (2018) a vila onde se localiza a escola originou-se a partir da partilha de dois lotes de terrenos efetivada por “Branca¹⁴” (entre duas filhas). Tempos mais tarde os terrenos foram loteados formando a Vila Branca em homenagem a Branca Aurora Vergara de Menezes (Branca).

A referida escola conta com trezentos e quatro (304) alunos matriculados nesse ano de 2021, tendo um aumento de doze (12) estudantes se comparado com o ano anterior entre os pré-escolares (manhã e tarde) e o nono ano. Essa escola atende alunos dos bairros próximos, como os citados acima. Ela também abriga alunos que estão no Lar de Passagem Valentim de Lima Piúma (casa de acolhimento), devido os pais ou responsáveis terem perdido a guarda temporária ou definitivamente desses estudantes.

Em se tratando da estrutura¹⁵ da escola, ela comporta nove (09) salas de aula, uma (01) sala vídeo¹⁶, uma (01) biblioteca, uma (01) Sala de Atendimento Especializado, uma (01) sala voltada para a coordenação do Programa Novo Mais Educação, uma (01) secretaria em anexo a sala da direção, uma (01) sala dos professores, uma (01) sala de supervisão, uma (01) sala de orientação, um (01) banheiro para os professores, banheiros¹⁷ para os estudantes, um (01) refeitório, uma (01) cozinha com dispensa, uma (01) sala para guardar o material de limpeza dos funcionários e pátio (bem amplo com quadra não coberta).

A escola EMEF General Antônio de Sampaio, assim com as outras escolas são por sua natureza heterogêneas, multifacetadas e dinâmicas. Algo fantástico e que deve ser proveitoso para os sujeitos. O contrário sim, seria no mínimo intrigante, ou seja, as escolas não devem adotar medidas doutrinadoras, que neutralizem os sujeitos, como se todos fossem iguais, pois de fato não são! Nessa

¹⁴ Dona Branca doou o terreno para a construção da escola, onde trabalhou como merendeira após seus 60 anos de idade, sendo uma das primeiras domésticas a trabalhar na escola no ano de sua fundação (JODAR, 2018, p.27)

¹⁵ Cabe frisar que essa disposição de salas foi organizada em 2019 e início de 2020 antes das aulas serem suspensas, entretanto, não podemos garantir que permaneça assim caso volte, em algum momento, ainda nesse ano as aulas. Até porque será necessário adotar protocolos para um retorno, logo, isso pode afetar as acomodações da instituição.

¹⁶ Essa sala em anos atrás foi um laboratório de informática, e, mais recentemente além de exercer sua atual função, servia como sala de aula para os alunos que estavam no contraturno no Programa Novo Mais Educação.

¹⁷ O banheiro masculino comporta até 03 (três) estudantes por vez, já o feminino tem capacidade para 05 (cinco) estudantes em uma única vez.

perspectiva, Guimarães (1996) afirma que muitas instituições, esperam realmente que todos sejam iguais. Nessa lógica,

[...] quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é re-cortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas (GUIMARÃES, 1996, p. 78-79).

Por essa concepção, podemos refletir sobre a importância do papel da escola na vida dos sujeitos, haja vista, que Abramovay e Rua (2002) enfatizam que a escola está se transformando em um espaço promissor para a reprodução em massa da violência estrutural em seus diversos níveis: institucional, simbólica e física. Explorando as dimensões dessas violências, com relação compreensão de Pierre Bourdieu sobre a violência simbólica, podemos dizer que ela é definida

[...] numa primeira abordagem, como uma violência dissimulada. Essa dissimulação lhe confere poderes particulares e uma eficácia específica, porém, no fundo ela continua sendo irredutivelmente violência, que poderíamos dispor ao lado de outras espécies, tais como a violência física, por exemplo; ela não poderia ser utilizada de modo independente (ENCREVÉ; LANGRAVE, 2005. p. 303).

A violência simbólica é uma agressão que os sujeitos são coagidos, sofrendo um processo de exclusão social exercidos por poderes dominantes. Contudo, nem sempre essa violência é tão perceptível quanto a física, porém, isso não a torna menos doída, até mesmo pelo seu caráter de sujeição aos dominadores. Desse modo, ao falarmos em “violências”, nos perguntamos por que estamos vivendo em uma era em que o diálogo é pouco usado? Por que os conflitos são “resolvidos”, em muitos casos, com estudantes chegando “às vias de fatos”? Onde estará nosso senso de justiça e nossa tolerância?

Esses questionamentos a respeito dessas ações contemporâneas, que estão escancaradas no nosso dia a dia, nos reportam ao tempo em que, o uso da força era empregado para obtenção da caça, dominação e sobrevivência. Nesse sentido de construção da humanidade, Freire (2006, p. 391) pontuam que a “[...]”

agressividade se fazia necessária para a subsistência humana, as quais devem e precisam ser superadas”.

Nessa perspectiva, podemos observar que muitas escolas tendem a minimizar questões ligadas a violência, somente abordando-as “[...] quando ocorre um fato que repercute negativamente através dos meios de comunicação” (NUNES, 2007, p. 20). Todavia, para rompermos paradigmas precisamos incluir esses assuntos, nem sempre confortáveis, no processo formativo de ensino-aprendizagem.

Desse maneira, as situações conflitantes devem ser tecidas na própria escola, com o intuito de ampliarmos os nossos saberes, por meio da problematização e amadurecimento do pensamento complexo¹⁸, para isso, precisamos de inúmeras mudanças, bem como do desenvolvimento do espírito de coletividade, muito embora o sistema educacional privilegie

[...] a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado (MORIN, 1999, p. 20).

Nessa lógica, vale lembrar que conforme a Lei nº 9.394/1996, “a escola tem como função social formar o cidadão” (BRASIL, 1996). Assim sendo, acreditamos que essa pesquisa tenha proporcionado nos sujeitos a problematização, a criticidade e a reflexão. Isso envolve o que Morin (2005) compreende por “tecer junto”¹⁹, quer dizer, os conflitos são inerentes à vida em sociedade, logo, anormalidade seria se eles não existem na escola, portanto, precisamos aprender a tecer, esse emaranhado de fios conflitantes, que se apresentam na instituição escolar.

Dito isto esse Projeto de Extensão (intervenção) se justifica, através da necessidade da promoção de ações educativas que superem a violência no

¹⁸ Com relação a pertinência do pensamento complexo na educação cabe salientar que “Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto [...]. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade [...] A educação deve promover a 'inteligência geral' apta e referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global” (MORIN, 2001, p.38-39).

¹⁹ Vide MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2005.

âmbito escolar, assim como, na dissociação do conflito enquanto um entrave para o desenvolvimento educativo. À vista disso, tivemos o desafio de colaborar com os indivíduos dessa pesquisa, para que estes, aprendam a trabalhar a partir das próprias situações de conflito. Dessa maneira, para que a EMEF General Antônio de Sampaio, não seja mais uma, dentre outras tantas em que manifestações conflituosas se tornam assíduas, dedicamos parte desse trabalho, para discutirmos conceitos e desmistificarmos algumas concepções ainda não superadas, ao longo dos tempos, com relação a esse termo (conflito).

No sentido de colaborar para esse trabalho foram realizadas pesquisas de aprofundamento sobre a temática da “Resolução de Conflitos pela Ação não violenta”. As buscas foram realizadas no catálogo de teses e dissertações da CAPES²⁰, na SciELO²¹, e no repositório²² Institucional da UNIPAMPA.

3.3 Pesquisas de aprofundamento sobre a temática

Nestas plataformas foram utilizadas palavras-chaves presentes e/ou que se aproximem dessa temática, tais como: “resolução de conflito+diálogo”, “conflito positivo+educação para paz” com alguns filtros: idioma (português), área de conhecimento/interesse/ (educação). Foi realizado ainda um recorte nos trabalhos, com relação ao ano de publicação. Nesse sentido, elegemos os de 2015 até o corrente ano optando por priorizar estudos mais recentes.

Na Capes encontramos trinta e quatro (34) trabalhos, porém após realizarmos a leitura dos resumos elegemos sete (07) que estão mais próximos das discussões tecidas nesta pesquisa.

Quadro 1 - Triagem no catálogo de teses e dissertações da CAPES			
Título	Autor(a)	Instituição	Ano de Publicação
Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações	Carolina de Aragão Escher Marques	Universidade Estadual de Campinas – São Paulo (SP)	2015

²⁰ Informação disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: nov. 2019.

²¹ Scientific Electronic Library Online (SciELO). Informação disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: nov. 2019.

²² Informação disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br/>. Acesso em: set. 2019.

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE REGRAS E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA ENTRE ALUNOS	Eliane Pinheiro Fernandes	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo (SP)	2017
PAZ PARA ESTUDAR: A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PARA UMA CULTURA DE PAZ	Rossana Cussi Jeronimo	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro – Uberaba (MG)	2020
INDISCIPLINA E VIOLÊNCIAS: COMO ALUNOS ADOLESCENTES VEEM SEUS PROFESSORES	Adriana Lira da Silva	Universidade Católica de Brasília – Brasília (DF)	2016
EDUCAÇÃO BÁSICA, VIOLÊNCIA E DIREITOS HUMANOS: A CULTURA DA PAZ EM PERSPECTIVA	Julio Cesar Pozo da Fonseca	Universidade do Oeste de Santa Catarina Joaçaba (SC)	2015
LITERATURA COMO ALTERNATIVA DE RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA	Layana Gabriela Silva Paiva Meneghini	Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba (SC)	2020
UM ESTUDO SOBRE MEDIAÇÕES DE CONFLITOS, RELAÇÕES DE PODER E JUSTIÇA NA ESCOLA	Patricia de Oliveira Antonio	Universidade Federal de São Paulo – Guarulhos (SP)	2019
Fonte: Material produzido pela autora			

No trabalho intitulado “Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações”, a autora Carolina de Aragão Escher Marques investiga os conflitos vividos entre os estudantes da faixa etária mencionada. Ela analisa as diversas formas e estratégias para solucioná-los. Conforme a autora, o estudo indicou que as principais causas de conflitos foram a provocação e a reação ao comportamento perturbador. A autora registrou ainda, que as estratégias de resolução de conflitos se voltam muito mais para o juízo do que para ação.

No estudo denominado “Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos”, a autora Eliane Pinheiro Fernandes problematiza a violência na escola investigando se ações como a construção coletiva de regras e a resolução de conflitos auxiliam na redução dos casos de violência física e verbal entre os estudantes. Ela discute também, o reflexo dessas ações nas possíveis melhorias das relações em sala. Segundo a autora, a mediação do docente é o primeiro passo para resolução de conflitos, para isso, os professores devem estimular os educandos a resolverem seus próprios conflitos tendo como ideário a valorização do diálogo.

Na pesquisa denominada “Paz para estudar: a mediação de conflitos na escola para uma cultura de paz”, a autora Rossana Cussi Jeronimo tem a perspectiva de investigar a implementação do meio de resolução de conflitos – mediação na escola, com o intuito de diminuir a violência nas relações entre 2018 a 2020. Nesse estudo a autora trabalha com o enfoque de algumas vertentes: “Conflito/Violência”, “Formação de Professores”, Mediação de Conflitos/Cultura de Paz”. O objetivo da autora foi o de pesquisar como que a mediação na escola pode contribuir para mitigar a violência, promover a inclusão, evitar a evasão e promover um melhor aprendizado dos alunos e a cultura de paz. Dessa forma, foram realizadas pesquisas com relação as formas de resolução de conflito, antes e depois da mediação escolar acontecer. Sendo assim, embora a autora perceba um efeito positivo nas técnicas de mediação, bem como nas discussões para cultura de paz, ela enfatiza que ainda temos muito o que avançar no desenvolvimento da cultura de paz.

No trabalho intitulado: “Indisciplinas e violências: como alunos adolescentes veem seus professores”, a autora Adriana Lira da Silva enfatiza que a indisciplina e as violências nas escolas são processos complexos, logo, não existe uma única causa e sim várias, portanto, a pesquisa buscou identificar como os alunos viam as ações dos seus professores, ao lidarem com a indisciplina e as violências escolares, a fim de retirar recomendações sobre a formação docente.

No estudo denominado: “Educação básica, violência e direitos humanos: a cultura da paz em perspectiva”, o autor Julio Cesar Pozo tem como objetivo investigar a existência nas escolas de espaços de paz e cidadania com base nos Direitos Humanos para a garantia da dignidade humana na educação. A pesquisa incluiu procedimentos para a resolução de conflitos e maneiras para trabalhar com a violência entre os estudantes.

Na pesquisa intitulada: “Literatura como alternativa de resolução dos conflitos interpessoais na escola”, a autora Layana Gabriela Silva Paiva Meneghini, discute como a Literatura pode se constituir enquanto ferramenta de resolução de conflitos interpessoais na escola. Conforme a autora, a coordenadora pedagógica e os professores presentes nas instituições pesquisadas, compreendem o quanto a Literatura é importante metodologicamente na promoção de ações reflexivas entre os alunos. Por outro

lado, ela afirma que embora haja esse reconhecimento, também há escassez de materiais não só para manutenção, mas também para dar continuidade a muitos projetos literários.

No estudo denominado: “Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola, a autora Patricia de Oliveira Antonio, investigou as manifestações dos sujeitos envolvidos em situações de conflitos na escola na intenção de identificar aspectos da cultura escolar relacionados às aprendizagens sobre as relações de poder e justiça. Nesse sentido, ela afirma que o comportamento dos estudantes pode, em determinados momentos, se sobrepor às expectativas acadêmicas. Além disso para autora, a realidade do cotidiano escolar é repleta por contradições e resistência que podem ser favoráveis à construção de uma escola mais justa e democrática.

Na SciELO encontramos 39 artigos, porém após leitura dos resumos separamos três (03) artigos que aproximaram da temática e das discussões tecidas nesse trabalho.

Quadro 2 - Triagem nos artigos da SciELO			
Título	Autor(a)	Instituição	Ano de Publicação
“A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação	Karla J. R. de Mendonça; Flávia Ferreira Pires	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo (SP)	2020
‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba	Fatima Maria Leite Cruz; Milena Ataíde Maciel	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo (SP), Maringá (PR)	2018
Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública	Jaqueline Portella Giordani; Fernando Seffner; Débora Dalbosco Dell’Aglio	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo (SP), Maringá (PR)	2017
Fonte: Material produzido pela autora			

No primeiro artigo intitulado “A gente vinha porque queria e não porque era pressionado”: crianças e direitos de participação, as autoras trabalham a respeito das percepções das crianças em relação a participação não só no sentido de envolvimento, mas também transformação, do contexto

socioeducacional. Nesse sentido, as autora problematizam como as crianças (re)conhecem e trabalham suas participações/ocupações na escola seja nos conflitos, seja nos acordos de suas relações. Dessa forma, elas compreendem que as crianças a partir das suas experiências aprendem não só a reivindicar, mas também (re)criar e conquistar o seu espaço.

No segundo artigo denominado: 'Excluir', 'xingar', 'bater': sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba, as autoras Fatima Maria Leite Cruz; Milena Ataíde Maciel, analisam as repercussões desse fenômeno nas relações no âmbito escola. As autoras afirmaram que a escola foi o local escolhido para essa pesquisa devido aos conflitos/encontros nesse espaço extremamente plural e diverso. Nesse sentido os estudantes objetivaram a violência em aspectos, físicos, sociais, simbólicos, afetivos, entre outros em relação as diferenças,

No terceiro artigo denominado: "Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública, os autores Jaqueline Portella Giordani; Fernando Seffner; Débora Dalbosco Dell'Aglio, investigaram a perspectiva de estudantes e professores, com relação a violência no âmbito escolar. Nesse trabalho os autores reconhecem o caráter multifacetado da violência, por outro lado, também chamam atenção para necessidade de projetos que valorizem as relações sociais com adolescentes, bem como, para formação não só de professores, mas também da equipe diretiva para atuar nos conflitos que se apresentam naquele espaço.

No repositório da UNIPAMPA encontramos sessenta (60) resultados, entretanto, após a leitura dos resumos selecionamos três (03) trabalhos que tecem diálogos que se aproximam desta pesquisa.

Quadro 3 - Triagem no repositório da UNIPAMPA			
Título	Autor(a)	Instituição	Ano de Publicação
A GESTÃO E A DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE DOM PEDRITO/RS: CONFLITOS E POSSIBILIDADES	Rute Elena Alves de Souza	Universidade Federal do Pampa – Jaguarão (RS)	2017

VIVÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR	Silvia Fernanda Rodrigues Veloso	Universidade Federal do Pampa – Dom Pedrito (RS)	2019
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	Ivonete Afonso Jodar	Universidade Federal do Pampa – Jaguarão (RS)	2018
A MEDIAÇÃO PACÍFICA DE CONFLITOS E A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE PELOTAS	Alexandre Zacaria Sebaje	Universidade Federal do Pampa – Jaguarão (RS)	2020
Fonte: Material produzido pela autora			

No trabalho intitulado: “A gestão e a democracia em uma escola pública no município de Dom Pedrito/RS: conflitos e possibilidades”, a autora Rute Elena Alves de Souza, discute a contribuição da gestão escolar participativa no processo de ensino e aprendizagem em uma escola de Dom Pedrito (Rio Grande do Sul). A autora possibilita nesse trabalho pensar o papel da escola e, conseqüentemente da docência, com a intenção de aflorar o sentido democrático para construção de um espaço que possa ser participativo por toda comunidade escolar.

No estudo denominado: “Vivências do Cotidiano Escolar”, a autora Silvia Fernanda Rodrigues Veloso, analisa os efeitos do acompanhamento escolar junto à família sobre o cotidiano escolar. Segundo a autora, essa pesquisa criou laços entre os sujeitos envolvidos, visto que, houve uma aproximação valorizando a autonomia destes. Nesse sentido, a autora enfatiza que a escola de propor ações contínuas e significativas que aproximem cada vez mais, professor/aluno. Além disso, para a autora é evidente que conhecer a família e suas vivências enriquece essa relação entre família e escola, possibilitando novas significações no contexto educacional.

Na pesquisa intitulada: “Mediação de conflitos como estratégia de prevenção”, a autora Ivonete Afonso Jodar, problematiza a mediação de conflitos como uma estratégia para prevenir a violência na escola. Nessa perspectiva, ela investiga a importância da formação de mediadores que atuem em situações de conflito, provendo o diálogo, o respeito e uma cultura de paz. Segundo a autora, para que as ações para a prevenção da violência se efetivem é necessário alguns fatores: planejamento pedagógico flexível, compreensão e diálogo diante das

situações que se apresentam, entre outros; com o intuito de caminhar para uma educação para Paz.

No estudo denominado: “A mediação pacífica de conflitos e a promoção da cultura de paz em uma escola pública estadual de Pelotas”, o autor Alexandre Zacaria Sebaje, tem como objetivo principal do seu trabalho, a construção de saberes para enfrentar as manifestações de violência e, como secundários, contribuir para o debate e a percepção dos alunos, do primeiro ano noturno, no que se refere à Mediação de Conflitos e à Promoção da Cultura de Paz, bem como experienciar essa por meio da Mediação Transformativa. Segundo a autor, as discussões mediadas tem o poder fortalecer as relações, possibilitando a troca de saberes num viés construtivo para Cultura de Paz. Desse modo, o autor acredita que a inclusão de cursos de formação e capacitação de professores, possibilitam a construções de novos saberes no que tangencia a atuação dos sujeitos, enquanto mediadores de conflito, na perspectiva da abertura e/ou promoção da Cultura de Paz no âmbito escolar.

As pesquisas acima elencadas demonstram a importância de refletirmos e agirmos no âmbito escolar, a partir da valorização dos sujeitos pertencentes aquele espaço. Da mesma forma são traçadas diversas proposições, com relação aos conflitos, bem como, o comportamento dos indivíduos na resolução ou não de tais situações, demonstrando alguns caminhos aceitáveis para a pesquisa.

3.4 Pesquisa diagnóstica na escola

Mencionamos em alguns momentos no decorrer desse trabalho, que a escola não era uma ambiente estranho para pesquisadora, todavia, pensando em ampliar o olhar e desprender-se de visões prévias sobre aquele estabelecimento, realizamos uma pesquisa documental no LROA da escola. Esse documento foi muito importante para entendermos as queixas e anseios dos estudantes, assim como as dos docentes. Também nos serviu para compreendermos os fatores que motivaram as situações de conflitos, bem como o desenrolar dos mesmos. Além disso, esse instrumento serviu para pensarmos as atividades que seriam realizadas nos encontros com os servidores da escola. Por essa lógica, a análise documental,

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Da mesma forma, a aplicação²³ dos questionários fez parte do diagnóstico inicial desse trabalho, não só para conhecermos um pouco mais os sujeitos, mas também com o intuito de auxiliar nas discussões e encontros realizados no projeto de extensão, haja vista, que mesmo que os encontros não fossem realizados com os estudantes, as atividades seriam refletidas na sala de aula, logo, tínhamos em mente que também seria de grande importância, o olhar dos estudantes para bem estar de sua comunidade. Desse modo, o questionário, pode ser determinado

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Nessa perspectiva, na sequência apresentamos os resultados encontrados na pesquisa diagnóstica, tanto através da aplicação dos questionários (estudantes e servidores) como pela análise documental no LROA.

3.5 Registro - Questionário dos Estudantes

A amostragem do questionário com os estudantes foi relativamente pequena, pois somente nove (09) estudantes participaram, contudo, levando em consideração o esforço da escola em conversar com os pais e/ou responsáveis por esses sujeitos, bem como, as dificuldades presentes nesse período pandêmico para todos nós, julgamos esse quantitativo um número a ser considerado, pois, ainda assim poderíamos traçar algumas perspectivas sobre esses estudantes.

Nesse sentido, é interessante refletirmos sobre o momento atual, ou seja, sobre esse “novo normal” que tem afastado cada vez mais, boa parte dos

²³ Os questionários foram construídos através de formulários eletrônicos do google docs, com o intuito de facilitar o acesso dos sujeitos, haja vista, que devido a pandemia uma das instruções de segurança é a adoção do distanciamento social. Nesse sentido, a entrega deste instrumento (presencialmente) não seria efetivada. Desse modo, após a construção do mesmo disponibilizamos aos participantes por whatsapp e também por email, conforme solicitação de alguns.

sujeitos, através de processos excludentes. Essa constatação não se dá somente pela adesão destes ao questionário, haja vista, que os educadores também demonstraram essa preocupação em nossos encontros, mencionando que o número de alunos assíduos nas tarefas era bastante baixo.

Fato este, que torna esses nove (09) educandos um número alto, se comparado as inquietações expressas nas falas dos educadores e, já previstas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2020, atentando para a importância de

[...] considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (BRASIL, 2020, p. 03).

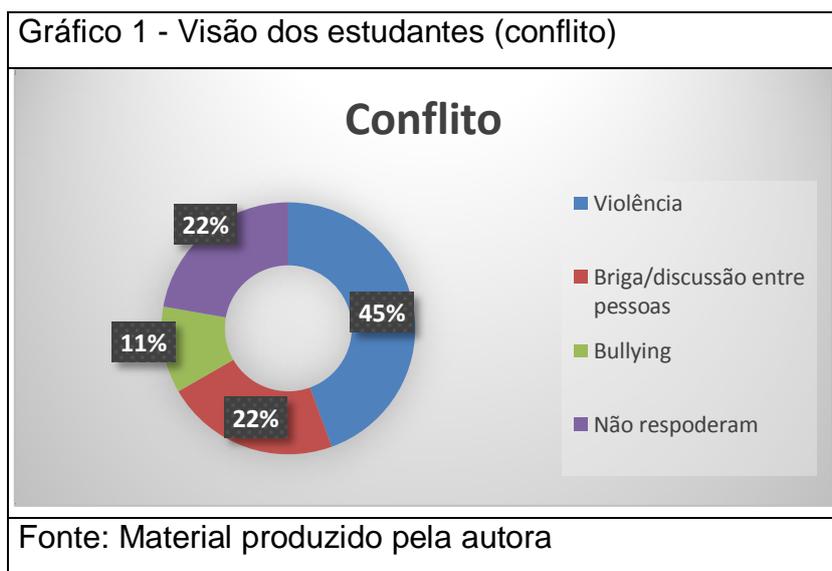
Nessa perspectiva, sabemos que as famílias estão se reinventando, sabemos que existe o medo de contrair a doença por alguns, embora outros acreditem ser só uma “gripezinha”, mesmo os números de mortes sendo estarrecedores. Somado a tudo isso, tem ascensão nos preços, aumento de desemprego ocasionando desequilíbrio familiar, estrutural e social, em que crianças e jovens se veem igualmente atônitos (todos estamos sofrendo), bem como sem saber como proceder com o conteúdo que, muitas vezes, lhes é “jogado por cima” seja por meio impresso ou plataformas digitais, somente para cumprir o cronograma curricular e carecendo de significação.

Sendo assim, “a ‘exclusão social’ entre os detentores de saber e os que estão desprovidos dele segue uma linha de partilha semelhante à divisão mais antiga entre os possuidores e os que nada têm” (UNESCO, 2003, p. 72), logo, não poderíamos ignorar esses nove (09) sujeitos nessa pesquisa, pois eles são exemplos da resistência a esse sistema que mais exclui que inclui. Desse modo, se abandonássemos esses educandos estaríamos novamente acometendo-os de um processo de exclusão, portanto, o mínimo que podemos fazer é demonstrar

respeito as vozes (questionários) desses sujeitos e agir com zelo, em prol da melhoria das relações contrariando esse sistema desumanizador.

Dessa maneira, a faixa etária dos estudantes que se propuseram a participar do questionário compreendeu dos doze (12) aos dezesseis (16) anos. Sendo 78% dos alunos do sexo masculino e 22% do sexo feminino. Eles foram submetidos a doze (12) questões com o intuito de compreender a percepção dos estudantes com relação as situações de conflito. Além disso, nesse instrumento, analisamos a concepção dos estudantes no que concerne aos termos: conflito e violência.

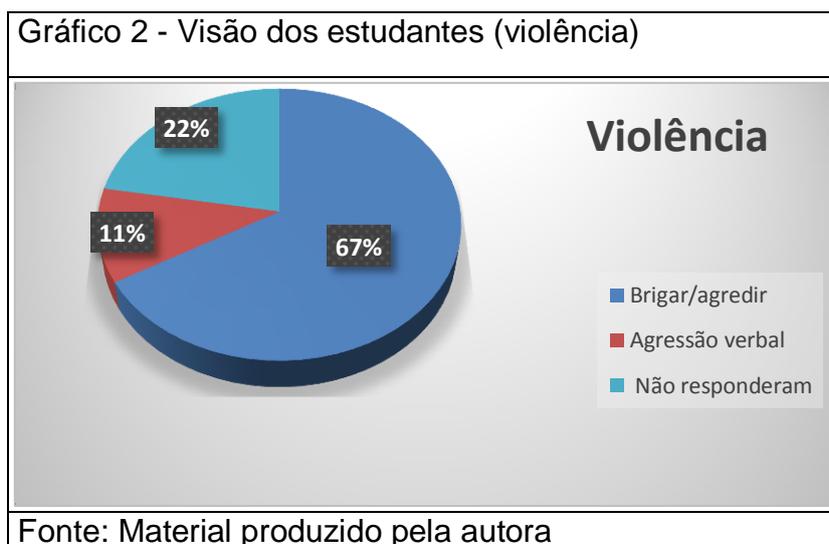
Dessa maneira, ao questionarmos: “O que é conflito?” Nos deparamos com respostas que faziam alusão de forma bastante direta a violência. Confirmando algo que já havíamos observado, isto é, grande parte dos sujeitos percebem o conflito e a violência como sinônimos, conforme demonstra o gráfico:



Analisando o gráfico e pensando na vinculação entre esses conceitos, talvez, esse possa ser o fator que incite muitas instituições a negarem os conflitos, como se eles pudessem inexistir ou como se fosse algo que descaracterizasse aquele espaço. Entretanto, acreditamos que essa seja uma visão distorcida e mal compreendida, pois cabe ressaltar que os conflitos são necessários a constituição humana.

Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que possa se confundir com ela, conflito não é sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pôde ser formulado, explicitado (GALVÃO, 2004, p. 15).

Nessa lógica, ainda falando em aproximações entre esses conceitos, se dirigirmos nosso olhar novamente para o quadro acima, iremos perceber que 22% dos estudantes atrelaram o conflito a discussões, todavia a palavra “briga” acompanhava suas respostas. Palavra esta, que nos dá sensação de não ser apenas uma discordância de posicionamento. Essa ponderação é reforçada, principalmente, quando os estudantes foram indagados, na questão seguinte, que versava sobre o que era violência? Eis então, que 67% dos estudante denomina a violência como uma agressão, uma briga, assim como demonstramos no gráfico abaixo:



Por esse ângulo, constatamos que foi extremamente relevante traçarmos os olhares desses sujeitos, enquanto adequávamos as atividades realizadas no projeto de extensão. Em outras palavras, acreditamos que os educadores tem que ter ciência do olhar desses educandos sobre esses conceitos. De igual forma, eles precisam compreender e se apropriar desses termos para poder trabalhar e discuti-los com os educandos, assim como, com outros colegas da instituição, que

também podem estar fazendo o mesmo tipo de associação entre conflito e violência.

Ainda traçando um paralelo entre os quadros cinco (05) e seis (06). No primeiro, foi citado bullying como um conflito, mas na verdade é uma violência grave, invisível algumas vezes e outras silenciadas pelos agressores. Por outro lado, no quadro seis (06) não foi expressa essa violência, todavia, cabe ressaltarmos que não podemos minimizá-la enquanto um conflito, pois estaríamos descaracterizando esse ato tão cruel, causador de danos muitas vezes irreversíveis as vítimas. Além disso, também devemos enfatizar que nesse último quadro, as manifestações com relação a concepção da violência ficaram expressas apenas pela agressão física (bater, agredir) e verbal, entretanto, são diversas as suas facetas. Vale lembrar que violência é

[...] tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo o ato de força, contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo o ato de violação da natureza de alguém e de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como um direito [...] Violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos e inertes ou passivos (CHAUÍ, 1999, p. 03).

Nessa perspectiva, são inúmeras as formas de violências, bem como suas manifestações no decorrer do tempo histórico, portanto, não falamos de violência única, “[...] mas muitas, diversas, postas em distintas funções, servindo a diferentes destinos” (MISSE, 2008, p.165). Por esse viés, Kappel (2014) propõe alargarmos a compreensão sobre a violência escolar, reconhecendo e levando em consideração o contexto, as causas e não somente culpabilizando um indivíduo específico.

Falando sobre essas violências, 33% dos estudantes responderam que não sofreram nenhum tipo de violência. Por outro lado, 22% preferiram não responder essa questão. À vista disso, outros 45% responderam que sim, entre essas

afirmações elencamos algumas: “ocorreram incontáveis vezes, eu não contava a ninguém” (Estudante E²⁴). Da mesma forma, surgiu outro depoimento:

[...] ocorreu três (03) vezes, fui enforcado duas (02) e também fui para hospital quando me rasgaram a cabeça numa voadora, passado uns tempos ele veio tenta de novo e, eu me vinguei e bati nele. Depois fomos para secretaria e tudo foi resolvido e hoje ele não faz mais nada em mim (ESTUDANTE G).

Diante desses depoimentos fica claro que ocorreram agressões entre os sujeitos, somado a esses depoimentos temos: angústia, receio, intimidação e outras infinidades de sentimentos. No caso do Estudante G, que a primeira reação ao ser ameaçado (novamente) foi agredir ou se vingar, como ele mesmo disse. Contudo, esse movimento de ação e reação, justificando um ato violento também com violência, não é um movimento salutar para comunidade. Ainda com relação ao estudante G, ele afirma que a ida a secretaria resolveu a situação, ou seja, houve um figura na escola que mediou essa relação.

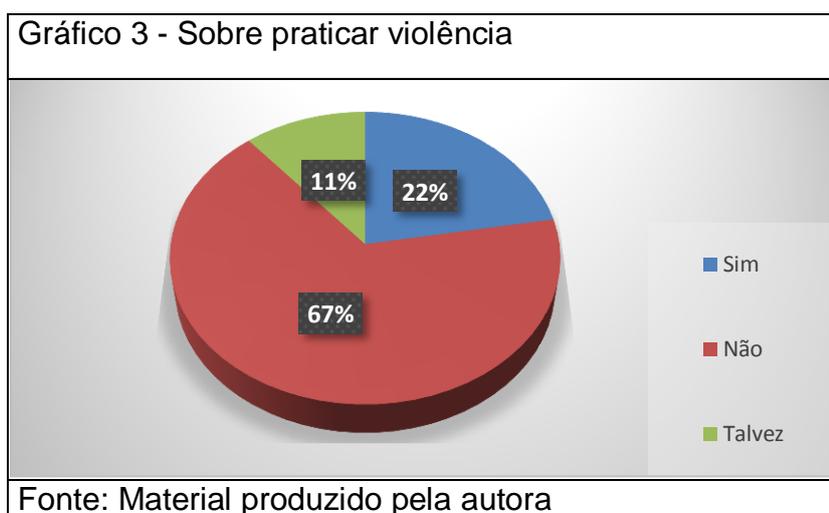
Dessa forma, para Danti (2005), a mediação se concretiza com a comunicação, logo, o diálogo precisa perseverar, mas para isso essa prática necessita ser habitual. Posto isto, podemos dizer que

[...] a mediação de conflitos deixa de ser uma técnica especialmente estudada no campo cognitivo e ensaiada na ação prática didática, para fazer parte da cultura escolar, que diagnostica o conflito quando ele ainda é um antagonismo e resolve o conflito com o respeito que seus membros exigem, evitando que ele descambe para a manifestação violenta do conflito, que é o que se chama de violência (CHRISPINO, 2011, p. 63).

Dessa forma, compreendermos que a mediação é um instrumento metodológico que propicia que se relacione e se discuta os conflitos pacificamente, como por exemplo: através diálogo, sem que seja necessário praticar atos violentos dentro ou fora do ambiente escolar, portanto, “[...] o objetivo da mediação é ajudar as partes a resolver o conflito de modo não-violento, encontrando soluções aceitáveis” (HAMMES, 2009, p. 91).

²⁴ Os sujeitos não são identificados, logo, utilizaremos a palavra estudante acompanhada das letras do alfabeto. Isso significa que a cada troca de sujeito trocamos a letra.

Nesse sentido, é importantíssimo que a escola esteja aberta para esse processo comunicativo com os sujeitos, fazendo um movimento contrário a essa cultura violenta. Sobre essa cultura apresentamos outro dado, referente a questão que os indagava se haviam praticado na escola algum tipo de violência. Nessa questão, obtivemos uma afirmação categórica de 22% dos educandos assumindo o papel de serem opressores em algum momento, enquanto isso, 67% dizem não realizar nenhum tipo violência escolar como demonstramos abaixo:



Além disso, podemos pensar ainda nesses 11% dos estudantes que responderam talvez, uma vez que esse advérbio representa dúvida, portanto, é válido que a escola coloque os sujeitos a par daquilo que é ou não violência. Então, a superação da violência escolar depende do envolvimento efetivo de toda a sociedade, logo, a “[...] violência nas escolas é um fenômeno real que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país. Trata-se de uma questão multicausal e complexa que demanda ainda análises e estudos mais aprofundados” (ROSA, 2010, p. 148).

Nesse sentido, para compreendermos o que incitou os estudantes a praticarem violência, realizamos outras indagações, com relação ao número de vezes que aconteceu o ocorrido e, conseqüentemente, se teve ou não alguma solução. Por esse viés, o Estudante G pontuou que bateu uma (01) vez por vingança. Outro denotou: “*ocorreu três (03) vezes na saída escola*” (Estudante H). Diante dessas afirmações, parece que o jogo é retribuir na mesma moeda, isto é,

aquele que apanhou se acha no direito de bater e assim, sucessivamente, é instalada uma cadeia de reações imediatas “recheadas de muita valentia”, mas não é esse movimento que queremos realizar, afinal ninguém tem o direito de praticar qualquer tipo de violência contra quem quer que seja.

Sendo assim, pregamos justamente o oposto da violência, ou seja, a resolução pacífica para os conflitos. E daí não estamos falando só dos escolares, mas quaisquer situações adversas que se apresentem na vida. Dessa maneira, ao entrarmos nas questões conflituais, os estudantes foram questionados se haviam presenciado e/ou participado de algum conflito escolar e, as suas respostas foram diversas, conforme exposição a seguir:

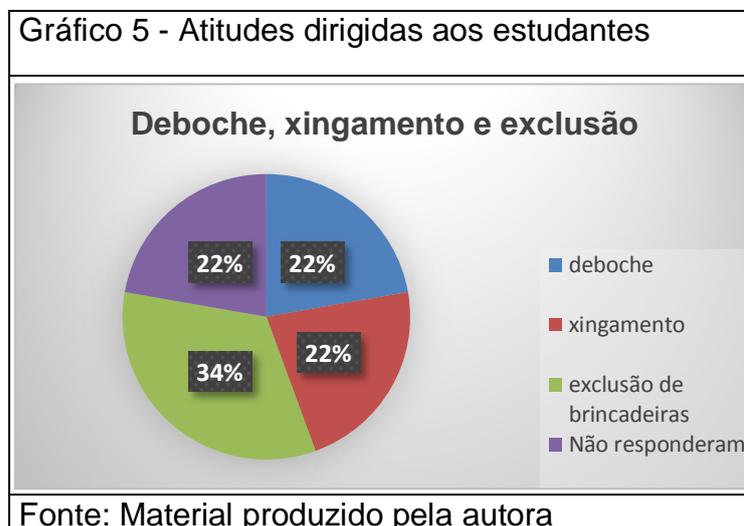


Assim sendo, segundo o quadro acima, a maioria dos estudantes não respondeu se presenciou ou participou de algum conflito na sala de aula, todavia, por outro lado 22 % dos sujeitos afirmaram que participaram de alguma situação conflituosa. Um deles apontou que teve um conflito com um (a) professor (a) de história (Estudante G). Outro colocou que participou de conflito (Estudante D), mas não mencionou quem era os outros envolvidos. Teve ainda quem afirmou que presenciou brigas em sala (Estudante F). Assim, por essa última colocação, mais uma vez a briga está vinculada com a ideia errônea de que conflito e violência são a mesma coisa.

A primeira condição indispensável para lidar com conflitos e prevenir violências é... reconhecer que eles existem. Depois, é preciso diferenciar

conflito de violência. E, finalmente – o que leva mais tempo –, desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança (CECCON, 2009, p. 28).

Dito isso, mais uma vez damos ênfase a importância de discutirmos esses termos dentro da comunidade escolar, pois acreditamos que este debate tem reflexo positivo e produtivo na instituição. Para além dessa problematização, realizamos três (03) perguntas comportamentais para os sujeitos, como demonstra o gráfico 5. Entre essas questões indagamos se eles foram alvos de deboche, de xingamentos ou se eles foram excluídos de brincadeiras.



Desse modo, embora tenhamos um dado de 22% de estudantes que não responderam se foram alvo de algum tipo de constrangimento, temos também uma grande maioria que afirma ter passado por essas situações violentas, que impactam psicologicamente e socialmente os sujeitos. Nesse sentido, chamamos atenção aos processos excludentes nos espaços de representações dos sujeitos, pois “a maneira que cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros” (BRASIL, 1988, p. 13).

Partindo dessa premissa precisamos fortalecer a tolerância e o respeito às diferenças em nossas relações, mas para que isso se concretize para Kelman (2010) as crianças devem ser formadas aprendendo a compreender e aceitar condutas distintas das suas. Nessa perspectiva, além do ambiente familiar, a

escola deve ser um espaço promissor para esses debates que dignificam a condição humana.

Assim, falando nessa relação dialética entre os sujeitos, perguntamos para os estudantes de que maneiras os indivíduos que compõe a instituição deveriam trabalhar para resolver os conflitos. Na visão do Estudante G, os conflitos devem ser resolvidos através de punição. Já o Estudante F acredita que é importante ser mais vigilante no recreio. Com olhares distintos desses dois (02) educandos, outros Estudantes (“D”, “E”, “I”) pensam que o caminho para discutir sobre os conflitos, seja aquele pautado no diálogo.

Dessa maneira, indo ao encontro desses últimos três (03) alunos, que pensamos e propusemos nossos encontros, com o intuito que a escola seja um espaço problematizador, crítico, construtivo e dinâmico independente das situações que possam se apresentar. Discordamos da ideia de punição, como foi exposto pelo Estudante G, visto que, essa atitude tem um caráter muito mais repreensivo e imediato, do que reflexivo e didático. Nesse sentido, as respostas dos estudantes serviram para pensar os encontros (intervenção), para sanar algumas questões do LROA, mas principalmente para entendermos a concepção deles sobre o conflito, bem como, suas percepções quanto a resolução de situações conflituosas na instituição escolar.

Nesse sentido, percebemos a dificuldade dos educandos ao conceituar o conflito distinguindo-o da ideia de violência, bem como, a arduidade dos estudantes em dialogar, haja vista, que a resposta direta as adversidades dá-se pela agressividade. Além disso, nos preocupa um pouco a ideia de pensar na resolução de conflito pela perspectiva punitiva, logo, conforme veremos no decorrer dessa pesquisa, os encontros possibilitaram esse repensar e, conseqüentemente um agir problematizante e dialético sobre as situações conflituosas que se apresentam no âmbito escolar.

3.6 Registro - Questionário dos servidores

Na pesquisa diagnóstica participaram onze (11) servidores da EMEF General Antônio de Sampaio. Dentre eles, 73% do sexo feminino e 27% do masculino. Esse número se equiparou com o dos estudantes que também participaram dessa etapa. Por esse ângulo, é interessante pensarmos na

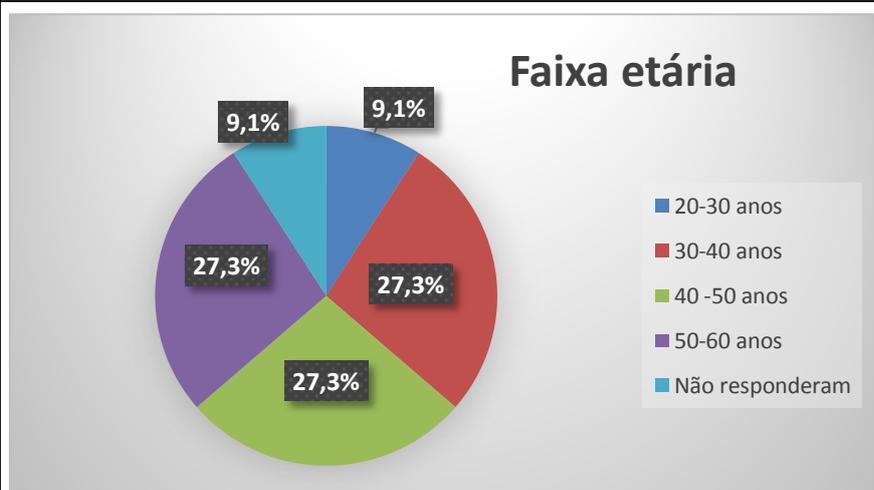
participação desses sujeitos nos processos formativos, haja vista, que escutamos falas de descontentamento sobre as relações e/ou situações que se apresentam no âmbito escolar, todavia, quando os indivíduos são chamados para construir e dialogar muitos se abstêm. Nesse sentido, enfatizamos a importância da participação desses sujeitos na identidade e cultura da escola, ou seja, é

[...] cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola. [...] A cultura da escola refere-se àqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham (LIBÂNEO, 2008, p. 32).

Nessa perspectiva, o que queremos dizer é que não falamos de escolas nesse momento, pois cada uma carrega suas particularidades que compõe o caráter identitário. Sendo assim, falamos da EMEF General Antônio de Sampaio e da significação do processo formativo para os sujeitos dessa comunidade, por isso, é tão importante que cada sujeito compreenda o seu papel dentro da instituição. Dessa forma, deixar de contribuir para a melhoria no convívio entre os sujeitos, no rendimento institucional, nas aprendizagens significativas é se colocar na condição de coadjuvante e não na de agente histórico.

Nessa configuração julgamos imprescindível pensar a escola com os sujeitos e olhares que os mesmos carregam, logo, para contrastar com as visões expostas nos questionários dos estudantes, seguimos as problematizações debruçados nos questionários dos servidores. Desse modo, a faixa etária dos servidores (gráfico 6) dessa pesquisa diagnóstica é bem diversa. Da mesma forma, podemos perceber que escola abriga sujeitos que carregam distintas vivências e/ou experiências ao longo de suas vidas formativas conforme demonstramos a seguir (quadro 4):

Gráfico 6 - Faixa etária dos servidores



Fonte: Material produzido pela autora

Quadro 4 - Formação e tempo de atuação na escola

Servidor(a) A	Não respondeu	De 15 a 17 anos
Servidor(a) B	Licenciatura em Letras Portugêses e Respektivas Literaturas	De 1 a 3 anos
Servidor(a) C	Ensino Médio Completo	De 9 a 11 anos
Servidor(a) D	Licenciatura em Educação Física e Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva	De 1 a 3 anos
Servidor(a) E	Pós-Graduação	De 11 a 13 anos
Servidor(a) F	Graduada em Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Especialização em Terapia Sistêmica Familiar, Individual e Casal; Especialização em Ensino de História.	Menos de 1 ano
Servidor(a) G	Licenciatura em Pedagogia	Menos de 1 ano
Servidor(a) H	Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional	De 5 a 7 anos

Servidor(a) I	Pedagogia	De 21 a 23 anos
Servidor(a) J	Pedagogia e Especialização em Educação Ambiental	De 5 a 7 anos
Servidor(a) K	Licenciatura curta em História e Geografia, Pós em Pedagogia Gestora e habilitação em Matemática e Mídias digitais.	De 7 a 9 anos
Fonte: Material produzido pela autora		

Nessa perspectiva, pensar na escola é pensar na convivência entre esses múltiplos sujeitos. É pensar nas trocas que se estabelecem dentro da instituição. É pensar também num espaço de embates, de conflitos e, principalmente, de diálogos que permitam a problematização e, conseqüentemente a resolução não violenta desses conflitos. Por esse viés, o diálogo permite relações humanizantes e construtivas entre aqueles que estão propensos e os que já se envolvem nesse processo de emancipação.

Desse modo, ao observarmos o tempo de atuação profissional dos participantes da pesquisa diagnóstica, constatamos que a maioria não completou uma década na instituição e, mesmo assim, já tem um olhar voltado para o bem estar dessa comunidade. A sagacidade desses servidores em colaborar e se envolver é um grande diferencial, em relação aqueles que preferem se acomodar ou aqueles que acreditam que fizeram o suficiente para melhorar o ambiente e suas relações. Da mesma forma, percebemos que existe profissionais que estão a mais de vinte (20) anos na escola e não se deixam esmorecer diante das adversidades. Isso se chama comprometimento, dedicação e profissionalismo com o sistema educativo.

Nessa perspectiva, a escola precisa ser democrática incluindo ativamente os sujeitos não só para atender as necessidades escolares, mas também para refletir, compor e praticar ações que denotem autonomia para intervir na realidade. Por esse ângulo, quando o indivíduo se torna autônomo ele “segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530).

Sendo assim, por considerarmos pertinentes a visão dos sujeitos nesse diagnóstico, repetimos algumas questões nos dois questionários para compreendermos as nuances apontadas pelos estudantes, assim como as elencadas pelos servidores, com intuito de problematizarmos as aproximações e os distanciamentos nas atividades desenvolvidas nos encontros

Quadro 5 - Visão dos servidores sobre conflito e sobre violência	
Servidor(a) A	Não respondeu
Servidor(a) B	<p>Conflito: “é quando as ideias de uma pessoa não coincidem com as de outra e não há respeito pelas diferentes opiniões, há um enfrentamento”.</p> <p>Violência: “é a total falta de respeito e solidariedade com o outro. É a brutalidade mais vil de se lidar com um conflito”.</p>
Servidor(a) C	<p>Conflito: “seria uma divergência”.</p> <p>Violência: “seria uma briga “.</p>
Servidor(a) D	<p>Conflito: “um confronto de opções opostas gerando atrito”.</p> <p>Violência: “Tudo que invada o espaço do outro”.</p>
Servidor(a) E	<p>Conflito: “é uma situação que envolve um problema ou dificuldade e que pode haver um confronto na hora ou futuro”</p> <p>Violência: “é agressividade e pode ser manifestada de diversas maneiras, não só como agressão física, como oral, preconceitos, conflitos...”.</p>
Servidor(a) F	<p>Conflito: “Discordância de posicionamento entre duas partes, podendo ocorrer em diversos níveis”.</p> <p>Violência: “Todo ato que pode ocasionar degradação psicológica e/ou física.”</p>
Servidor(a) G	<p>Conflito: “é uma situação que gera um desentendimento entre duas ou mais partes (pessoas) que tem posicionamentos contrários”.</p> <p>Violência: “Pode-se considerar violência como o ato ou ação que causa dano moral, psicológico, físico ou até patrimonial”.</p>
Servidor(a) H	<p>Conflito: “É um problema que surgiu que desestabiliza a pessoa ou os relacionamentos, mas também imagino que seja normal acontecer na vida das pessoas, pois afinal vivemos em uma sociedade de culturas e valores diferentes”.</p> <p>Violência: “É quando se usa a agressividade tanto</p>

	física ou verbal, psicológica, moral, sexual, etc.”
Servidor(a) I	Conflito: “É quando existem opiniões diversas, e não são discutidas e resolvidas.” Violência: “A violência pode ser quando as pessoas partem para lesão corporal, ou com palavras e atitudes agressivas.”
Servidor(a) J	Conflito: “uma ação que precisa ser intermediada”. Violência: “todo ato que a gente provoca contra outra pessoa, animal, natureza, etc.Ela pode ser física, verbal, etc.”
Servidor(a) K	Conflito: “é a oposição de pensamentos, sentimentos ou interesses. É um choque entre forças opostas entre duas ou mais pessoas com opiniões divergentes e pode ter como resultado um confronto grave. Na escola os conflitos entre alunos deve ser mediado através da imparcialidade, calma, respeito e diálogo.” Violência: “palavra violência já fere ao falar ou escrever. É bastante abrangente o assunto, pois não se delimita somente a agressão física. Ha várias formas de violência, mas consideraremos somente a física e a psicológica. Física é aquela onde o agressor usa a força para machucar a vítima de diversas maneiras podendo deixar ou não marcas visíveis e a psicológica onde a agressão não traz danos ao corpo, fere o psicológico, o emocional da pessoa. Deixa sequelas graves, tais como, perda da auto estima, traumas irreversíveis, isolamento social, enfim, interfere de forma geral no decorrer da vida de um ser humano”.
Fonte: Material produzido pela autora	

Diante do exposto no quadro 5, constatamos que uns servidores foram bem sucintos em suas repostas e outros discorreram um pouco mais, entretanto, o que ficou bem evidenciado é que boa parte dos servidores se preocupou em citar algumas violências e, o conceito em si, não foi muito problematizado. Contudo, para aqueles que participaram não só da pesquisa diagnóstica, mas também dos encontros foi possível fazermos esse movimento: traçando discussões, distinguindo os conceitos e também problematizando-os, a partir de atividades e situações-problemas que foram dialogadas no decorrer dos encontros. Para além disso, cabe registrar que com relação ao Servidor(a) A, ele não respondeu essas (02) perguntas, assim como já não havia respondido sobre

sua formação. Logo, para fins de registro, esse sujeito respondeu três (03) questões de um total de treze (13).

Dito isso, após solicitar aos servidores que conceituassem conflito e violência, indagamos se eles já haviam presenciado situações conflituosas entre os estudantes. Assim 60% dos servidores responderam que presenciaram muitas vezes, 20% afirmaram algumas vezes e os outros 20% pontuou que raramente presenciou conflito entre os estudantes. Desse modo, mais da metade dos servidores da instituição pontuou já ter presenciado conflito entre os estudantes. Esse dado propiciou diálogos reflexivos nas atividades realizadas nos encontros de intervenção, com relação a práxis educativa e a dinâmica das relações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, chamamos atenção a falta de aptidão para dialogar e o quanto essa compromete o sistema educativo, visto que, o diálogo

[...] qualifica a capacidade humana de se dirigir ao outro, nas diferenças e nos parâmetros racionais das oposições. Permite, também, estabelecer uma relação com a lucidez dos discernimentos, das escolhas, sentimentos, angústias e medos (MENEZHINI, 2020, p. 73).

Dessa maneira, ao questionarmos os servidores da EMEF General Antônio de Sampaio se já haviam presenciado conflitos entre estudantes e algum profissional da escola obtivemos um percentual bem alto, ou seja, 82% dos participantes presenciaram situações conflituosas entre esses sujeitos. Nesse sentido, se já estávamos surpresos com as dificuldades de relacionamento entre os próprios estudantes, quando olhamos para esse último dado percebemos o quanto a falhas comunicativas na instituição. Dado esse, que reforça a necessidade do diálogo entre os pares.

Isso quer dizer que os conflitos não devem ser vistos como um impasse, mas para isso é necessário que os indivíduos compreendam esse conceito, haja vista, que é extremamente válido pensar estratégias que possibilite agirmos na intenção de estabelecer “[...] práticas de negociação e de resolução de conflitos com as escolas, assumindo que as conflitualidades podem se transformar em forças de positividade na dinâmica escolar” (SANTOS, 2001, p. 119).

Ainda com relação a essas conflitualidades perguntamos para os servidores, se eles já teriam presenciado conflitos entre os profissionais da instituição. Isso significa que seriam conflitos entre os seus colegas, porém, nessa

questão o olhar desses sujeitos foi o inverso dos questionamentos anteriores, isto é, 55% dos participantes responderam que raramente presenciaram conflitos entre os colegas de trabalho. Por outro lado, 27% apontaram que presenciaram algumas vezes, 9% não se manifestaram e outros 9% afirmaram que muitas vezes, presenciaram conflitos entre os profissionais da instituição.

Dessa forma, mediante esses cenários de conflitos entre os próprios estudantes, conflitos dos estudantes com profissionais da escola e conflitos dos profissionais da escola entre si, mesmo que tenhamos um número menor de conflitos presenciados entre os profissionais da instituição. Ainda assim, precisamos pensar na dinâmica das relações interpessoais, chamando atenção para importância da comunicação não violenta na resolução pacífica dos conflitos. Nesse aspecto Ballenato (2008) propõe três (03) fatores a serem considerados em resoluções exitosas: o diálogo, a empatia e a assertividade.

Nessa conjuntura, percebemos o quanto a comunicação se torna inútil quando os pares insistem em ignorá-la, pela inaptidão na compreensão do poder de fala e de escuta nas relações. Então, se a dificuldade no diálogo entre os indivíduos, em inúmeros casos, se torna um entrave à boa convivência, imaginemos a capacidade de nos colocar no lugar do outro, diante do pulsar de nossas individualidades. Ballenato (2008) ainda propõe a assertividade, que é outro elemento que só tem efeito quando compreendemos o outro, pois isso infere ações que não infrinjam o direito do outro. Posto isso, toda essa caminhada resolutiva só será possível se envolvermos várias mãos que queiram e acreditem na educação com seu caráter transformador.

Pensando sobre esse intervir na educação, os servidores foram questionados se acreditavam estar ou não aptos para resolver situações conflituosas. Nesse sentido, 55% afirmaram que estavam preparados, 36% responderam que talvez estivessem e 9% não opinaram. Por essa constatação, a maioria dos servidores se sente confiante ao lidar com conflitos. Outros se mostraram mais precavidos e talvez só saibam se estarão ou não preparados de acordo com o desenrolar das circunstâncias. Essa incerteza pode ter haver com excesso de cobrança, o que seria bastante vantajoso, se pensarmos como um estímulo para um constante repensar do universo escolar. Repensar esse, que pode ser que não ocorra, diante da confiança exacerbada de alguns sujeitos.

Dando sequência as problematizações, perguntamos aos servidores quais os principais conflitos que eles observavam na escola. Assim, segundo a análises deles são perceptíveis:

Quadro 6 - Conflitos na escola (percepção dos servidores)	
Servidor(a) A	Não respondeu
Servidor(a) B	<i>“Desrespeito com a escola, com os professores e demais funcionários por parte dos alunos e também dos pais. Falta de cuidado e de disciplina de alguns pais para com seus filhos”.</i>
Servidor(a) C	<i>“Discussões entre alunos”.</i>
Servidor(a) D	<i>“Falta de tolerância entre os alunos”.</i>
Servidor(a) E	<i>“Brigas entre estudantes, [...] essas brigas já vem de casa, da rua [...] e por mais que se repitam elas são resolvidas pela escola. As agressões verbais por vezes acontecem”.</i>
Servidor(a) F	<i>“Se torna complexo [...] necessita de tempo para observação”.</i>
Servidor(a) G	<i>“Conflitos de relações pessoais e de expectativa (Educador- Educando; Educando - Educador e entre educandos); conflitos de opiniões”.</i>
Servidor(a) H	<i>“Bullying, preconceito [...] falta respeito com o outro”.</i>
Servidor(a) I	<i>“Desrespeito entre alunos”.</i>
Servidor(a) J	<i>“Violência verbal”.</i>
Servidor(a) K	<i>“[...] discussões entre os alunos por fatores diversos e bullying”.</i>
Fonte: Material produzido pela autora	

Diante dessas constatações foi evidenciado de forma massiva pelos servidores situações envolvendo os alunos, visto que, foram raros os apontamentos envolvendo a família, os professores ou outro profissional da escola. Nesse sentido, para esses servidores os principais propulsores dos conflitos são os estudantes. Para além disso, cabe ressaltar algo que já foi observado nos questionários realizados pelos estudantes, isto é, a pergunta versava sobre os conflitos observados, contudo, alguns apontaram formas de violências quase que como sinônimos de conflito. Essas comparações podem minimizar os atos de violência inclusive naturalizando-os.

Dessa maneira, debatemos fortemente esses conceitos nos encontros (intervenção) provocando os indivíduos sobre as nossas concepções e práticas, estimulando a expansão dessa problematização para toda instituição, uma vez que a escola não se faz só de professores e tampouco somente com alunos, logo, se faz necessário relativizar essas questões em grande grupo. Isso quer dizer que os conflitos não podem ser designados a uma única “categoria problema”, nem a uma causa singular sem que seja analisado todo contexto, haja vista, que

[...] não é possível separar a convivência do conflito, por isso a estrutura dos diversos tipos de programas educacionais deve ser concebida a partir dos conflitos e para eles, diferentemente de modelos que pretendem negá-los e silenciá-los (JARES, 2007, p. 169).

Sendo assim, devemos aproveitar as situações conflitantes como uma oportunidade de crescimento e fortalecimento afetivo entre os sujeitos, mas para isso precisamos estabelecer relações dialógicas, para que não se torne um processo inoperante, ou seja, é necessário envolvimento e tolerância dos indivíduos para resolver os conflitos e torna-los significativos as partes.

Ainda em se tratando da visão dos servidores, foi disponibilizado algumas hipóteses com relação a atos violentos e delituosos, com o intuito que os mesmos marcassem as situações que foram observadas no âmbito escolar, (podendo escolher uma ou mais opções) conforme demonstramos no gráfico abaixo:

Gráfico 7 - Registro dos servidores sobre ações violentas



Fonte: Material produzido pela autora

De acordo com o gráfico 7 todos os servidores observaram agressões verbais entre os estudantes. Fato esse que reforça nossa preocupação, com relação ao respeito mútuo, bem como, à dificuldade de exercitar o diálogo entre os estudantes. Nesse sentido, para Rabbani (2003) o método dialógico dificulta a reprodução da violência estrutural, pois propicia não só a reflexão, como também a conscientização sobre a violência, portanto, o diálogo permitiu que sujeitos transformarem coletivamente a realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, outras atitudes violentas também foram destacadas com bastante expressividade pelos servidores, entre elas: as ameaças entre os estudantes (09 apontamentos); as ameaças de estudantes aos profissionais da escola (07 apontamentos); as agressões físicas entre os educandos, a agressão verbal dos estudantes aos profissionais da instituição, danos ao patrimônio e a discriminação entre os alunos (cada uma 06 vezes). Sendo assim, todas essas violências reconhecidas pelos servidores precisam ser expostas e trabalhadas com os próprios sujeitos, mas antes disso, precisamos compreender que a violência é caracterizada socialmente, para então, realizarmos um movimento

contrário a essa “cidadania dilacerada²⁵”, em que os sujeitos estão se esfacelando.

Pensando nessa dinâmica, questionamos os servidores de que maneiras os estudantes, a direção e os demais profissionais da escola poderiam trabalhar para resolver os conflitos, pois tínhamos a intenção de analisar as percepções destes, com relação a harmonia no ambiente escolar. Nessa concepção, vários servidores pontuaram o respeito e o diálogo entre os sujeitos, como estratégia principal para resolução de conflitos. Algo extremamente fundamental para a concretização de relações saudáveis. Da mesma maneira, na sequência daremos destaque a falas de outros três (03) servidores.

“Acredito que tenha que ser feito um forte trabalho de aproximação e engajamento com a família. Somente família e escola, juntas, conseguem resolver os conflito [...] preciso que os pais entendam que a escola tem que ser preservada, é patrimônio deles, dos seus filhos e, como tal, tem que ser cuidada. Campanhas de conscientização, envolvendo mais os pais na gestão e organização escolar. Acredito também que os pais precisam se importar mais com a vida escolar dos seus filhos, fazer parte” (SERVIDOR B).

Desse modo, a fala desse servidor nos remete justamente ao espírito de gestão democrática, ou seja, a escola tem que ser um espaço para participação de toda comunidade. Ela tem que ser plural e não singular, possibilitando dinâmicas coletiva, por isso, reforçamos o “fazer parte” pontuado pelo servidor B, ou seja, a família tem que estar presente e ser parte significativa no processo educativo. “A contínua colaboração entre escola e os pais faz com que se tornem parceiros no processo educacional. A falta de comunicação entre a escola e os pais leva ao comprometimento do sucesso escolar” (CODY; SIQUEIRA, 1997, p. 15).

Ainda na fala do(a) Servidor(a) B notamos uma preocupação com relação ao dano patrimonial: “*é patrimônio deles, dos seus filhos e, como tal, tem que ser cuidada*”. Essa constatação da escola enquanto patrimônio material e

²⁵Santos (1993) aborda a cidadania dilacerada ou seja, nossa sociedade está desregada globalmente. Isso quer dizer que embora sejamos sujeitos com direitos garantidos constitucionalmente estamos sempre tentando garanti-los, assim como buscamos nossa plenitude enquanto cidadãos, porém, somos constantemente violados por esse sistema injusto, opressor, violento, que se analisarmos com afinco, não está em consonância com a legalidade já que ele fere a dignidade humana. Mais informações em: SANTOS, J.V.T. Cidadania dilacerada. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.37, jun. 1993.

imaterial dos indivíduos, vai ao encontro da nossa compreensão de que ela só será preservada, de vandalismos quando a comunidade tiver um sentimento de pertencimento por aquele lugar, pois, só assim o espaço se torna significativo. Quando sentimos que o tangível e intangível nos identificam estamos produzindo sentido para nossa vida, logo,

[...] a compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência contra o patrimônio passa pela reconstrução da complexidade das relações sociais, que estão presentes no espaço social da escola (SANTOS, 2002, p. 118).

Para além disso, como já havíamos mencionado tiveram muitos apontamentos que ressaltaram a importância do diálogo na resolução de conflitos e no fluxo da instituição.

Ampliando e transformando conceitos ultrapassados, principalmente entre os profissionais. Assim, podemos estabelecer uma comunicação não violenta. Precisamos exercitar o diálogo real, de escuta e acolhimento. Além de entender a constituição de casa (entenda cada) indivíduo (SERVIDOR F).

Nessa perspectiva, essa fala evidencia a relevância de se reinventar, de (des)construir, de estar aberto ao diálogo, bem como, de não emitir juízo de valores, principalmente, porque na ação não violenta dos conflitos não cabe os pré-julgamentos, tampouco acusações. A ação deve ser empática, solidária, ela não deve se voltar para resolver o “eu” mas sim para o “nós”. Dessa forma, para o sucesso no trato das adversidades, o ambiente escolar deve proporcionar relações que se estabeleçam a partir da confiança entre os pares.

A escola deve desenvolver um contexto de significação congruente com a mediação. De pouco servirá que as crianças e os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso de educadores e docentes for incoerente com esta postura (MORGADO; OLIVEIRA, 2009, p. 50).

Nesse caso, a escola passa a ser uma espécie de “espelho” para os sujeitos, que tendem a tecer comparações entre as cobranças que lhe são impostas contrastando com as medidas adotadas pelos professores. Dito isso, a escola precisa ser democrática, justa, crítico-reflexiva e, por conseguinte os

sujeitos devem ser convocados para colaborar na tomada de decisões, em prol de um convívio saudável a todos.

Para além disso, distinto dos demais, elencamos um outro olhar com relação a resolução de situações conflituosas na escola. Esse versa sobre *“melhores condições de trabalho, pois, um profissional num local de trabalho mais prazeroso [...] pensar melhor antes de agir”* (SERVIDOR J). Assim esse profissional denuncia um fato, ou seja, faltam recursos para trabalhar, a estrutura física da maioria das escolas está precária. Somado a isso, ainda existe uma excessiva carga horária de trabalho, desvalorização profissional, defasagem remuneratória, entre outros fatores que tem gerado um mal estar em inúmeros profissionais.

Mudanças emocionais estão no centro dos problemas deste século, no qual inclusive as crianças são os sintomas de suas famílias. Uma das soluções para essa relação que parece estar destoada é a utilização de um manejo diferente do professor em sala de aula onde o docente passa a ouvir mais o que seu aluno traz para o contexto escolar se fazendo de mediador destes conflitos e, se faz necessário a formação do docente trazendo uma mudança que irá beneficiar a área educacional através do manejo diferenciado no relacionamento (CARVALHO; VASQUES, 2016, p. 05).

Nesse sentido, nossas fraquezas veem à tona em plena pandemia. A escola por si só, já é um solo extremamente desafiador no processo educativo, nas relações, nas intempéries do dia a dia e com chegada desse período pandêmico as coisas efervesceram ainda mais. Efervesceram as doenças do corpo e da alma. Efervesceram as dificuldades existenciais, as exclusões e as violências no sistema educativo, político, cultural e social dos indivíduos.

Desse modo, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 05). Somos convencidos que com o ensino remoto o aluno “aprende de casa”, mas que aluno é esse? Segundo o IBGE no ano de 2019 quarenta (40) milhões de brasileiros não tinham acesso à rede (internet). Nesse mesmo ano, mais 81% dos estudantes de escolas privadas tinham acesso à internet pelo computador, porém, em se tratando das escolas públicas esse número ficou em 43%. Assim os

aparelhos celulares foram equipamento eletrônico mais “democrático”²⁶ dessas realidades distintas.

Dito isso, acreditamos que os dados falam por si, e conseqüente, nos respondem qual o aluno que aprende de casa. Mas se por ventura ainda não está claro, podemos ser mais específicos pontuando que aquele que a mãe trabalha o dia todo para garantir seu sustento e quando chega empresta o seu celular, para os filhos dividirem o tempo que resta até o dia acabar para realizar as tarefas, certamente estão sendo prejudicados por esse sistema. Mas claro poderíamos pensar por outro viés, se essa mãe não tivesse celular que possibilitasse que os filhos realizassem suas tarefas ela poderia pegar a “famosa folhinha” com atividades. É verdade poderia e assim muitos fazem, porém, a pergunta que fica é até quando ficaremos passivos a esses processos de “exclusão democráticos?”.

Nessa perspectiva, o antagonismo nessa “exclusão democrática” está dado como uma proposta metodológica que ampara. Desculpem, mas entendemos que ela despreza e reforça violências nessa gente sofrida. A nossa gente segue procurando a democratização de espaços, logo, o processo de construção significativo na aprendizagem infere a participação ativa desses sujeitos. Por essa lógica, retomando aquela última questão dirigida aos servidores acreditamos que todas as exposições vão de encontro com o que estamos discutindo até o momento. Isso quer dizer, chamamos os participantes nos encontros (intervenção) para refletir sobre o ambiente escolar e estabelecer diálogos que democratizem aquele espaço e oportunizem um local acolhedor, dinâmico e propício a Educação para Paz.

Dando seguimento a pesquisa diagnóstica, após trabalharmos com os questionários, expomos na sequência, o registro realizado na LROA da escola. Frisamos dessa forma, que eles foram realizados simultaneamente, portanto, um complementou as eventuais lacunas do outro e, por conseguinte ambos os instrumentos serviram para pensar e repensar as dinâmicas que seriam realizadas nos encontros de extensão com os sujeitos participantes.

²⁶ O acesso à internet pelo celular se equiparou na rede pública e privada, ou seja, em 2019 teve um percentual de abrangência de 96,8% dos estudantes das escolas públicas e, nas escolas privadas esse percentual foi de 98,5%.

3.7 Resultados obtidos na análise no LROA

Ao começarmos a discussão no Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos, de antemão, gostaríamos de justificar o porquê da criação da categoria intitulada: “sem especificação de turma”, que se encontra nos gráficos que estão dispostos ao final dessa análise. Essa denominação foi criada, pois observamos que muitos registros citavam os nomes dos estudantes, porém, não havia designação de turma. Então para mantê-los alguns fatores nos impulsionaram na preservação desse grupo: a) a identificação por parte da pesquisadora, por já ter trabalhado na escola, que os estudantes nomeados nas ocorrências estariam acima do quinto ano; b) trechos nos registros que nomeavam professores e/ou disciplinas que também estariam voltadas para os anos finais.

Por meio da análise do LROA pudemos observar, que em todo o período examinado houveram episódios de agressões físicas e/ou verbais, mas a agressão física esteve numa proporção muito maior que a verbal, ao ponto de ficar em segundo lugar com 14% dos registros. Sendo superada somente pela indisciplina que alcançou o teto de 58%. Desse modo podemos compreender que não há um diálogo, nem mesmo no momento que antecede as agressões, uma vez que as ameaças não ultrapassaram a casa dos 8%.

Nessa perspectiva, contrastando o que foi exposto no parágrafo anterior, com as respostas obtidas nos questionários realizados pelos servidores, notamos que muitas situações não chegam a ser registradas no LROA, haja vista que, 100% dos servidores enfatizaram que a violência verbal entre os estudantes era uma realidade, todavia, conforme o LROA ainda que essa violência apareça, outras se sobressaem. Pensando nisso, o estopim das brigas pode ser um simples esbarrão ou um olhar interpretado como desrespeitoso e desafiador.

Sendo assim, o “encarar”, uma maneira diferente de olhar, pode significar a quebra de uma regra tida como básica na comunicação não verbal e levar a confrontos como por exemplo: está me encarando por quê? Por esse viés, em “muitos estabelecimentos escolares as brigas são consideradas acontecimentos rotineiros, o que sugere a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos” (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 237).

Dessa forma, para Thomaz (2004, p. 84) “o dia-a-dia da escola tende a ser vivido sob a guarda do empurrão, do chute, dos socos”, contudo, precisamos ter

cuidado para não naturalizarmos essas agressões, ao ponto de justificarmos esses atos como brincadeiras juvenis, por exemplo. Isso nos levaria a passividade ou aceitação e, conseqüentemente, a banalização dessas atitudes desmedidas que estão latentes em nossa sociedade. Surge assim, um impasse,

[...] como se comportar perante as brigas recorrentes entre alunos que se manifestam, não poucas vezes, em agressões verbais realmente violentas [...] seguidas de pontapés, socos e mordidas? Qual deveria ser a atitude do professor? Intervir diretamente se expondo a converter-se em mais uma vítima e ficar com um olho roxo? Chamar os guardas escolares ou diretamente a polícia? [...]. Deixar, enfim, que briguem correndo o risco de que um deles acabe gravemente ferido? (BATISTA; PINTO, 1999, p. 319-320).

Dessa maneira, quando tendemos a vulgarização de qualquer situação conflituosa nos tornamos segundo Santos (2001, p. 117) “cada vez mais duros com o outro, menos solidários e fraternos”, logo, para além dessa ideia de naturalização o que buscamos é um movimento contra-hegemônico, na busca por um sistema educativo que transforme essa ordem vigente que chega as vias de fatos, por uma pedagogia libertadora que propicie aos sujeitos o diálogo, a reflexão e a construção coletiva.

Nesse pensamento, Candau (2000, p. 02) afirma que precisamos “[...] resgatar sentimentos que hoje são tidos como ultrapassados ou fora de moda. Cordialidade, solidariedade e preocupação com o próximo não podem desaparecer”. Assim para Freire (1987), o diálogo possibilita uma troca entre o educando e o educador, visto que, essa relação se configura mutuamente.

Conforme já havíamos mencionado, no período que realizamos essa análise constatamos que 58% dos registros são de indisciplinas, digo, a maioria das advertências é das chamadas incivildades, isto é, envolvem diversas ações praticadas pelos sujeitos, portanto, para tornar mais claro esse termo adotamos uma concepção condizente com a nossa. Deste modo,

[...] incivildades são as microviolências [...] que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que está sendo tratados em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, levantar, empurrar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira [...] (VINHA, 2013, p. 62).

Percebemos que há um movimento quase que instantâneo, de ação (alunos) e reação (professores), quando ocorrem situações de incivildades causando algum desconforto para os professores e/ou para outros colegas de classe, logo, com a expectativa de cessar essa conjuntura, os “indisciplinados” são retirados e encaminhados para direção. No entanto, a partir dos recorrentes registros, constatamos que essas situações voltam a se repetir, por vezes não em sala, mas no pátio entre as trocas de períodos, no recreio, etc. Desse modo, Zagury (2006, p. 84) “[...]hoje a indisciplina é o maior problema dos professores; para os docentes, seja qual for o nível de ensino, a questão mais difícil é a liderança e a disciplina em sala de aula”. A constatação de Zagury foi ao encontro a nossa análise, haja vista, que a indisciplina alcançou o topo das advertências. Nesse sentido, para Abramovay (2005, p. 106):

[...] a falta de respeito, a indiferença à presença do professor e a desconsideração pelo poder dos docentes na escola são pontos de tensão no relacionamento entre alunos e professores.

Acreditamos que “o mau comportamento” ou a necessidade dos educandos de “chamar atenção” dos professores, funcionários ou direção deve ser problematizado com os próprios estudantes, por isso é necessário que o diálogo seja uma prática, para além de um sermão autoritário e um pedido de desculpa agressivo, portanto, a “relação dialógica [...] não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender [...]” (FREIRE, 1992, p. 118).

Verifica-se assim que ao educarmos para Paz “[...] aquele que é educado dialogicamente, por sua vez, tem suas decisões, na escola e fora dela, sempre conduzidas através do diálogo ou de acordo com o bem comum” (RABBANI, 2003, p. 89-90). Dessa maneira Gadotti (1999, p. 02) afirma que para colocarmos em “[...] prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo [...]”.

Nesse contexto, conforme Freire (2011) é necessário que nossas relações de convivência sejam humanizadas, para isso precisamos retomar em nossas instituições sentimentos adormecidos ou até mesmo ignorados (por muitos

indivíduos) como o gosto e o respeito pelo outro, o ato de ouvir, o espírito de solidariedade, conversas francas e abraços fraternos, no intuito que o sentido da justiça permaneça em equilíbrio, para o bem viver da comunidade escolar.

Para Souza (2008, p. 02), “nunca foi fácil ensinar porque o objetivo do ensino é levar o aluno a aprender e esse objetivo depende do desejo dos alunos”. Nesse sentido, precisamos envolver nossos educados nesse processo, por isso ele precisa ser significativo e crítico para ser desejado, caso contrário, os estudantes não serão sujeitos históricos. Por esse ângulo, Freire (2011) afirma que só transformamos nossa realidade quando tomamos consciência que somos capazes dessa transformação, portanto, a escola deve

[...] oferecer instrumentos críticos para entender as relações sociais, apoiar um modelo de “indivíduo na sociedade” e de “indivíduo na cultura” e, é claro, propiciar em seu próprio ambiente as relações mais convenientes para tudo isso (SACRISTÁN, 2002, p. 101).

Por essa lógica, a escola, tem que ser um ambiente aberto ao diálogo, entretanto para Freire (2010, p. 74), “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo e dentro de condições desfavoráveis para a democracia”, porém, esse mesmo autor acredita e corroboramos com essa visão, que é importante a colaboração dos sujeitos que compõem a identidade da instituição, assim como seu entorno, ou seja, a comunidade para modificarmos essa realidade.

Ao falarmos do entorno da escola, podemos pensar em situações que poderiam ser atenuadas se a comunidade compreendesse a importância daquela instituição. Quer dizer a escola sofre, muitas vezes, por arrombamentos, furtos e destruições patrimoniais, quando está fechada, nem o monitoramento impede tais atos, logo, se a comunidade tivesse comprometimento e noção de pertencimento seriam “defensores” daquele espaço, portanto, para Codo (1999, p. 163), “precisa haver entre escola e comunidade uma “dinâmica de integração”, onde se “exige a configuração de ações recíprocas”.

Ainda na questão do patrimônio escolar, podemos apontar que 3% dos registros são de danos ao patrimônio, essas depredações envolvem por vezes vidraças quebradas, destruições de portas e assentos, estragos em materiais pedagógicos, rabiscos em mesas, entre outros. Nessa lógica, as “depredações, as pichações, as brigas entre os alunos e a formação das turmas, das gangues

podem representar uma forma de persistência social que se nega a submeter-se” (GUIMARÃES, 2005, p. 50)

Por essa lógica, para Guimarães (2005), a depredação pode ser uma forma de resistência dos alunos aquele arranjo escolar e suas regras. Posto isto, Cardia (1997) complementa que a indisponibilidade de recursos materiais e humanos, bem como, o estado que se encontra a estrutura pode influenciar na violência dentro das escolas.

Dito isto, antes de entrarmos na discussão, a respeito do bullying gostaríamos de fazer o registro que houveram episódios pontuais de furtos de materiais escolares, e também de consumo de álcool na escola. Em ambos os casos, foram chamamos os pais e/ou responsáveis para tomar ciência e providências com relação ao comportamento dos estudantes. Assim, com relação ao episódio do consumo de álcool, um (a) estudante adentrou na escola com a bebida dentro da mochila, iniciando o consumo da mesma com outros colegas no recreio, quando inesperadamente, foi surpreendido (a) por uma funcionária da escola. Nessa ocasião, além dos responsáveis o Conselho Tutelar foi informado da situação.

Para além disso, com relação aos apontamentos de bullying eles alcançaram um índice total de 6%. Pudemos observar assim que esses acontecimentos ocorreram entre os estudantes e, por conseguinte, também houveram episódios que ocorreram por parte de professores com os educandos. Posto isso, com relação a esse assunto, autores como Fante e Pedra (2008) e Lopes Neto (2005) determinam que o bullying é composto por comportamentos que tem intencionalidades, que são agressivos e também repetitivos, não há motivações claras por meio do praticante podendo ser cometido por um sujeito ou por um grupo, com o intuito de atingir sua (s) vítima (s). Os agressores veem normalmente “seus alvos” como frágeis e indefesos e, conseqüentemente, seus atos acarretam diversos sofrimentos nas suas vítimas.

Nessa percepção, a análise dos registros revela a presença de *bullying* de forma episódica. Isso se configura no comportamento docente, que foi compreendido pelos estudantes como preconceituoso, devido aos apelidos, brincadeiras e até mesmo pelo fato dos estudantes se sentirem diminuídos

perante a(o) docente. Assim sendo, podemos dizer que esse é problema mundial que está

[...] presente em praticamente todas as instituições de ensino, mas que ainda é um problema desconhecido pelos pais e sociedade em geral e por muitas vezes também é ignorado por parte das escolas brasileiras (SILVA; BORGES, 2018, p. 28-29).

Por esse ângulo, houveram outros dois episódios constatados como *bullying*: um (a) docente contra um (a) estudante, incluindo questões socioeconômicas expostas, inclusive, pelos responsáveis para a direção escolar demonstrando que a vítima havia se sentido constrangida com a situação, perante os colegas. Com relação ao outro caso, gerou intimidação em um (a) aluno (a) devido manifestação pessoal do mesmo, em época de eleições para direção escolar.

Nos registros de *bullying* entre os estudantes ocorreram situações registradas devido à homofobia, ao preconceito social e racial. Esses casos foram registrados como *bullying*, e não como agressão verbal, pois foram utilizados termos de natureza pejorativa. Em alguns deles, havia o registro das vítimas serem recorrentes. Sendo assim, podemos pensar que muitas normativas surgiram devido o acelerado processo que elevou os índices de conflitos e, principalmente, de agressões em estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, podemos citar a sanção da Lei nº 13.663/2018 que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa alteração, foram inseridos dois incisos que se complementam, um voltado para prevenção e combate a todos os tipos de violências e, em especial, ao *bullying*. Outro, propondo a efetivação de ações para promoção da Cultura de Paz nas escolas. Então, é importante ressaltarmos que mesmo antes dessa alteração, oriunda da Lei 13.663/2018, já haviam instruções no Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 13.005/14 para a contenção de violências, bem como, para que o ambiente escolar se tornasse um local seguro e propenso a Cultura de Paz.

Desse modo, compreendemos que através da Educação para Paz podemos sim aflorar nas instituições escolares uma Cultura de Paz. Nesse sentido a Educação para Paz é processo educacional,

[...] contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade social, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007, p. 44-45).

Por essa lógica, cabe ressaltar que embora tenhamos uma discussão a respeito de inúmeras formas de violências, como o fenômeno *bullying*, ainda caminhamos lentamente, se pensarmos nas ações adotadas pelas instituições de ensino. Ainda é um desafio para os gestores e também para os educadores adotar medidas, que permaneçam ativas no combate à violência para além, do que já está estabelecido.

Dessa maneira, sabemos que muitos educadores também são vítimas desse sistema, em que são desvalorizados por muitos estudantes. Sendo assim, eles são pouco valorizados e, muitas vezes, necessitam de quarenta (40) ou sessenta (60) horas para manter suas necessidades básicas. Somado a tudo isso, eles precisam se reinventar dia após dia. Dito isso, para Paschoalino (2009, p. 15), “o mal-estar está posto na distância entre o ideal da profissão e a realidade que se efetiva na escola”.

Nessa perspectiva, para Freire (2006, p. 391): “a paz só pode se instaurar como consequência de alguma educação crítico conscientizadora”, ou seja, é necessário que o ambiente escolar não seja um local doentio, nem para docentes nem para estudantes, e tampouco para quem quer que seja. Assim se faz necessário, que a comunicação seja menos ruidosa, menos subjetiva e tenha sujeitos engajados num ambiente crítico e construtivo.

3.8 Exposição do quadro de análise do LROA

Conforme observamos no quadro 7, o ano de 2015 ficou marcado por vinte (20) registros de ocorrências. Fora os outros registros que não são parte deste estudo. Posto isso, constatamos que nesse ano as relações escolares ocorreram de maneira bastante conturbadas, principalmente, pois, conforme mencionamos em outro momento, existem ocasiões, em que são realizadas conversas com educandos sem que aconteça documentação das intercorrências.

Quadro 7 - Ocorrências de 2015 ²⁷					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão física entre os alunos	2				2
Ameaça entre alunos	1	1			
Bullying ²⁸ entre alunos	1				
Dano ao patrimônio	1		1		
Indisciplina	3	1	1		6
TOTAL	8	2	2		8
Fonte: Material produzido pela autora					

No que tange às ações violentas originadas na escola, para Candau (2000) é necessário que a sociedade se transforme profundamente. Dessa forma, cada vez mais nos inclinamos na problematização dessas relações de convivência, na intenção de possibilitarmos que os indivíduos se comportem e se relacionem de maneira mais próspera uns com os outros. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade da formação dos alunos na sua integralidade apontando

[...] valores respeitosos à diversidade e aos direitos de todas as pessoas do mundo, com ênfase à tolerância, à solidariedade, à valorização da diversidade, ao respeito aos direitos humanos, aos cuidados com o meio ambiente e a ênfase à participação cidadã e democrática [...] (GADOTTI, 2009, p. 10).

Nessa perspectiva, nossa intenção ao refletirmos sobre as ocorrências escolares é apontar caminhos para os sujeitos terem relações mais saudáveis. Dito isso, o ano de 2016 (quadro 8) assim como o ano de 2015 foi extremamente expressivo, no número de indisciplinas, entretanto, embora saibamos que a escola tem uma função social, não seria justo delegarmos toda carga disciplinar para essa instituição.

²⁷ Durante o ano de 2015 até os 5º anos tiveram 5 registros de ocorrências.

²⁸ A categoria de *bullying* foi criada pela pesquisadora, separada de outras formas de agressão, na medida em que observamos que as vítimas fizeram essa menção a essa nomenclatura, logo, essa aparece no livro de advertências. Dessa maneira, além da menção ao bullying também foi levado em consideração para entrar nessa categoria situações repetidas com alguma vítima anteriormente pelo (s) mesmo (s) sujeitos.

Quadro 8 - Ocorrências de 2016 ²⁹					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão verbal entre os alunos					1
Dano ao patrimônio					1
Indisciplina				8	5
TOTAL				8	7
Fonte: Material produzido pela autora					

Assim sendo, em diversos instantes nesse trabalho, falamos sobre a dificuldade de comunicação entre os sujeitos. O que é um fato, mas é igualmente verdadeiro que escola, estudantes e famílias precisam estar interligados, para garantir funcionalidade insitucional e o desenvolvimento democrático, por isso,

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 248).

Falando desse envolvimento entre os sujeitos, a família, também precisa se apropriar do espaço escolar, para além das ocasiões em que são chamados, como no caso, das queixas pelo comportamento de seus filhos. Do mesmo jeito, a escola precisa ser parceira da comunidade, precisa envolver os pais e os filhos e compromissá-los nesse processo educativo, para isso, devemos entender

[...] que o professor não faz da escola uma extensão do lar [...]. São funções diferentes. O professor é preparado e especializado ao longo de um período para compartilhar com o aluno a produção e sistematização do conhecimento. Cada pai/mãe educa seus filhos a sua maneira. Ainda que eventualmente o professor, sobretudo das séries iniciais, tenha que atender algum imprevisto estranho a sua formação, isso não o faz necessariamente substituto da função paterna/materna ou das funções

²⁹ Durante o ano de 2016 até os 5º anos tiveram 4 registros de ocorrências.

parentais. São atribuições diferentes, embora devam caminhar para uma mesma direção (BOARINI, 2013, p. 125).

Sendo assim, nesse próximo gráfico reforçamos algumas preocupações já expostas nessa pesquisa, ou seja, a escola é um ambiente conflitante, haja vista que são inúmeros sujeitos com aspirações múltiplas, logo, mais importante do que solucionar um conflito é o processo que adotamos mediante uma situação, isto é, podemos caminhar na direção de medidas paliativas ou optar por aquelas produzem efeitos duradouros a longo prazo.

Quadro 9 - Ocorrências de 2017 ³⁰					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão física entre os alunos					4
Agressão física ³¹					1
<i>Bullying</i> – Homofobia (alunos)					1
Divergências ³²		*			
Indisciplina		6	2		14
TOTAL		6	2		20
Fonte: Material produzido pela autora					

Chegamos ao ponto de nos perguntamos de quem é a culpa das agressões, das incivildades, das intolerâncias que ocorrem na instituição? Pois bem, talvez não exista um culpado, mas sim vários: o sistema excludente, o egoísmo dos sujeitos, a competitividade e poderíamos citar muitos outros fatores, que em maior ou menor grau contribuem tamanha conflitudo. Contudo, por trás de cada um desses itens, existem homens e mulheres. Quer dizer nós todos somos culpados, por sermos tão desumanos.

³⁰ Durante o ano de 2017 até os 5º anos tiveram 5 registros de ocorrências.

³¹ Esse registro de agressão foi entre uma estudante da escola e outra menina que entrou nas dependências da escola sem ser convidada.

³² A turma do 7º ano, caracterizado com asterisco, pois, não está especificado a quantidade de alunos no registro de ocorrências, o conflito com a professora em sala foi discordâncias de combinados entre eles, sobre quesitos avaliativos.

Desse modo, se quisermos modificar essas ocorrências, como essa expressa abaixo, em que houveram registros de bullying, devemos nos tornar “mais humanos”, mais solidários devemos trabalhar a alteridade com nossos estudantes humanizando nossas relações, portanto, segundo Freire (2000, p. 81) “a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Quadro 10 - Ocorrências de 2018 ³³					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão física entre os alunos				1	
Agressão verbal entre os alunos				1	2
Ameaça entre alunos					4
<i>Bullying</i> entre alunos		1			
<i>Bullying</i> professor/aluno		1	1		
Indisciplina					1
TOTAL		2	1	2	7
Fonte: Material produzido pela autora					

Ainda em se tratando dessas violências, como foi o caso do *bullying* que registramos no quadro acima, precisamos assumir que não fomos e nem estamos preparados para lidar com os conflitos de maneira não violenta, pois, essa não é normalmente a nossa reação imediata. Por esse ângulo, alguns estudiosos teorizam que

[...] nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

Normalmente as soluções temporárias não educam e, ainda que seja uma grande provocação usarmos as situações adversas como reflexão e aprendizado. Essa é uma opção para expandirmos nossos horizontes e evitarmos novas

³³ Durante o ano de 2018 até os 5º anos tiveram 6 registros de ocorrências.

acentuações como foi o caso dos registros de 2019 expostos no quadro 11. Dito isso,

[...] a maneira com que a escola ou mesmo os pais intervêm nos conflitos resolve o problema (deles) momentaneamente e traz embutidos ensinamentos contrários ao que a maioria dos educadores gostaria [...] (VINHA 2003, p. 33).

Quadro 11 - Ocorrências de 2019 ³⁴					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão física entre os alunos	2			1	2
Ameaça entre alunos	3				
<i>Bullying</i> professor/aluno ³⁵	*	1			
Consumo de álcool na escola					8
Dano ao patrimônio					1
Furto de materiais escolares	1				
Indisciplina	11		4		6
TOTAL	17	1	4	1	17
Fonte: Material produzido pela autora					

Os registros de 2020 são poucos representativos, pois houve a interrupção das aulas presenciais, por causa da pandemia, porém mesmo não sabendo se teria mais ou menos registros que nos anos anteriores, temos certeza que esse ano deixou lacunas até pela condição atípica que estamos passando. Nesse sentido, dentre tantos desafios que surgem na docência teremos mais esse, de “sara feridas” dentro do processo educativo.

³⁴ Durante o ano de 2019 até os 5º anos tiveram 12 registros de ocorrências.

³⁵ Um dos registros de bullying está com asterisco, devido não saber a quantidade de alunos no 6º ano.

Quadro 12 - Ocorrências de 2020 até a pandemia ³⁶					
	6º anos	7º anos	8ºanos	9º anos	Sem especificação de turma
Agressão física entre os alunos					2
Indisciplina					1
Total					3
Fonte: Material produzido pela autora					

Diante da constatação que teremos grandes desafios pós pandemia em todos aspectos: sociais, culturais, econômicos e certamente também no sistema educativo pelas perdas que estão ocorrendo, nosso papel será o de intervir para modificar esse processo antidemocrático. “Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1986, p. 77).

³⁶ Durante o ano de 2020 até os 5º anos tiveram 5 registros de ocorrências.

4 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

4.1 Conflito

O termo conflito pode ser qualificado como: “luta, combate, guerra, desavença, discórdia” (FERREIRA, 2001, p. 174). Nessa lógica, tradicionalmente conceituamos o conflito como algo negativo, como briga, violência, desordem, etc. Como algo que definitivamente precisa ser evitado, essas e outras concepções carregam uma realidade política, cultural e social ainda que ignorada, portanto, para além dessas designações pejorativas e baseadas no senso comum, que tecemos contrapontos abordando a compreensão positiva desse termo.

Nessa perspectiva, Galtung (1978, p. 490) coloca o conflito enquanto um “elemento necessário à vida social, como o ar para a vida humana”. Corroborando com essa ideia, Jares (2002, p. 132) quando afirma, que “a paz nega a violência, não os conflitos que fazem parte da vida”. Ainda nessa linha, Guimarães (2003) garante que o conflito não é um impedimento à paz, porém, a resposta que damos ao mesmo é o que pode direcioná-lo para o lado negativo ou positivo. Por sua vez, Callado (2004) acredita que quando paramos de nos esquivar dos conflitos, eles se tornam um elemento importante na relação entre as pessoas. Dessa maneira, se tivermos o entendimento

[...] de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para “livrar-se” daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos (VINHA, 2003, p. 90).

Dito isso, para compreendermos e conseqüentemente colaborarmos na melhoria do convívio escolar, imediatamente precisávamos saber qual o conceito de conflito para esses sujeitos? Sendo assim, os questionários aplicados na pesquisa diagnóstica, foram um importante instrumento na resolução dessa problemática. Falando nessa compreensão, para Galtung (2006) o

desenvolvimento de aprendizagens que admitam relações conflituosas é fundamental para trabalhar para e com as situações conflitantes. Dessa maneira, a escola segundo ele, é um ótimo local para realizar esse aprendizado. Sem demora tanto os educandos, quanto os outros indivíduos da instituição precisam

[...] entender os conflitos, aprender formas alternativas para resolvê-los e buscar soluções que sejam satisfatórias para todos. Aí está o eixo fundamental para desfazer o intrincado complexo de razões que os conflitos costumam provocar: partir da base de que sua resolução e/ou gestão não supõe um ganhador e um perdedor; partir da base de que os dualismos apenas se tornam fonte de novos conflitos futuros e de fundamentalismos de todo tipo; partir da base de que uma boa prevenção se inscreve em uma boa gestão dos conflitos presentes (BURGUET, 2005, p. 42).

Nesse sentido, parece evidente que ao negarmos o conflito o mascaramos, entretanto, o adiamento do embate não resolve a situação de conflito, podendo inclusive posterga-la. Assim, segundo Galtung (2006), não é necessário abolir o conflito, mas sim praticar métodos que possam conduzir o conflito resultados mais fecundos. Corroborar com essa visão Nazareth (2009), ao expor que a tensão representada pelos conflitos, deve ser administrada com cautela por meio de ações mediadas. Então, os conflitos

[...] podem ser analisados, podem ser compreendidos. Conflitos afetam tudo em nós: emoções, pensamentos, e mais. Assim temos que tentar superá-los, e não somente ceder às emoções. Precisamos de um trabalho intelectual preventivo, antes que as emoções tomem conta fazendo com que o cérebro do estomago prevalece sobre o cérebro da cabeça (GALTUNG, 2006, p. 16-17).

Desta maneira, trabalhar os conflitos é reconhecer e problematizar o contexto no qual eles ocorrem, portanto, pensar a educação é contextualizá-la. Isso envolve lutar contra a estrutura capitalista, dominante e excludente que está em vigor. Envolve ainda tomada de consciência, a respeito da violenta constituição da população brasileira, marcada por espólios das mais diversas ordens, pela exploração dos grandes latifundiários, pela dizimação étnica, pela expropriação de terras, pela escravidão e outras violências, que em pleno século XXI ainda carecem de descaracterização. Desse modo, o mais cruel nessa sociedade é

[...] o fato de a própria estrutura que exclui, dispor de mecanismos para levar todos, inclusive e principalmente, os excluídos a acreditarem numa suposta “força própria de vontade” e a se verem desprovidos de tal “força” e demais atributos que pretensamente os tornariam “incluídos”, como por exemplo: ser branco em primeiro lugar ou, ao menos ser “negro de alma branca”, ter boa fisionomia, ter saúde, ter instrução, ter automóvel, casa própria, etc. Como se a posse desses bens, assim como de outros, desempenhasse a função de emblema identificatório, apesar de estes não serem tangíveis para a maioria da população brasileira, sua não posse retorna ao indivíduo de modo a culpabilizá-lo por seu fracasso pessoal (VIEIRA, 1997, p. 60).

Por esse ângulo, precisamos sim demonstrar força, resistência, ocuparmos nosso lugar no mundo e historicizá-lo. Assim sendo, para consolidação de um processo educativo democrático, devemos aprender a dialogarmos nos pautando no exercício da tolerância com o outro e, por conseguinte, nos preparando para as divergências da vida. Dado isso, Silva (2003, p. 80) afirma “que o conflito na escola é a característica da vida escolar que melhor prepara os alunos para a vida fora da escola”, por isso, ao educar

[...] isto é, conscientizar, é preciso lutar contra educação, uma luta retomada incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência e de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (GADOTTI, 1998, p. 58).

Nessa lógica, entendemos que a interação social é um fator extremamente necessário para o pleno exercício da cidadania e desenvolvimento do processo educativo. Dessa forma, na educação, a qualidade de nossas relações é determinante para os conflitos serem bem ou mal resolvidos, haja vista, que devemos buscar estratégias resolutivas que não incitem a violência e permitam a cooperação entre os pares. Desse modo, para Andrade (2009) o ensino e a aprendizagem não se concretizam com a inexistência dos conflitos, pois eles fazem parte das relações humanas.

Assim sendo, a partir do momento que temos ciência que os conflitos permeiam as relações é mais fácil de desassociá-los do viés negativo, bem como, refletirmos a respeito das opções sugeridas por Muller (2006) face ao conflito, são elas: a hospitalidade ou a hostilidade, ou seja, a repercussão de maior ou menor dimensão, com relação ao conflito são um reflexo das nossas escolhas de acolhida ou de agressividade. Diante disso, Galtung (2006) enfatiza que a escola

é um dos locais para aprender e sistematizar aprendizagens, por meio dos conflitos que lá ocorrem, para isso, é imprescindível que nossos debates sejam pautados através do diálogo e respeito, independentemente, do quão calorosos eles possam ser.

4.2 Violência

Violência é a “qualidade de violento; ato de violentar” (FERREIRA, 2001, p. 712). Conforme essa concepção a violência está associada com a privação e/ou violação de um direito. Por mais incrível que pareça, a violência está cada vez mais presente em nossas casas, escolas, com os animais e até mesmo com moradores de ruas, assim como em tantas outras situações, em que aquele (a) que a pratica, trata com indiferença o próximo.

O outro é aquele cujos desejos se opõem aos meus, cujos interesses chocam com os meus, cujas ambições se erguem contra as minhas, cujos projetos contrariam os meus, cuja liberdade ameaça a minha, cujos direitos usurpam os meus (MULLER, 1995, p. 16).

Para Sposito (1998, p. 60), “[...] violência é todo ato que implica a ruptura de um ato social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra e pelo conflito”. Desse modo, os conflitos que não são mediados e, conseqüentemente, não são resolvidos resultam inúmeras vezes, em atos violentos entre os envolvidos. Dessa maneira, na instituição escolar essas atitudes de

[...] violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma “natural”, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas (SILVA, 2010, p. 07).

Diante disso, Fante (2008) afirma que muitas vítimas de algum tipo de violência tornam-se agressores em potencial. Assim, se faz necessário rompermos essa cadeia cíclica (violência) o mais breve possível, mas para isso,

necessitamos de muitas transformações; carecemos principalmente de políticas públicas compromissadas com a justiça social. Nessa lógica,

[...] genericamente a violência pode ser entendida como uma ação diretamente associada a uma pessoa ou a um grupo, a qual interfere na integridade física, moral ou cultural de uma pessoa ou de um grupo, mas também esses efeitos podem ser provocados por acontecimentos e/ou mudanças radicais ocorridas na sociedade atingindo negativamente os indivíduos ou a coletividade em relação aos laços de pertencimentos, dos meios e condições de vida (PRIOTTO, 2008, p. 69).

Esse cenário tão desigual que vivemos, onde uns têm muito, outros pouco e temos ainda (grande parte da população) os que nada têm. Por mais que tenhamos quase um sentimento instalado e aceito de descrença nessa sociedade. Ainda assim, devemos ser resistentes e buscarmos a equidade de oportunidades para os sujeitos, independentemente, de credo, etnia, posição política ou qualquer outra concepção. Posto isso, devemos “[...] dotar as crianças e os adultos de uma compreensão dos princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade” (DUPRET, 2002, p. 91).

Nesse seguimento, uma vez que tomamos consciência de que estamos imersos num mundo em que as regras são ditadas pelo capitalismo, e que a violência é motivada por inúmeras causas, dentre elas: a disparidade com relação à distribuição de renda, podemos dizer que

[...] as causas da violência na escola [...], são múltiplas e complexas, mas a origem de todas elas pode estar determinada nas intoleráveis condições econômicas e sociais criadas pelo tipo de modelo de desenvolvimento que foi implementado, ao longo dos anos (LUCINDA, 1999, p. 14).

Desse modo, embora não se justifique, observa-se que muito dos atos violentos, que ocorrem dentro ou fora de nossas escolas são oriundos desse “mundo doente”, onde a competitividade ganha força, quando as injustiças são desmascaradas, bem como, quando as medidas governamentais reforçam o desequilíbrio entre o produto, a força de trabalho e o capital. Nesse sentido, precisamos acreditar na mudança e ser propulsores de transformações nas instituições educacionais, para resistir bravamente “[...] à malvadez neoliberal, ao

cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (FREIRE, 1997, p. 15).

Para além disso, Chrispino e Chrispino (2002, p. 59) pontuam que “[...] se a violência e o preconceito são socialmente aprendidos, a paz e a mediação também podem sê-lo”. Dessa forma, precisamos tornar nossas escolas mais hospitaleiras e auspiciosas para nossos educandos, mas, para isso devemos construir temáticas e práticas escolares, aproximando os membros da instituição da realidade que os cercam. Dessa forma, segundo Freire (1996) a autonomia deve ser trabalhada coletivamente por estudantes e educadores. Isso abrange estabelecer conexões e sentido para essa comunidade, com o intuito de valorizar a conversa franca entre os indivíduos.

Nesse seguimento, os estudantes devem ser participativos e dialogar como partes integrantes do processo formativo, por isso, o diálogo é um importante mecanismo para estabelecer combinados em prol da boa convivência. A escola precisa se desconstruir e criar práticas educativas que permitam que todos os atores se movimentem ativamente. Podendo inclusive constituir, coletivamente, regras entre os sujeitos como sugerem Chrispino e Chrispino (2002), no que denominam como “Projeto de Mediação de Conflito”.

As escolas que valorizam o conflito e aprendem a trabalhar com essa realidade, são aquelas onde o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das idéias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda a ordem. (CHRISPINO, 2007, p. 23)

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre as proposições adotadas no combate as diversas formas de violências, devemos levar em consideração as peculiaridades de cada escola. Isso inclui um diagnóstico, com relação à viabilidade de certas práticas, haja vista, que é uma questão de sentido. Isto é, precisamos aproximar teoria e prática atrelando problematizações entre a realidade vivida e o conhecimento científico. Desse modo, não cabe a homogeneização de dinâmicas, uma vez que cada escola constrói a sua identidade a partir de sua realidade contextual. Dessa maneira,

[...] medidas contra as violências nas escolas partem de três premissas gerais: realizar diagnósticos e pesquisas para conhecer o fenômeno em sua forma concreta, conseguir a legitimação pelos sujeitos envolvidos (o que pressupõe a participação da comunidade escolar) e fazer um monitoramento permanente das ações nas escolas (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2008, p. 49).

Por esse ângulo, mesmo que saibamos que as relações no ambiente escolar, nem sempre são fáceis, e ainda que tenhamos ciência, que a linha entre a calma e a tensão é bem tênue; ainda assim devemos optar por reascender a chama da esperança, da sociabilidade, do diálogo, da não violência e da paz em nossos corações, portanto, quando compreendemos o que é estar no mundo

[...] significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, entendendo, comunicando o entendido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechado às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela (FREIRE, 2000, p. 125).

Dessa forma, estar no mundo infere socialização, reflexão, ação e compreensão. Assim sendo, não é possível pensar a relação humana sem a convivência, pois, conforme Jares (2008) viver é conviver, ou seja, nossas conexões são estabelecidas por determinados valores, expressões linguísticas e modos de vida que se entrecruzam, através do relacionamento entre os sujeitos. Isso envolve o entendimento sobre as formas de tratar os conflitos, envolve desprender-se da nossa subjetividade para aprender e, conseqüentemente, conhecer mais sobre si mesmo, bem como, sobre o outro.

Nessa lógica de atuarmos de modo contrário a violência é que devemos conduzir nossos debates e/ou nossos conflitos, sejam eles dentro ou fora da escola. Com a intenção de produzir discussões mais profícuas, possibilitando o aprendizado por meio de posições distintas. Dessa maneira, se faz necessário dar abertura a outros olhares que destoam do nosso, para compreendermos e, posteriormente, podermos praticar com eficiência, o movimento a favor da não violência, visto que

[...] em todas as comunidades, qualquer que seja sua cultura, as pessoas têm uma aspiração comum: a busca pela paz, a eliminação definitiva da guerra e da violência, e a luta diária para melhorar a qualidade de vida dos que os rodeiam (ORTEGA; DEL REY, 2002, p. 35).

Nessa perspectiva, essa deve ser a esperança que nos move no mundo, isto é, por mais destoantes, egocêntricas e cruéis que possam ser as atitudes de muitos de nós, que julgam ou estão numa situação privilegiada, temos por outro lado, aqueles que são solidários, comprometidos e disseminadores da amorosidade. Então, assim como se aprende a ser violento se aprende a ser benevolente. Desse modo, devemos incessantemente lutar contra todas as formas de violências pela justiça e pelo nosso bem viver do e com o outro.

4.3 *Bullying*

O *bullying* é um fenômeno que vem crescendo em várias partes do mundo e, principalmente, no âmbito escolar. Diante dessa constatação, é importante discutirmos estratégias para sanar o sofrimento das vítimas, bem como, identificar precocemente essas manifestações que tendem a diminuir, magoar e ferir um ou mais indivíduos por aquele(s) que se percebe(m) em condição de superioridade. De acordo com a Lei 13.185/2015³⁷, o *bullying* está categorizado como

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 01).

Nesse sentido, observar essas atitudes repetitivas nem sempre é uma tarefa fácil para instituição, pois, em inúmeros momentos elas acabam passando despercebidas, entretanto, quando a escola consegue estabelecer uma educação democrática que valoriza a autonomia dos sujeitos, ela ganha aliados que passam a refletir, se colocar no lugar do outro e se posicionar criticamente perante essas violências. Dessa forma,

³⁷ Devido as proporções tomadas com relação ao bullying, a partir desta lei institui Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) abrangendo todo o território nacional.

[...] crianças e adolescentes, envolvidos ou não em situações de bullying precisam desenvolver a autonomia sobre suas vidas, precisam ter capacidade de saber pensar e agir de forma saudável, resolvendo também de forma saudável seus conflitos (TREVISOL; UBERTI 2016, p. 42).

Para além disso, pensar nessa violência é considerar que muitas vezes na instituição escolar ela é banalizada, ou seja, colocamos o *bullying* e a indisciplina ou até mesmo a agressão num mesmo balão, contudo, devemos ter cuidado pois essa comparação é perigosa e tende a naturalizar gravemente esse ato, com justificativas como: é “brincadeira de criança” por exemplo. Essa concepção só reforça o poder dos agressores deixando a(s) vítima(s) ainda mais introspectiva(s) e, por conseguinte, com danos nem sempre reversíveis.

Nessa perspectiva, Kuczynski (2014) afirma que, é importante trabalharmos o bullying tanto como objeto de estudo como de intervenção, haja vista, que o suicídio entre crianças e adolescentes tem crescido consideravelmente. Nessa lógica para Facci (2004, p. 71) a adolescência é “o período do desenvolvimento mais crítico”, portanto, a presença de atos violentos e *bullying* dificulta ainda mais a formação identitária dos sujeitos. Assim, em muitos casos, a depressão e o suicídio se apresentam com uma realidade não tão distante dos indivíduos.

Nessa concepção em diversos casos, o bullying causa danos físicos, morais, psicológicos. Existem situações, em que o isolamento da vítima é tão grande que culmina em suicídio, como no caso do Massacre de Realengo em 2011, no Rio de Janeiro, onde o autor supostamente teria sofrido *bullying* escolar. Essa situação teve grande proporção midiática tendo inúmeras feridos e mortos. Se contarmos com o suicídio do autor desse massacre, foram treze (13) vítimas fatais nesse trágico episódio. Este fato deu origem a Lei nº 13.277/2016³⁸ instituindo o dia do massacre, dia 07 de abril, como o Dia Nacional de Combate ao *bullying* e à violência na escola.

Nesse sentido, acreditamos que o *bullying* é uma violência que não é simples de ser tratada devido a inúmeros fatores, principalmente, pelo seu caráter

³⁸ Lei nº 13.277, de 29 de Abril de 2016 foi sancionada pela Dilma Rousseff, presidenta naquela ocasião.

de invisibilidade. Do mesmo modo, suas implicações podem ser derivadas de questões voltadas tanto pela violência direta como indireta. Sobre essas designações Gabriel Chalita no livro: “Pedagogia da amizade – *Bullying*: O sofrimento das vítimas e dos agressores”, trabalha caracterizando o *bullying* direto e indireto. Assim,

[...] o bullying direto é mais comum entre os agressores meninos. As atitudes mais frequentes identificadas nessa modalidade são os xingamentos, tapas, empurrões, murros, chutes e apelidos ofensivos repetidos (CHALITA, 2008, p. 82).

Dessa maneira, ainda que não seja uma regra, nas concepções desse autor, tanto meninas como crianças pequenas sofreriam com o isolamento social, normalmente por meio do *bullying* indireto. Essas seriam, então, acometidas por “[...] rumores degradantes sobre a vítima e familiares [...] Os meios de comunicação costumam ser eficazes na prática do *bullying* indireto, pois propagam, com rapidez [...] comentários cruéis e maliciosos sobre a pessoa”. (CHALITA, 2008, p. 83)

Nessa lógica, chamamos atenção para a importância do papel humanizador da escola nas relações e no processo educativo. Assim o *bullying*, o *cyberbullying*³⁹ (aquele que se vincula as mensagens por redes sociais ou outros meios de comunicação) ou qualquer outra forma de violência devem ser tratados e desconstruídos nos ambientes, em que estão sendo forjados. Ainda que a escola tenha inúmeras situações conflituosas é nesse espaço, que as relações podem e devem ser humanizadas através da educação, pois, ela é um instrumento informativo, formativo e construtivo na composição dos sujeitos.

4.4 Não violência

Muitos estudantes justificam antecipadamente seus atos violentos como uma espécie de reflexo, as ações violentas que os mesmos sofreram por um ou mais indivíduos, porém, essa ideia “de pagar na mesma moeda” não pode ser

³⁹ Sobre o cyberbullying para Maldonado (2011, p. 27) trata-se de uma “pessoa educada, bem comportada, atenciosa com colegas e professores, dedicada aos estudos”, porém através do ambiente virtual, “revela o lado sombrio com uma agressividade mal canalizada, colocando em prática as fantasias que não ousa realizar no contato pessoal e atacando com requintes de crueldade, surpreendendo a todos quando descoberto”.

alimentada, isto é, se faz necessário a discussão sobre rompimento da reprodução dessa cultura de violência, uma vez que, a continuidade da violência no ambiente escolar passa a ser alvo de insegurança para todos os sujeitos que o frequentam.

Desse modo, ao discutirmos a não violência estamos levantando à bandeira de recusa as inúmeras formas de violências, de injustiças e desigualdades. Estamos ainda declarando que o ambiente escolar, não pode ser um local amedrontador e tampouco indiferente as violências. Assim, “[...] a não violência reabilita a inocência como virtude do homem forte e como sabedoria do homem justo” (MULLER, 1995, p. 57).

Ao trabalharmos com a perspectiva da não violência, estamos rechaçando ações violentas, através de um olhar dialético. Sim é exatamente isso, a palavra passa a ser a nossa “ferramenta” em prol da propagação da não violência. O diálogo entre os sujeitos se faz necessário, para compreendermos e problematizarmos as situações e historicizá-las de forma coletiva. Por esse viés, JARES (2002, p. 69) enfatiza que: “a não-violência não se define pela pura negação da violência [...]. Mas traz consigo um programa construtivo de ação, um pensamento novo, uma nova concepção do homem e do mundo”.

Dessa maneira, procuramos nesse trabalho criar condições para estabelecermos práticas de comunicações não violentas, por isso, pensamos em ações que possibilitassem que os sujeitos construíssem o hábito de se comunicarem, ao invés de se agredirem. Nesse sentido, por entendermos que não são raros os casos, em que a falta de mediação em nossas escolas, propicia que pequenas discordâncias se tornem grandes agressões, acreditamos que é essencial realizarmos um movimento

[...] em favor de uma cultura de paz e não-violência, que tem como princípio fundamental o respeito à vida dos demais, a vivência dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência e a prática das estratégias não-violentas de resolução de conflitos (JARES, 2008, p. 35).

Nessa visão, Barreto (2005, p. 65) evoca um provérbio que diz “quando a boca cala, os órgãos falam; quando a boca fala, os órgãos saram”. Dessa maneira, ao lidarmos com os sentimentos afloram muitas sensações, e, quando esses sentimentos estão presentes em situação de conflito é ainda mais

instigante, dosarmos a relação entre razão e emoção, porém, precisamos de sapiência em nossas vidas. Assim a comunicação não violenta é um constante aprendizado de construção e desconstrução de práticas e dos sujeitos.

Dessa forma, conforme Santos (2010, p. 28) é notório que os conflitos permeiam as relações humanas, já que o olhar do outro aponta para o desconhecido, todavia, a “não violência apresenta significativa referência para a resolução dos conflitos”. À vista disso, acreditamos que a escola deve ser um ambiente de compreensão e apropriação da cultura da não violência, portanto, os debates e os embates devem ser repletos de respeito e de abertura para comunicação, possibilitando a soma de todos que assim desejarem, em prol do crescimento da instituição que integram, através de práticas que elucidem a Educação para Paz.

4.5 Não Violência – Paz

O termo “Paz” normalmente está ligado à noção de guerra, isto significa que quando conceituamos a Paz, muitas vezes, dizemos que esta é o oposto à guerra. Entretanto a Paz é muito mais que uma representação de passividade. Ela é um árduo processo de construção, em que elencamos diversas estratégias, entre essas: aquelas vinculadas ao respeito, ao diálogo, a alteridade, a dignidade e a diversidade com o intuito de alcançá-la. Desse modo,

[...] a paz, finalmente, é mais do que a ausência ou a suspensão da guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência de temor, na tranquilidade para aceitar as diferenças (RICOEUR, 2006, p. 34).

Nesse sentido, para Jares (2002, p. 131), a paz corresponde a “um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional”, portanto, a Paz é um procedimento contínuo que não se resume a ausência de conflitos, mas que evoca um trabalho colaborativo, planejado e dialogado. Posto isso, devemos lembrar que o respeito e a empatia, para com o outro são fundamentais para que se construa uma Cultura de Paz⁴⁰. Por esse viés,

⁴⁰ O período de 2001 a 2010 foi declarado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas como a Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-Violência com a intenção de conclamar um movimento social que envolvesse a sociedade civil, em prol das crianças do Mundo.

[...] o termo cultura na expressão cultura de paz envolve a mudança de mentalidades e a construção de valores envolvendo a não violência, a responsabilidade ética, a compaixão, a solidariedade, a paz entre os seres vivos, o desapego, o respeito à vida em todas as suas manifestações, a honestidade, a construção de uma fé que dialoga antes que exclui a dignidade e, finalmente o respeito ao espaço público e à cidadania (MENDONÇA, 2006, p. 05).

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2011) problematiza que as crianças devem ser formadas na “Cultura da Paz”. Freire (2011) discute ainda a “disciplina do silêncio”, ou seja, segundo esse autor ainda na infância deveríamos aprender que assim como expressamos nossas ideias, crença e sentimentos através da fala, na interação com o outro, também precisamos exercitar o ato de saber ouvir, pensamentos e opiniões que divergem dos nossos. Dito isso, a Cultura de Paz

[...] constitui um conjunto de valores, atitudes e comportamentos fundamentados em fatores como: respeito à vida, o fim da violência e a promoção da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; o respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados; o respeito e a promoção de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais; o compromisso com a resolução pacífica dos conflitos; os esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente das gerações presentes; o respeito e a promoção do direito ao desenvolvimento; o respeito à igualdade de direitos e oportunidades entre mulheres e homens; o respeito ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre nações (ONU, 1999, p. 02).

Assim, embora saibamos que a Paz entre as Nações é urgente e necessária, também é verdade que ela ainda está longe de ser alcançada em sua plenitude, portanto, buscamos trabalhar num primeiro momento, com a “paz local” de Eco (2006). Voltando-nos para um olhar micro e não macro, para posteriormente extravasar suas dimensões com relação à construção de condições de Paz. Então, a ideia não é taparmos os olhos, mas sim criar ações mediadas para fertilizar e disseminar a sementinha da promoção da Cultura de Paz, em locais onde as ocorrências de conflitos são uma realidade mais próxima de “nossas mãos”, como por exemplo, na escola.

4.6 A Paz

Engana-se quem pensa que a Educação para Paz é uma discussão recente, pois ela acontece há muitos anos, porém, essas problematizações se tornaram mais públicas, num momento em que a sociedade clama por respostas diante de tantas formas de violências. Dito isso, após longos anos de diálogos e teorização a respeito da Educação para Paz, nossos passos ainda são incertos e bem morosos, e, embora saibamos que existem órgãos e políticas públicas preocupadas com o caminho que está sendo adotado pela humanidade, ainda temos muito o que caminhar para alcançarmos a Paz. Nesse sentido, a Educação para Paz

[...] tem-se tornado ponto de políticas públicas – locais nacionais e internacionais –, passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO. Em 1999, pacifistas do mundo inteiro, reunidos para celebrar o centenário da famosa conferência de Haia pela paz, chegaram à conclusão de que seus esforços teriam sentido apenas com a garantia de oferecer às futuras gerações uma educação que, ao invés de glorificar a guerra, contribuísse para a promoção dos direitos humanos e da compreensão internacional. Assim, na firme convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, lançaram uma campanha mundial de educação para a paz, com o duplo objetivo de conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa (GUIMARÃES, 2006, p. 330).

Nesse sentido, “[...] para que relações de paz, respeito e cooperação prevaleçam numa escola ou comunidade não bastam boas intenções e belos discursos” (MILANI, 2003, p. 31). Isso quer dizer devemos buscar estratégias de ações que possibilitem alcançar a Paz e suas amplitudes.

A situação de hoje requer a elaboração de estudos e ações que vão ao encontro da paz duradora. Por isso, pode ser necessário elaborar novos “tratados de paz”, mas também a formação de pessoas para que possam conviver com o diferente e resolver os conflitos de modo não-violento. Propõe-se um “movimento pela paz”, com um convite especial para aqueles que mais sofreram pela falta de paz. A sociedade civil pode mobilizar iniciativas de paz antes que a crise esteja fora de controle e vidas sejam perdidas (HAMMES; SELAU, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, para Guimarães (2005), a paz não deve ser vista como um estágio a ser alcançado, pois ela é muito mais que isso. É uma realidade

fundamental que está em construção permanente. Assim sendo, durante essa pesquisa chamamos atenção em nossos encontros intervencionistas, para a importância de realizarmos reflexão-ação que fossem além da perspectiva de Paz interior, expandindo essa concepção para uma paz com múltiplas dimensões, com a expectativa de irmos ao encontro de uma Paz perdurável como propõem Hammes e Selau (2009).

Dessa maneira, ao pensarmos na Paz multidimensional lembramos de D'ambrosio (1997), que indica conceituarmos a Paz através de um viés pluridimensional, objetivando atingir uma conjuntura de paz total por meio de dimensões variadas. Falando nessas dimensões, o autor, além de considerar a paz interior também trabalha com o ponto de vista social, pela paz que possibilita a comunhão entre as pessoas. Assim como, elenca a paz ambiental, que respeita e preserva todos os seres e o ambiente, bem como, a paz que se distancia das armas.

Desse modo, essa problematização de dimensões múltiplas oportunizou em nossos encontros, que os participantes levassem essa discussão para dentro da sala com os estudantes, assim como para os outros colegas da instituição. Possibilitou ainda, trabalhar em prol da promoção da Paz, sem que essa estivesse atrelada à guerra. Algo relativamente novo para muitos participantes, logo, nunca é tarde para novas aprendizagens e resignificar-se. Acreditamos assim, que cada vez mais se torna necessário trabalhar com formação de professores. Por conseguinte, mesmo

[...] supondo que o professor tenha recebido adequada formação, a atualização é uma exigência da modernidade. Tabus caem, métodos são questionados, conceitos são substituídos, o mundo da ciência, do trabalho, da política, da empresa caminha velozmente para mudanças de padrões e exigências (HYPOLLITO, 1999, p. 58).

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (2001) afirma que o docente deve estar pronto para rever o seu papel no processo educativo. O autor chama atenção para importância da atualização no pensar e agir docente, refletindo nas suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na vida de seus educandos. Nessa lógica, as formações educativas possibilitam que os educadores reflitam, dialoguem, recriem e aprimorem seus métodos colaborando para crescimento do processo educativo, portanto, a educação é um movimento que propulsiona a

transformação dos sujeitos. Nesse contexto Rabbani (2003, p. 64) afirma que Educar para a Paz é “educar sobre a paz e em paz”.

5 DIÁLOGOS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA PAZ

Podemos pensar a conjuntura histórica da Educação para Paz, a partir de quatro (04) períodos que conforme Jares (2007), tiveram grande impacto para ascensão desse movimento. Nessa perspectiva, a primeira preocupação formal mais substancial ocorreu no final da Primeira Guerra Mundial, através da influência da Escola Nova que adotava práticas de ensino mais humanistas destoando da Escola Tradicional que defendia a militarização.

Os educadores da Escola Nova basearam-se em filósofos como Comênio e Rousseau, portanto, estes são para Jares (2002, p. 23) “[...] os dois pioneiros da educação baseada no respeito às crianças, na união com a natureza e na fraternidade universal”. Assim sendo, a ideia da Escola Nova era uma nova proposta de ensino que se distanciava do conflito armado e propusesse práticas voltadas para o equilíbrio entre os povos. Dessa forma, com a Escola Nova

[...] surge a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz. Pelo seu caráter internacionalista e pela amplitude do modelo pretendido de educação para a paz, as experiências dessa escola, vão desde o enfoque dos grandes problemas sociais à transformação do meio escolar. Ela dirigia suas críticas tanto aos métodos e propostas didáticas da escola tradicional como à sua contribuição na militarização da infância e da juventude. Dessa forma, considera-se a escola como a instituição que pode afastar a guerra e, ao mesmo tempo, ser responsável por ela (BELTRAME, 2007, p. 26).

Nesse sentido, o método da médica e educadora italiana Maria Montessori ia ao encontro do ideário da Escola Nova, ou seja, no chamado método montessoriano a educação deveria dar liberdade para o crescimento e para aprendizagem das crianças, logo, caberia aos professores realizar esse estímulo. Para Montessori deve se estabelecer um gesto cósmico entre a criança, o contexto social e sua amplitude no mundo, logo, para ela a infância seria um caminho que possibilitaria transformar a sociedade. Dessa maneira,

[...] o método Montessori se propõe a desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e com os componentes emocionais (CESÁRIO 2007, p. 13-14).

Desse modo, após esse primeiro período de discussão histórica sobre a Educação para Paz, apontamos na visão de Jares (2007), o segundo momento

que seria marcado pela participação da UNESCO por meio de três (03) aspectos: a) compreensão internacional e consciência supranacional; b) ensino relativo ao sistema de Nações Unidas e organismos internacionais; e c) ensino relativo aos direitos humanos (JARES, 2002, p. 57 *apud* UNESCO, 1983).

Falando em organizações preocupadas por zelar, mediar os conflitos e promover a Paz entre as nações, a Organização das Nações Unidas (ONU), teve sua fundação em 1945 e, em 1948 a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, nos parece evidente que essa declaração, bem como as posteriores⁴¹, afirmam que se quisermos construir um mundo em que reine a Paz é imprescindível que os direitos de todos povos sejam resguardados.

Assim sendo, adentramos no terceiro momento marcante que foi uma “consequência do nascimento de uma nova disciplina denominada Pesquisa para a Paz” (JARES, 2007, p. 26) objetivando uma nova perspectiva ao ensinar, com enfoque nas violências que os sujeitos sofrem ou recebem não só pelo mundo externo, mas também no sistema educativo.

[...] a natureza real de um problema se torna evidente quando todos os afetados podem expressar sua compreensão, sua informação, sobre o mesmo. Quando essa participação coletiva não ocorre, a transmissão de qualquer informação ou qualquer conteúdo se torna uma prática violenta, ainda que venha sob o rótulo de «ciência» (RABBANI, 2003, p. 04).

Essa nova concepção de educação é evidenciada nos anos 60 com os ensaios de Galtung, mas se voltarmos nossos olhos para o Brasil, um dos grandes destaques nessa educação emancipatória, crítico-conscientizadora é o ilustre Paulo Freire. Os estudos de Freire foram extremamente produtivos ao ponto de ser indicado em 1993 ao Prêmio Nobel da Paz. Assim como, ter o reconhecimento de suas pesquisas pela UNESCO, em 1986 através do prêmio de Educador para a Paz.

Com relação ao quarto momento, no que tange a Educação para Paz, ele se volta para o ideário da Não Violência dando ênfase as ações de Mahatma Gandhi. Um verdadeiro pacifista que lutou pela justiça, pela igualdade e pela

⁴¹ Sobre outras declarações, conforme Beltrame (2007) podemos citar: a Convenção sobre Direitos Políticos da Mulher (1952), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960), a Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz (1984), entre outras.

efetivação dos direitos humanos. Na África realizou suas primeiras manifestações não violentas contra o racismo. Sua resistência e consciência crítica representava uma ameaça mesmo realizando protestos pacíficas. Ele foi indicado cinco (05) vezes ao prêmio Nobel da Paz, porém, nunca recebeu embora anos mais tarde os organizadores desse evento tenham reconhecido essa atitude errônea.

Diante dessa conjuntura compreendemos que a Educação para Paz é um processo que deve ser problematizado no âmbito escolar, contudo, indo além de atividades curriculares isoladas, como normalmente ocorre nas passagens de datas comemorativas como: dia Mundial do Meio Ambiente, Dia Internacional da Paz⁴², entre outras. Nesse sentido, queremos dizer que embora seja válido realizar um desenho de uma pomba para representar a paz. Também é essencial compreendermos que a Paz é muito mais que essa representação. Inclusive a pomba, não necessariamente precisa ser branca como comumente é caracterizada. Se pensarmos em diversidade e igualdade ela pode inclusive ser multicolorida.

Não é apenas uma nova área de pesquisa, mas sim a “necessidade de uma mudança de perspectiva na educação para a paz, a qual deixaria de centrar-se na formação de pessoas pacíficas para constituir-se a partir do horizonte do pacifismo, isto é, do engajamento em um movimento organizado, articulado e estruturado em prol da paz” (GUIMARÃES, 2003, p. 254).

Nessa perspectiva, ainda que pareça desnecessário, que alguns acreditem que é só com as crianças que trabalhamos valores, ainda assim é importante que em todas as modalidades de ensino seja enfatizado o que é solidariedade, respeito, conflito, colaboração, direito, injustiça, violência e tantas outras concepções que têm nos custado a dignidade humana. Dito isso, a construção da Paz e, por conseguinte, o alcance a Educação para Paz carece de diálogos regidos

[...] pela amorosidade, pelo respeito ao diferente e a admiração pela diversidade e pela crença nas relações entre as pessoas como sujeitos da história [...] (FREIRE, 2013, p. 14).

⁴² O dia Internacional da Paz é comemorado anualmente no dia 21 de setembro. Essa data foi criada em 1981 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Sendo assim, a construção de um “mundo novo”, menos violento, injusto e desigual depende de no mínimo melhores sujeitos. Indivíduos que queiram mais a harmonia coletiva a individual, que compreendam que a dor do outro pode ser tão doída quanto a sua, ou seja, de homens e mulheres dispostos a revolucionar esse sistema que coisifica e explora a integridade da pessoa humana.

6 CAMINHO METODOLÓGICO

6.1 Sujeitos da Pesquisa

Ao presenciar diversos conflitos na escola e, mesmo sabendo, que nem todos estão registrados no LROA, visto que, que muitos são apaziguados sem o devido apontamento do ocorrido. Ainda assim sabemos que eles existem, nessa perspectiva, ao nos debruçarmos nesse estudo, procuramos compreender e propiciar ações que possibilitassem a resolução não violenta das situações conflituosas no âmbito escolar.

A intolerância e a ausência de parâmetros que orientam a convivência pacífica, a falta de habilidade para resolver os conflitos são algumas das principais dificuldades detectadas no ambiente escolar e familiar. Atualmente, a matéria mais difícil não é a matemática ou a biologia; a convivência escolar, para muitos alunos e de todas as séries, talvez seja a matéria mais difícil de ser aprendida (FANTE, 2003, p. 36).

De acordo com Jares (2002), a escola tem múltiplos conflitos, de natureza e amplitudes diversas seja entre professores, entre professores e alunos, entre alunos, conflitos com a direção, entre outros. Pensando nisso, na escola enquanto uma instituição multifacetada, o público escolhido para essa pesquisa, foram os servidores da escola, que após o convite se disponibilizaram a participar do Projeto de Extensão.

Ainda a respeito desse público, gostaríamos de deixar claro, que num primeiro momento tínhamos em mente ter os estudantes também como participantes no Projeto de Extensão, todavia, com a pandemia não foi possível. Desse modo, o que conseguimos fazer foi ter a visão dos estudantes⁴³ através do questionário realizado na pesquisa diagnóstica, bem como, nos apontamentos do LROA. Além disso, tivemos a contribuição desses, por meio das atividades originadas no Projeto de Extensão e realizadas pelos(as) professores(as) com os estudantes através da socialização e problematização em nossos encontros intervencionistas.

⁴³ Reafirmamos o porquê de querermos a visão dos estudantes e dos outros sujeitos que integram a escola, porque compreendemos esses olhares são repletos de significação e, nos ajudaram a pensar e repensar os encontros, para que de fato tivesse sentido para os indivíduos que ali estão inseridos.

Da mesma forma, tiveram outros profissionais da instituição que contribuíram para pensar sobre aquele espaço, através da realização dos questionários, porém, não tiveram disponibilidade ou simplesmente não quiseram participar dos encontros que realizamos no Projeto de Extensão. Dito isso, discorreremos na sequência, sobre os sujeitos que estiveram envolvidos nesse ato formativo de ensinar e aprender que se originou nesse Projeto.

Sendo assim, participaram do projeto sete (07) servidores da escola incluindo professores, supervisão e orientação escolar. Dessa maneira, utilizaremos daqui para frente nessa pesquisa, a identificação desses indivíduos por “Participante 1”, 2, 3 e, assim sucessivamente, para preservarmos as identidades dos sujeitos. No quadro 13 traçamos uma rápida representação dos participantes do Projeto de Extensão.

Quadro 13 - Panorama representativo dos participantes				
Participantes	Sexo	Faixa etária	Formação	Tempo de atuação na escola
Participante 1	Feminino	40-50 anos	Pedagogia	23 anos
Participante 2	Feminino	30-40 anos	Licenciatura em Educação Física. Pedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional.	3 anos
Participante 3	Masculino	30-40 anos	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Ambiental. Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação.	7 anos
Participante 4	Feminino	40-50 anos	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialização em Terapia Sistêmica Individual, Casal e Familiar. Especialização em Ensino de História.	1 ano
Participante 5	Feminino	30-40 anos	Licenciatura em Pedagogia.	8 anos

			Especialização em Psicopedagogia Institucional.	
Participante 6	Feminino	50-60 anos	Licenciatura em Pedagogia.	1 ano
Participante 7	Feminino	20-30 anos	Licenciatura em Letras: Português e Literatura. Especialização em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia Institucional. Graduanda em Pedagogia.	1 ano e 6 meses
Fonte: Material produzido pela autora				

A partir da exposição do quadro acima, podemos perceber que a maioria dos participantes do Projeto de Extensão não estão nem a uma década na EMEF General Antônio de Sampaio. Por outro lado, o tempo de atuação na escola, não deve ser visto como motivo para acomodação de nenhum profissional, haja vista, o exemplo da Participante A, que embora esteja a mais de vinte (20) anos na escola esteve aberta para participar e se doar a esse projeto.

Outro fator que nos chamou atenção, ainda sobre esse quadro representativo dos participantes foi o fato de que, a grande maioria dos indivíduos seguiu seus estudos com especializações, mestrado ou até mesmo por meio de outras graduações. Sem contar com os cursos de formação que muitos já realizaram e devem seguir realizando ao longo de suas carreiras. Isso demonstra não só vontade de qualificar seus estudos, de refletir e repensar suas práticas mas também, de impulsionar as relações de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, professor-aluno. Sobre a lógica formativa,

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, p. 2005, p. 176).

Nessa concepção, acreditamos que quando compreendemos que as nossas experiências não tornam o nosso conhecimento acabado passamos a entender a importância da formação. Quando compreendemos que podemos crescer, a partir das trocas de vivências e que a escola deve ser um espaço para

reciclar, construir, desconstruir e crescer plenamente; quando temos essa consciência todos ganham. Com isso, estamos querendo dizer que ao entendermos que a escola não é um ambiente neutro e tão pouco os sujeitos são, percebemos o poder transformador da educação e o quanto essa “arma”, é vista como uma ameaça para muitos governantes.

A contribuição da escola à redução das desigualdades sociais não se efetivará sem o enfrentamento crítico e corajoso dos inúmeros impedimentos que se colocam à construção da cidadania e que comparecem tanto no interior dos muros da escola (pelo currículo – formal, real, oculto), quanto fora dela, por meio de políticas públicas que atestam o descaso com necessidades, desejos e demandas concretas oriundas no contexto escolar (ARAÚJO, 2003, p. 23).

Por essa lógica, precisamos aprender a enfrentar todas essas representações que nos ferem, seja dentro ou fora da escola. Esse é um exercício que os cidadãos necessitam realizar. Ir contra a hegemonia que o neoliberalismo prega e, que tende a ser aplicada na contemporaneidade. Nesse sentido, a educação torna-se importante instrumento para apropriar os sujeitos dessas discussões. Isto quer dizer que não precisamos de muitos para realizarmos uma “revolução”, basta alguns seres pensantes e resistentes.

Sendo assim, ainda que tivéssemos o intuito de termos um número maior de participantes nesse projeto, obtivemos a certeza que esses sete (07) foram essenciais até porque eles estavam ali porque queriam, não havia nenhuma obrigatoriedade, portanto, isso fez toda a diferença. A relação que construímos em nossos encontros fez com que “remássemos juntos”, embora não soubéssemos que assim seria. Entretanto, a cada repúdio ao sistema excludente e a cada esperança traçada nas problematizações das ações realizadas foi se tornando evidente que a EMEF General Antônio de Sampaio não seria mais a mesma, pois, novas percepções surgiram, nos fazendo crer que essas seriam difundidas para instituição.

6.2 Metodologia da Pesquisa

Em se tratando da natureza dessa pesquisa, ela tem cunho qualitativo, portanto, “(a) realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’” (FLICK, 2004, p. 43). Assim sendo, a pesquisa qualitativa,

[...] responde a questões muito particulares. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993, p. 21).

Dessa forma, é interessante frisarmos que na pesquisa qualitativa podemos compreender os acontecimentos, pela perspectiva daqueles que estão envolvidos nesse processo, uma vez que, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31) esta deve se preocupar “[...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização”, possibilitando a contextualização de problemas em sua complexidade.

Embora já tenhamos comentado em alguns momentos, a respeito dos questionários (APÊNDICE A e B)⁴⁴, vale enfatizar que eles fazem dessa abordagem qualitativa realizada na pesquisa diagnóstica. Desse modo, entendemos que esse instrumento serviu para ajudar a compreender e verificar possíveis lacunas, inclusive da parte documental a respeito dos indivíduos. Além disso, ele nos possibilitou pensar sobre as ações educativas dessa pesquisa antes mesmo de serem realizadas.

Na parte documental analisamos o Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos, haja vista, que conforme Phillips (1974, p. 187), os documentos são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, portanto, partindo desse ponto de vista, podemos dizer que a pesquisa documental se baseia numa investigação e/ou revisão de documentos, com o intuito de encontrar novas problematizações.

Para Ludke (1986) entre os documentos que podem ser observados na análise documental estão: as leis, regulamentos, pareceres, memorandos, diários pessoais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros. Ainda com relação aos documentos, Cellard (2008, p. 297) conceitua-os como:

[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos.

⁴⁴ Os questionários dos estudantes e dos servidores da instituição foram elaborados, tanto pela composição de perguntas abertas quanto pelas fechadas (Apêndice A e B).

Assim sendo, durante toda a pesquisa realizamos consultas bibliográficas para incorporar e respaldar o trabalho, contudo, a finalidade dessa pesquisa se dá no viés da pesquisa intervencionista pedagógica, uma vez que ela se propõe não apenas explicar, mas também mediar e modificar a realidade. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo panorama “[...] no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 02). Para esse autor, a pesquisa de intervenção pedagógica tem como objetivo: “discutir alguns problemas e algumas ideias relacionadas às pesquisas que envolvem intervenções, na área da Educação” (DAMIANI, 2013, p. 57).

Do mesmo modo, para Gil (2010) as pesquisas intervencionistas têm a intenção de contribuir na solução de problemas práticos opondo-se assim às pesquisas básicas que pretendem ampliar conhecimentos sem se preocupar com seus possíveis benefícios práticos. Dito isso, a pesquisa intervencionista pedagógica compatibiliza com os objetivos desse estudo, entre eles reforçamos o principal, que era elaborar ações educativas que integrem os sujeitos permitindo que o ambiente escolar se torne um local propício a resolução de conflitos e a Educação para Paz.

Dessa maneira, a intervenção, nessa pesquisa se concretizou por meio da constituição de um curso (certificado de 40 horas) de extensão universitária (UNIPAMPA – Jaguarão) realizado num total de nove (09) encontros. Esses encontros foram pensados com o “olhar freiriano”, ou seja, na perspectiva do diálogo e do viés colaborativo dos sujeitos, valorizando a autonomia e criticidade desses indivíduos. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 122).

As ações educativas foram idealizadas na perspectiva de pedagogia libertadora, para possibilitar aos participantes refletir sobre suas práxis e, porque não, criar novas possibilidades, isto é, podendo se reinventar e problematizar os conflitos, bem como, as relações com seus estudantes no intuito de humanizá-las. Isto posto,

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 39).

Nessa condição, ao pensarmos numa educação que não seja voltada exclusivamente, para atender as mazelas que são típicas do capitalismo e que, por consequência, refletem discrepâncias de diversas formas em nossa sociedade, compreendemos que precisamos de uma educação que problematize, para além do viés do desenvolvimento econômico. O que queremos dizer é que a educação deve ter como objetivo primordial o desenvolvimento humano.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de qualquer coisa, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e as comunidades (DELORS, 1998, p. 82).

Sendo assim, ressaltamos que é de suma importância que nossas relações sejam estabelecidas, por meio de diálogos democráticos. Que os sujeitos tenham liberdade para se expressar e construir sua própria tomada de consciência, porém é preciso segundo Jares (2002) que os ambientes escolares sejam propícios para o exercício da democracia. Desse modo, necessitamos que a escola se organize de maneira distinta lógica da autoridade e da submissão.

6.3 Instrumentos para coleta de dados e avaliação da intervenção

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa, inicialmente, para fins de diagnóstico foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: o Livro de Registro de Ocorrências dos Alunos (de extrema valia para elaboração do questionário), e os questionários (fundamentais para pensar as ações que seriam realizadas no curso de extensão). Sobre esse último, ele é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Desse modo, conforme os autores supracitados, ao pensarmos na elaboração dos questionários, devemos levar em consideração suas variáveis.

Quer dizer que eles podem comportar diversas alternativas, tais como: a composição de perguntas abertas, fechadas, abertas e fechadas no mesmo questionário e também aquelas de múltipla escolha.

Após a análise documental preliminar partimos para análise dos dados: esse “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave” (CELLARD, 2008, p. 303). Nessa seara, a pesquisa documental é

[...] um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Já em se tratando da intervenção, utilizamos como instrumentos as gravações realizadas durante o curso de extensão, bem como, as fotografias oriundas desses encontros. Sendo assim, a gravação

[...] minimiza a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo (LOIZOS, 2002, p.137-155).

Nesse sentido, as videograções para Reyna (1997), permitem um processo de análise aprofundado, uma vez que é possível rever trechos e imagens quantas vezes forem necessárias. Além disso, realizamos análise documental a partir do que era produzido nos encontros: desenhos, “[...] avaliação individual, trabalhos em grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Cabe ressaltar que a intervenção ocorreu no período de nove (09) de novembro de 2020 a vinte e um (21) de janeiro de 2021, através de um total de nove (09) encontros no curso de extensão. Sobre esses encontros ao final de cada um deles realizávamos uma atividade avaliativa a respeito das problematizações daquele realizadas naquele dia. Essa avaliação não foram realizadas em dois (02), em tivemos encontros assíncronos.

Dito isso, sobre a análise dos dados nessa pesquisa ela acontece através da metodologia de análise de conteúdo. Desse modo a análise de conteúdo pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens e que tem como finalidade a realização de inferências (BARDIN, 2011, p. 44).

Sendo assim, por meio dessa metodologia é possível classificar e categorizar conteúdos sintetizando e, conseqüentemente retirando seus principais elementos que podem ser comparados e problematizados com outros elementos da pesquisa.

7 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS E ANÁLISE DA PESQUISA

7.1 Descrição dos encontros realizados no curso de extensão

O curso de extensão contou com a presença de sete (07) participantes da EMEF General Antônio de Sampaio. Os encontros foram realizados do dia nove (09) de novembro de 2020 ao dia vinte e um (21) de janeiro de 2021, tendo um total de (09) encontros realizados pela ferramenta do Google Meet.

Os encontros normalmente tinham uma organização voltada para um primeiro momento, em que era apresentado alguma atividade motivacional e problematizadora. Num segundo momento, debatíamos teorias, conceitos e construíamos sentido arredondando nossas discussões teóricas e, por conseguinte, relacionando com possíveis estratégias para enfrentar o conflito no âmbito escolar e inserir a Educação para Paz. No terceiro momento, realizávamos algum tipo de avaliação daquele encontro, as vezes algum encaminhamento de ação com retorno para o próximo encontro, Além disso, com exceção do primeiro encontro, sempre iniciávamos os debates a partir da retomada do encontro anterior.

Nesse sentido, os encontros de intervenção foram pensados com a ação ativa entre os sujeitos, baseando-se em relações permeadas pela dialogicidade, visto que, esse é o cerne da educação crítica, humanizante e libertadora. Dessa maneira, estabelecer uma relação de respeito, de sociabilidade, de equidade envolve não se colocar na posição de superioridade, mas sim, oportunizar que todos os sujeitos consigam se relacionar e estabelecer comunicações proveitosas. Desta forma,

[...] na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam em conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE 1983, p. 45).

Posto isso, abaixo elencamos as ações realizadas nos encontro em um quadro didático e, na sequência a partir de subseções discorreremos sobre a

dinâmica estabelecida em cada um dos nove (09) encontros realizados durante os nossos riquíssimos momentos que estivemos juntos, ainda que virtualmente, durante todo curso de extensão.

Quadro 14 - Ações de Intervenção				
Encontros	Temática	Ação	Data	Duração
Primeiro encontro	Conflito	<p>a) Apresentação da pesquisadora e da pesquisa para os participantes;</p> <p>b) Leitura provocativa aos participantes, através da citação de Freire, solicitação de apresentação individual e que pontuassem seus anseios em relação ao curso de extensão;</p> <p>c) Atividade motivacional e problematizadora de categorização a partir de painel ilustrativo;</p> <p>d) Problematização da atividade - conversa sobre os conceitos que apareceram, se houve ou não dificuldades dos participantes em categorizá-los.</p> <p>e) Pensar nas dificuldades de compreensão dos alunos a respeito desses termos, bem como, de outros.</p> <p>f) Momento de construção de conhecimento, a partir da pergunta: Quais palavras vocês associariam o conflito? Nesse instante também aprofundar a temática por meio da perspectiva positiva do termo dialogando com Jares (2002), Guimarães (2003) e Chrispino & Chrispino (2002)</p> <p>g) Apresentação de slides sobre a temática;</p> <p>h) Solicitação de realização de atividade com os alunos abarcando a temática do encontro para socialização no segundo encontro.</p> <p>i) Apresentação cronograma de encontros para ser aprovado pelo grupo.</p>	09/11/2020	1h 04 min e 44 seg.
Segundo encontro	Violências	<p>a) Retomada das discussões tecidas no primeiro encontro;</p> <p>b) Apresentação e problematização em grupo das atividades realizadas pelos estudantes;</p> <p>c) Momento motivacional dando entrada a temática (violência) através da apresentação de slides com propaganda sobre o racismo, recortes dos filmes: "Extraordinário" e "O Substituto" e uma música de Milton Karam.</p> <p>d) Perguntas geradoras após apresentação: - Vocês já tiveram contato com algum dos vídeos ou com a música? - Quem se identifica com as questões discutidas na apresentação? - Já presenciaram ou vivenciaram formas violências?</p> <p>e) Debate em grande grupo com o aporte teórico de Sposito (1998), Fante (2003;2008), Chrispino & Chrispino (2002), entre outros.</p> <p>f) Perguntas para debate: - Vocês notaram alguma diferença, nas suas concepções iniciais com relação aos termos conflito e violência? Por quais motivos utilizamos a palavra violência no plural?</p> <p>g) Avaliação dos participantes sobre os encontros realizados (primeiro e segundo);</p> <p>h) Apresentação da música do Gilberto Gil, intitulada: A paz. Após apreciação da música realizamos a seguinte questão: Que Paz é Essa? Essa questão os participantes devem responder no terceiro encontro;</p>	16/11/2020	1h 58 min 12 seg.

		i) Avisar os participantes que a melodia e a letra da música de Gilberto Gil serão encaminhadas por email aos participantes para auxiliar na reflexão e discussão realizada no próximo encontro.		
Terceiro encontro	Inserção ao tema da Cultura de Paz	a) Encontro realizado assíncrono; b) Leitura e fichamento para debate de texto encaminhado por email, para inserir a discussão da Cultura de Paz c) A atividade com a música do Gilberto Gil ficou transferida para o quarto encontro.	26/11/2020	-
Quarto encontro	A Paz	a) Retomada do segundo e terceiro encontro; b) Trabalhar com a possibilidade da apresentação de atividades que ficaram pendentes devido cronograma de atividade dos estudantes; c) Perguntar aos participantes sobre a leitura sugerida no encontro assíncrono solicitando que demonstrem as dificuldades e/ou impressões com relação ao texto; d) Verificar se conseguiram escutar e analisar a letra da música de Gilberto Gil; e) Apresentação da parábola chamada: “Retratando a Paz”; f) Questionar os participantes se a música: “A paz” e a parábola “Retratando a Paz” possuem algum tipo de relação? g) No Momento de construção de conhecimento trabalhar algumas perspectivas com Barter (2007), Gandhi (princípio da Não Violência), Chico Mendes, Marielle Franco. Somada A essa discussão discutir a “justa ira” de Freire. h) Indagar os participantes: O que é Paz para vocês? Vocês acreditam que a tranquilidade diante de situações de conflitos ajuda? Explique? O que vocês precisam e o que os outros sujeitos da escola necessitam, para que o ambiente escolar seja um local de Paz? i) Encaminhamento das questões suscitadas aos participantes, para que fossem adaptadas e aplicadas aos estudantes ou outro profissional da escola. Podendo ainda ser proposta a algum membro da comunidade para posterior socialização no grupo	30/11/2020	1h 39 minutos 48 seg.
Quinto encontro	Cultura de Paz e Educação para Paz	a) Retomada do encontro anterior; b) Roda de apresentação e problematização sobre encaminhamento da atividade solicitada no encontro anterior; c) Apresentação e debate de atividade motivacional e problematizadora aos participantes; d) No momento de construção de conhecimento dialogamos Njaine e Minayo (2003), Lucinda (1999); e) Problematização sobre a Cultura de Paz a partir do Manifesto UNESCO 2000 – Por uma Cultura de Paz e não violência. Inserimos nessa discussão Lei nº 13.663/18. f) Além disso, trouxemos a perspectiva de Callado (2004) com relação à Cultura de Paz. Nesse instante também expusemos o quadro que Callado trabalha com Cultura Tradicional (Paz negativa) x Cultura de Paz (Paz positiva). g) Combinados para o próximo encontro.	07/12/2020	1h 50 minutos 18 seg.
Sexto encontro	Pensando a proposta escolar	a) Retomada do encontro anterior; b) Roda de apresentações de atividades pendentes; c) Início da discussão sobre a elaboração da proposta para inserir a Educação para Paz no âmbito escolar; d) Apresentação de sugestão para ação a ser inserida no documento construído coletivamente; e) Problematização com os participantes sobre suas pretensões na construção de atividades;	18/12/2020	1h 25 minutos 14 seg.

		f) Discussão de propostas educativas; g) Encaminhamento por email das problematizações oriundas desse encontro, para pensar e afinar as propostas para próximo encontro. h) Despedida do grupo pela parceria nesse ano e desejo de boa entrada do novo ano, com um até breve		
Sétimo encontro	Sequência construção das ações propostas	a) Encontro realizado assíncrono; b) Espaço destinado para a criação das propostas de atividades; c) Encaminhamento de proposta por email para ajuste e problematização em grupo.	11/01/2021	-
Oitavo encontro	Finalização das propostas	a) iniciamos o encontro discutindo as propostas encaminhadas por email; b) Término da propostas; discussão e leitura conjunta do documento; c) Solicitação aos participantes de seus endereços para encaminhar uma surpresa; d) Avaliação da proposta em elaboração para escola.	14/01/2021	49 minutos e 30 seg.
Nono encontro	Avaliação do ciclo	a) Breve apresentação aos participantes pontuando as ações que foram construídas coletivamente e que seriam destinadas a escola; b) Leitura na íntegra do documento construído, alinhamento e finalização; c) Avaliação final dos nossos encontros; d) Momento motivacional para encerramento de ciclo com a música: "A vida é um rio" de Raffa Torres.	21/02/2021	51 minutos e 16 seg.
Fonte: Material produzido pela autora				

7.1.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro foi realizado no dia nove (09) de novembro de 2020. Os participantes foram avisados através do grupo de whatsapp criado pela mestranda, pois, embora tivéssemos os e-mails de quem iria participar da intervenção houve um consenso, que a criação do grupo seria um meio interessante para nos comunicarmos rapidamente, visto que, nem todos acessavam os e-mails diariamente. Dessa maneira, no dia seis (06) de novembro de 2020 foi encaminhado ao grupo uma mensagem, confirmando⁴⁵ a data do nosso primeiro encontro. Na mensagem foi dada sugestões de horário, logo, foi acordado que começaríamos a intervenção às 14 horas e 30 minutos (daquela data).

Nessa perspectiva, por volta do meio-dia, no dia nove (09) de novembro de 2020 criamos e mandamos para o grupo de whatsapp, o link do encontro primeiro

⁴⁵ Quando mencionamos que confirmamos a data, estávamos nos referindo que já havíamos colocado os participantes a par dos trâmites e liberações legais, para que o curso de extensão fosse reconhecido e, conseqüentemente, pudesse ter a certificação institucional. Sendo assim, deixamos os participantes avisados que se tudo corresse dentro do previsto, a data para o primeiro encontro seria dia nove (09) de novembro.

encontro que seria realizado às 14 horas e 30 minutos. Desse modo, ao chegar o horário iniciamos esse momento, com uma breve apresentação da pesquisadora e da pesquisa para os participantes.

Em seguida foi lida uma citação de Freire (1983, p. 104): “A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate”. Assim, através dessa citação tivemos a intenção de realizar uma primeira provocação aos participantes e na sequência, já solicitamos que todos se apresentassem e pontuassem seus anseios em relação ao curso de extensão.

Após a concretização desse momento inicial de apresentações, passamos para o momento seguinte, que juntamente com a citação do Freire faziam parte daquele momento que chamamos de atividade motivacional e problematizadora. Dessa forma, propusemos uma atividade sem muita informação inicial, ou seja, não disponibilizamos muitas pistas, pois, ela se dividia em duas partes. Desse modo, nossa intenção era que ela fosse realizada da forma mais espontânea possível pelos participantes. Na primeira parte os participantes precisavam escolher livremente no painel um número, bem como, a imagem ou texto que o acompanhava, conforme demonstramos abaixo no painel das atividades realizadas (figuras 7 e 8 respectivamente):

Figura 9 - Categorias da atividade do primeiro encontro

Categorias								
Ameaça	Agressão Física	Agressão Verbal	Conflito	Consumo de Alcool	Dano ao Patrimônio	Indisciplina	Preconceito	Violência
Participante 2		Participante 2	Participante 1			Participante 2	Participante 3	Participante 2
	Participante 5		Participante 4			Participante 1		Participante 5
	Participante 4		Participante 2				Participante 2	
		Participante 7	Participante 7					Participante 7
						Participante 7		

Fonte: Material produzido pela autora

Nesse sentido, essa atividade serviu para que pudéssemos ter uma visão prévia, sobre a compreensão dos participantes a respeito de alguns conceitos, antes mesmo de entrarmos com mais afinco nesse estudo. Dessa forma, nesse momento podemos perceber que muitos tiveram dificuldades em categorizar a imagem que pegaram. Outros, por sua vez, enquadraram a mesma imagem em um monte de categoria.

Nessa lógica, alguns participantes chegaram a pontuar que tinham dúvidas de como categorizar, principalmente, se poderia ou não uma figura ter mais de uma categorização. Esses questionamentos renderam um debate bem proveitoso no grande grupo e, por conseguinte, problematizações da pesquisadora para os participantes, entre elas: se eles já teriam parado para pensar quantas são a dúvidas que os estudantes têm sobre essa temática? Se eles questionam e/ou acreditam que os alunos são estimulados a falar sobre suas dificuldades? Se as distorções ou incompreensões de alguns conceitos podem comprometer as relações entre os sujeitos?

Após a realização dessas problematizações, partimos para o momento que incorporávamos teoria na construção de conhecimento. Sendo assim, foi realizada uma grande pergunta aos participantes: “Quais palavras vocês associariam o conflito?” Dessa forma, através das palavras que foram surgindo a pesquisadora adentrou mais profundamente na temática daquele encontro

(conflito), por meio da perspectiva positiva do termo dialogando com Jares (2002), Guimarães (2003) e Chrispino & Chrispino (2002). Incluindo ainda, no debate as potencialidades do diálogo em prol da resolução não violenta dos conflitos.

Ainda nesse encontro foi solicitado aos participantes que estão com titularidade de turma que realizassem uma atividade com os estudantes, adentrando na temática discutida em nosso encontro. Eles poderiam adaptar a atividade que realizaram ou criar outra, para ser socializada na primeira parte do nosso segundo encontro. Ainda nesse momento final, realizamos uma avaliação com relação ao que havíamos discutido com um belo debate, a partir do que foi apresentado pela pesquisadora.

Além disso, nos minutos finais a pesquisadora apresentou aos participantes um cronograma, com as datas futuras para os próximos encontros para passar pela aprovação de todos.

7.1.2 Segundo encontro

O segundo encontro foi realizado no dia dezesseis (16) de novembro de 2020. Começamos com a retomada das discussões realizadas no encontro anterior. Atentamos para importância de reconhecermos que os conflitos naturalmente permeiam as relações humanas, logo, não seria diferente no âmbito escolar. Debates o quanto as situações conflituosas podem ser proveitosas para aprender e crescer coletivamente. Afinamos ainda, a necessidade da dialética saudável entre os pares, ou seja, não basta argumentar e defender seu ponto de vista, também é essencial escutar e compreender o espaço de fala do outro. Nessa perspectiva, para a Educação para Paz ser uma constante no processo educativo, devemos incluir no ensino aspectos que abarcam

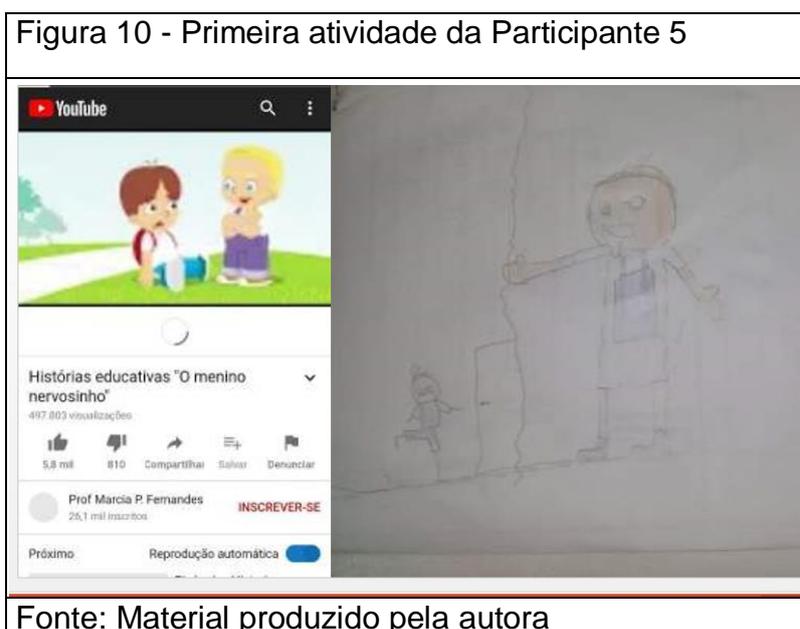
[...] desde a aprendizagem da resolução não violenta dos conflitos, o estudo de diversos conteúdos em torno da história e do significado dos direitos humanos, a importância do clima da escola no sentido de que seja da democracia e da participação, a combinação dos enfoques positivos e negativos, até a formação de professores (JARES, 2002, p. 65).

Dessa forma, entendemos que o ambiente no qual os indivíduos estão inseridos influencia diretamente no processo educativo, portanto, ele deve ser propício a incorporação de valores que envolvam o senso de justiça, a

participação, a autonomia e o respeito entre os iguais, mas também, entre os que possuem credo, etnia, orientação sexual, política, social e econômica distintas.

Falando no ambiente em que os sujeitos estão inseridos, demos continuidade a partir das apresentações das atividades aplicadas aos estudantes. Lembramos que ficou a cargo dos participantes a elaboração ou adaptação da atividade, a única exigência era que ela contemplasse a temática do nosso primeiro encontro. Desse modo, dois participantes conseguiram realizar as atividades, porém, tiveram outros participantes que alegaram que os alunos não haviam respondido essa tarefa nem outras, pois estavam atrasados e ainda estavam se adaptando ao processo de ensino remoto. Nesse sentido, acordamos que as atividades pendentes ficariam para os próximos encontros.

Nessa lógica, socializamos as duas atividades realizadas, uma inclusive foi feita gravação com os estudantes porém, para preservá-los não colocaremos as imagens somente o desenho, conforme ilustração abaixo:

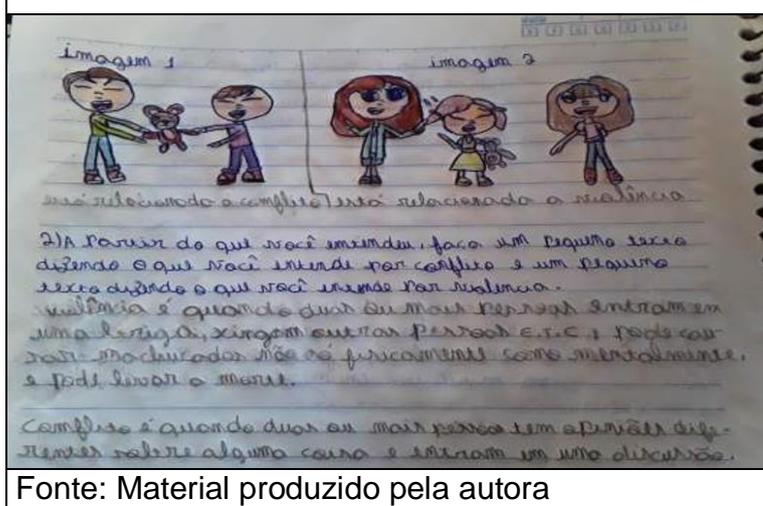


A Participante 5 utilizou como estratégia para adentrar na temática do conflito a utilização de um vídeo. Dessa maneira, depois que os estudantes visualizassem o vídeo pelo grupo de whatsapp da turma, eles deveriam responder o que era conflito e como poderiam resolvê-lo? Os estudantes das séries iniciais disseram que conflito “era brigar com os amigos”, “briga feia”. Quanto as possibilidades para resolução a resposta foi que “precisavam conversar”.

Ainda sobre essa atividade, uma das crianças fez uma representação através de desenho, do que era o conflito (figura 10). Se observarmos a imagem os bonecos representados não estão em condições de igualdade, podemos pensar inclusive que um estaria se sentindo reprimido por estar em condições desfavorável ao outro, que parece ser mais corpulento, tem uma expressão brava e talvez seja até mais forte. Nesse sentido, discutimos com o grupo o quanto é necessário trabalhar esses temas desde a infância, logicamente, que levando em consideração a realidade de cada turma. Isso envolve possíveis adaptações para compreensão e desenvolvimento da temática.

Na sequência, após o término da socialização da atividade realizada pela Participante 5, tivemos a contribuição da atividade elaborada pelo Participante 3 para sua turma, conforme demonstramos a seguir:

Figura 11 - Primeira atividade do Participante 3

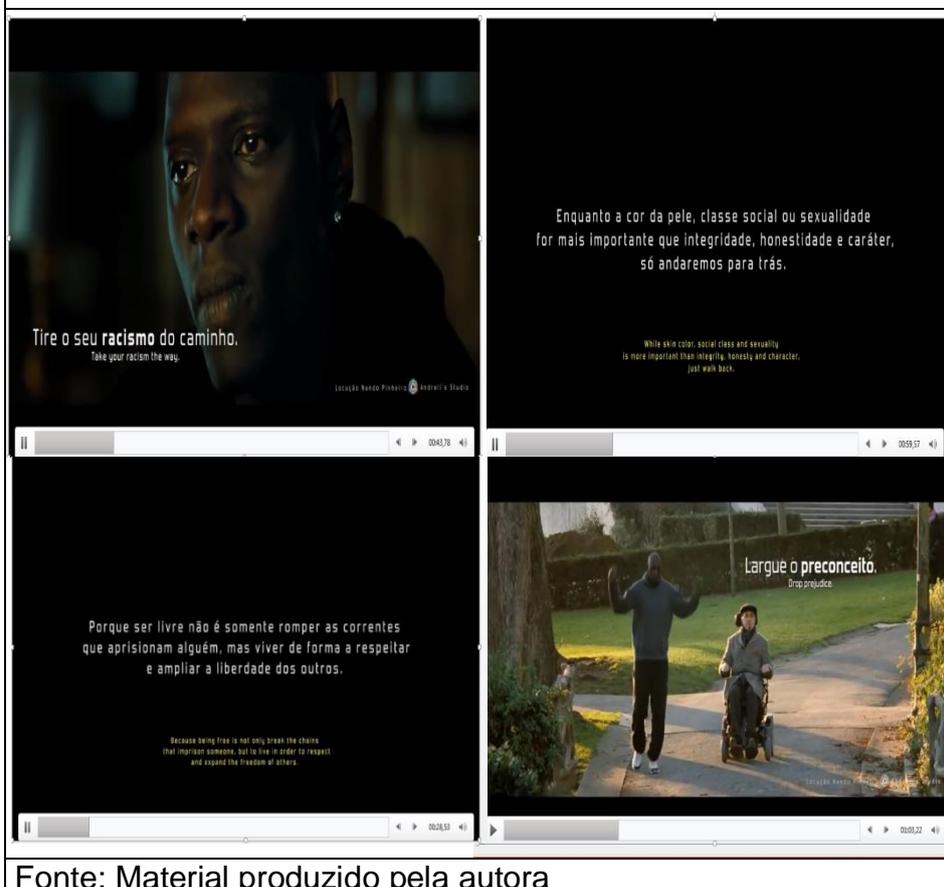


Nessa atividade percebemos a tentativa do(a) estudante de realizar a conceituação da tarefa, mesmo carecendo de aprofundamento houve um comprometimento com a atividade. Desse modo, cabe salientar que esse treinamento de distinguir termos é dificultoso até para nós que carregamos uma bagagem mais robusta, imagina para nossos estudantes. Inclusive essa constatação foi feita por alguns participantes no primeiro encontro. Eles acreditavam que fosse mais fácil categorizar, já que envolvia compreensão com relação a conceitos, entretanto no decorrer da atividade tiveram dúvidas.

Dito isso, o Participante 3 enfatizou na sua apresentação a importância da família no aprendizado dos filhos. Para ele, a atividade representa o envolvimento familiar no processo educativo. Desse modo, debatemos que ao trabalharmos a compreensão de termos tais como: o conflito, a violência, a empatia, entre outros. Estamos dando a possibilidade de melhorarmos as relações entre os sujeitos dentro e fora da escola. Ainda nesse momento, discutimos sobre a relação entre escola e família, com o intuito de trazer os pais e responsáveis para participar ativamente colaborando com o bem viver da sua comunidade.

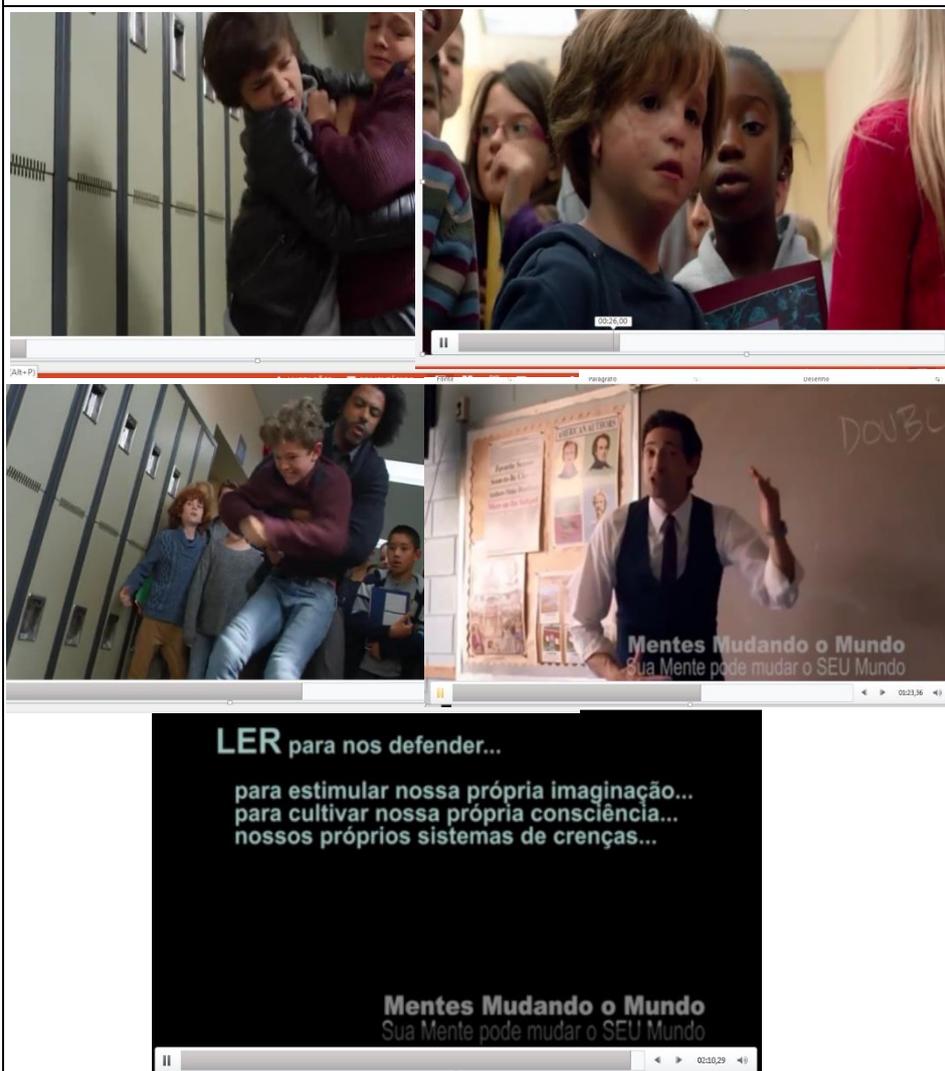
Findando as rodadas de apresentações e problematizações do grupo, passamos para o que chamamos de momento motivacional. Adentrando assim, na temática (violência) do nosso segundo encontro. Nesse instante apresentamos ininterruptamente aos participantes uma sequência composta por: uma (01) publicidade sobre o racismo, dois (02) recortes de filmes: “Extraordinário” e “O Substituto” e uma (01) música de Milton Karam: “Ninguém é igual a ninguém” conforme elencamos abaixo:

Figura 12 - Recorte do vídeo de publicidade



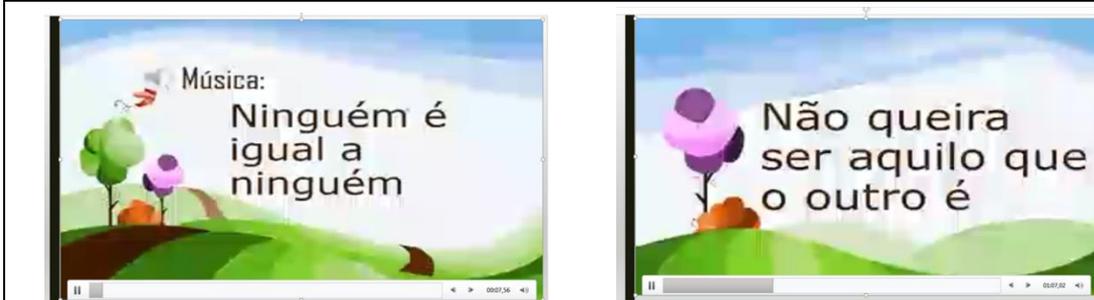
Fonte: Material produzido pela autora

Figura 13 - Recorte dos filmes



Fonte: Material produzido pela autora

Figura 14 - Recorte da música de Milton Karam



Fonte: Material produzido pela autora

Ao término dessa apresentação motivacional e problematizadora, a pesquisadora perguntou aos participantes se eles já haviam tido contato com algum dos vídeos ou com a música? Indagou-os ainda, se o grupo se identificava com as questões discutidas na apresentação? Se já haviam presenciado ou vivenciado formas de violências? Nesse sentido, esse debate rendeu uma ampla discussão no grande grupo. Dessa maneira, a Participante 4 colocou que o nosso país foi constituído a base de violências, logo, devíamos fazer um movimento contrário a essa lógica.

Nessa perspectiva, a pesquisadora ponderou que precisávamos aprender a conviver, principalmente, se desejamos uma escola que de fato eduque para Paz. Precisamos ter o diálogo enquanto aliado no equilíbrio entre os sujeitos. Desse modo, para ajudar na construção do conhecimento a pesquisadora incorporou as discussões, as perspectivas sobre a violência de Sposito (1998), Chrispino e Chrispino (2002), Fante (2003; 2008), entre outros. Ainda nesse momento, perguntamos aos participantes se haviam percebido alguma diferença, nas suas concepções iniciais com relação aos termos conflito e violência? Questionamos ainda o porquê de utilizar a palavra violência no plural?

Ainda nesse momento, realizamos uma breve avaliação dos encontros realizados (primeiro e segundo). Após essa avaliação colocamos uma música do Gilberto Gil, intitulada: “A paz”, para apreciação dos participantes. Ao findar a música, perguntamos para os participantes: que Paz era aquela representada na música? Fomos além, e dissemos aos participantes que não iríamos responder à questão naquele momento, pois, aquela tarefa seria realizada no próximo encontro. Assim acordamos que a melodia e a letra da música do Gilberto Gil seria encaminhada por email aos participantes, para que pudessem refletir e se preparar para tecermos problematizações no terceiro encontro.

7.1.3 Terceiro encontro

O terceiro encontro estava programado para o dia vinte e seis (26) de novembro de 2020 via Google Meet, entretanto, devido a problemas de instabilidade na conexão precisamos realizá-lo de forma assíncrona. Nesse sentido, faltando aproximadamente duas (02) horas do horário previsto para iniciarmos o encontro, na tentativa de gerar o link para aula, a pesquisadora

percebeu que estava sem conexão. A única conectividade que tinha era nos dados móveis do celular. Dessa maneira, encaminhamos um whatsapp para os participantes avisando o ocorrido. Na mensagem salientamos que o link seria gerado mais próximo do horário do encontro, porém, o tempo foi correndo e a situação seguia a mesma. Então, mediante novo contato com grupo decidimos tornar esse encontro assíncrono.

Sendo assim, a pesquisadora explicou ao grupo que encaminharia por email um pequeno texto intitulado: “O que é Cultura da Paz?” para dar uma introdução no assunto aos participantes. Nessa lógica, solicitamos aos participantes que realizassem um fichamento para possíveis problematizações no próximo encontro. Ainda nessa conversa, acordamos que a atividade com a música do Gilberto Gil ficaria para o quarto encontro. E, por fim definimos computar a atividade como assíncrona, uma vez que havia um encaminhamento para os participantes, bem como, a disponibilidade da pesquisadora em acompanhar o grupo do whatsapp para eventuais questionamentos.

7.1.4 Quarto encontro

Esse encontro diferentemente do anterior ocorreu conforme esperado no dia trinta (30) de novembro de 2020. Desse modo, iniciamos fazendo uma retomada das discussões realizadas no segundo encontro, uma vez que não foi possível realiza-la no encontro assíncrono. Nesse sentido, durante o resgate de discussões, a Participante 7 comunicou ao grupo que já havia conseguido concluir a atividade com os estudantes, logo, assim como os outros que já haviam socializado suas práticas no segundo encontro, a Participante 7 teve o espaço para apresentação da sua atividade (figura 15 e 16).

Figura 15 - Primeira atividade da Participante 7

Imagem 1



Imagem 2



3) o que você acha que está acontecendo na imagem 1?
um conflito conflito e briga

4) o que você acha que está acontecendo na imagem 2?
uma violência: violência e perseguição

Fonte: Material produzido pela autora

Figura 16 - Sequência da atividade da Participante 7

Imagem 1



Imagem 2



Conflito



Violência



eu entendi que violência é briga e perseguição e conflito é se discutir

Fonte: Material produzido pela autora

Ao observarmos as atividades realizadas pela Participante 7, podemos perceber que os (as) estudantes vinculam a violência com a agressão física, porém, essa não é a única forma de violência. Assim, precisamos expandir esse conhecimento também para os nossos estudantes. Por outro lado, em se tratando do conflito, os (as) estudantes o elencaram enquanto uma discussão. O que não seria um problema vê-lo enquanto uma divergência, o problema seria uma “discussão” sem um fundamento sadio.

Dito isso, devemos sim discordamos uns dos outros faz parte do ser e estar no mundo, até porque o mundo seria monótono e estranho se todos pensássemos da mesma forma. Nessa perspectiva, a dialética entre professor-aluno, aluno-aluno ou com outro membro da instituição deve ser exercitada cotidianamente, para enxergarmos o outro como próximo ainda que este esteja distante, portanto, “o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva” (FERREIRA, 1998, p. 74).

Após a participante terminar a sua apresentação, fizemos uma roda de impressões tecendo problematizações sobre a escola e os sujeitos que ali estão, bem como, o quanto somos mais ou menos indiferentes as percepções do outro.

Na sequência lembramos aos participantes que tínhamos uma grande pergunta pendente, que se originou na música que eles escutaram, assim perguntamos: Que Paz era aquela representada na música de Gilberto Gil?

Segundo a Participante 2 “[...] eu tava ouvindo a música e me imaginei nisso que a gente tá vivendo agora, por exemplo essa questão da pandemia. A gente só enxerga alguma coisa quando ela acontece”. Nessa mesma linha, a Participante 4 também estabeleceu uma conexão com a música, porém, não com o momento vivido como fez a Participante 2 e, sim com a conjuntura do momento, em que foi feita essa composição e apresentada ao público.

Quando eu li a música e quando ele começou a pontuar as questões de revolução e guerra, enfim, eu fiz o link que a música poderia ter sido feita na pós-ditadura. Então, talvez por ele ter passado por todo esse processo, para ele conseguir atingir uma liberdade de expressão, porque a paz também é isso tu ser quem tu quiser ser (Participante 4).

Por esse viés, as participantes tocaram em pontos sempre presentes no decorrer de nossos encontros: a questão da pandemia e as incertezas que carregamos quanto as medidas sanitárias para um retorno seguro, a tristeza pelas perdas que todos nós em maior ou menor proximidade passamos, bem como, os danos irreparáveis que tivemos ou estamos suscetíveis a ter sejam eles: sociais, econômicos, psicológicos e tantos outros.

Da mesma forma, a outra participante adentrou na questão da música como estratégia para rechaçar a censura dos governos, algo que parece tão

longínquo de nós, mas que na verdade não é. Ainda mais quando vemos o governo querendo fazer escolas cívico-militares, para doutrinar os indivíduos. Quando percebemos que o conhecimento, que é um capital cultural que deveria nos garantir a dignidade humana, está sendo negado ou tirado a suaves prestações pelos inúmeros cortes existentes no sistema educativo.

Ainda com relação a Paz representada na música, o Participante 3 evidenciou que os encontros deram *“a oportunidade de refletir mais afundo, ler e debater, perceber que a Paz é algo muito ampla”*. Essa constatação nos encheu de felicidade, pois, significa que os encontros fizeram sentido e suscitaram inquietações nos sujeitos. O que é muito bom, haja vista, que esse movimento de nos desacomodarmos, de nos permitirmos refletir no sistema educativo e no processo formativo dos indivíduos.

Sendo assim, após discutirmos a Paz presente na música de Gilberto Gil, questionamos os participantes quais foram as suas impressões iniciais, a respeito da leitura sugerida sobre Cultura de Paz. Nessa perspectiva, a maioria enfatizou que a leitura era de fácil compreensão e, na medida em que os participantes iam fazendo colocações confirmamos que não houveram grandes dificuldades na leitura nos possibilitando avançar as discussões.

Dessa forma, para o momento que chamamos de motivacional e problematizador trouxemos uma parábola (Anexo C) chamada: *“Retratando a Paz”*. Segundo essa, um rei deveria trazer para seu palácio um quadro que representasse a Paz. Nessa lógica surgiram inúmeras pinturas, porém, o quadro que encantou aquele rei foi o que representava uma tempestade. Nesse quadro, em meio a nuvens pesadas e redemoinhos havia uma árvore arqueada abrigando no seu tronco um pássaro que calmamente dormia.

Assim sendo, após exposição da parábola para os participantes, os questionamos se a música *“A paz”* e a parábola *“Retratando a Paz”* possuíam algum tipo de relação? Somada a essa indagação encaixamos outra, que versava sobre a concepção de Paz para os participantes. Esse momento foi bem denso, com discussões muito relevantes e instigantes para pensarmos a Educação para Paz gerando inclusive outra subcategoria⁴⁶ (A Paz) para análise de dados,

⁴⁶As subcategorias que serão analisadas serão conflito, violência e a Paz.

através da metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme veremos ao término das apresentações dos nove (09) encontros.

Dando continuidade ao encontro, para respaldar o nosso momento de construção de conhecimento dialogamos com Barter (2007). Ainda nesse momento, trouxemos a contribuição do engajamento de Gandhi para pensarmos sobre o princípio da ação não violenta. Esse instante serviu ainda para refletirmos sobre outros homens e mulheres (“Chicos” e “Marielles”) que perderam suas vidas lutando pela dignidade humana e sendo resistentes diante de tantas injustiças. Logo se faz necessário compreendermos a justa ira proposta por Freire, ou seja, os sujeitos devem se apropriar dessa indignação justa, que denuncia e escancara tantas barbáries e desamores desse sistema excludente e desumanizante.

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 1996, p. 30).

Nesse sentido, ampliamos nossas problematizações compreendendo que quando trabalhamos a Cultura de Paz agregamos valores e saberes que envolvem muito mais o “eu coletivo” do que o “eu individual”. Dessa forma, ao nos encaminharmos para o momento avaliativo do nosso encontro propomos questões relacionando tudo o que havíamos discutido, entre elas: se a tranquilidade diante de situações de conflitos ajuda na dinâmica das relações? Em outra questão os participantes deveriam pontuar o que precisavam, assim como as outras pessoas que integram a escola, para que o ambiente escolar fosse considerado um local de Paz?

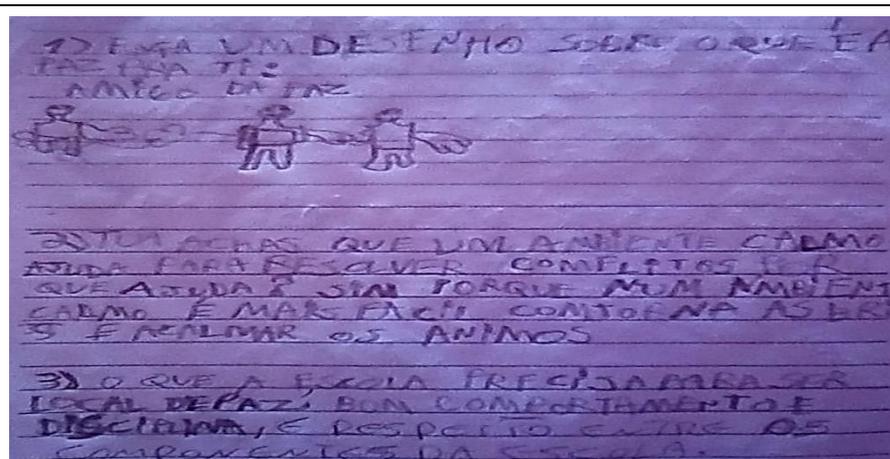
Finalizando esse encontro solicitamos aos participantes que são regentes de classe que problematizassem tais questões com os estudantes e, para aqueles que não possuem regência, a atividade deveria ser realizada com outro profissional da escola ou algum membro da comunidade.

7.1.5 Quinto encontro

Realizamos esse encontro cujo enfoque versava sobre a Cultura de Paz e perspectivas para Educação para Paz no dia sete (07) de dezembro de 2020. Sendo assim, iniciamos o encontro com uma breve retomada das atividades e discussões traçadas na nossa última tarde (quarto encontro) juntos. Logo em seguida, começamos uma roda de apresentações oriundas do encaminhamento realizado pela mestrandia no encontro anterior.

Nessa lógica, a primeira a apresentação ficou a cargo da Participante 7 (Figura 17), que solicitou que os estudantes desenhassem algo que representasse a paz para eles. Os estudantes ainda precisavam responder se um ambiente calmo ajudava na resolução de conflitos e, na última questão eles precisavam dizer o que a escola precisava para ser um local de Paz.

Figura 17 - Segunda atividade da Participante 7



Fonte: Material produzido pela autora

Ainda sobre essa atividade, a Participante 7 pontou que duas palavras a chamaram atenção: “contorna” e “componentes”, ou seja, segundo a Participante 7 as respostas do(a) estudante pode ter tido a interferência de um adulto, pois, a utilização de tais palavras não são condizentes com a realidade de sua turma. Dessa maneira, segundo a participante 7 embora ela tenha obtido uma resposta, assim como ocorrer normalmente em outras tarefas fica subentendido como os estudantes estão aprendendo, uma vez que vir com a resposta completa nem sempre garante que aquela criança aprendeu. Para ela fica difícil saber qual a compreensão dos pais em relação ao ensino remoto.

Nessa perspectiva, voltamos a dialogar sobre o sistema educativo, pois, sabemos que existem falhas. Uma delas inclusive está latente que é a dificuldade ou a inexistência ao acesso tecnológico. Somada a essa, tem outras tantas como a socialização entre os sujeitos que acaba sendo comprometida, a questão alimentar é outro assunto que carece de discussão, ainda mais com avanço no número de desempregados tornando ainda mais dificultosa a vida familiar de tantos indivíduos. A própria questão da aprovação ou reprovação também renderam embates bem calorosos no nosso grupo.

Dito isso, ao nos voltarmos para a segunda questão o(a) estudante pontou que para a escola ser um local de Paz é necessário ter “disciplina”, “bom comportamento” e também “respeito”. Sem dúvida alguma, o respeito é essencial para que tenhamos relações fluídas e voltadas para Paz. Entretanto, ao pensarmos nos outros dois pontos enfatizados, temos que ter o cuidado de não confundirmos com aquela relação, em que um determina às ordens e o outro obedece, visto que, essa lógica nos distancia da escola democrática, participativa e crítico humanizadora.

Após refletirmos e realizarmos considerações sobre as discussões que a Participante 7 trouxe para o grupo, demos continuidade à dinâmica pela Participante 5, que também fez a socialização da sua atividade conforme demonstramos abaixo:

Figura 18 - Segunda atividade da Participante 5

1.) Um ambiente calmo, tranquilo, ajuda a resolver os conflitos?
 SIM. PORQUE QUANDO FICA CALMO É FELIZ NÃO BRIGA COM AS PESSOAS.

2.) O que vocês e os colegas precisam que tenha na escola, para ela ser um ambiente de paz?
 BRINCAR COM OS COLÉGAS TUDO JUNTO.
 É A PROFESSORA SER CALMA TEM QUE SER TUDO AMIGUINHO E TUDO EM SILENCIO PRA FICAR CALMO.

Fonte: Material produzido pela autora

Ao observarmos as respostas do(a) estudante acima, compreendemos que a ideia de Paz está vinculada a questão de tranquilidade e silêncio. Até mesmo a professora na perspectiva dessa criança deve ser “calminha”. Dessa maneira, precisamos trabalhar a Paz ampliando aquela visão voltada para Paz interior. Claro que a Paz interior é importante, mas a Paz tem uma amplitude muito maior ela é multidimensional, portanto, esse processo precisa ser compreendido e, conseqüentemente, amadurecido não só pela construção do conhecimento, como também pelas nossas relações. Nesse sentido, a Participante 4 ponderou que a Paz não é um processo passivo e complementou dizendo que precisamos

[...] chamar as pessoas as reflexões para gerar uma consciência no grupo. Não podemos desistir. Alguém ou alguns tem que dar o primeiro passo nessa caminhada, de chama outros para essa mudança.

Desse modo, ao findarmos essa rodada de apresentações passamos ao momento problematizador (figura 19). Nesse instante, apresentamos aos participantes várias ocasiões hipotéticas com escolas fictícias, com a intenção que os sujeitos expusessem o que denunciava as situações expostas, bem como, que averiguassem possíveis semelhanças ou não com a EMEF General Antônio de Sampaio.

Figura 19 - Imagem atividade do quinto encontro

<p style="text-align: center;">Pense nas seguintes situações:</p> <p>A) A escola W não tem papel higiênico ;</p> <p>B) Os banheiros da escola X cheiram mal;</p> <p>C) Na escola Y, não são raras as vezes, em que os estudantes estão armados;</p> <p>D) Seguidamente na Z encontramos drogas escondidas no pátio da escola;</p> <p>E) Na escola M a maioria dos professores chegam atrasados;</p> <p>F) Na escola F os alunos que chegam atrasados são punidos;</p> <p>G) Na escola H um estudante ameaçou um servidor da escola;</p> <p>H) Na escola T uma professora chamou os seus alunos de burros, preguiçosos e os deixou sem recreio;</p> <p>I) Um aluno na J precisa ser carregado no colo pela escada, pois não há rampas de acessos para cadeirantes na escola.</p>	<p>* Na escola C um membro da direção e um professor trocaram ofensas na frente dos outros colegas;</p> <p>* Na sala de aula da escola B a professora grita tentando chamar atenção dos estudantes que andam de um ao outro da sala parecendo não dar importância e/ou desprezando a figura do professor;</p> <p>* A direção da escola D, nas reuniões seja com os estudantes ou seja com os professores passa seus comunicados sem abertura para discussão;</p> <p>* A escola G foi indiferente quando um estudante foi chamado de “macaco”, outra de “fedorenta” e um terceiro de “mulherzinha”;</p> <p>* A aluna da escola A agrediu uma servidora quando questionaram seu comportamento;</p> <p>* Na luta pela sobrevivência os professores estão trabalhando em três turnos;</p> <p>* A merenda na escola L foi café preto e bolacha;</p> <p>* Os pais ou responsáveis dos estudantes não acompanham suas tarefas alegando que eles nunca serão nada na vida.</p>
<p>Fonte: Material produzido pela autora</p>	

A partir das hipóteses acima apresentadas dialogamos com os participantes sobre a realidade das escolas municipais e estaduais. Além disso,

os questionamos sobre quais situações se aproximam da realidade dos participantes. Perguntamos ainda, se eles fazem algum movimento para mudar o ambiente ou se já estavam acostumados com o que o sistema oferece. Por fim, pedimos para que pontuassem, se o que foi apresentado poderia ou não se configurar como violência e, por conseguinte, ferir o que preconiza os direitos humanos.

Por esse viés, a Participante 7 pontou que *“não ter papel higiênico nas escolas, o banheiro por vezes cheirar mal isso tudo fere a dignidade da pessoa então é um forma de violência”*. Da mesma forma, a Participante 2 afirmou que *“os alunos já estão tão acostumados com algumas situações que eles acham normal, mas não pode. Tem que ser trabalhado mesmo desde os pequeninos os direitos”*.

Essas situações são bem reais e não só da nossa escola. Isso são coisas que acontecem, mas tem muita gente que não tá interessado em entender quanto mais em resolver. Se os professores brigam e reivindicam e não conseguem, imagina os alunos que poder eles têm? Nós estamos aqui interessados e querendo aprender a resolver e intervir nas situações que se apresentam, mas tem os que não estão preocupados com isso (Participante 3).

Na mesma sintonia dos outros colegas, a Participante 1 foi enfática ao denunciar que já está em tempo de cobrarmos melhores condições de trabalho, infraestrutura e condições dignas a todos, em prol de um aprendizado que propicie a constituição de sujeitos ativos que lutem por seus direitos. Isso envolve dotar os estudantes não só do conhecimento escolar de forma isolado, mas do senso de justiça social e de tomada de consciência do seu papel para intervir no mundo, logo,

[...] não é só passar conteúdo mas ensinar eles para vida, ensinar a cobrar os direitos, ter dignidade, ter respeito, não é porque é uma escola de periferia que eles tem que se contentarem com pouco. O poder público tem obrigação de oferecer dignidade. Às vezes eu me torno até polêmica, mas eu não consigo. Eu acho que a gente tem que orientar, para que eles possam cobrar, senão eles passam pela vida achando que eles podem ouvir qualquer coisa e podem oferecer qualquer e eles tem que aceitar. E não é assim!

Nesse sentido, a fala desses sujeitos confirmou o quanto eles são dedicados por aquela escola. O quanto eles entendem que as violências, muitas

vezes passam despercebidas quando paramos de nos importar ou nos acostumamos com as situações. Muito embora nenhum deles se encaixam nessa lógica, pois, eles são os que mostram a importância do espaço escolar ser um local para unir forças e não desmantelá-las. O movimento que eles estão fazendo é o que Matos propõe para construir uma Cultura de Paz. Então o processo de Educar para paz pressupõe o desenvolvimento humano, uma vez que é

[...] um processo contínuo e permanente fundamentado na vivência da prática, o qual pressupõe a presença de valores como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, o respeito, a autonomia pessoal e coletiva (MATOS, 2015, p. 93).

Sendo assim, seguimos o encontro com a parte que chamamos de construção de conhecimento dialogando Njaine e Minayo (2003) e Lucinda (1999). Ainda nesse instante apresentamos o Manifesto 2000⁴⁷, por uma Cultura de Paz e Não Violência. Desse modo discutimos sua finalidade, assim como, as ações que poderíamos adotar a nível pessoal para tornarmos a Cultura de Paz uma realidade. Incorporamos na discussão do grupo o que preconiza a Lei nº 13.663/18. Assim, nessas apresentações percebemos que tinham participantes que possuíam uma visão parcial sobre tais discussões. Diante dessa constatação, dedicamos um tempo significativo para esse importante diálogo.

Na sequência ao nos encaminharmos para os momentos finais desse encontro, trouxemos para debate a proposta em que Callado (2004) aborda a Cultura Tradicional (Paz negativa) x Cultura de Paz (Paz positiva) conforme representação realizada abaixo:

⁴⁷ Mais informações disponíveis em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520208.pdf>. Acesso em: abr. de 2021.

Figura 20 - Paz negativa X Paz positiva

Cultura Tradicional (Paz Negativa)	Cultura de Paz (Paz Positiva)
Paz definida como ausência de guerras e violência direta.	Paz definida como ausência de todo tipo de violência (direta ou estrutural) e como presença de justiça social.
Paz limitada as relações nacionais e internacionais, cuja manutenção depende dos Estados.	Paz abrange todos os âmbitos da vida, incluídos o pessoal e o interpessoal. A responsabilidade é de todos.
Paz como um fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.	Paz como processo contínuo e permanente.
O fim justifica os meios, podendo-se justificar a violência para garantir a paz.	Os meios não justificam os fins, assim como a violência não é considerada um meio para se alcançar a paz.
Paz como ideal utópico e inalcançável, depende de fatores externos a ela.	Paz como processo contínuo e acessível por meio de ações de cooperação, mútuo entendimento, dentre outras posturas que assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.
Conflito concebido como algo negativo.	A forma de regular o conflito torna a situação positiva (mediação/regulação) ou negativa (violência).
Conflitos devem ser evitados.	Conflitos devem ser manifestados e regulados, sem se recorrer à violência (ação pacífica).

Fonte: Callado, 2004, p.28

Fonte: Material produzido pela autora

Desse modo, após a realização da discussão sobre a proposição de Callado (2004), ao percebermos que já estávamos todos bem cansados nos encaminhamos para o encerramento desse encontro. Além disso, acordamos que nosso rendimento nas discussões já tinham passado pelo momento avaliativo, principalmente, pelas problematizações tecidas sobre a escola, o papel do educador, bem como, sobre o que pensávamos em relação a tomada de consciência dos sujeitos, para o ambiente escolar se tornar um local promissor a Educação para Paz.

Antes de encerrar o encontro a pesquisadora lembrou os participantes, que no nosso próximo encontro iniciáramos o combinado estabelecido no nosso primeiro dia, através da apresentação da sugestão de intervenção. Isso quer dizer, que foi proposto e aceito pelos sujeitos, que no decorrer dos encontros criássemos uma “Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar” (Apêndice F). A ideia é que fosse composto uma espécie de documento, a ser entregue a EMEF General Antônio de Sampaio visando a integração dos sujeitos, por meio da realização de atividades colaborativas. Nesse sentido, solicitamos que os participantes fossem criando possibilidades para discutirmos no sexto encontro.

7.1.6 Sexto encontro

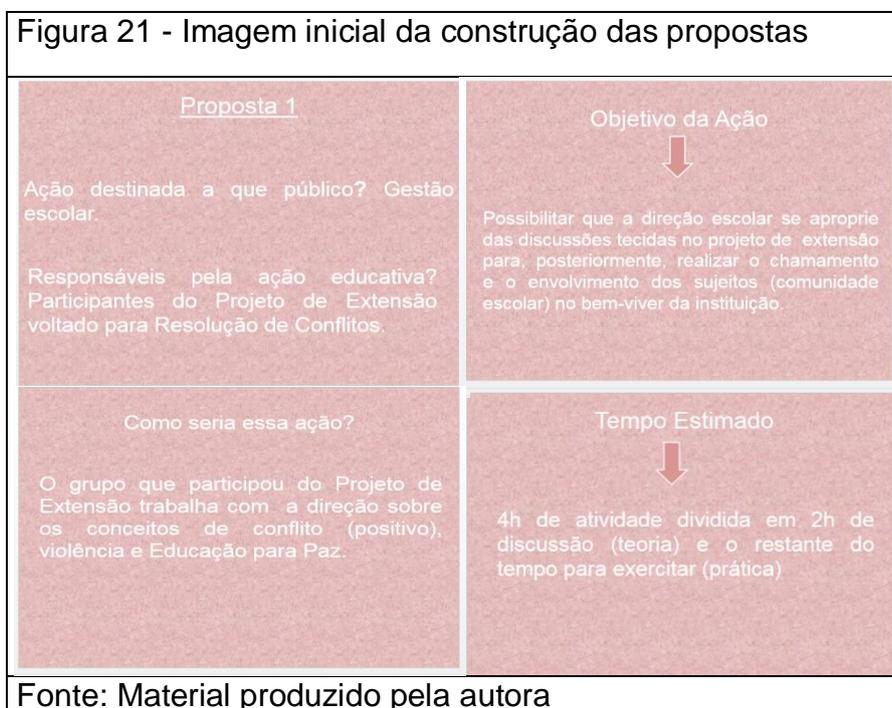
O sexto encontro ocorreu no dia dezoito (18) de dezembro de 2020, tendo no seu momento inicial a retomada das discussões oriundas do encontro anterior. Logo após, tivemos mais uma rodada de atividades que foram socializadas ao grupo. Dessa forma, a Participante 2 iniciou afirmando percebeu que a Paz para seus estudantes se configurava pela ausência de violência. Ainda segundo ela, os estudantes reforçam a amizade como algo fundamental para se ter Paz no ambiente escolar. Já em se tratando da Participante 7 nos surpreendeu quando um(a) de seus estudantes pontou que para ter a Paz na escola era necessário ter “um vigia no pátio e na sala de aula”.

A partir dessas respostas observamos um caso, em que é dado valor a amizade construída dentro da escola ao ponto de ser pensada como um instrumento para Paz. Isso nos possibilita refletir sobre a importância de criar vínculos recíprocos de respeito e de fraternidade em nossas relações. Talvez a grande questão seja exatamente a maneira como construímos tais relações. Dessa forma, o “[...] indivíduo isolado é uma abstração. A identidade se concretiza na atividade social. [...] Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa” (CIAMPA 1994, p. 86)

Por outro lado, a outra resposta mencionava a proteção não só no pátio como dentro da sala. Isso nos preocupa um pouco, principalmente, quando há um movimento de tornar nossas escolas militarizadas. Fato esse que configura um retrocesso ao processo democrático. Sendo difícil imaginar por exemplo, o professor em sala com alguém supervisionando seu comportamento ou até censurando sua prática educativa. Além disso, nos preocupou a questão do(a) estudante não se sentir seguro na sala de aula, haja vista, que aquele local deve ser um espaço criativo e não temeroso para estabelecermos relações e construir conhecimento.

Dito isso, após dialogarmos sobre as apresentações realizadas, nos voltamos para a proposta que encaminharíamos para escola pensando na Educação para Paz como um processo contínuo. Deste modo, a pesquisadora trouxe uma primeira sugestão de atividade para apreciação do grupo, mas também, para instigá-los a pensar sobre suas aspirações nesse processo de construção coletiva. Nessa perspectiva, na proposta apresentada pela

pesquisadora a primeira ação educativa teria um direcionamento para gestão escolar, assim como demonstramos abaixo:



Dando continuidade sobre as propostas que seriam construídas, a pesquisadora enfatizou que estávamos propondo muito mais do que um retorno para escola, do que foi o curso de extensão. Essa era uma possibilidade de melhorar o convívio entre os sujeitos, a partir de ações educativas que possibilitassem a resolução de conflitos pela ação não violenta.

Nessa lógica, afloraram ideias para composição de ações educativas. A Participante 6 afirmou que era muito importante abarcarmos “*atividades para séries iniciais e finais*”. Já a Participante 2 pensou em colocar “*uma Semana voltada para violência*”, com a ideia de que cada ano tivesse um ou dois focos para debate, por exemplo violência à mulher e *bullying* e, no ano seguinte entrariam outros enfoques. O participante 3 enfatizou que as sugestões expostas eram viáveis, ele propôs ainda que a construção de uma “*atividade com os servidores das escola utilizando um filme que possibilitasse refletir, concordar, discordar e estabelecer relações entre o filme e a realidade escolar, a partir de uma roda de conversa*”. Nessa linha de sugestões de ações educativas a Participante 4 colocou

*[...] vejo a escola como um sistema, um grande sistema. As turmas são subsistemas, realmente a gente precisa levar primeiro essa discussão que já estamos tecendo para direção, para a partir daí atuarmos nesse subsistema, que aí teremos uma ação significativa, pois eles estarão interligados. Aí sim esse projeto vai ter uma ação significativa. Primeiro esse encontro com a direção, e a partir daí eu concordo com a ideia do **Participante 3**⁴⁸, pois, falta uma desconstrução na formação do professor para construir outros conceitos, é toda uma caminhada para ter uma continuidade.*

Sendo assim, dando sequência a essa discussão, a participante 5 trouxe ao grupo a possibilidade de pensarmos uma ação para trabalhar a literatura na resolução de conflitos. Ela enfatizou ainda, que algumas ações dirigidas poderiam ser aplicadas “no horário do recreio com a parceria da direção”. Desse modo, após as provocações realizadas pelo grupo, combinamos que a pesquisadora iria fazer o registro da nossa conversa e encaminhar por e-mail a todos para socialização, pensando em arredondarmos essa discussão para o nosso próximo encontro que estava previsto para ser realizado no dia quatro (04) de janeiro de 2021.

Finalizando esse encontro nos desejamos um excelente Natal e uma ótima entrada de ano, com votos de muita saúde e com um até breve. Nesse instante, a pesquisadora aproveitou o momento para demonstrar a gratidão ao grupo e o quanto estava lisonjeada pelos momentos vividos e pelas construções realizadas pelo grupo. Posto isso, a Participante 2 aproveitou o momento para expressar o seu sentimento pelo que havíamos construído até o momento. Dessa maneira, ela ponderou:

Suellen que tu continue sendo esse ser iluminado que entrou na vida da gente. Vou te confessar que tu me faz pensar em fatores que eu nunca tinha parado para pensar tão a fundo. Te agradeço profundamente, pois, eu acho que tu conseguiu mexer internamente um pouquinho em todos nós.

Encerrando esse momento, a participante 4 pediu a palavra para dizer que gostaria de fazer uma reflexão com a música do Emicida, que ele fala que tudo o que nós tem “é nós”, portanto, para ela o que nós precisamos para sobreviver é ter uns aos outros plenamente.

⁴⁸ Nesse momento foi citado o nome do colega, por isso, o negrito na palavra dando realce e menção a preservação dos sujeitos.

7.1.7 Sétimo encontro

O sétimo encontro ocorreu de forma assíncrona no dia onze (11) de janeiro de 2021. Combinamos então, que destinaríamos essa data para que os participantes pudessem criar suas atividades para, posteriormente, encaminharmos a escola. Nesse sentido, a mestranda ficou disponível para entrar via Google Meet, se necessário fosse, para auxiliar e debater com os participantes sobre suas ações educativas.

Acordamos ainda, que também poderíamos utilizar o grupo de whatsapp como meio de comunicação mais imediato. Por fim, decidimos que conforme os participantes fossem terminando as atividades, eles iriam destiná-las para o email da mestranda. Dessa forma, no próximo encontro poderíamos realizar os ajustes necessários através da colaboração do grupo todo.

7.1.8 Oitavo encontro

O nosso penúltimo encontro foi realizado no dia quatorze (14) de janeiro de 2021. Nesse dia nos dedicamos para dialogarmos, a respeito das atividades construídas pelo grupo arredondado e finalizando as propostas. Nessa perspectiva, elaboramos um texto explicativo justificando a criação da proposta encaminhada para escola, bem como, nossas pretensões quanto a sua efetivação. Desse modo, intitulamos o documento de “Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar”. Ele foi organizado contendo pouco mais de dez (10) páginas abarcando nove (09) ações educativas.

Sendo assim, ao construirmos essas atividades esperamos aproximar os sujeitos, por meio de diálogos repletos de amorosidade e respeito com o outro, com o intuito de construir um processo escolar voltado para Paz. Nessa lógica, debatemos fortemente as atividades, no sentido de perceber se não estávamos deixando integrantes dessa comunidade de fora. Da mesma forma, também incorporamos ação entre universidade e escola, pois essa relação é essencial e deve ser exercitada. Consideramos ainda, se as ações eram condizentes com a estrutura física da escola, bem como, quais seriam possíveis de serem realizadas no ensino remoto e, quais precisariam ficar para um outro momento.

Ainda em se tratando dessa discussão, combinamos que no nosso próximo iríamos realizar mais uma leitura e ajuste do documento, para assim o finalizarmos em definitivo. Além disso, aproveitamos o momento para solicitar aos participantes que encaminhassem os seus endereços, pelo grupo de whatsapp ou direto para o número da mestranda, antes do nosso último encontro, uma vez que queríamos que chegassem até eles um carinho por todos esses momentos juntos, por isso, a necessidade do endereço.

Ao nos encaminharmos para o fim desse encontro, realizamos uma avaliação na proposta que tínhamos elaborado. Assim como, no nosso papel enquanto sujeitos históricos que pensam e interferem na realidade que nos cerca. Para além disso, aproveitamos esse instante para acordamos, que o nosso próximo encontro não seria considerado o último. Que ele seria um momento reflexivo e avaliativo visto como o fechamento de um ciclo. Assim seus frutos seriam colhidos com a formação realizada e, conseqüentemente, nas ações propostas a EMEF geral Antônio de Sampaio.

7.1.9 Nono encontro

Consideramos esse encontro que ocorreu no dia vinte e um (21) de janeiro de 2021 como um encerramento de ciclo. Isso quer dizer que, embora nossos encontros não fossem mais ter uma regularidade, nós havíamos selado no decorrer desse ciclo um compromisso participativo, amistoso e responsável de repensar nossas práticas e nosso papel no mundo. Dessa maneira, estávamos abertos para seguir agindo historicamente, em prol do bem viver no âmbito educativo para EMEF General Antônio de Sampaio.

No instante inicial do encontro a mestranda realizou uma breve apresentação aos participantes, pontuando as ações destinadas a escola por tópicos (figura 22). Em seguida realizamos uma leitura na íntegra do documento construído, para possíveis alinhamentos e para assim finalizá-lo.

Figura 22 - Ações destinadas a escola por tópicos

<p>Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar.</p> <p>O que contempla?</p>	<p>Nove Ações Educativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ação destinada a Gestão Escolar; • Ação destinada ao Reconhecimento do território da comunidade escolar; • Ação destinada aos Anos Iniciais com Literatura Infantil e ludicidade; • Ação destinada aos professores, direção, supervisão e orientação da Escola General Antônio de Sampaio, através do uso de vídeos;
<ul style="list-style-type: none"> • Ação educativa destinada a professores, estudantes e familiares – Primeira Semana Alusiva à Violência; • Ação educativa destinada a Resolução de Conflitos – Séries Iniciais e Anos Finais; • Ação educativa voltada para resolução de conflito e promoção da paz – do Terceiro ao Quinto Ano; - professor de Ensino Religioso e titular da turma nos anos iniciais. 	<p>As ações educativas do Terceiro ao Quinto Ano culminam na apresentação para toda comunidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade educativa com gincanas, palestras, brincadeiras de roda, com balões, e construção de jogos para os alunos do 6º ano ao 9º ano. – envolvimento professores das áreas de linguagens; • Atividade educativa destinada ao Pré-escolar na perspectiva de Resolução de Conflitos.

Fonte: Material produzido pela autora

Dando continuidade ao encontro arredondamos a nossa conversa, analisando o quanto havíamos crescido (juntos) no decorrer do curso. Nesse sentido, realizamos uma avaliação final dos nossos encontros iniciando pela perspectiva pessoal da mestranda, que colocou que toda e qualquer formação possibilita não só a produção de conhecimento, mas a transformação dos indivíduos. E sobre essa formação, especificamente, ressaltou que além desses pontos tinham sujeitos engajados por uma educação crítica e humanizante.

Sendo assim, a mestranda declarou que mesmo sem ter certeza da implementação da proposta, lhe parece evidente que esses participantes podem realizar esse movimento de persistência. Nessa efetivação, haja vista, que a todo momento eles demonstraram o quanto se importam com o ambiente de trabalho e o quanto desejam relações fraternas. Por isso mesmo, sempre foram tão comprometidos. Caso contrário, eles não estariam nesse processo de querer mais, de sair de suas zonas de conforto, de se desacomodar e se reinventar.

Na sequência solicitamos que o restante do grupo avaliasse os encontros e, inclusive, o papel da mestranda no curso. Deixamos claro, que o momento era importante para termos um feedback sobre o que o curso e a mestranda representaram, bem como, para podermos melhorar afinal a avaliação propicia reflexão, o crescimento pessoal e coletivo. Dessa maneira, a Participante 2

ponderou que enquanto a mestranda estava falando, ela por sua vez, estava refletindo o quanto tinha crescido durante o processo todo e, teria sido surpreendida⁴⁹

[...] bateram no portão e eu sai um pouquinho para atender e, fui surpreendida, pela florzinha que tu me mandou e sabe o que dizia no cartão, intencional ou não, dizia: por onde flor floresça. E a gente conseguiu florescer, a gente conseguiu colocar para fora nossos anseios. Eu tenho certeza que todo mundo pensou em algum momento, que nós precisávamos de momentos como este, para refletir para ajudar tantos alunos, assim como nós mesmos, porque esses conflitos, esses confrontos de ideias que era para gerar uma coisa boa acaba gerando transtorno, muitas vezes, acontece também entre nós, no grupo docente. A gente conseguiu aqui florescer e, essa ideia não pode morrer.

Nessa perspectiva, a Participante 2 além de agradecer enfatizou a importância dos nossos encontros, afirmando que estava disposta a não deixar essa ideia morrer, mas sim, florescer cada vez mais. Para isso, contava com a parceria dos colegas. Nessa mesma lógica, para Participante 5 os encontros foram muito úteis, para refletir e também para mudar a visão que tinha, a partir dos debates traçados. Segundo ela, *“[...] foi pouco tempo, mas de uma qualidade bem grande. Foi muito bom essas trocas de experiências contigo e também com os colegas. Ouvir os anseios de cada um foi muito importante”*. Ainda conforme ela,

[...] quando foi proposto o assunto eu fiquei super interessada a pensar sobre a Paz, principalmente, pela realidade da nossa escola, pelo que a gente vivencia no dia a dia, tem muito conflito. Vejo que não me arrependi ele foi explanado e bem planejado (Participante 5).

Antes mesmo de passar a fala para um colega, essa mesma Participante quis agradecer a oportunidade, o “mimo” recebido e acrescentou que a metodologia adotada nesse trabalho, as explicações e nossas discussões foram muito importantes o crescimento coletivo do grupo. Nessa mesma linha, a

⁴⁹ Essa surpresa mencionada pela Participante 2 faz parte da solicitação realizada no final do oitavo encontro, quando solicitamos os endereços dos participantes. Era justamente para isso, para realizar essa surpresa. Encaminhamos a todos os participantes cactos, alguns já floridos outros ainda não. Um diferente do outro, mas a escolha dessa planta se deu pelo que ela força e resistência que ela tem, assim como esses participantes. No caso dessa Participante, especificamente, ela reside em Arroio Grande e foi necessário uma força tarefa, inclusive, com a ajuda de colegas do mestrado que são de Arroio Grande para ajudar com a floricultura. O que foi mais lindo nisso tudo é que ela recebeu esse carinho no decorrer do nosso encontro, sendo tão significativo que ela resolveu compartilhar com os colegas.

Participante 1 afirmou que pensa que o momento de troca é sempre rico. Da mesma forma, para ela o tema do curso é algo que se vivencia diariamente em todos os setores, portanto,

[...] a diferença entre conflito e violência é algo que precisamos discutir com os outros colegas. Ouvir o outro é muito importante e falar também. O conhecimento é muito importante para nossa profissão, assim como para a nossa vida. Obrigada pela condução dos encontros e pelo carinho (Participante 1).

Na continuidade das avaliações o Participante 3 ponderou, que além do conhecimento adquirido a abertura para o debate e para reflexão foi essencial. Segundo ele todos puderam colaborar, discutir e compreender que os conflitos fazem parte de todos os momentos de nossa existência, e por isso, precisamos agradecer a todos. *“Todo mundo aprendeu, ninguém foi omissos sendo muito enriquecedor no lado pessoal e profissionalmente. Todos se doaram gratuitamente”* (Participante 3). Da mesma forma que os colegas, a Participante 4 teceu suas ponderações.

[...] acredito que todos nós tivemos espaço para colocar nossas ideias. Discutirmos, crescermos e melhorarmos. Eu definiria esse encontro como o florescer do amor em cada um de nós. Tratar de um assunto como o conflito é se colocar com toda a amorosidade que tu tens no lugar do outro. Entender de onde está partindo aquela fala e o conflito que está sendo gerado ali e ter amorosidade, nesse momento, para conduzir e mediar da melhor maneira possível para que não se chegue as vias de fato e culmine em violência. Esses encontros floresceu em cada um de nós o amor, na forma mais genuína da palavra. [...] não estou falando em religião e religiosidade, estou falando no amor da mensagem que Cristo deixou para nós que é a mais pura e a mais singela. Que é tu olhar para o outro com os olhos de Cristo. Então eu acho que os nossos encontros fizeram com que florescesse em cada um de nós o amor.

Ainda nesse momento avaliativo, a Participante 7, expos sua gratidão afirmando que o projeto foi enriquecedor e muito importante. Segundo ela, *“construímos algo junto e espero que a gente consiga colocar em prática na escola”* (Participante 7).

Nessa lógica, findando as colocações da Participante 7, a mestrandas pontou que também esperava que a escola abraçasse essa causa. Nesse instante também registramos nossa lástima, pela ausência no encontro da Participante 6 devido à dificuldade de conexão.

Para além disso, a mestranda aproveitou a oportunidade para justificar porquê selar e agradecer pelas construções e trocas estabelecidas na proposta intervencionista, através dos cactos entregues aos participantes. Nesse sentido, essa opção se deu, pois a beleza se encontra naquilo que muitas vezes não conseguimos enxergar, ou seja, a beleza não deve ser padronizada. Podendo ser menos delicada, mais agressiva e rústica como os cactos, logo, essa analogia casa perfeitamente com o caminho que escolhemos, visto que, o âmbito escolar é um terreno espinhoso, porém, essencialmente belo e possível de ser semeado.

Sendo assim, ao escutar cada anseio, cada aprendizado, cada alegria e também receio pontuado pelos sujeitos nessa avaliação, nos parece que assim é o percurso a ser trilhado no sistema educativo. Ele é um campo de incertezas, espinhos e perdas. Por outro lado, esse caminho deve ser o da resistência, da criatividade, da inexistência da passividade e da crença que essa luta é válida conforme denunciaram as falas desses participantes.

Dessa maneira, ao nos direcionarmos para os momentos finais desse encontro, os participantes foram avisados que manteríamos o grupo do whatsapp ativo por mais um período, até mesmo pelos trâmites de certificação dos indivíduos. Ainda nesse espaço os participantes expressaram a vontade que esse curso tivesse uma continuidade, assim como nossa proposta de ações dirigidas para EMEF General Antônio de Sampaio. Segundo eles, essa parceria deveria ser estendida por um tempo maior.

Nesse sentido, sem dúvida alguma esse registro é fundamental para pensarmos esse processo formativo. E o sentimento efervescente nessa constatação é a gratidão. Dito isso, o momento motivador que realizávamos em boa parte de nossos encontros foi o que finalizou esse, por meio de um recorte da música (figura 23), intitulada: “A vida é um rio” de Raffa Torres. A escolha dessa composição se deu, por acreditarmos que ela representa a caminhada desse grupo.



Após a apresentação da melodia a mestranda se tomou de emoção e veio as lágrimas. Acreditamos que aquele momento foi de tomada de consciência por tudo o que vivemos e por ter chegado a hora de dizer até logo aos parceiros de trabalho. Dessa maneira, com a voz embargada ela afirmou aos participantes que o que eles estavam vendo era a Suellen em sua integralidade e se as lágrimas a tomaram conta é porque tinha sentido é porque foi muito mais significativo do que esperava que fosse ser, portanto, só restava agradecer a dedicação, o amor e o comprometimento de todos.

Dessa forma, a Participante 4 ponderou que realmente lhe passava um filme de tudo o que havíamos discutido. E para ela, as lágrimas da mestranda eram necessárias, elas representavam acima de tudo vitória. Nessa perspectiva, nos despedimos enfatizando a importância dos participantes alçarem voo. Ainda que pareça utópico é preciso acreditar que é possível transformar esse sistema que mitiga os sujeitos enquanto coisas. Para isso, os sujeitos devem se perceberem enquanto sujeitos históricos para e com mundo.

8 O QUE FALAM OS DADOS DA PESQUISA

Para realizar a análise de dados, adotamos a metodologia da Análise de Conteúdo nos baseando em Bardin (2011). Dessa maneira, através da análise de conteúdo discutimos, analisamos e relacionamos essa metodologia com a temática proposta, haja vista, que essa metodologia permite a classificação e a categorização de qualquer conteúdo. Por esse viés, para Olabuenaga e Ispizúa (1989), os dados oriundos dessas diversas fontes chegam em estado bruto para o pesquisador. Cabendo a ele, a organização que possibilite interpretar, entender e inferir na análise de conteúdo.

Nessa perspectiva, os dados coletados nessa pesquisa, a partir de instrumentos já mencionados passaram por uma categorização. Foram categorizados conforme as etapas propostas por Bardin (2011), isto é, na primeira parte nos voltamos a pré-análise. Após esse passo, segundo Bardin é chegado o momento de partirmos para exploração do material e, por fim, precisamos realizar o tratamento de resultados.

Por essa lógica, na primeira etapa nos debruçamos na leitura, do que havíamos transcrito nas gravações dos encontros realizados no curso de extensão, a fim de que nenhum elemento ficasse de fora e, da mesma forma pudesse ser operacionalizado na pesquisa. Após essa etapa criamos uma grande categoria, intitulada A Resolução de Conflitos e a Educação para Paz: discussões e ações não violentas. Essa englobou três (03) subcategorias. Na primeira abordamos as relações existentes na escola entre o conflito e a violência. Na segunda subcategoria iremos problematizar as questões conceituais referentes a Paz. E na última subcategoria discutimos visões que permitam que a educação para Paz se torne uma realidade no âmbito escolar.

Além disso, em se tratando da etapa destinada ao tratamento dos resultados; nela condensamos as informações para análise e, por conseguinte, para as inferências, visto que, esse momento é intuitivo, bem como de análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

8.1 A resolução de conflitos e a Educação para Paz: discussões e ações não violentas

A pesquisa realizada na EMEF General Antônio de Sampaio envolveu sete (07) sujeitos da referida escola. Nesta conjuntura, através das gravações dos encontros, das leituras realizadas dos materiais produzidos e dos referenciais teóricos utilizados no decorrer dessa pesquisa, consideramos a organização dessa categoria, em três (03) subcategorias denominadas: a) relação entre o conflito e a violência na escola; b) que Paz é essa? e c) perspectivas que possibilitem a Educação par Paz.

8.1.1 Relação entre o conflito e a violência na escola

Entendemos o quão complexo possa ser trabalhar as diferenças existentes nas concepções de conflito e de violência. Da mesma forma, a negação a essa discussão pode tornar as relações mais conturbadas, haja vista, que quando os “conflitos [...] não são vistos, colocados em discurso, tratados como o que são, como conflitos [...] há a possibilidade de a escola se defrontar com violências e injustiças” (SCHILLING, 2016, p. 703).

Nesse sentido, que atentamos em nossos encontros para importância dos sujeitos entenderem esses conceitos, se apropriarem e compartilharem essas problematizações não só na sala de aula, mas também para os outros integrantes da instituição. Desse modo, compreendemos que foi de suma importância a realização das indagações iniciais realizada através do questionário, assim como pela primeira atividade de categorização dirigida aos participantes, pois, percebemos uma evolução no decorrer do curso, a respeito do conceito de conflito distanciando os participantes da vinculação direta com a violência.

Dessa maneira, ao estimularmos os participantes a responder a quais palavras eles associariam ao conflito, o Participante 3 enfatizou que o conflito estaria associado *“a questões singulares dos sujeitos a serem resolvidas e problematizadas coletivamente”*. A Participante 5 o associou com *“diferenças de opiniões”*. Na mesma linha, a Participante 1 pontou que daria para associar com *“divergências de ideias.”* Em se tratando da Participante 2, os conflitos poderiam estar relacionados com *“a indiferença e o egoísmo dos indivíduos nas suas relações”*.

Nessa perspectiva, através desses excertos percebemos uma maturação firmada em nossas discussões, que foram se tornando ainda mais sólidas com o passar de nossos encontros. Desse modo, pensar nas relações interpessoais é pensar em convivência e, conseqüentemente, nos conflitos advindos dessas relações que quando bem administrados são essências para a formação dos indivíduos em sua integralidade.

Nessa lógica, destacamos a fala Participante 1 que pontuou com propriedade sobre a relação professor-aluno: *“o professor é um agente social e tem que fazer sua parte”*. Nessa passagem, percebemos a importância do educador que realiza o exercício reflexivo sobre o seu papel no âmbito educativo, bem como, sobre suas práticas. Isso quer dizer, que quem realiza esse movimento tem um olhar diferenciado sobre o conhecimento, por compreender que ele passa por um processo de construção, logo, jamais pode ser dado como acabado. Dessa maneira, a produção de conhecimento

[...] entendida aqui como atividade do professor que leva à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza, é o oposto do conhecimento pronto, acabado. É a perspectiva que ele possa ser criado e recriado pelos estudantes e pelos professores em sala de aula (CUNHA, 1999, p. 111).

Sendo assim, é evidente que ainda precisamos aprender a viver juntos harmoniosamente, talvez esse possa ser um dos grandes desafios no que tange à educação como elencou a Participante 2, ao tratar sobre as relações entre os sujeitos, apontando que *“um problema que atrapalha muito é que quando a gente pensa em trabalhar essas questões de empatia, cuidado e respeito ao espaço do próximo, quando eles chegam em casa o discurso é outro, tudo é desfeito”*. Da mesma forma, a Participante 1 reiterou a fala anterior, ao afirmar que: *“o professor tem que atacar em todas as frentes”*.

Desse modo, fica evidente pelas falas recém expostas das Participantes 2 e 1, que o bem viver das relações deve ocorrer dentro e fora muros da escola. Dessa forma, essas discussões sobre quem são os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e qual o seu papel na mesma, estiveram em pauta a todos momentos em nossos encontros. Esses debates nos fizeram refletir, repensar e agir para transformar esse espaço num local mais democrático, dialético, crítico e humanizador dos sujeitos e de suas relações.

Por esse viés, percebemos que o curso de extensão serviu como aporte, para os participantes falarem e ouvirem uns aos outros, diante das incertezas que carregavam, bem como, das problemáticas que surgiam a cada encontro. Constatamos assim, que eles se sentiram valorizados e reconhecidos por puderem expressar todas as suas angústias e aspirações, logo, para Participante 1 esse *“projeto deveria tocar num primeiro momento no professor”*. Já a Participante 2 apontou para infância, pontuando que se almejamos um ambiente harmonioso: *“a gente tem sim que trabalhar com a questão da empatia em doses homeopáticas desde o início com os pequeninos”*.

Dito isso, pensando nas relações que se estabelecem no ambiente escolar, ao pensamos nas propostas de atividades que seriam destinadas a escola tentamos justamente, focar nesses apontamentos e em outros, suscitados pelos participantes no decorrer das atividades que realizávamos no curso de extensão, na intenção que as propostas ajudassem os indivíduos na resolução dos conflitos, a partir da compreensão positiva sobre esse termo. Nesse sentido, o

[...] conflito é um elemento conatural da vida pessoal; não é necessariamente negativo, dependendo do modo como é enfrentado, gerido e resolvido, seguramente causa sofrimento, mas pode ser ocasião de crescimento e mudança, pessoal e coletiva. Para isso é necessário reconhecer os conflitos e não removê-los, ou fazê-los emergir, quando são latentes, mas constituem um problema real ao menos para uma das partes. Também a paz não é ausência de conflitos, nem apenas ausência de guerra, mas ausência da violência em todas as suas formas (GUIMARÃES, 2005, p. 70).

Sendo assim, enfatizamos que o empoderamento dos participantes desse curso é fundamental para a melhoria das relações na EMEF General Antônio de Sampaio, ou seja, essa vontade coletiva desse participantes deve permitir pensarmos a Educação para a Paz como espaço de empoderamento para a superação da violência, como sugere Guimarães (2004), através do fortalecimento de pessoas ativistas da não violência. Nessa lógica, manifestamos esse empoderamento, a partir da fala da Participante 4 ao ponderar que

[...] o conflito ele é constitutivo do ser humano. Os conflitos são necessários para crescermos enquanto ser humano e para poder ter melhor convívio em sociedade. Pensando em relação a violência [...] quando a gente fala em violência [...] pensa na função da agressão física, né? só que a violência acontece de outras formas também, que transformam-se em feridas e chagas internas e que, muitas vezes, nós

não conseguimos percebê-las e, só vamos perceber quando a pessoa já está sofrendo violência ou quando a pessoa comete um ato violento.

Essa mesma participante ainda enfatizou que para discutir o conceito de violência é necessário trazer a comunidade para dentro da escola. Nessa mesma linha, a Participante 1 afirmou que é *“importante conhecer a comunidade, mesmo porque, para eles é muito comum esse tipo de coisa”*. Dessa forma, corroboramos com autores como Jares (2002), Chauí (1999), entre outros, que são enfáticos sobre a amplitude no conceito de violência, indo além da agressão entre os sujeitos.

Dessa forma, para Galtung (1985) a violência existe na medida, em que seres humanos são influenciados a tal ponto que suas realizações afetivas, somáticas e também mentais, acabam ficando abaixo de suas realizações potenciais. Posto isso, entendemos sim, que a comunidade tem que se apropriar dessas discussões sobre a relação entre conflito e violência dentro da própria escola, pois, isso faz parte do ser e do se sentir histórico, através do pertencimento ao espaço no instante, em que ele se torna significativo para os sujeitos.

Nessa perspectiva, independentemente, do contexto a ausência da violência é um fator necessário para construirmos a Paz e tornarmos o ambiente escolar, um local de e para relações mais prósperas. Desse modo, acreditamos que essa compreensão ficou perceptível nas ponderações e/ou no comportamento dos Participantes 6 e 3, respectivamente: *“quando identificamos condutas que são caracterizadas como conflito, devemos exercitar a tolerância e temos que trabalhar essa costura na escola e fora dela”*. Logo,

[...] o objetivo não é simplesmente acabar com os conflitos, mas sim mediá-los e resolvê-los. Afinal o conflito faz parte do ser crítico e, quando envolvemos professores, supervisores, orientadores, profissionais da limpeza, da merenda, pais ou responsáveis e os estudantes nessas discussões conseguimos construir um diálogo produtivo e democrático (Participante 3).

Somada a essa fala a Participante 2 colocou a importância de estarmos mais atentos a dinâmica das relações, pois, *“se todo mundo tivesse um olhar apurado e conseguisse enxergar os detalhes e resolvê-los, as coisas não aconteceriam ao extremo, de se torna uma bola de neve”*.

Existem muitos conflitos, que poderiam ser resolvidos na sala de aula e não é, talvez por falta de preparação, acomodação, não sei os motivos, porque cada um é de um jeito, as pessoas são diferentes. Cada um é um indivíduo diferente, com pensamentos, com criação diferente. Tem coisas que eu aceitaria de um aluno e resolveria de uma forma e, tem coisas que um colega jamais aceitaria. É difícil de lidar, porém, precisamos aprender a trabalhar com essas situações (Participante 1).

Nessa lógica, chamamos atenção para o que Guimarães (2003) pontua, sobre o cuidado de tornarmos tudo como violência, pois, isso também é perigoso tanto quanto não reconhecê-la, visto que, corremos o risco de cairmos em banalizações. Dessa forma, precisamos combatê-la discutindo a partir da base de sua existência, aqui entendida tanto pela família quanto pela escola, portanto, não podemos pensar que ignorar os conflitos irá diminuir a violência.

Sendo assim, acreditamos que os participantes desse curso tem clareza e percepção que os conflitos existem onde há convivência, logo, não temos motivo para negligenciar esse debate. Pensamos então, que nossas problematizações serão refletidas no âmbito educativo pela proposta que encaminhamos a escola, mas também, pelo entendimento e respeito as diferenças visíveis nas falas dos participantes, sendo propulsoras enquanto estratégia de conciliação nos relacionamentos no espaço escolar, rechaçando as violências e valorizando a convivência estreita, contínua e esperançosa entre os indivíduos.

8.1.2 Que Paz é essa?

Quando criamos essa subcategoria lembrávamos de todas problematizações que realizamos com os participantes e, o quanto conseguimos ampliar coletivamente essa perspectiva pensando nas suas múltiplas dimensões da Paz, conforme sugere Jares (2002) através do que ele chama de paz positiva, que é aquela contrária à paz negativa (ligada somente a religiosidade ou com a ideia de oposição à guerra). Nesse sentido, quando constatamos que ampliamos esse conceito, estamos dizendo que incorporamos as nossas percepções a paz positiva de Jares (2002), através do entendimento da paz, enquanto um conjunto de fatores fundamentais para o desenvolvimento humano.

Sobre essa amplitude no olhar, trazemos para essa discussão a fala da Participante 2 ao afirmar que, “paz seria a liberdade de expressão, de escolha,

liberdade com a gente mesmo, porque muitas vezes a gente acaba se aprisionando, numa prisão que a gente mesmo fez”. Essa participante ainda complementa,

[...] se todo mundo conseguisse ser verdadeiro, claro que sem ofender ninguém, aí realmente a gente teria a paz, mas isso é meio utópico. Paz seria eu poder ser eu, em todos os momentos, e em todos os lugares que eu fosse.

Nesse sentido, precisamos enfatizar que não violar o direito do outro é fundamental para mantermos a essencialidade da dignidade humana. Assim agir em prol da Paz é se importar e, sobretudo, se colocar no lugar do outro denunciando toda e qualquer violência, seja com um amigo, um vizinho, um familiar ou um desconhecido. Esse movimento de solidariedade e responsabilidade ao outro é o que nos move para alcançarmos a cultura da não violência, portanto, nessa mesma linha trazemos a contribuição da Participante 4

[...] para mim paz é a questão da liberdade, da desigualdade, mas também fiquei pensando qual a paz que eu quero? Por que eu posso construir uma paz abaixo do silêncio né? que era o que acontecia no período da ditadura. Então a paz para mim é justamente isso, é saber que os conflitos são necessários e absolutos para nós conseguirmos essa paz, pensando no coletivo. Agora se eu for pensar numa paz mais individual, talvez seria mais uma questão de estar em equilíbrio. Mas pensando no sentido desse projeto de extensão, eu penso mais numa paz coletiva, ou seja, é pensar em mim mas pensar no outro.

Dessa maneira, ao refletirmos sobre a Cultura da Paz e a Educação para Paz é inevitável tecermos ligações com a solidariedade, haja vista, os sujeitos solidários se doam ao outro, portanto, “[...] a solidariedade implica aderir à causa ou ao empreendimento de outros [...] a solidariedade assinala a natureza social, essencialmente igual, da pessoa humana” (PÉREZ SERRANO, 2002, p. 99).

Sendo assim, salientamos que é chegada a hora de admitirmos que os conflitos existem sim, na escola e não há problema algum nessa constatação, assim como expõe a Participante 6 ao afirmar que

todo mundo procura a paz, e não quer dizer que no meio de um conflito não se enxergue a paz, pois, justamente quando se media um conflito se consegue chegar nesse ponto de equilíbrio,

logo, segundo Branco, Manzini e Palmieri (2012, p. 105), “[...] excluir o diferente ou divergente para instaurar a paz entre os iguais não significa resolver os conflitos, mas ser intolerante ao conflito [...]”. Nessas condições,

[...] a pedagogia pertinente estimularia e incorporaria a ação, o diálogo, o compromisso, a cooperação e a participação, tomando o conflito como um dos principais objetos de estudo, propiciando ferramentas para resolvê-lo adequadamente, o que seria o caminho para conseguir a paz (GHANEM, 2004, p. 92).

Dessa forma, é evidente que os conflitos permearam e continuarão perpassando nossas relações, pois, somos sujeitos sociáveis. Assim é importante que a escola realize discussões, como as que realizamos no curso de extensão e, por conseguinte, percebe o potencial que os conflitos podem ter para integrar os indivíduos. Com eles, podemos crescer democraticamente, na medida em que, aceitamos que os conflitos podem ser mediados e resolvidos pelo diálogo, de forma colaborativa aflorando valores como: a solidariedade, a amorosidade, a resiliência e a tolerância entre os sujeitos.

Falando em tolerância, muito debatemos em nossas conversas sobre o quanto a intolerância tem tomado conta de nossas relações, bem como, do quanto precisamos modificar esse pensamento, principalmente, quando nos remetemos a pontos de vistas que divergem dos nossos. Dessa maneira, segundo Freire (2004), cooperação e tolerância envolvem a destreza de se colocar, sabiamente, no lugar de nosso oponente. Algo essencial para concebermos a harmonia nas relações.

Dessa forma, em nossas indagações buscamos um olhar fraterno para com outro, pois compreendemos que carecemos um dos outros. Dito isso, na sequência iremos expor algumas falas, na intenção de percebermos de que maneiras essas discussões foram percebidas pelos participantes durante os nossos encontros:

[...] normalmente até tu ter oportunidade que nem essa que nós estamos tendo, nossa visão é limitada, mas no momento que pudemos debater, analisar melhor e estudar todos esses conceitos, como o de Paz ampliamos nossa visão. Se pensarmos rapidamente o que é Paz? Poderíamos dizer que é um período pós-guerra, porque tu já leva logo para o lado da guerra como a Paz sendo o oposto. Parece algo automático, dar essa resposta. A gente não busca a paz em todos os momentos e, na verdade deveria ser assim, mas a gente valoriza e recorre a Paz quando estamos diante de uma guerra ou até de uma

pandemia, aí a gente corre e quer essa paz. Mas precisamos entender que ela não é algo pequeno. Claro que ela também é interior, mas ela é mais que isso, ela também tá no modo como olho e trato outro. A paz ela é recebida de diversas formas. Assim é uma pena nós termos poucos professores nessa formação, era para ter mais gente participando, pois são informações e modos de pensar que a gente tá tendo a cada encontro que tá mudando nossas concepções. Não estamos olhando tão pequeno, essas reflexões são bem maiores, complexas e deveria agregar mais gente (Participante 3).

Do mesmo modo, a Participante 5 afirmou que concordava com a fala do Participante 3, que o número de colegas participando realmente poderia ser maior, portanto, para Participante 5 recém agora ela estava percebendo a amplitude da paz.

Eu tinha uma visão antes, ter paz era viver sem conflito, hoje até o conflito já pensamos diferente, como necessário para vida. Hoje penso que ter paz é viver uma vida tranquila, em harmonia com os outros, aí eu sinto que estou em paz.

Diante das falas desses participantes, acreditamos que quando expressaram a vontade que houvesse outros colegas compartilhando de nossos encontros, significa que estavam tirando proveito de nossas trocas, pois, o que estávamos debatendo estava sendo significativo.

Ao considerar todos os participantes da ação educativa como sujeito, lida com a totalidade do ser humano e sua potencialidade como produto e produtor da História e trata ao mesmo tempo das conquistas cognitivas, afetivas e das mudanças de valores, procedimentos e perspectivas de mundo (PERNANBUCO; SILVA, 2006, p. 208).

Nesse sentido, nos permitimos ser ousados e pensar que os relatos dos Participantes 3 e 5 podem ser uma reflexão sobre suas funções e convicções que passaram por novos olhares, conforme realizávamos nossos encontros e nossas problematizações. Assim, entendemos que os sujeitos dessa pesquisa intervencionista foram ativos nesse processo de reflexão-ação, então, para Mészáros (2003, p. 50) “[...] outro mundo é possível e necessário. Necessário não no sentido de uma predeterminação fatalista, mas como uma necessidade urgente e profunda, cuja realização, ou não, decide tantas coisas no futuro”.

Nessa lógica, a Cultura de Paz precisa integrar os sujeitos no âmbito educativo, como uma “ação que informa, uma ação que sensibiliza e uma ação

que oportuniza [...] refletirem, reverem valores e fazerem escolhas perante a vida” (LUZ, 2003, p. 169). Dito isso, essa pesquisa nos possibilitou compreender que a Paz deve ser um processo solidário, de amor, cuidado, mas também de acusação a todas formas de violências e injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora da escola.

8.1.3 Perspectivas que possibilitem a Educação par Paz.

Sabemos das fragilidades existentes no sistema educacional, seja por falta de investimento em políticas públicas, na ausência quanto a valorização profissional, na falta de manutenção na infraestrutura, entre outros fatores que dificultam as possibilidades, pedagogicamente falando, da elaboração de estratégias para tornar a Educação para Paz uma realidade. Contudo, a apatia frente as dificuldades não resolve a situação, podendo suscitar ainda mais desesperanças no âmbito educativo.

Pensando nisso, quando sugerimos esse curso de extensão tivemos o cuidado de levar em consideração a realidade da EMEF General Antônio de Sampaio. Com isso, estamos dizendo que buscamos estratégias possíveis de serem realizadas, com o intuito que a Educação para Paz pudesse ser concebida pelos sujeitos, enquanto um processo duradouro que precisa ser compreendido e exercitado no cotidiano escolar. Nesse sentido, os participantes desse curso foram nossos parceiros nessa empreitada e, através deles, tínhamos uma espécie de “termômetro” quanto ao direcionamento no pensar e, posteriormente, construir as ações educativas para escola.

Nessa lógica, quando elaboramos a “Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar”, pensamos justamente nessa operacionalidade das atividades na EMEF General Antônio de Sampaio. Somos cientes do quanto nos entregamos, do quanto repensamos essas ações construindo e desconstruindo-as diversas vezes, para que fossem significativas e possíveis de serem realizadas pela instituição. Já que realmente desejamos que a escola abrace essa causa, como um “engatinhar”, para esse processo que deve ser contínuo, diário e democrático no que tangencia a Educação para Paz.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a Educação para a Paz na instituição educativa, trazemos alguns princípios considerados no estudo do

espanhol Díaz de Cerio (2004), para nossa discussão: a) *cultivar valores*, entre eles: a solidariedade, cooperação, justiça, entre outros. O mesmo autor também aponta a necessidade de questionarmos os valores contrários a essa lógica, tais: intolerância, indiferença, conformismo e outros; b) *aprender a viver com os demais*, estando em harmonia consigo e também com o outro; c) *facilitar experiências e vivências para paz*, dando liberdade para que os sujeitos possam criar espaços de participação democrática propiciando a resolução não violenta dos conflitos; d) *educar na resolução de conflito*, envolve educar através do conflito, buscando estratégias de resoluções não violentas, pautadas pelo respeito com a dignidade dos sujeitos; e) *desenvolver o pensamento crítico*, possibilitando que os indivíduos sejam ativos, se movimentem no mundo e se manifestem perante tudo que fere a dignidade humana; f) *combater a violência nos meios de comunicação*, banir a violência exposta nas mídias, independentemente, de suas formas (direta ou indireta); g) *educar para a tolerância e a diversidade*: valorizando as identidades culturais como experiência de crescimento, sem violências ou de processos de exclusões; h) *educar para o diálogo e para argumentação racional, na intenção de humanizar as relações por meio do uso consciente da palavra*.

Nesse sentido, percebemos que os fatores elencados por Díaz Cerio (2004) formam uma espécie de “engrenagem”, cuja funcionalidade se torna comprometida caso suas conexões não sejam consoantes. Sendo assim, os elementos expostos acima, estiveram presentes em nossas problematizações, conforme demonstramos nas falas a seguir: *“na nossa comunidade a realidade é diferente, quem tá lá dentro precisa ter um olhar diferente”* (Participante 1). Do mesmo modo, a Participante 4 voltou seu olhar ao outro: *“é necessário acolher as falas e narrativas da comunidade que são bem pesadas. É uma diversidade que a gente tem. Temos que trabalhar com essa diversidade, construindo e desconstruindo muitos conceitos”*.

Nessa lógica, compreendemos que dividimos os encontros com participantes que estão aptos a fazer a diferença, haja vista, suas falas carregadas de compaixão ao outro. Seja ele, um colega de trabalho, conforme manifestação sobre os que não participaram do curso: *“[...] esse nosso curso*

provavelmente foi ofertado para mais de trinta professores, mas não totalizamos dez” (Participante 3).

É um momento riquíssimo para alinhar ideias com colegas, até porque veio a pandemia e a gente não pode conversar. Fico triste porque a turma da manhã não se engajou no projeto, pois, realmente ele é muito, muito importante (Participante 6).

Da mesma forma, esse olhar para com o outro, também foi direcionado aos estudantes da EMEF General Antônio de Sampaio, como mencionou a Participante 1:

[...] eu sou assim, o que eu acho que tá errado ou que incomoda o meu aluno eu falo. Eu cobro, eu reclamo, eu falo, eu sei o que é atender as crianças principalmente as da nossa escola, a escola é referência de tudo para eles”.

Nessa mesma lógica, os participantes preocuparam-se em inúmeros momentos, com a comunidade, conforme demonstramos na fala Participante 4: *“Tem família pronta para o diálogo, talvez o nosso erro seja na abordagem e na falta de estratégia”.*

Essas afirmações demonstram uma preocupação de não excluir nenhum sujeito dessas dinâmicas, embora, seja difícil inserir nesse compromisso toda a comunidade escolar, esse é o procedimento a ser adotado. Precisamos trabalhar com as diferenças, para pensarmos na escola que inclui e que é palco identitário dos sujeitos, uma vez que a *“Paz também é respeitar e promover as diferenças no plano das características individuais” (BARCELLOS, 2003, p. 09).* Logo,

[...] fazer da experiência educativa um lugar de encontro com o Outro significa, [...], estar disposto a lançar-se a novos horizontes desconhecidos expondo-se, com isso, ao inesperado, ao imprevisível, ao irreduzível do Outro com todos os riscos que o encontro exige e toda a insegurança e inquietação que ele provoca. Na educação, o sujeito que não se expõe ao desconhecido é incapaz de sentir a força transformadora do encontro com o Outro que está na base da experiência educativa (MIRANDA, 2008, p.127).

Nesse sentido, aprender a lidar com o outro é fundamental na dinâmica das nossas relações. Assim, diante das ponderações realizadas nessas subcategorias acreditamos que percorremos, espontaneamente, com esses participantes os princípios indicados por Díaz de Cerio (2004), na medida em que, fomos tecendo problematizações que contemplam a importância de trabalharmos valores que

têm sido tão caro, causando enormes lesos a dignidade humana. Logo, atentamos para necessidade de exercitamos a tolerância e o respeito com os pares, no intuito de construirmos relações mais humanizantes, posto que, a Educação para Paz

[...] é hoje reconhecida como tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos, enfim, como uma direção pedagógica necessária para a construção de uma sociedade democrática (GUIMARÃES, 2004, p. 09).

Dito isso, frisamos que assim como os participantes dessa pesquisa se valeram desses debates, devemos engajar outros nessa luta tão necessária, para alterar essa passividade frente a esse sistema que usurpa nossa dignidade. Então ao invés de ficarmos presos as nossas individualidades, devemos dar abertura a convivências sadias, pautadas no diálogo recíproco. Oportunizando, portanto, discernimento para nos movermos no mundo, apontando e combatendo todas violências, a partir de uma educação que assuma as conflitualidades, permitindo a resolução não violenta do conflitos para caminharmos em direção da Paz.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, acreditamos que a Educação para Paz pode ser uma realidade no processo educativo, porém, para essa concretização o diálogo deve ser oportuno para os sujeitos. Isso quer dizer, que é necessário treinarmos nossos ouvidos para escutar o outro, pois, por mais estranho que pareça nossas individualidades nos induzem a falarmos muito e, ouvirmos quase nada (do outro), como se somente o nosso conhecimento fosse interessante. Nessa perspectiva, muitas das situações conflituosas são oriundas dos “constantemente ruídos” em nossas relações.

Nesse sentido, ao idealizarmos esse estudo consideramos e nos respaldamos em teóricos que admitem a visão positiva do conflito (termo), propiciando problematizações que possibilitassem aos sujeitos compreender que os conflitos são inevitáveis as nossas convivências. Nessa lógica, salientamos nessa pesquisa, a importância de reconhecermos essa dimensão com estratégias adequadas para tratar as situações conflituais, possibilitando realizar uma aprendizagem significativa envolvendo princípios de tolerância, solidariedade, cidadania, dialética e respeito mútuo entre os pares.

Dessa maneira, quando adotamos como objetivo geral da pesquisa: “elaborar ações educativas que integrem os sujeitos permitindo que o ambiente escolar se torne um local propício a resolução de conflitos e a Educação para Paz”, estávamos denunciando que temos ciência que o caminho a ser trilhado é bastante longo, porém ele precisa ser iniciado. Sendo assim, compreendemos que as propostas de ações educativas criadas no curso de extensão (intervenção) podem ser uma “alavanca” para a Escola General Antônio de Sampaio iniciar esse processo.

Em se tratando dos objetivos específicos procuramos a) analisar como os estudantes enfrentam as situações de conflito; b) problematizar a importância do diálogo para promoção da Paz; c) propor ações que possibilitem superar a violência através da ação não violenta dos conflitos e d) diagnosticar as práticas desenvolvidas pela escola na resolução de conflitos. Sendo assim, segundo problematizações tecidas no decorrer da pesquisa constatamos, através do LROA, das respostas elencadas nos questionários, bem como, pelas observações realizadas pela pesquisadora quando esteve inserida na escola (mencionamos

essa inserção ao longo da pesquisa) que o enfrentamento as situações de conflitos dá-se, muitas vezes, pela agressividade, justamente porque o diálogo é pouco presente nas relações.

Nessa perspectiva, ainda sobre os objetivos desse trabalho problematizamos sobre o quanto o diálogo pode ser promissor da Paz em nossas relações, contribuindo para o bem-viver na comunidade escolar e para vida dos sujeitos. Isso envolve inclusive uma outra questão, que tínhamos em nossos objetivos, em relação as práticas desenvolvidas pela escola para resolução de conflitos. Segundo a LROA nos casos considerados leves, que chegam até a equipe diretiva, a direção, realiza uma primeira conversa com os estudantes e os encaminha para o Serviço de Orientação Educacional, já em casos severos além dos responsáveis, pode ser solicitada a presença até mesmo do Conselho Tutelar.

Dito isso, durante essa pesquisa na intenção de melhorarmos as relações de convivência atentamos para necessidade de repensar o espaço escolar, logo, a partir das ponderações suscitadas nos nove (09) encontros de intervenção, bem como, através da organização do material oriundo das gravações que surgiu a categoria que analisamos, intitulada: “A Resolução de Conflitos e a Educação para Paz: discussões e ações não violentas”.

Nessa concepção pensamos que essa categoria, que contempla duas (02) subcategorias, debatem amplamente questões que estão voltadas para o desenvolvimento da cidadania na esperança de obtermos estratégias que eduquem para paz, logo, isso envolve superar essa visão retrógrada, que por um longo período via a escola como um campo para doutrinar ou alienar os sujeitos. Muito embora ainda hoje tenhamos um movimento que postula a militarização nas escolas. Por outro lado, temos muitas organizações e muitos educadores engajados a ser resistentes a essa tentativa antidemocrática de cunho político-ideológico.

Sendo assim, pensando na educação trazemos Antunes (2002, p. 25) afirmando que “ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é nítido”, portanto, o docente que está comprometido com a educação, consegue fazer com que o estudante esteja aberto para compreensão da função social, dessa

estrutura viva e mutável, que é a escola. Valorizando assim, os saberes que esses carregam consigo. Instigando-os a serem criativos, promoverem diálogos respeitosos e fraternos como agentes que participam ativamente do processo educativo.

Dessa maneira, podemos afirmar que a autonomia e o empoderamento dos sujeitos é extremamente importante no âmbito particular e social, portanto, essas percepções precisam ser percebidas dentro das instituições de ensino. Sobre esse movimento independente, conseguimos visualizá-lo, conforme os participante desse curso iam aflorando sentimentos adormecidos sobre o quanto são especiais, sobre o quanto estavam produzindo a diferença nas suas práxis e, conseqüentemente, na sua maneira de posicionar no mundo a partir de suas falas emancipatórias que permitiram esse reconhecimento.

Dito isso, pensando numa sociedade ideal que garanta a dignidade a todas e todos os seres, caberia uma reflexão sobre o cenário atual, ou seja, seria interessante pensarmos se vivemos uma democracia ou momentos democráticos? Quem sabe se ariscássemos essa última hipótese, por mais doído que seja, talvez a chance de acerto fosse maior diante da conjuntura atual, na medida em que, a censura e a opressão a todos os meios de comunicação, bem como, ao sistema educativo é relativamente grande. Isso tudo porque não estamos nos curvando aos ditames desse sistema opressor, irresponsável e excludente, que banaliza as violências e até mesmo os valores que dignificam a pessoa humana.

Nessa lógica, esperamos poder contribuir para os sujeitos perceberem essas violações e reivindicarem seus direitos nas esferas competentes, pois, esse é o momento de nos apossarmos da justa ira proposta por Freire. Além de maravilhosa, no sentido de nos revoltarmos com tantas migalhas. Ela é algo externamente necessário porque denuncia as injustiças, por isso, é fundamental que todos indivíduos percebam essa “boniteza” da convivência e de se posicionar criticamente no mundo. Por essa constatação, percebemos que é exatamente por isso, que a educação é vista como uma ameaça, pois, conforme Freire a educação transforma as pessoas.

Diante de tais ponderações esperamos a EMEF General Antônio de Sampaio possa tirar proveito dessas ações para o crescimento coletivo da

instituição. Que os sujeitos que integram a escola, saibam do seu potencial e ocupem de maneira ativa os espaços formativos. Além disso, pretendemos que os caminhos que foram trilhados com os participantes dessa pesquisa intervencionistas propiciem novos olhares e problematizações para esses sujeitos. Que venham outros cursos formativos, pois sempre temos o que aprender e, que eles sejam pautados na construção coletiva e afetiva como a que realizamos. Além disso, esperamos que esse trabalho possa suscitar outras reflexões, haja vista, que como falamos a todo momento uns aos outros no nosso encontro, isso não é um fechamento, mas um encerramento de ciclo que servirá para nos tornarmos melhores observadores, mais críticos, bons ouvintes, muito mais esperançosos e crentes que a Educação para Paz pode ser efetivada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. AVANCINI, Marta; OLIVEIRA, Helena (Org.). **Violência nas escolas: o bê-á-bá da intolerância e da discriminação**, 2008.

ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Coord.). **Violência nas escolas. Brasília**: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (org.). **Instituir para ensinar e aprender: Introdução à pedagogia institucional**. João Pessoa, PB, Ed. Universitária da UFPB, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso De. **Estudo De Caso Em Pesquisa E Avaliação Educacional**. [S.L: S.N.], 2005. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>. Acesso em: mar. 2021.

ANTONIO, Patricia de Oliveira. **Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola**. 2019. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/59639/PATRICIA%20DE%20OLIVEIRA%20ANTONIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y_. Acesso em: mar. 2021.

ANTUNES, Celso. **Professor Bonzinho= Aluno Difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. **Psicologia Escolar e o Desenvolvimento de Competências: Uma Opção para a Capacitação Continuada**. Tese de Doutorado: Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2003.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias**. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARCELLOS, Carlos Alberto. Cotidiano e escola, razões para fazer e para sonhar. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla. (Org.). **Na inquietude da paz**. 2. ed. Passo Fundo: CAPEC, Berthier, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011

BALLENATO, Guillermo. **Educar sem Gritar**. Pais e Filhos: Convivência ou Sobrevivência? Lisboa. Editora: A Esfera dos Livros, 2008.

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2005.

BARRETO, José Carlos. **Educação de adultos na ótica freireana**. Salvador: Seminário Latino Americano de Educação de Adultos, 1986.

BARTER, Dominic. As etapas do processo restaurativo e o sentido da participação. O Círculo Restaurativo. In: SOUZA, Ana Paula de. *et al.* **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos**: parceria pela cidadania. São Paulo: CECIP; FDE, 2007.

BATISTA, Anália Sônia; PINTO, Ricardo Magalhães. Segurança nas escolas e Burnot nos professores. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BELTRAME, Maria do Carmo Uggeri **Utopia realizável**: A educação para a paz permeando a prática educativa. 2017. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Rio Grande do Sul, Brasil, 2007.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 17, n. 1, Jan. – jun. 2013, p.123-131.

BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; MANZINI, Raquel Gomes Pinto; PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais e contexto educativos. In: BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Diversidade e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. 400 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020** [online]. 2020. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1450%2011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: ago. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.663/2018**. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, maio de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#:~:text=Altera%20o%20art.,incumb%C3%AAsncias%20dos%20estabelecimentos%20de%20ensino. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.277**. Institui o dia 7 de abril como o dia nacional de combate ao bullying e à violência na escola. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 153, n. 82, 02 mai. 2016, Seção I, p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério das Mulheres e Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Lei 13.185/2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (BULLYING). Diário Oficial da União, Brasília, novembro de 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: outubro de 2019.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume II, 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> Acesso em: mar. 2021.

BURGUET, Marta. Diante do conflito... Uma aposta na educação. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. São Paulo: Artmed, 2005, p.41-49.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectiva. In: SACAVINO, Suzana. **Educação e direitos humanos: construir a democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Cultura (s): encontro e desencontros. In: CANDAU, Vera. Maria Ferrão (Org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALLADO, Carlos Velasquez. **Educação para a Paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Santos/SP: Editora Projeto Cooperação Ltda, 2004.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. **Contemporaneidade e Educação: Revista Semestral de Ciências Sociais e Educação**. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), ano II, n. 02, Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, Mônica de Aguiar; VASQUES, Letícia Veiga. **A contribuição do conceito da transferência no saber docente aplicada à sua relação com o aluno do ensino fundamental I**. In: 9º Congresso Pós-Graduação UNIS, 2016, Varginha - MG. Anais eletrônicos, Varginha: Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas, p. 1-14, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/handle/prefix/426>. Acesso em: 10 set. 2020.

CECCON, Claudia *et al.* **Conflitos na Escola**: Modos de Transformar: Dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: Cecip, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: Jean Poupart, *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESÁRIO, Priscila Menarin. **Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?** Uma análise a partir de suas obras educacionais. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos (Centro de Educação e Ciências Humanas), 2007.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade – Bullying**: O sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Editora Gente, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Uma ideologia perversa**. Folha de São Paulo, 14 mar. 1999. Caderno Mais, p. 3.

CHRISPINO, Álvaro. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 57-80, jan./mar. 2011.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos ao modelo de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15 n. 54, p. 11-28, Rio de Janeiro, jan./mar. 2007.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **Políticas Educacionais de Redução da Violência: Mediação do Conflito Escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1994

CLARE, Regina M. Extensão: Universidade e Compromisso Social. **Revista de Educação**, Pirassununga, v. I, n. 1. Set. 1998.

CODO, Wanderlei. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CODY, Frank; SIQUEIRA, Silvia. **Escola e Comunidade: Uma parceria necessária**. São Paulo: IBIS, 1997

CRUZ, Fatima Maria Leite; MACIEL, Milena Ataíde. 'Excluir', 'Xingar', 'Bater': sentidos de violência na escola segundo estudantes da Paraíba. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 22, n. 2, Maio/Agosto de 2018, p. 291-300.
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/nfGTMLg7yFDFgvVcgQQrpFp/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: mar. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1999.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodriguez, PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção Pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, mai./ago., 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre Pesquisas do tipo intervenção (Painel: As pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional)**. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2882-2890.

DANTÍ, Fina. Vida e conflito: narração de uma experiência com resolução de conflitos e mediação em uma escola de ensino médio. In: VINYAMATA, Eduard (Org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. São Paulo: Artmed, 2005, p.85-96.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6 ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed., São Paulo, Cortez, 1998.

DIÁZ DE CERIO, José Luis Zurbano. **Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia**. Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura, 2004.

DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013&lng=pt&nrm=iso Acesso em: jan. 2021.

ECO, Umberto. Definições a propósito da paz e da guerra. In: AHLMARK, Per *et al.* **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006, p. 39-46.

ENCREVÉ, Pierre; LANGRAVE, Rose-Marie (Coord). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004, p. 64-81.

FANTE, Cleo; PEDRA, José. Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FANTE, Cleo. Orientação aos gestores das unidades escolares: Bullying, o outro lado da escola. **Revista do Projeto Pedagógico**, 2003.
http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_06Bullyng.htm. Acesso em: fev. 2020

FERNANDES, Eliane Pinheiro. **Construção coletiva de regras e resolução de conflitos: contribuições para o enfrentamento da violência entre alunos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19923/2/Eliane%20Pinheiro%20Fernandes.pdf> Acesso em: mar. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O Minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão Participativa da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, Julio Cesar Pozo. **Educação Básica, violência e direitos humanos: a cultura da paz em perspectiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 33 Imp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Coleção Educação e mudança, v. 1, 9. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Ana Maria Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 387-393, Maio/ago. 2006.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral No Brasil Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GALTUNG, Johan. **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GALTUNG, Johan. **Peace and social structure: essays in peace research III**. Copenhagen: Christian Elgers, 1978.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflitos sim, violência não.** Petrópolis: Vozes, 2004. 232p. ISBN: 9788532629401

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHANEM, Elie. **Educação escolar e democracia no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa; FAPESP; Autêntica, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010,

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Maringá, v. 21 n. 1, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/jqRMtVbSzXryLvvgswkMZmJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: mar. 2021.

GUIMARÃES, Áures Maria. **A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambiguidade.** Campinas: Autores Associados, 2005.

GUIMARÃES, Áures Maria. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1996, p. 73-82

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

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Por uma Cultura de Paz.** Notícias da América Latina e Caribe. Fortaleza: ADITAL, 2004

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **A educação para a paz como exercício da ação comunicativa**: alternativas para a sociedade e para a educação. Porto Alegre, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 329-368, Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447>. Acesso em: nov. 2019.

HAMMES, Lúcio Jorge. Formas de resolução de conflitos em escolas públicas de Jaguarão, RS. In: SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge (Org). **Educação Inclusiva e Educação para a Paz**: relações possíveis. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

HYPOLITTO, Dinéia. Repensando a formação continuada. **Integração: ensino, pesquisa e extensão**, São Paulo, ano V, n. 16, p. 56-59. Fev. 1999.

JARES, Xesús. **Pedagogia da convivência**. Traduzido por Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

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

JARES, Xesús. **Educação e Conflito**. Guia de Educação para a Convivência. Porto: Edições Asa, 2002.

JERONIMO, Rossana Cussi. **PAZ PARA ESTUDAR: A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA PARA UMA CULTURA DE PAZ**. Uberaba: MG, 2020.

JODAR, Ivonete Afonso. **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jaguarão, 2018.

KAPPEL, Verônica Borges; GONTIJO, Daniela Tavares; MEDEIROS, Marcelo; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Enfrentamento da violência no ambiente escolar na perspectiva dos diferentes autores. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, n. 51, out./dez., 2014, p. 723-735.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 11-50.

KUCZYNSKI, Evelyn. Suicídio na infância e adolescência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 3, Dez. 2014, p. 246-252.

LANE, Silvia. Tatiana Maurer. **O que é psicologia social**. 4. ed., São Paulo: Brasiliens, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIRA, Adriana. **Indisciplina e violências: como alunos adolescentes veem seus professores**. 2016. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2108/2/AdrianaLiraTese2016.pdf>
Acesso em: mar. 2021.

LOPES NETO, Aramis. Antonio. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** [online], Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, 2005, p. s164-s172. ISSN 1678-4782. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572005000700006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: nov. 2019.

LUCINDA, Maria da Consolação. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 137-155.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Araci Asinelli da. Planejando a cultura de paz e a prevenção da violência na escola. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Rita de Cássia Dias (Org.). **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003.

MALDONADO, Maria Tereza. **Bullying e cyberbullying: O que fazemos com o que fazem conosco?** São Paulo: Moderna, 2011.

Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência. EccoS Revista Científica, v. 2, n. 2, dezembro, 2000, p. 108-109, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71520208.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Carolina de Aragão Escher. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações.** Campinas: SP, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254136/1/Marques_CarolinadeAragaoEscher_D.pdf. Acesso em: mar. 2021.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). **Cultura de Paz Educação e Espiritualidade II.** Fortaleza: Imprece; eduece, 2015.

MENDONÇA, Karla J. R. de; PIRES, Flávia Ferreira. A gente vinha porque queria e não porque era pressionado: crianças e direitos de participação. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e237794, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jjRDrMpFNSp4nGQVkhQqzZB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: mar. 2021.

MENDONÇA, Kátia. **Em torno do conceito de cultura de paz.** México, 2006.

MENEGHINI, Layana Gabriela Silva Paiva. **Literatura como alternativa de resolução dos conflitos interpessoais na escola.** 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Campus de Joaçaba. Joaçaba, 2020. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/images/uploads/atendimento/Layana_Gabriela_Silva_Paiva_Meneghini.pdf. Acesso: mar. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2003.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola. In: Milani, F.; Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003, p. 31-60.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Entre voos de águia e passos de elefante: caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 2002, p. 17-47.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica - Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz, 2002, p. 83-108.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14654>. Acesso em 10 de junho 2020

MISSE, Michel. Sobre a construção social do crime no Brasil: esboço de uma interpretação. In: MISSE, Michel (Org.). **Acusados e acusadores: estudos sobre ofensas, acusações e incriminações**. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, n. 1, p. 43-56, 2009. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Unesco, 2001.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 1999, p. 19-42.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio de não-violência**. Percurso filosófico. São Paulo: Instituto Piaget, 1995.

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência**: uma trajetória filosófica. Tradução de Inês Polegato. Palmas: Athena, 2006.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violence in schools: identifying clues for prevention, **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 7, n. 13, p.119-34, 2003.

NAZARETH, Eliana Riberti. **Mediação**: o conflito e a solução. São Paulo: Arte Pabrazil, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Professor se forma na escola**. Nova Escola. São Paulo, n. 142, abr./maio, 2001.

NUNES, Sadi. **Violências & Cultura de Paz nas Escolas**. Toledo: Fasul, 2007.

OLABUENAGA, José Ignacio Ruiz; ISPIZUA, María Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

ONU. **Declaración y programas de acción sobre una cultura de paz**. New York: ONU, 1999.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília/DF: UNESCO, UCB (Universidade Católica de Brasília); Observatório de Violências nas Escolas (UCB), 2002.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa. A formação na e para a pesquisa no Pibid: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **O professor desencantado**: Matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém das Ideias, 2009.

PERNANBUCO, Marta Maria; SILVA, Antonio Fernando G. Paulo Freire: a educação e a transformação do mundo. In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel (Org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas

para a educação ambiental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2006, p. 207-220.

PÉREZ SERRANO, Glória. **Educação em Valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002. 262p.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PRIOTTO, Elis Palma. **Violência Escolar**: políticas públicas e práticas educativas. 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos e Metodologia. In: Milani, Feizi M.; JESUS, Rita de cássia Dias Pereira de (Org.). **Cultura de Paz**: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003, p. 63-96.

REYNA, Carlos Pérez. **Vídeo e pesquisa antropológica**: encontros e desencontros. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt>. Acesso em: mar. 2021.

RICOEUR, Paul. A paz será, atualmente, imaginável? In: AHLMARK, Per *et al.* **Imaginar a paz**. Brasília: UNESCO, Paulus Editora, 2006, p. 135-168.

ROJAS, Jucimara; HAMMES, Care Cristiane. Saberes docentes percebidos na prática pedagógica interdisciplinar: formação de professores de geografia na UEMS. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 1, n. 3, p. p.64-79, jan. 2012. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1517>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROSA, Maria José. VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLETINDO SOBRE AS CONSEQUÊNCIAS PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM. **Itabaiana: GEPIADDE**, ano 4, v. 8, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/download/BULLYING/LEITURA%202.pdf> . Acesso em: dez. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e Conviver na Cultura Global**: As exigências da cidadania. Tradução Ernani Rosa. São Paulo: Artmed, 2002.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. I, Jul., 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. 32p. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: mar. 2020.

SANTOS, Janete Cardoso dos. **Violência na escola: um estudo sobre conflitos**. 2010. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/2760>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOS, Jose Vicente Tavares dos. **A violência na escola: uma questão social global**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109035918/5dos_santos.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

SANTOS, Jose Vicente Tavares dos. A Violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=pt&tlng=pt . Acesso em: abri. 2020.

SANTOS, Jose Vicente Tavares dos. Cidadania dilacerada. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 37, jun. 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

SEBAJE, Alexandre Zacaria **A mediação pacífica de conflitos e a promoção da cultura de paz em uma escola pública estadual de Pelotas**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. Jaguarão, 2020. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/5203> Acesso em: mar. 2021.

SCHILLING, Flavia. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 46 n. 161, p. 694-715, jul./set. 2016.

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SILVA, J. L. O conflito em contexto escolar. In: Costa, Maria Emília. **Gestão de Conflitos na Escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SILVA, Ludimila Oliveira; BORGES, Bento Souza. BULLYING NAS ESCOLAS. **Direito & Realidade**, v. 6, n. 5, p. 27-40. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/direito-realidade/article/view/1279>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Depressão em professores e Violência escolar**. Notandum 16 ESDC / CEMOrOC-FEUSP / IJI-Universidade do Porto, 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand16/cecilia.pdf> Acesso em abril de 2020.

SOUZA, Rute Elena Alves de. **A GESTÃO E A DEMOCRACIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE DOM PEDRITO/RS: CONFLITOS E POSSIBILIDADES**. 2017. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. Jaguarão, 2017. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2191>. Acesso em: mar. 2021

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, 1998.

THOMAZ, Sueli Barbosa. A violência no dia-a-dia da escola fundamental. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. **Imaginário do medo e cultura da violência na escola**. Niterói: Intertexto, 2004.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron; UBERTI, Luana. **Bullying na escola: inquirindo sobre as razões promotoras dos conflitos interpessoais entre e dos alunos**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2016.

UNESCO. **Aprender a viver juntos: será que fracassamos?** Brasília: UNESCO, IBE, 2003.

VELOSO, Sílvia Fernanda Rodrigues. **Vivências do cotidiano escolar**. 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão (Graduação) – Curso de Educação do Campo - Licenciatura, Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, RS. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4427>. Acesso em: mar. 2021.

VIANA, Arlindo. **A práxis no ensino de Geografia**. In: X Encontro de Geógrafos da América Latina, 2005, São Paulo, p.16201-16208.

VIEIRA, Maria Lúcia. **A perversidade da exclusão social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

APÊNDICES

A – Questionário Dirigido aos Estudantes

1. Sexo: () feminino
() masculino

2. Qual a sua idade: _____

3. O que é conflito para você?

4. O que é violência para você?

5. Você já sofreu algum tipo de violência na escola?
() Sim
() Não
() Talvez
- 5 a) Se respondeu sim a pergunta anterior, responda quantas vezes ocorreu? E como a situação foi solucionada?

6. Você já praticou algum tipo de violência na escola?
() Sim
() Não
() Talvez

7. Se respondeu sim a pergunta anterior, responda quantas vezes ocorreu? E como a situação foi solucionada?

8. Você já entrou em conflito com algum (a) colega, com algum (a) professor (a) ou já presenciou esse fato na sala de aula? Comente.

9. Você já foi alvo de deboche?
() Não
() Sim, ocorreu uma única vez.
() Ocorre 1 ou 2 vezes na semana.
() Ocorre todos os dias
() Outro: _____

10. Você já foi alvo de xingamentos?

- Não
- Sim, ocorreu uma única vez.
- Ocorre 1 ou 2 vezes na semana.
- Ocorre todos os dias
- Outro:_____

11. Você já foi excluído de brincadeiras?

- Não
- Sim, ocorreu uma única vez.
- Ocorre 1 ou 2 vezes na semana.
- Ocorre todos os dias
- Outro:_____

12. De que maneira os estudantes, a direção e os demais profissionais da escola podem trabalhar para resolver os conflitos?

:

B – Questionário Dirigido aos Profissionais da escola

1. Sexo: () feminino
() masculino

2. Faixa Etária:
() 20 – 30 anos;
() 30 – 40 anos;
() 40 – 50 anos;
() 50 – 60 anos;
() Mais de 60 anos.

3. Qual a sua formação?

4. Quantos anos você está na escola?

() Menos de 1 ano;
() De 1 a 3 anos;
() De 3 a 5 anos;
() De 5 a 7 anos;
() De 7 a 9 anos;
() De 9 a 11 anos;
() De 11 a 13 anos;
() De 13 a 15 anos;
() De 15 a 17 anos;
() De 17 a 19 anos;
() De 19 a 21 anos;
() De 21 a 23 anos;
() De 23 a 25 anos;
() Mais de 25 anos.

5. Para você o que é conflito?

6. Para você o que é violência?

7. Você já presenciou situações conflituosas entre os estudantes?

() Muitas Vezes () Algumas Vezes () Raramente

8. Você já presenciou conflito entre estudantes e algum profissional da escola?

() Muitas Vezes () Algumas Vezes () Raramente

9. Você já presenciou conflito entre os profissionais da instituição?

() Muitas Vezes () Algumas Vezes () Raramente

10. Você acredita que está preparada (o) para lidar com manifestações conflituosas?

Sim Não Talvez

11. Na sua perspectiva, quais os principais conflitos na escola?

12. Na Marque as violências que você já observou no âmbito escolar (pode ser realizada mais de uma marcação)

Ameaça entre estudantes.

Ameaças de estudantes a algum profissional da escola.

Ameaça de algum profissional da escola a estudante.

Agressão física entre os estudantes.

Agressão verbal entre os estudantes

Agressão verbal de estudante a algum profissional da escola.

Destruição do Patrimônio (pichação, danos à mobília, etc.).

Furto de objetos entre os próprios estudantes.

Furto de objetos da escola.

Discriminação entre os alunos.

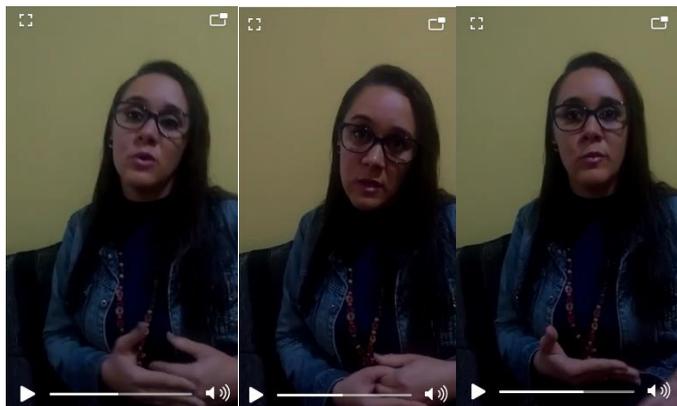
Discriminação de estudantes com algum profissional da escola.

Discriminação de algum profissional com algum estudante.

Outro: _____

13. De que maneira os estudantes, a direção e os demais profissionais da escola podem trabalhar para resolver os conflitos?

C – Vídeo (captura) apresentação aos servidres da escola



D - Termo de Assentimento



Termo de Assentimento do menor

Título do projeto⁵⁰: RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL ANTÔNIO DE SAMPAIO

Pesquisador responsável: Suellen Ribeiro Medeiros

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Email: suellenribeiro.aluno@unipampa.edu.br

Telefone celular do pesquisador para contato (inclusive a cobrar): (53) 984583029

Seu nome, assim como de suas colegas que também participarem da pesquisa, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis a qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade da pesquisadora. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade da pesquisadora. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão realizar uma ligação a cobrar para o número do coordenador da pesquisa Lúcio Jorge Hammes, para mestrandia Suellen Ribeiro Medeiros (984583029 ou 984265499) ou diretamente para o comitê de ética da UNIPAMPA (55 84541112). Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo os pesquisadores entregarão para todas os estudantes que participaram das entrevistas um relatório sobre os principais resultados do estudo. Além disto, também será entregue um relatório à direção de sua escola contendo as principais informações do estudo. Além disto, os pesquisadores ficarão à disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Diante do que foi exposto, solicito que você participe da pesquisa sobre a “RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL ANTÔNIO DE SAMPAIO”, assinando este termo.

⁵⁰ Este era o título no decorrer do processo tornou-se “A RESOLUÇÃO DE CONFLITO DE CONFLITOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR”.

Nome completo do
estudante:.....
Assinatura do responsável:.....
Nome do pesquisador responsável: Suellen Ribeiro Medeiros
Assinatura do Orientador:.....

Jaguarão, ____ de _____ de 2020.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida entre em contato, UNIPAMPA
CAMPUS JAGUARÃO, Rua Conselheiro Diana N° 650, Bairro Kennedy-CEP
9630000 Fone (53)32669400

E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadora: Suellen Ribeiro Medeiros

e-mail: suellenribeiro.aluno@unipampa.edu.br / telefones (53) 984583029 (53) 984265499 (inclusive a cobrar).

Pesquisador Orientador: Lúcio Jorge Hammes/UNIPAMPA

luciojhammes@unipampa.edu.br / telefone (51)89476051, inclusive a cobrar.

Curso: Mestrado Profissional em Educação – Campus Jaguarão

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar, como voluntário, em uma pesquisa intitulada “RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GENERAL ANTÔNIO DE SAMPAIO ” - Jaguarão/RS, que tem por objetivo desenvolver ações que aproximem os sujeitos que integram a escola através da Educação para Paz, através da formação docente.

Por meio deste documento e a qualquer tempo o (a) senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

A colaboração do (a) senhor (a) se dará através de um questionário semiestruturado com abordagem qualitativa.

1. Neste instrumento constaram perguntas sobre o interesse e disponibilidade para participar de um curso de extensão universitária, bem como, temáticas sugeridas para estudos. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

2. A intervenção será realizada a distância devido o momento pandêmico que vivemos, desse modo, sua participação é importante, uma vez que o (a) senhor faz parte da Escola General Antônio de Sampaio - Jaguarão. O questionário que seria impresso será encaminhado virtualmente pela pesquisadora a pesquisadora, respeitando assim as normas de distanciamento social. Aguardaremos o preenchimento por parte do(a) senhor(a), em horário pertinente.

Sua participação ajudará na construção de um espaço dialógico que se realizará no formato de oficinas - constituindo um curso de extensão universitária de 40h.

Para participar deste estudo o (a) senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores, tais como, material necessário para o registro das atividades e elaboração das oficinas, bem como sua execução.

3. O risco dessa pesquisa é o desconforto que o (a) senhor (a) poderá senti ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Se sentir-se incomodado em falar poderá abster-se de responder determinada questão, pois a sua opinião pode se tornar pública. Por isso, o nome do participante é mantido em sigilo, evitando qualquer constrangimento. Os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável por um tempo necessário para a sua publicação. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas, entretanto ele mostrará apenas os resultados, mantendo sua privacidade.

O retorno desta pesquisa se dará através de apresentação pública na instituição, na forma de uma palestra.

Nome do Participante da Pesquisa / ou responsável: _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Local e data _____

F - Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar

Proposta Anual de Atividades para a Inserção da Educação para Paz no Âmbito Escolar.

Coordenação:
Suellen Ribeiro Medeiros⁵¹

Colaboradores⁵²:

Essa proposta surgiu no curso de Extensão ofertado pela mestranda Suellen Ribeiro Medeiros para a escola General Antônio de Sampaio, com o intuito que a Educação para Paz seja dialogada no decorrer do ano letivo. A discente do Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão, realizou esse trabalho com a orientação do Professor Pós-Doutor Lúcio Jorge Hammes.

Nesse sentido, envolvemos como parceiros na composição dessa proposta educativa, os servidores que participaram do Projeto de Extensão, para em conjunto compormos esse documento. Dessa maneira, discutimos propostas de ações que valorizem o diálogo NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS e, sobretudo, trabalhem com conceitos extremamente necessários para problematizar essa temática. Sendo assim,

A gestão de uma escola envolve um processo contínuo de tomadas de decisões de diversos agentes (professores, pais, alunos, funcionários e a comunidade em geral). Logo, a construção dessa gestão não deve ser um processo autoritário ou isolado, mas coletivo, com o envolvimento de todos os agentes nas discussões e nas decisões. [...]. Por isso, é preciso fortalecer e exercitar as relações de parceria, o que nem sempre é fácil em uma cultura ainda pautada por relações de mando, por estruturas verticalizadas e hierarquicamente rígidas. A construção de processos democráticos na educação, especificamente entre a escola e a sociedade, é um aprendizado contínuo (NUNES, 2011, p. 63).

⁵¹ Mestranda do PPG Edu da Universidade Federal do - Campus Jaguarão.

⁵² Os nomes dos servidores no apêndice foram ocultados, assim como no decorrer da pesquisa para preservá-los. Todavia para entrega à Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, da mesma forma que aparece o nome da pesquisadora, o deles também estão em evidencia na proposta.

Por essa lógica, pensamos em atividades que possam envolver esses sujeitos que são partes, “mais ou menos” presentes na instituição, para participarem ativa e criticamente como agentes históricos que são, portanto, afirmamos que essas proposições podem e devem ser adaptadas, conforme as situações que possam se apresentar no âmbito escolar. Então, a ideia é que esse material possa servir para consulta e aporte para o bem-viver da comunidade Sampaio.

Ao pensarmos na realização de ações educativas, que possam ser executadas pela escola, levamos em consideração a seguinte premissa: a Educação para Paz não pode ser uma ação isolada, pois ela é um processo que construímos gradativamente, para adquirir efeito duradouro em longo prazo, mas, para isso necessitamos de engajamento; precisamos sair de nossa zona de conforto e precisamos exercitar o ato de ouvir, a partir do “lugar de fala”. Portanto,

“o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos no lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Dessa forma, compreendemos que é de suma importância respeitar as singularidades dos sujeitos, a partir das vivências que estes carregam consigo. Isso envolve solidariedade, amor e compromisso ético na humanização de nossas relações. Segundo Freire (1987, p. 67), a “libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Por essa lógica, pensamos que a resolução de conflitos deve ser pautada no diálogo, na participação, na tomada de consciência pelos sujeitos envolvidos nesse processo formativo, logo, a escola, bem como os seus componentes devem estar abertos para esse movimento de construção e desconstrução. Devem igualmente estar abertos aos conflitos, visto que, conforme Guimarães (2003), o conflito não é um impedimento à paz, porém, a resposta que damos ao mesmo é o que pode direcioná-lo para o lado negativo ou positivo.

Cabe ressaltar que nas alterações ocorridas no artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foram inseridos dois incisos: um voltado para prevenção e combate a todos os tipos de violências, em especial, ao bullying

e outro propondo a efetivação de ações para promoção da Cultura de Paz nas escolas. Nesse sentido, mesmo antes dessa alteração que originou a Lei 13.663/2018, já podíamos observar instruções no Plano Nacional de Educação (PNE) através da Lei nº 13.005/14, na expectativa da contenção de violências, assim como, para que o ambiente escolar se torne um espaço seguro e promissor a Cultura de Paz. Dessa forma, a Educação para Paz é processo educativo,

[...] contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade social, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007, p. 44-45).

Diante do exposto, após tecermos algumas discussões em nossos encontros, durante o Projeto de Extensão, debatendo quem iríamos alcançar e, conseqüentemente, o que almejávamos, chegamos às seguintes sugestões de atividades para a Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio:

Proposta 1

Ação educativa destinada a Gestão Escolar.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Os servidores da escola General Antônio de Sampaio que participaram do Projeto de Extensão com a mestranda Suellen Ribeiro Medeiros. O projeto teve ênfase na Resolução de Conflitos no ambiente escolar.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

Possibilitar que a direção escolar se aproprie das discussões tecidas no projeto de extensão para, posteriormente, realizar o chamamento e o envolvimento dos sujeitos (comunidade escolar) no bem-viver da instituição.

Como seria realizada essa ação?

O grupo que participou do Projeto de Extensão trabalha com a direção sobre os conceitos dialogados durante os encontros, atentando para as

problematizações sobre a perspectiva positiva do termo conflito. Da mesma forma, nessa ação é oportuno dialogar sobre a diferença entre os conceitos de conflito e violência, haja vista que muitas vezes eles são tratados até mesmo como sinônimos. Além disso, para esse debate é necessário elencarmos o que é Paz e como podemos promover a Educação para Paz no espaço escolar.

Tempo estimado para a realização da atividade?

Aproximadamente 4 horas de atividade. Ela seria dividida em 2 horas de discussão (teoria) e o restante do tempo para exercitar (prática), a partir da atividade criada pelo grupo para dinamizar a discussão.

Proposta 2

Ação educativa destinada ao Reconhecimento do território da comunidade escolar.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Docente do Curso de Produção e Política Cultural da Unipampa e duas (dois) moradoras (es) da comunidade. A escolha dessas duas representantes para tarefa se dará pelo fato de serem participativas e ativas aos movimentos da comunidade.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

- Compreender as necessidades da comunidade propondo uma atividade dinâmica, como estratégia para fortalecer o vínculo entre família e escola;
- Identificar a realidade na qual vivem os moradores das redondezas da escola, ou seja, o ambiente em que os familiares de nossos educandos estão inseridos. Despertando nos moradores/ cuidadores o sentimento de pertencimento em relação à escola.

Por compreendermos a importância da relação entre família e, conseqüentemente, para que de fato estes elos estejam engajados acreditamos que a escola deve desenvolver ações fora do espaço escolar e investigar o que acontece além desses muros, adentrando no território da comunidade. Da mesma forma, chamamos atenção para importância de escutar as experiências

vivenciadas pelos moradores/cuidadores que constituíram este sujeito, bem como conhecer a memória coletiva em relação à construção do bairro, lugares e prédios - patrimônio material e imaterial – levando em consideração a “bagagem adquirida” e refletida na herança cultural de determinado grupo.

Como seria realizada essa ação?

Essa atividade foi dividida em dois momentos: no primeiro momento a atividade proposta será uma caminhada no bairro em torno da escola, local em que um docente do PPC (Curso de Produção e Política Cultural), da Universidade Federal do Pampa, irá por meio do registro com fotos, vídeos e coleta de fontes produzir subsídios para conhecermos o território da comunidade. Essa atividade poderá ser realizada, até mesmo antes do início do período letivo.

A atividade será guiada por duas cuidadoras/mães/moradores da comunidade, nesse momento já termos o olhar do docente pelo recorte daqueles que irão guiá-lo. Nesse roteiro está incluída a apresentação da Supervisão Pedagógica aos moradores mais antigos do bairro, líderes religiosos e pessoas que desenvolvem algum trabalho social. Haverá, também, visitas a lugares históricos na comunidade propostas pelas cuidadoras/ mães/moradores.

O segundo momento pode ser adaptado para modalidade presencial e/ou a distância conforme a necessidade e/ou contexto histórico. Essa já seria direcionada após o início do ano letivo, com os participantes do projeto. Assim, essa ocasião, será de escuta com o tema *Licença: “Nóis - a periferia vai ensinar”*, com a participação da Supervisão Pedagógica e moradores.

A ação não acontecerá nas dependências da escola, mas em um local sugerido pelas guias do roteiro e moradores durante a visita realizada na primeira atividade. O diálogo irá se desenvolver de maneira democrática, tendo como início perguntas norteadoras:

- 1) Quais as maiores dificuldades do dia a dia? Você acredita que há luta e resistência na realidade em que vive?
- 2) Qual a importância da escola para a comunidade?
- 3) Quais memórias sobre a construção do bairro e da escola? Quais foram os ativistas importantes naquele momento para a construção de ambas?

Posteriormente frente às colocações dos moradores e intervenções quando necessário buscaremos construir coletivamente com os moradores, a supervisora, os líderes religiosos, as mães (previamente escolhidas) um projeto de combate à violência que atinja de fato as necessidades desse grupo. Nesse sentido, compreendemos que para alcançar um resultado satisfatório é relevante aproximar o vínculo entre escola e comunidade, unindo e potencializando o desejo de que haja uma construção coletiva da cultura de Paz.

“Enquanto a terra não for livre, eu também não sou.”

Emicida-

(<https://www.youtube.com/watch?v=kjggv0xM8Q>)

Proposta 3

Ação educativa destinada aos estudantes aos anos iniciais.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Essa ação será executada pelos professores.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

Desenvolver valores relativos à paz e a não violência, despertando nos alunos o desejo de serem semeadores da paz por meio de atividades lúdicas e da literatura infantil.

Como seria realizada essa ação?

Os professores de cada turma irão criar seu cronograma de atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, músicas, danças) e literatura infantil (histórias e teatros) para trabalhar durante a semana. É importante ressaltar que as atividades precisam despertar nos alunos atitudes pacíficas e solidárias, como por exemplo: o respeito. Do mesmo modo, deverão contemplar medidas contra o bullying, o preconceito e a violência.

Tempo estimado para a realização da atividade?

A ideia é que essa ação seja realizada em uma semana, logo, caberá a cada professor organizar seu horário, de acordo com a realidade de cada turma.

Proposta 4

Ação educativa destinada aos professores, direção, supervisão e orientação da Escola General Antônio de Sampaio.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Essa ação educativa será executada pela supervisão escolar.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

Refletir e dialogar sobre os diversos conflitos que podem surgir no ambiente escolar. Nessa oportunidade iremos problematizar sobre a necessidade de dialogarmos diante das situações conflituosas, bem como o quanto pode ser prejudicial à negação e/ou o não reconhecimento dos conflitos, visto que eles são parte da nossa vida em sociedade. Nesse sentido, segundo Callado (2004) quando paramos de fugir dos conflitos, eles se tornam um elemento de extrema importância na relação entre as pessoas.

Como seria realizada essa ação?

A presente proposta será realizada através da apresentação de um vídeo, logo, o primeiro momento vai ser destinação a exibição de um filme previamente estabelecido e, cuja temática aborde o “conflito na escola”. Sendo assim, o segundo momento, será de fala e escuta entre os colegas tecendo problematizações, a respeito do que foi apresentado ao grande grupo. Nesse sentido, esse espaço deve ser uma oportunidade de reflexão da nossa práxis educativa, da respeito ao posicionamento do outro, em como de crescimento e construção individual, mas também coletiva, a partir das trocas de saberes que surgirão por meio do diálogo saudável entre os sujeitos.

Tempo estimado para a realização da atividade?

Aproximadamente 4 horas, divididas entre 1h30 – 2h para o primeiro momento e, mais umas 2 horas de diálogos, por meio de uma roda de conversa construtiva, dinâmica e reflexiva com ênfase no debate as situações apresentadas no filme, dialogando sobre as aproximações e distanciamentos com a realidade que vivenciam.

Sugestões de Filmes:

Volume Morto – teve sua estreia em 2019, ele é um filme brasileiro, inteligente, com final aberto a interpretações (“uns o amam e outros o odeiam”), o que pode ser uma ótima oportunidade para pensarmos sobre os diversos olhares que podem surgir dessa exibição, visto que, o diretor Kauê Telloli afirma que o seu propósito na trama era exatamente esse, ou seja, um final interpretativo, para que cada expectador o compreendesse o ocorrido, de acordo com suas próprias experiências de vida.

“O Aluno-uma lição de vida” (2010) – é um filme baseado em fatos reais, nele são retratadas as divergências na aceitação, bem como no direito à educação de um estudante que foge do “padrão” da turma.

Além da Sala de Aula - (2011) é um filme baseado em fatos reais, nele uma jovem professora diante de um clima hostil põe em dúvida sua profissão, mas opta por se envolver com os estudantes, e suas histórias muito além da relação professor e estudante.

O substituto – (2011) filme reflexivo que aborda a história de um professor que prefere não criar vínculos, por isso opta pela substituição, até um dia, em que a realidade que se apresenta numa escola pública o faz repensar seu papel, sua vida, a sociedade e seus conflitos.

Outros filmes seguidamente trabalhados podem ser revistos, lembrados e repensados, conforme o momento que vivemos, tais como: Escritores da Liberdade (2007), Sociedade dos Poetas Mortos (1990), Entre os Muros da Escola (2008), etc.

Proposta 5

Ação educativa destinada a professores, estudantes e familiares.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Essa ação educativa será executada pela gestão escolar e pelos docentes.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

Debater juntamente com a comunidade escolar temas ligados à Educação para Paz e o Combate pacífico as inúmeras formas de Violência.

Como seria realizada essa ação?

Através de círculos de palestras e atividades pensadas em conjunto com esses sujeitos, para envolvê-los na “Primeira Semana de Combate à Violência”. A sugestão de atividades poderia ser votada por turmas, faixa etária e/ou tema de interesse, por exemplo: música, jogos, palestras, etc. Após definição das atividades, cada dia da semana será voltado para um tema gerador no combate a violência e, em prol de uma Educação para Paz.

Tempo estimado para a realização da atividade?

O período para a realização da atividade seria de 5 dias. Lembrando que por se tratar da “Primeira Semana de Combate à Violência” é importante que nos anos seguintes a escola de prosseguimento com “Segunda Semana de Combate a Violência”, assim sucessivamente, não só para melhorar, mas também para enriquecer esse processo de busca por uma Cultura de Paz.

Proposta 6

Ação educativa destinada a Resolução de Conflitos – Séries Iniciais e Anos Finais.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Professor titular da turma, juntamente com o substituto, no caso das séries iniciais. Já em e tratando do sexto ao nono ano, a responsabilidade dessa atividade ficaria para o professor de Ensino Religioso.

Qual (is) o (os) objetivo (s) dessa ação?

Dialogar sobre os conflitos e problematizar com os estudantes sobre ação não violenta na resolução dos conflitos, tendo como base dessa discussão o diálogo entre os sujeitos.

Como seria realizada essa ação?

Os professores já mencionados irão trabalhar várias formas de proposições de resolução de conflito, por meio de textos, música, literatura, vídeo, debate ou

outra maneira que julgarem conveniente, conforme a realidade de suas turmas. A ideia central é que essa discussão aconteça conforme a idade e o nível de compreensão dos educandos, para fortalecer a relação de confiança entre os indivíduos, o senso crítico, o respeito com relação ao pensamento do outro, a solidariedade e cumplicidade para o bem-viver da instituição.

Tempo estimado para a realização da atividade?

Essa atividade teria a duração de 5 dias para as séries iniciais e, em se tratando do sexto ao nono ano, a atividade seria realizada (início-desenvolvimento-fechamento) num total de 5 períodos.

Proposta 7

Ação educativa voltada para resolução de conflito e promoção da paz – do Terceiro ao Quinto Ano.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

Os responsáveis pela ação educativa são os professores titulares das turmas respectivas turmas.

Qual (is) o (os) objetivo (s) dessa ação?

Realizar diversas problematizações com os estudantes de situações de conflitos, a partir das atividades realizadas com os mesmos. Do mesmo modo, essas atividades também oportunizaram que os estudantes reflitam sobre ambientes, em que podemos ou não encontrar a Paz. As ações educativas realizadas pelos estudantes farão com que os estudantes pensem, repensem e aflorem sua criticidade sobre o tema, conforme desenvolvem as propostas do professor.

Como seria realizada essa ação?

Seriam realizadas diversas ações para dinamizar o ensino-aprendizagem.

Ação 1 e 2 - A primeira atividade educativa proposta é composta por 3 momentos. Num primeiro momento seria exibida, uma história, um curta-metragem ou fragmentos de alguns filmes. Pensando na discussão inicial, surgem

dois filmes que poderíamos realizar recortes o “Extraordinário” de 2017 e “A Corrente do Bem” de 2000.

No segundo momento, arrumaríamos os estudantes em roda e iríamos questioná-los, a respeito das situações retratadas nas exibições. Sendo assim, nesse momento iremos verificar como os estudantes relacionam o conteúdo apresentado, com a realidade em que estamos inseridos. Os professores irão mediar o debate e garantir que todos façam suas contribuições na discussão.

No terceiro momento, o titular da turma pedirá para os alunos representarem por meio da escrita ou de desenhos, sugestões de resoluções de conflito, a partir das situações apresentadas pelos personagens.

Ação 2 - Na sequência (possivelmente num outro dia de aula) iríamos trazer materiais de recorte (revistas, jornais, etc.) e, a partir destes, solicitar que os estudantes recortassem aquelas imagens que apresentem situações conflitantes, bem como, aquelas que representem a paz. Nessa ocasião é importante deixar a escolha das imagens a critério dos estudantes.

Após realização dessa etapa, o professor abre a discussão em grande grupo, tendo como ponto de partida as imagens escolhidas por eles. Então nessa oportunidade eles devem justificar quais motivos, os levaram a optar por tais imagens e, igualmente, devem explicitar os fatores para que categorizassem como “situação de conflito” ou de “paz”. Para dar fechamento nessa outra proposta de atividade, o professor cria um mural com os estudantes expondo as imagens escolhidas e categorizadas por eles. Esse mural permanece em sala e, posteriormente ele pode ser compartilhado no pátio da escola.

Ação 3 e 4 - Em outra ação educativa os professores poderiam dividir a turma em grupos e, a partir de figuras já escolhidas pelos educadores, pesquisar junto com os alunos, a vida de pessoas (famosas ou não) e as ações que fizeram para promover espaços e situações de paz para sua comunidade. Nessa pesquisa é interessante realizar o registro escrito da pesquisa, contemplando as seguintes informações: quem é a pessoa, onde vive, qual situação de conflito viveu e o que fez para promover a paz. Depois de realizada a primeira etapa, poderíamos pensar na possibilidade de transformar o material produzido em um livro e também um audiolivro, a fim de tornar o trabalho da turma acessível a todos.

Na mesma linha da ação anterior, o titular da turma solicita aos alunos que sigam o modelo da tarefa anterior e pesquisem e pensem em situações de conflito e também de violência que possa existir no espaço escolar, como por exemplo: bullying, preconceito, agressividade, etc. A professora irá realizar o registro de tais situações no quadro, conforme os apontamentos dos estudantes. Em seguida, será pedido aos estudantes que eles pensem em ações e maneiras de resolver os conflitos. Da mesma forma, será realizado o registro no quadro das sugestões propostas pelos educandos.

Após os estudantes visualizarem tudo o que foi exposto no quadro, caberá aos estudantes à criação de cartazes com ações de combate a violência, poderá conter ainda nesse registro desenhos e colagens de ilustrações.

Ação 5 - Final –

Ao término de todos os dias de atividades os estudantes junto com o professor titular apresentarão as atividades feitas para os demais alunos da escola, professores, gestão, funcionários e pais começando pela apresentação do painel sobre as atitudes que levam à paz e as atitudes que levam a violência.

A professora iniciará a apresentação informando ao público a partir de qual atividade surgiu aquele painel (fragmento de vídeos e /ou história – ação 1 e 2). Logo após, será apresentado o painel e um aluno por equipe apresentará o trabalho, falando sobre atitudes que levam à paz e atitudes que levam à violência. O painel ficará exposto em um mural na escola.

Em seguida, falaremos do segundo trabalho desenvolvido, o livro (ação 3 e 4) com as personalidades. A professora começará explicando o desenvolvimento da atividade, na sequência, cada representante de cada grupo apresenta o trabalho sobre a personalidade que o grupo escolheu. O livro e o audiolivro ficarão à disposição de todos na biblioteca da escola.

Por último será apresentada a última atividade (ação 5) desenvolvida, que foi a elaboração de cartazes sobre promoção de paz na escola, a partir de conflitos observados pelos alunos. Os cartazes serão expostos no pátio de entrada da escola, para que fique visível a todos que entrarem na instituição, tanto alunos, professores, pais, gestão e funcionários.

Tempo estimado para a realização da atividade?

O tempo para executar essa ação é variável depende do rendimento e da criação dos estudantes no decorrer das ações. Acreditamos que deve variar entre 5 a 10 dias. Cabe ressaltar ainda, que outro fator que deve ser levado em consideração no tempo para execução da tarefa é a complexidade ou não do livro e audiolivro.

Proposta 8

Atividade educativa com gincanas, palestras, brincadeiras de roda, com balões, e construção de jogos para os alunos do 6° ano ao 9° ano.

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

A responsabilidade para a execução dessa atividade seria das professoras das áreas das linguagens.

Qual (is) o (os) objetivo (s) dessa ação?

- Estimular trabalhos/brincadeiras em grupo;
- Construir e respeitar regras;
- Valorizar a amizade e o coleguismo;
- Respeitar regras do jogo/ brincadeira;
- Estimular a criatividade, curiosidade;
- Desenvolver a linguagem oral e os movimentos motores;
- Participação individual, e em pequenos grupos;
- Propiciar a autoafirmação (identidade o respeito às diferenças)

Como seria realizada essa ação?

A Professora de área das linguagens, em alguns momentos na escola poderá promover gincanas com brincadeiras educativas, que valorizem o coleguismo, a educação, o respeito ao outro atrelando diversão, com o conteúdo a ser ministrado a partir de combinados com os estudantes. Eles podem sugerir as gincanas, podem escolher por voto, podem inclusive procurar novas brincadeiras. Caberá a professora já nesse momento mediar e conversar com os educandos, sobre os conflitos que podem surgir nessas proposições.

Outra proposição que pode ser temática para aula é a proposição de palestras com profissionais capacitados na área da saúde, trazidos à escola pela Professora de Ciências que explanem a prevenção das DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e higiene bucal, a prevenção da saúde mental e os transtornos de ansiedade com o intuito de preservar/promover a saúde e o cuidado de si. Os alunos também podem sugerir para essa atividade temas que tenham curiosidade.

A ideia central dessa atividade é que as turmas ao final, formem pequenos grupos e proponham uma ação que poderia ser aplicada na escola ou na comunidade escolar. Nesse sentido, talvez seja interessante ter uma discussão com as turmas para que as ações sejam distintas e atendam às necessidades da comunidade, sempre lembrando aos estudantes da importância do diálogo em qualquer situação, bem como do respeito entre os colegas para o êxito da atividade.

Tempo estimado para a realização da atividade?

O tempo para execução dessa atividade é variável, como sugestão colocamos de uma média de 4 a 6 períodos, porém, como do sexto ao nono ano são períodos, depende da execução da atividade e da disponibilidade de cada professor.

Proposta 9

Atividade educativa destinada ao Pré-escolar na perspectiva de Resolução de Conflitos

Quem são os responsáveis pela ação educativa?

A responsável pela execução dessa atividade professora titular.

Qual (is) o (s) objetivo (s) dessa ação?

Essa ação tem por objetivo trabalhar valores como o respeito, o amor, o companheirismo, a paz, e até mesmo a ideia de conflito para os pequenos. Logicamente não temos a pretensão que as crianças conceituem o conflito, algo que é bastante complicado até mesmo para os adultos, mas sim que elas

compreendam que a escola é um local de combinados para o bom andamento da aula, de respeito com os coleguinhas, com a professora e com o outro, de fala (posicionamento) e também de escuta.

Como seria realizada essa ação?

Num primeiro momento a professora conta um conto ou coloca uma música para adentar ao assunto dos valores e gestos que gostamos e aqueles que não desejamos. Após a apresentação da música ou do conto, a professora conversa com as crianças para observar suas impressões a respeito do que foi exibido.

Dando sequência nessa ação, a professora compõe uma árvore em papel pardo ou outro material que possa ser fixado, em algum espaço da escola, para contemplação dos alunos, junto com a árvore a professora iria ter várias folhas e flores. As folhas poderão ser amarelas (representando folhas secas que ficariam dispostas quase que rente ao chão). Dentro de cada folha amarela ficaria um sentimento, uma ação ou uma fala que as crianças não gostam ou acham feio. Da mesma forma, nas flores antes de serem coladas na árvore para embelezá-la, iriam aquelas palavras que gostamos de ouvir.

Tempo estimado para a realização da atividade?

O tempo estimado para execução dessa atividade seria 1 ou 2 dias.

REFERÊNCIAS:

CALLADO, Carlos Velasquez. **Educação para a Paz:** promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Editora Projeto Cooperação Ltda. Santos/SP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Marcelo. Rezende. **Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas.** 2003. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2003.

JARES, Xesús Rodrigues. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athenas, 2007.

NUNES, Antonio. Ozório. **Como restaurar a paz nas escolas: guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Leandro Roque de. (EMICIDA). **Conexão real e compaixão: é preciso pensar no outro e no coletivo - AmarElo Prisma** . Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fzv1ZM9wnR0>. Acesso em: 2021

OLIVEIRA, Leandro Roque de. (EMICIDA). **Principia**. Part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário (Áudio oficial). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q>. Acesso em: 2021.

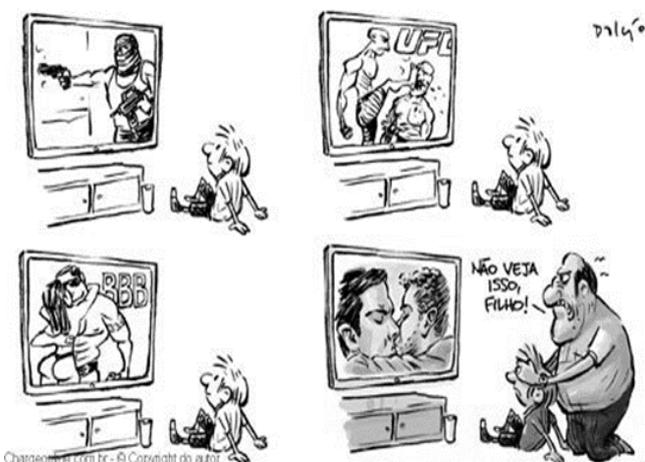
RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

ANEXOS

A - Material Primeiro Encontro



Fonte: <https://www.professorideal.com/indisciplina/alunos-brasileiros-lideram-o-ranking-de-indisciplina-na-sala-de-aula/>

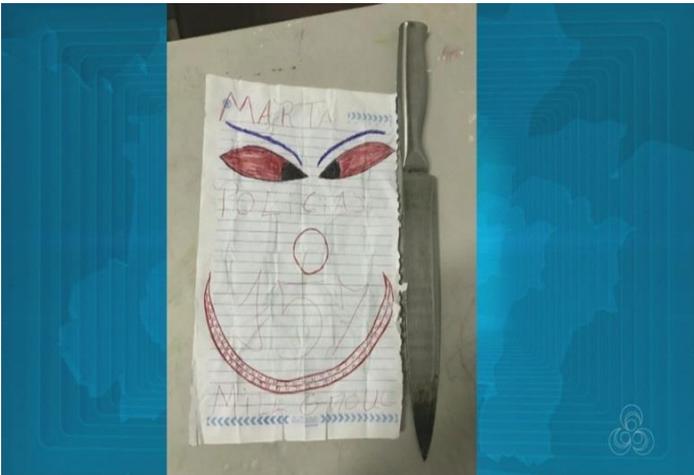


Fonte: Disponível em: <https://linhaslivres.files.wordpress.com/2014/02/charge-do-dc3a1lcio-para.jpg>

Poema de Erick Máximo Mendes

[...] mãe que xinga, é pai que bate. Ele aprendeu o quê?
 ó reproduzir esse mal trate.
 [...] até aquele olhar fulminante de discriminação
 Não faça isso, não seja mais um sem noção
 A ignorância, muitas vezes, é a protagonista
 Desfere golpes sem perceber o quanto é egoísta. [...]

Fonte: <https://www.faj.br/poema-de-aluno-o-dilema-da-violencia-surpreende-professora/>



Fonte: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/estudante-e-apreendido-com-faca-e-bilhete-que-diz-mata-policia-em-escola-do-ap.ghtml>



Fonte: <https://expressoillustrado.com.br/destaques/brasil-lidera-ranking-sobre-agressao-a-alunos-e-professores>



B – Material do Segundo Encontro

Recortes de vídeos:

Vídeo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=cS6mTPMXaHY&t=85s>

Vídeo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=PTZ-NXq9W4M>

Vídeo 3: <https://www.youtube.com/watch?v=jsKBNS4jZNo>

Vídeo 4: <https://www.youtube.com/watch?v=u8-XXsKfJIU>

Vídeo 5:

<https://www.youtube.com/watch?v=Hpo49PNa8L0&list=PLZz59O1khl2EcmTqhXGbvUby6QKvBDOjc&index=6&t=0s&app=desktop>

Música:

Ninguém É Igual a Ninguém

Não queira ser aquilo que o outro é

Nem que o outro seja, ora veja

tudo aquilo que você quer

Ninguém é igual a ninguém

ainda bem, ainda bem!

Ninguém é igual a ninguém

ainda bem, ainda bem!

A gente mesmo se inverte no espelho

o que reflete exatamente esse conselho

Não queira ser aquilo que o outro é

Nem que o outro seja, ora veja

tudo aquilo que você quer

Tem gente triste que anda mal-humorada

Só vive resmungando, sem dar uma risada

Tem a nervosa que tá sempre irritada

Briga por qualquer coisinha

deixa a gente chateada

E a corajosa que enfrenta coisas novas

fazendo a vida ficar menos dolorosa

Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!
Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!
Negro, branco, pardo ou amarelo
alto, baixo, gordo ou magricelo
Moreno, loiro, careca ou cabeludo
deficiente, cego, surdo ou mudo
Em tudo tem diferença, desde nascença
No que a gente é, no que a gente faz
no que a gente pensa
Todos tem diferença, desde nascença
A gente é o que é, a gente é demais
a lista é imensa, viva a diferença!
Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!
Ninguém é igual a ninguém
ainda bem, ainda bem!
Viva a diferença! viva a diferença!
Viva a diferença!

Escola Stagium e Milton Karam

C – Material do Quarto Encontro

Música:

A Paz

A paz

Invadiu o meu coração

De repente, me encheu de paz

Como se o vento de um tufão

Arrancasse meus pés do chão

Onde eu já não me enterro mais

A paz

Fez o mar da revolução

Invadir meu destino; a paz

Como aquela grande explosão

Uma bomba sobre o Japão

Fez nascer o Japão da paz

Eu pensei em mim

Eu pensei em ti

Eu chorei por nós

Que contradição

Nosso amor em paz

Eu vim

Vim parar na beira do cais

Onde a estrada chegou ao fim

Onde o fim da tarde é lilás

Onde o mar arrebenta em mim

O lamento de tantos "ais"

Composição: Gilberto Gil / João Donato

Parábola:

Retratar a paz

Um rei queria adquirir para o seu palácio um quadro que representasse a paz. Para isso, convocou artistas de diversas partes do mundo e lançou um concurso por meio do qual seria escolhido o tal quadro e premiado o seu autor.

Logo começaram a chegar ao palácio quadros de todo tipo. Uns retratavam a paz através de lindas paisagens com jardins, praias e florestas; outros a representavam através de arco-íris, alvoradas e crepúsculos.

O rei analisou todos os quadros e parou diante de um que retratava uma forte tempestade com nuvens pesadas, redemoinhos de ventos e uma árvore arqueada abrigando, dentro de seu tronco, um pássaro que dormia tranqüilamente.

Diante de todos os participantes do concurso, o rei declarou aquele quadro da tempestade o vencedor do concurso. Todos ficaram surpresos, e alguém protestou dizendo:

- Mas... Majestade! Esse quadro parece ser o único que não retrata a paz!

Nesse momento o rei respondeu com toda a convicção:

- O pássaro dorme tranqüilamente dentro do tronco apesar da tempestade lá fora. Esta é a maior paz que se pode ter: a paz interior.

Paz não é a ausência de agitação no ambiente em que vivemos, mas o estado de tranqüilidade interior que cultivamos diante das tempestades da vida.

Fonte: Maria Salete A. Silva, Wilma Ruggeri, Jota Lima. Para que minha família se transforme. Título original: Mantenha sempre a calma. p.75 Campinas, SP: Verus Editora. 4ªed. 2003.

D – Material do Nono Encontro

Música:

A vida é um rio

Estamos no mesmo barco

Remaremos juntos

Pra onde vai esse rio

Ainda não sabemos

Mas, remaremos juntos

Ainda temos estrelas pra alcançar

Sonhos pra sonhar

Flores pra regar

Mas, precisamos fazer isso juntos

E vamos fazer isso juntos

Oh, oh, oh

Não seremos os mesmos jamais

Oh, oh, oh

Se a gente falar menos e agir mais

Oh, oh, oh

Não seremos os mesmos jamais

Oh, oh, oh

Se a gente falar menos e agir mais

A vida é um rio

Estamos no mesmo barco

Remaremos juntos

Pra onde vai esse rio

Ainda não sabemos

Mas, remaremos juntos

Ainda temos estrelas pra alcançar
Sonhos pra sonhar
Flores pra regar
Mas, precisamos fazer isso juntos
E vamos fazer isso juntos

Oh, oh, oh
Não seremos os mesmos jamais
Oh, oh, oh
Se a gente falar menos e agir mais

Oh, oh, oh
Não seremos os mesmos jamais
Oh, oh, oh
Se a gente falar menos e agir mais

A vida é um rio
Estamos no mesmo barco
Remaremos juntos

Composição: Lucas Santos / Bruno Caliman / Raffa Torres.