

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DILCE BRASIL DE SOUZA

**CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONTEXTOS, CONFLITOS E
PRÁTICAS DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

Bagé

2024

DILCE BRASIL DE SOUZA

**CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONTEXTOS, CONFLITOS E
PRÁTICAS DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em
Ensino da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
aprovação do título de mestre em Ensino.

Orientadora: Renata Hernandez
Lindemann

Coorientadora: Crisna Daniela Krause
Bierhalz

Bagé

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

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) .

S729c Souza, Dilce Brasil de
Cultura de paz e educação para a paz: contextos, conflitos e práticas de orientadores educacionais / Dilce Brasil de Souza.
119 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM ENSINO, 2024.
"Orientação: Renata Hernandez Lindemann".

1. Cultura de Paz. 2. Educação para Paz. 3. Gestão Escolar . 4. Orientador Educacional. 5. Complexidade. I. Título.

DILCE BRASIL DE SOUZA

CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONTEXTOS, CONFLITOS E PRÁTICAS DE ORIENTADORES EDUCACIONAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 18 de março de 2024.

Banca examinadora:

Prof.ª Dr.ª Renata Hernandez Lindemann
Orientadora
(Unipampa)

Prof.ª Dr.ª Crisna Daniela Krause Bierhalz
Coorientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho
(UEPG)

Prof. Dr. Lucio Jorge Hammes
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **RENATA HERNANDEZ LINDEMANN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/03/2024, às 08:49, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CRISNA DANIELA KRAUSE BIERHALZ, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/03/2024, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES, Coordenador(a) de Curso**, em 22/03/2024, às 17:06, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Usuário Externo**, em 23/03/2024, às 10:03, 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/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1378286** e o código CRC **F3491ADA**.

Senhor, fazei de mim um instrumento da Vossa paz.

Onde houver ódio, que eu leve o amor.

Onde houver ofensa, que eu leve o perdão.

Onde houver discórdia, que eu leve a união.

Onde houver dúvidas, que eu leve a fé.

Onde houver erro, que eu leve a verdade.

Onde houver desespero, que eu leve a esperança.

Onde houver tristeza, que eu leve a alegria.

Onde houver trevas, que eu leve a luz.

Ó Mestre, fazei que eu procure mais:

consolar, que ser consolado;

compreender, que ser compreendido;

amar, que ser amado.

Pois é dando que se recebe.

É perdoando que se é perdoado.

E é morrendo que se vive para a vida eterna.

São Francisco de Assis

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é discutir os contextos, os conflitos e a prática do Orientador Educacional articulados com os elementos da Cultura e da Educação para a Paz. Para isso, o referencial teórico é construído por Salles Filho (2019), Morin (2005, 2011, 2015, 2021), Jares (2002) e Guimarães (2011). Os conceitos centrais são Cultura e Educação para a Paz, Gestão Escolar e Complexidade, tais conceitos foram assumidos e pensados sobre um entrelaçamento entre o Manifesto 2000, a Pedagogia da Conflitologia e os Sete saberes necessários à educação do futuro. Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa, construída a partir de uma entrevista semiestruturada, com nove Orientadoras Educacionais, atuantes da rede pública de Bagé-RS. Os resultados foram construídos com base na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016) e organizados em três categorias: Contextos, Conflitos e Prática profissional dos Orientadores Educacionais à luz da Cultura de paz, Gestão escolar e Sete Saberes. Essas categorias permitem perceber, por exemplo, a presença das virtualidades e negligências, como fonte geradora de conflitos, que somadas a falta de tolerância e diálogo afetam as convivências. Também apontam a parceria entre escola e família e a importância da formação dos profissionais da gestão frente às adversidades e diversidades presentes no ambiente educacional. Destaca-se como importante estimular à comunidade escolar a entender os contextos e encaminhar ações não violentas de conflitos.

Palavras-chave: Cultura de Paz; Educação para a Paz; gestão escolar.

ABSTRACT

The objective of this research is to discuss the contexts, conflicts and practice of the Educational Advisor articulated with the elements of Culture and Education for Peace. For this, the theoretical framework is constructed by Salles Filho (2019), Morin (2005, 2011, 2015, 2021), Jares (2002) and Guimarães (2011). The central concepts are Culture and Education for Peace, School Management and Complexity, such concepts were assumed and thought about an intertwining between the Manifesto 2000, the Pedagogy of Conflictology and the Seven knowledge necessary for the education of the future. Methodologically, it is a qualitative research, built from a semi-structured interview, with nine Educational Advisors, working in the public school system in Bagé-RS. The results were constructed based on Discursive Textual Analysis (Moraes; Galiuzzi, 2016) and organized into three categories: Contexts, Conflicts and Professional Practice of Educational Counselors in the light of the Culture of Peace, School Management and Seven Knowledge. These categories allow us to perceive, for example, the presence of virtualities and negligence, as a source of conflict, which, combined with the lack of tolerance and dialogue, affect coexistence. They also point out the partnership between school and family and the importance of training management professionals in the face of adversities and diversities present in the educational environment. It is important to encourage the school community to understand the contexts and take non-violent conflict actions.

Keywords: Culture of Peace; Education for Peace; school management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do Tempo Cultura de Paz.....	30
Figura 2 – Roda de Conversa com as Orientadoras de Bagé.....	60
Figura 3 – Representação ATD neste trabalho.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de achados da pesquisa	108
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

p. – página

LISTA DE SIGLAS

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

DHNet - Site de Direitos Humanos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ATD - Análise Textual Discursiva

SMED - Secretaria Municipal de Educação de Bagé

NOEB - Núcleo de Orientadores de Bagé

AOERGS - Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

OE - Orientadora Educacional

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA.....	20
2.1	Linha do tempo: Um caminho para a Paz.....	21
2.1.1	Cultura e Educação para a Paz	30
2.1.2	A complexidade da educação	34
2.2	Gestão escolar	42
2.2.1	Orientador Educacional	47
2.3	Interligando os elementos que constroem o caminho.....	49
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	Quanto ao tipo de pesquisa	58
3.2	Coleta de dados, instrumento e as etapas do encontro com o objeto da pesquisa	59
3.3	A Análise Textual Discursiva: processo de construção de compreensão	62
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
4.1	Contextos	65
4.1.1	Contexto: vivências.....	66
4.1.2	Contexto: virtualidades.....	77
4.2	Conflitos	82
4.2.1	Conflitos: A origem a partir de diferentes relacionamentos	84
4.2.2	Conflitos: Importância da tolerância e do diálogo na compreensão do outro	89
4.2.3	Conflitos: Influências de diferentes valores.....	94
4.3	Prática profissional dos OE à luz da Cultura de paz, Gestão escolar e 7 Saberes.....	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	119

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional não pode ser considerado algo simples, pois, por trás das estruturas e da organização escolar existem relações interpessoais que ocorrem em determinado espaço-tempo. Por conseguinte, os envolvidos no processo educativo possuem uma diversidade de saberes e de vivências que são complementares, mas, ao mesmo tempo, únicas. A gestão pode procurar explorar as individualidades e articular essa complementaridade na busca de uma educação acolhedora e de qualidade.

Uma problemática bastante comum na contemporaneidade, incluindo os espaços escolares, é discutida pela teoria da complexidade por Morin (2015) como “paradigma simplificador x paradigma complexo”. O primeiro simplifica o conhecimento do todo em partes, perspectiva da fragmentação, se constitui por uma lógica de pensamento binário e unidimensional; já o segundo mostra que tudo tem uma ordem no universo, um princípio e compreende que a simplificação é insuficiente, pois possibilita enxergar somente um viés, quando o ideal é enxergar o uno e o múltiplo, presentes no todo.

Dito de outra forma, a pluralidade de ideias encontrada no cotidiano escolar, e por muito tempo conduzida de forma reduzida e compartimentada, teorizada no princípio da simplicidade, que “separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (Morin, 2015, p. 59), limitou e acostumou os sujeitos a pensar e a trabalhar de forma fragmentada, e a desconsiderar o princípio da incerteza, logo, é necessário compreender que a simplificação é insuficiente para educar no século XXI, exigindo (re)aprender a (re)ligar saberes, ressignificar o conhecimento, integrar o objeto do todo e perceber o sujeito como local e global.

Olhando a educação pelo viés da complexidade de Morin (2015), entendemos que não se deve simplificar as relações, os problemas e as práticas oriundas nesses e em outros espaços, pois as ideias definitivas ou pré-concebidas sobre os assuntos tendem a distanciar pessoas e inviabilizar relacionamentos e convivências.

Quando pensamos nos problemas emergentes na sociedade e por conseguinte em nossas escolas, nos deparamos com as questões relacionadas à paz. Entre os estudiosos da temática está Salles Filho (2019), que ao longo de seu

livro reflete sobre a necessidade de ensinar de forma crítica e sensível, fazendo conexões entre violência, paz e conflitos. Aspectos interligados, que devem ser trabalhados constantemente nas escolas, pois existe um esforço para que elas não se limitem ao conhecimento tradicional, buscando educar para a vida, trabalhando comportamentos e atitudes. Outro estudioso da temática é Hammes (2009a, p.14) que reflete que a paz deve ser construção constante, e estar presente nas proposições pessoais, em suas palavras: “[...] a educação para a paz se torna relevante, envolvendo mais pessoas para que a cultura da paz se torne a cultura vigente, orientando atitudes e valores”. Jares (2002) também discute a paz apontando as concepções positivas e conceituação tradicional ancorado nos estudos de Galtung¹. A primeira assume como ideias centrais que paz não é contrário de guerra e que a violência precisa ser vista para além da violência física ou bélica. Além disso, Jares (2002), reconhece que educar para a paz não é algo harmonioso, de senso comum, embora isso pareça um paradoxo.

Portanto, acredita-se no exercício de dialogar, negociar, entender o que se mostra por diferentes perspectivas. Dessa forma, compreende-se a educação como algo que não se esgota; que não tem certezas e que se interliga em diversas dimensões de nossas vivências. Ou seja, remonta a um saber não separado, reconhecendo a importância dos sujeitos, de suas histórias, dos contextos, de verdades divergentes. É algo complementar e, ao mesmo tempo, complexo (Morin, 2015).

Nesse sentido, vislumbra-se o Educar para a Paz focada na condição humana, diversa, antagônica e, ao mesmo tempo, que se complementa frente a outras vivências. Sob a ótica da Cultura de Paz, compreendida como saber conviver, respeitar as diferenças, tendo uma escuta habilidosa, administrando conflitos, tendo consciência que todos temos um destino comum, pois fazemos parte de um todo global e plural (Salles Filho, 2019).

A paz é um anseio da humanidade, de modo especial no contexto escolar. No entanto, as mazelas culturais, sociais, a crise dos valores fundamentais vivenciados, contribuem para um ambiente conflituoso. A busca mundial pela paz surge com mais força após o período das grandes guerras, em que as maiores nações começaram a

¹ Johan Vincent Galtung sociólogo norueguês fundador da disciplina de Estudos sobre Paz e Conflitos

preocupar-se com a criação de leis e caminhos que levam o mundo a buscar efetivamente a paz. A Organização das Nações Unidas (ONU)², órgão intergovernamental, foi criado para, entre outros assuntos, trabalhar a integração dos povos, a resolução de conflitos, para isso criou resoluções sobre Cultura de Paz.

No contexto da educação é importante salientar que a partir das grandes guerras, surgiram movimentos de educação para a paz como proposta de renovação pedagógica. Um exemplo é destacado por Hammes (2009a) a respeito das discussões de Montessori no livro “Maria Montessori: Educazione e Pace”. De acordo com Hammes (2009a), Montessori e John Dewey, defenderam a concepção positiva de educação para a paz, ancorada na autoeducação, educação como ciência, educação cósmica, ambiente preparado, criança equilibrada e adulto preparado. Esses pilares respeitam o desenvolvimento processual da criança, ressaltando a autonomia e a cooperação. Para Hammes (2009, p.13) a educação para a paz “revela-se como possibilidade, no próprio espaço da educação, para superar a violência no meio escolar e dar um contributo para a construção de uma sociedade não violenta”.

A escolha pela temática Cultura da Paz ocorreu a partir de 2017, quando retornei ao ambiente da educação como estudante. Trabalhei durante vinte anos em ambiente corporativo e após finalizar esse ciclo, resolvi dedicar-me à educação. Como havia cursado magistério, considerei importante fazer a graduação em Pedagogia e concomitantemente realizei uma especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação. No trabalho de conclusão de curso investiguei o papel do gestor como potencializador de uma Cultura de Paz no ambiente escolar (Souza, 2020)³.

A chegada nas escolas através dos estágios foi impactante em termos dos desafios encontrados. Percebi conflitos, tanto verbais quanto atitudinais, além de diversos aspectos emocionais relacionados com os alunos e também com os professores e demais profissionais da educação. Muitos destes conflitos têm origem nos desajustes familiares, separações, falta ou extensão da rotina familiar que conciliam trabalho, lazer, atividades domésticas e que por vezes geram uma

² Informações estão disponíveis no site <<https://brasil.un.org/>>

³ Resultado da pesquisa desenvolvida na Especialização, intitulada: Trilhando os caminhos da formação em educação para a paz e a não violência. Disponível em <<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2159>>

ausência dos pais na vida dos filhos. Estas e tantas outras situações que poderiam ser citadas, certamente existiam antes, pois a escola é um reflexo da sociedade, mas a impressão é que estão em maior escala. Atualmente sou professora em uma escola particular do município de Bagé onde os desafios do contexto educacional também se fazem presentes.

O olhar para a Gestão Escolar é o foco desta pesquisa, repercutindo um interesse advindo de formação anterior em administração de empresas e pela constatação de que a gestão é como um “coração” no ambiente educacional, impulsionando todos os envolvidos. Luck (2009a) reforça que estar a frente da Gestão Escolar envolve assumir o compromisso com a democratização do processo decisório, ouvir toda comunidade escolar e construir no coletivo o projeto político-pedagógico; compreender o ambiente da educação como dinâmico e conflituoso diante dos diferentes sujeitos e das relações existentes. Importante pensar como os gestores podem tornar-se agentes da Cultura de Paz e fortalecer um ambiente escolar acolhedor no sentido de cultivar nos alunos e demais segmentos escolares a prática de Cultura de Paz.

Para Luck (2009a) o papel dos envolvidos com a gestão ultrapassa os processos burocráticos, apontando como um dos desafios compreender o espaço escolar como plural, dinâmico e conflituoso, exigindo um olhar diferenciado e especializado; entendendo que as mudanças nos processos educativos refletem nas relações sociais organizacionais; os avanços que se esperam na escola, em muitos casos dependem mais de sinergia e valorização das potencialidades individuais e grupais do que de insumos e recursos.

A compreensão de ambiente escolar plural, dinâmico e conflituoso aparece para Salles Filho (2019, p. 293) ao discutir: “[...] amplitude no entendimento do conflito [...] no contexto escolar, em virtude dos diferentes atores desse espaço [...] e das expectativas diferenciadas geradas por tantos grupos e pessoas diferentes”.

Como justificativa acadêmica toma-se como âncora as discussões de Salles Filho (2019) ao reconhecer que a temática da Educação para Paz já é teorizada há muito tempo na Europa, e está em evolução no Brasil, necessitando aprofundamentos sobre o conhecimento e ações pedagógicas mais eficientes. A

esse respeito, Carneiro e Diógenes (2010) enfatizam a necessidade de mudar o perfil dos educadores para atender às (a)diversidades⁴ presentes no cotidiano.

Sobre a formação dos educadores, Hammes e Sebaje (2020), discutem a necessidade de uma formação continuada diferenciada para os gestores e educadores, pois sabem que os espaços escolares são dinâmicos e evoluem constantemente em virtude das relações entre os homens (que são de natureza complexa). Conforme os autores, por conta dessa natureza, é ideal que os gestores estejam preparados, pois são percebidos como importantes multiplicadores de mudanças, inclusive de uma Cultura de Paz, nesse ambiente e por conseguinte na sociedade.

A contribuição social pretendida com esta pesquisa é sensibilizar e mostrar a potência do trabalho da Gestão Escolar, na figura dos orientadores educacionais frente ao desenvolvimento de uma Cultura de Paz, perpassando pelos demais profissionais da escola. Posto que educadores, tratam essencialmente com pessoas, suas relações, percebendo-se como diferentes, mas acima de tudo, complementares e interdependentes. A escola pode ser entendida como um dos espaços da sociedade e as práticas desenvolvidas em seu interior refletem em outros ambientes.

Portanto, a questão de pesquisa é: **O que se mostra sobre os contextos, os conflitos e a prática do Orientador Educacional (OE) com foco na Cultura e Educação para a Paz no ambiente escolar?**

Como objetivo geral, é discutir **os contextos, os conflitos e a prática do OE com os elementos da Cultura e da Educação para a Paz.**

Para tal elencaram-se como objetivos específicos: **identificar e discutir os contextos e situações em que as OE atuam nas escolas; relacionar os conflitos existentes na escola, relatados pelas OE, com os princípios da Cultura de Paz; e refletir sobre a prática profissional dos OE à luz da Cultura de paz, Gestão Escolar e os sete Saberes da Educação do Futuro.**

A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que assume como aporte analítico a Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016)

⁴ Nesta pesquisa, utilizamos o termo dessa forma, pois podemos encontrar essa dicotomia nos espaços (diversidades e adversidades).

organizada em três momentos: unitarização, categorização e produção dos metatextos.

A organização da dissertação traz no segundo capítulo os conceitos centrais da pesquisa: Cultura de Paz, Educação para a Paz, Complexidade da Educação e Gestão Escolar. Eixos que fundamentam o trabalho desenvolvido, utilizando como referenciais Salles Filho (2019), Morin (2005, 2011, 2015, 2021), Jares (2002) e Guimarães (2011), entre outros. No terceiro capítulo apresentamos o caminho metodológico, caracterizado como uma pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2009) e Yin (2016), com a utilização da entrevista semiestruturada com nove Orientadoras Educacionais do município de Bagé-RS. Neste mesmo capítulo também fundamentamos a Análise Textual Discursiva como escolha metodológica assumida. No quarto capítulo, encontram-se os resultados construídos em três categorias emergentes: Contextos Conflitos e Prática profissional dos OE à luz da Cultura de paz e Gestão escolar e 7 Saberes. Por fim, apresentam-se as considerações finais dessa pesquisa.

2 CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Este capítulo está organizado em três seções, no item **2.1**, constam os aspectos históricos que permitem a construção de uma linha do tempo que iniciou em 1941, com a Declaração do Palácio de St. James, na sequência a carta do Atlântico, a carta da ONU, o Relatório Delors *et al.* (1996), bem como as Resoluções 52/15, 53/25, 53/243 e o Manifesto 2000. Ainda se discute a paz como anseio mundial, presente na legislação brasileira, exemplificado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei N° 13.005/2014 (Brasil, 2014) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N° 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Considerando o referencial teórico subdividimos em dois, sendo que no subitem 2.1.1 discute-se a Cultura e Educação para a Paz conforme Salles Filho (2019), Jares (2002) e Guimarães (2011). A teorização sobre o tema revela a complexidade do assunto, que ultrapassa o modismo, as práticas estereotipadas em dias comemorativos ou a ações pontuais. Para os autores é um conceito que se fundamenta na dualidade paz-conflito e precisa ser compreendido a partir do contexto econômico, cultural, social e educacional.

Na sequência, no item 2.1.2, emerge a Teoria da Complexidade, apresentada e discutida por Morin (2005, 2011, 2015, 2021), indicada por Salles Filho (2019, p.11) como “pano de fundo ao qual Cultura de Paz e Educação para Paz pudessem ser discutidas de maneira coerente, em suas dimensões amplas, entre o ser humano, a sociedade e a natureza”. A perspectiva educacional e os caminhos para ensinar no século XXI são teorizadas a partir dos “sete saberes necessários à educação do futuro” (Morin, 2011).

No item 2.2, trazemos questões relacionadas à Gestão Escolar, na perspectiva de Luck (2009b) que discute a importância da formação de gestores, salientando que normalmente estas são genéricas, baseadas em conceitos que não atendem à demanda de competências necessárias para o enfrentamento das incertezas. Exploramos a importância do gestor como um mobilizador da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na execução e acompanhamento das ações. Um profissional que ancora suas práticas no diálogo, no respeito às diferenças, fortalecendo assim uma gestão participativa e por consequência uma Cultura de Paz.

Dentro deste item destacamos o papel do Orientador Educacional, trabalho que se relaciona a um dos princípios do Relatório Delors: aprender a conviver (Delors *et al.*, 1996), pois contempla práticas de prevenção a violência e a mediação dos conflitos, envolvendo a tolerância, o respeito às diferenças e à vida e a promoção de direitos humanos e paz. Trata-se de um trabalho de mediação na compreensão que os sujeitos têm de si, do outro e de como se estabelecem estas relações no mundo.

Por fim, não menos importante, no **item 2.3**, trazemos o entrelaçamento entre Manifesto 2000, os Sete Saberes da Educação do Futuro e o Conflito, assuntos que mostram articulação que podem ser consideradas como caminhos, pertinentes para a formação e atuação dos profissionais da educação e em especial dos gestores.

2.1 Linha do tempo: Um caminho para a Paz

A ONU é reconhecida como uma entidade cuja missão é “manter a paz e segurança internacional” (Organização das Nações Unidas 2022), e essa almejada paz começou a ser escrita e sonhada mundialmente também com a carta da ONU (Nações Unidas, 1945). Esta carta, cabe dizer que foi elaborada em contexto histórico. Um deles aconteceu em junho de 1941, quando em Londres encontravam-se sediados nove governos exilados e estes viviam 22 longos e sofridos meses de guerra. No dia 12 de junho de 1941, por meio da Declaração do Palácio de St. James (Stringfixer, 2022), diversos governos falavam sobre sua esperança na paz e desenhavam o futuro pós-guerra.

Nessa declaração foi sinalizado que a base da verdadeira paz se dá por meio da cooperação entre os povos de maneira autônoma, livre de ameaças e vivendo em segurança econômica e social. A história mostra, a intenção dos países aliados em buscar a paz e apresentar a cooperação como um caminho para tal, pois estavam em um período de guerra, situação muito difícil para todos.

Outro aspecto histórico, segundo o *site* DHnet, referente aos Direitos Humanos, no dia 14 agosto de 1941, foi publicada a Carta do Atlântico (Dhnet, 2022), outro importante documento para uma organização mundial. Nela, o presidente dos Estados Unidos da América, Franklin D. Roosevelt e Winston Churchill, primeiro-ministro do Reino Unido, resolveram apresentar conjuntamente

caminhos comuns dos seus países referentes à política nacional, em prol da esperança de um futuro melhor para o mundo.

Em 1 de janeiro de 1942, 26 Estados em guerra com as Potências do Eixo (Itália, Japão e Alemanha), incluindo os Estados Unidos, o Reino Unido, a China e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), assinaram um documento que ficou conhecido como a “Declaração das Nações Unidas”.

Ao final do período da Segunda Guerra Mundial, em 1945, com o mundo ansiando por paz, se reuniram representantes de 50 países, em São Francisco, na Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional e começaram a redigir e assinaram a Carta da ONU, que criou uma organização internacional, as Nações Unidas, para tentar impedir que outra guerra como a que estavam vivendo acontecesse (Nações Unidas, 1945).

A Carta da ONU, declara no artigo 103, que se acontecer discordância entre as obrigações dos membros das Nações Unidas, os compromissos assumidos no documento sempre prevalecerão frente a qualquer acordo internacional. Objetivamente, essa Carta trata do respeito aos direitos e liberdade dos cidadãos, da manutenção da segurança e paz do mundo, menciona o desenvolvimento social e a melhoria nas condições de vida das pessoas. A seguir um pequeno trecho do preâmbulo da Carta da ONU:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade, e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. E PARA TAIS FINS, praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, e a garantir, pela aceitação de princípios e a instituição dos métodos, que a força armada não será usada a não ser no interesse comum, a empregar um mecanismo internacional para promover o progresso econômico e social de todos os povos (Nações Unidas, 1945).

O trecho acima, destaca o contexto da época, final de mais um grande flagelo que a humanidade passou, e trata de assuntos que são incontestáveis atemporalmente: direitos fundamentais do homem, igualdade, importância das nações, independentemente do seu tamanho e valor do ser humano.

Entre, 1945 e 1989, data-se o período conhecido mundialmente como Guerra Fria, que começa no final da Segunda Guerra Mundial com as bombas atômicas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki (1945), e vai até o término da União Soviética, em 1991, no qual o mundo viveu essa polarização capitalismo X socialismo e a missão de promover a paz da ONU ficou comprometida.

No ano de 1996, foi publicado o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, elaborado por Delors⁵ *et al.* (1996, p.12), que considera que o processo político educacional é constante em nossas vidas e vai aprimorando nossos conhecimentos “mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (Delors *et al.*, 1996. p.12). Os autores ainda apontam que a educação deve fornecer às pessoas os caminhos do mundo diverso, inquieto, complexo e não menos importante, ser como uma bússola, uma orientação para caminharmos nele.

Dessa forma, o relatório apresenta os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros (conviver) e aprender a ser, elucidados na sequência:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors *et al.*, 1996, p, 89-90).

Sobre estes pilares, o primeiro denominado **aprender a conhecer**, está relacionado não só aos saberes passados, mas busca a compreensão dos contextos em que estamos inseridos, diz respeito ao prazer em aprender, em construir o conhecimento, em desenvolver a curiosidade, o encantamento por entender o mundo que o cerca e o prazer da descoberta, bem como desenvolver a criticidade (Delors *et al.*, 1996). A respeito desse processo, o vídeo disponibilizado no *youtube*,

⁵ Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês. De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, quando foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se apresentam os quatro pilares da educação.

de Rubem Alves traz por metáfora: “É preciso aprender o mundo para ensinar. Para saber as coisas basta ter memória, que é tudo aquilo que fica depois que o esquecimento fez seu trabalho” (Nittas Vídeo, 2010a).

Delors *et al.* (1996, p. 92) afirmam que: “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”. Aprender a aprender envolve a compreensão da evolução infinita dos conhecimentos, o que torna o processo de aprendizagem inacabado, mostrando a importância de ir além da “aquisição de um repertório de saberes codificados”. A rapidez e a troca constante de “canais”, de informações que temos na atualidade, são sinalizadas à época como prejudiciais à descoberta que precisa de tempo, de detalhamento e de aprofundamento (Delors *et al.*, 1996).

Muitas vezes o **aprender a fazer** é relacionado ao ofício a ser exercido no futuro e é claro que durante a trajetória educacional, talentos, habilidades que apontam também para possibilidades profissionais futuras são descobertas e desenvolvidas. Porém, este princípio, principalmente em razão da velocidade com que as mudanças ocorrem neste século, ultrapassa a dimensão técnica: aprender um ofício e desempenhá-lo. O relatório discute também que não se pode apenas ensinar as pessoas a executarem tarefas de maneira mecânica, mas é preciso prepará-las para serem protagonistas do seu fazer.

Portanto, há mais de vinte anos já se apontava para a importância do desenvolvimento de competências que possibilitam agir em situações do mundo real, envolvendo: criatividade, curiosidade, saber se relacionar, assumir riscos, cooperação, protagonismo, tomada de decisão, entre outros (Delors *et al.*, 1996). Estes pilares não podem ser vistos isoladamente, são complementares, como discutido por Delors *et al.* (1996, p.94):

Os empregadores substituem, [...] a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à ideia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos,

tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços.

Da mesma forma, Rubem Alves (Nittas vídeo, 2010c), por meio da metáfora da invenção da máquina de roubar pitangas, explicita que: “o desejo acorda o pensamento.” Em outros termos, o autor enfatiza que todas as nossas invenções são para melhoria do nosso corpo, para aumentar as nossas potencialidades e exemplifica com os óculos, que melhora nossos olhos, o avião que dá asas para nossas pernas, enfim, tudo que construímos é fruto de uma problemática real.

Aprender **a viver com os outros**, a conviver, é um dos maiores desafios da educação do século XXI, pois implica conhecer a si e conhecer o outro, estando disposto a dialogar, a desenvolver a empatia e a construir no coletivo a partir das potencialidades e não das fragilidades. Este princípio se relaciona diretamente com os conflitos que sempre foram presentes (e continuarão sendo!) na escola e na sociedade. Não queremos e nem poderíamos acabar com os conflitos, mas precisamos entendê-los, saber como enfrentá-los, nos colocarmos em outra perspectiva, construir outro olhar. O relatório aponta que devemos ao longo da vida nos enxergarmos complementarmente, descobrindo a pessoa do outro e, ao longo desse caminho, desenvolvendo projetos em conjunto para atenuar conflitos latentes (Delors *et al.*, 1996).

O ambiente escolar, é um local favorável para esses aprendizados e deve ser amplamente utilizado para tal. Entender a multiplicidade, a diversidade de pessoas, desenvolver projetos comuns que trabalham com a resolução de problemas, construindo caminhos que auxiliem o aluno a ter atitudes diferentes no futuro por conta das aprendizagens vivenciadas no ambiente escolar (Delors *et al.*, 1996), pode contribuir com a perspectiva da educação para paz.

Da mesma forma, Alves (Nittas vídeo, 2010d) discute sobre as qualidades imprescindíveis ao educador: o respeito pelo aluno, o olhar nos olhos, prestar atenção, para que ele sinta que está sendo visto e o ouvir, uma escuta atenta ao outro, sob a perspectiva do outro.

Aprender a conviver é um desafio para todos. Mesmo em nossas relações escolhidas (amizades e casamentos, por exemplo), os pensamentos podem ser diferentes, e conseguimos viver a experiência, pois se foca no projeto em comum, nas similaridades, na complementaridade, exercitando a tolerância e a empatia. É

um querer diário e permanente e traz à memória um dizer corriqueiro “feliz é quem bem vive!”.

O **aprender a ser** foi tratado pela comissão como o pilar primordial para a educação do século XXI:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors *et al.*, 1996. p. 99).

Em um mundo tão acelerado, em constante mudança, devemos sempre valorizar a criatividade e a imaginação dos alunos, pois a pluralidade de talentos é importante para o desenvolvimento da sociedade: “O século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização” (Delors *et al.*, 1996, p.100). A esse respeito, o relatório aponta a preocupação com a desumanização do mundo, o desenvolvimento do poder da mídia e o quão importante é fomentar nas crianças, nos jovens o conhecimento do mundo em que vivem para serem críticos, imaginativos, sensíveis, com um embasamento intelectual que os capacite a serem agentes de transformação justos e protagonistas da sua história. Importante a diferenciação de informação e conhecimento e o papel das mídias no primeiro.

De acordo com Delors *et al.* (1996) temos que nos realizar pessoalmente, ao longo da nossa vida, nos diversos papéis que desempenhamos: como indivíduo, como cidadão, como profissional, como membro de uma família. Este crescimento do ser humano acontece desde o nascimento e vai se constituindo à medida que vamos amadurecendo, que conhecemos a nós mesmos e desta forma nos abrimos ao outro. Aprender a ser para construirmos nossa personalidade, exercitando a autonomia, tendo capacidade de discernir e de entendermos a responsabilidade pessoal.

Novamente, Rubem Alves (Nittas vídeo, 2010b) apresenta que como educadores podemos destruir sonhos, vidas ou até mesmo construir sonhos. Precisamos escutar a voz humana, educar o ouvido para ouvir as coisas que

frequentemente não são ouvidas. Precisamos como educadores ter um olhar manso e terno, pois um olhar que produz medo não leva ninguém ao aprendizado.

O tema Cultura de Paz começou a fazer parte nominalmente das Resoluções da ONU, em 20 de novembro de 1997, na Resolução 52/15⁶, a qual proclamou o ano 2000 como o “Ano Internacional da Cultura de Paz”, e posteriormente em sua Resolução 53/25⁷ (Nações Unidas, 1999), de 10 de novembro de 1998, que definiu o período 2001 - 2010 como a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as crianças do mundo”.

Na data de 06 de outubro de 1999, através da Resolução 53/243 (Nações Unidas, 1999) denominada “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”, é destacado que os governos e demais organizações encaminhem suas ações para promoção da Cultura de Paz no milênio que se iniciava, como se observa no artigo primeiro:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; [...] d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; [...] h) No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (Nações Unidas, 1999, p. 2).

É importante chamar a atenção para as palavras presentes na definição de Cultura de Paz trazida pela ONU: valores, tradições, atitudes, comportamentos e estilos de vida. Conceitos que são distantes ou pouco valorizados em nossa realidade. Temos uma crise no mundo, que em parte inicia com a ausência de valores básicos nas famílias, que é a base de toda a sociedade, reverberando em nossas instituições escolares, em nosso dia a dia, em geral. Essa crise de valores se manifesta ao longo do tempo, através das atitudes de desrespeito, de intolerância com o outro, com o meio ambiente, com as questões de sustentabilidade, e com a dignidade. Quando se passa a aceitar tudo, ou não se importar com o rumo das situações, com as coisas que estão acontecendo ao redor, se está distante do

⁶ Este documento é mencionado na Resolução 53/243 de 06 de outubro de 1999

⁷ Este documento é mencionado na Resolução 53/243 de 06 de outubro de 1999

conceito, da busca de uma sociedade que viva uma Cultura de Paz, como defendido por Milani e Jesus (2003, p,19):

A paz não pode ser um ideal abstrato com o qual se sonha, enquanto se aguarda que ocorra espontaneamente ou num passe de mágica. A paz é uma caminhada que só ocorre pela vontade e ação do ser humano. Não há uma chegada ou ponto final, uma vez que as potencialidades humanas são infinitas e somos capazes de evoluir sempre.

Os autores ressaltam que a paz e a violência são fenômenos essencialmente produzidos pelas pessoas, que estas possuem o desafio de fazer escolhas, de forma consciente, para buscar uma Cultura de Paz, pois mesmo o não agir é uma escolha, na qual as consequências, afetam a todos (Milani; Jesus, 2003).

Dando continuidade, outra ação em prol da conscientização da busca por uma Cultura de Paz, surge em 04 de março de 1999: o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e não-Violência (Dhnet, 1999). O Manifesto foi redigido por um grupo de premiados com o Nobel da Paz, tendo por finalidade criar um senso de responsabilidade, a partir da própria pessoa, ou seja, não é um documento, uma petição endereçada a líderes, mas sim um documento para cada um, que mostra a responsabilidade de se viver através de atitudes e condutas, uma Cultura de Paz. Assume-se neste trabalho que o Manifesto 2000, se configura como uma pessoalização da intenção da busca por uma Cultura de Paz, uma responsabilidade individual para um ganho coletivo. Este documento apresenta os pilares para uma Cultura de Paz:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito; Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes; Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica; Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro; Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta; Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade (Dhnet, 1999).

No ano de 2014, foi promulgado o PNE (Brasil, 2014), que tem vigência até 2024 e determina metas, diretrizes e estratégias para a educação. Ao encontro

dessa pesquisa, na construção desse caminho de tempo que estamos apresentando, a meta 7 do PNE traz no desdobramento no item 7.23:

[...] garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014).

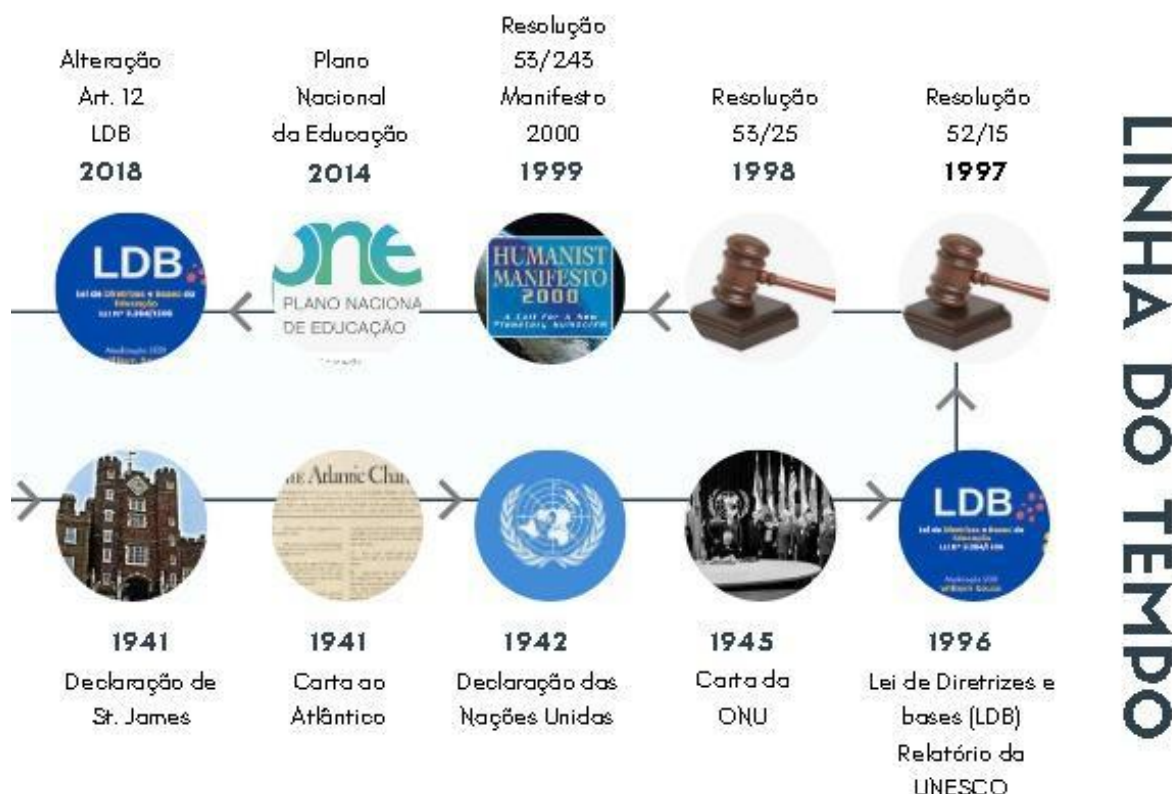
Já a LDB (Brasil, 1996) na sua atualização realizada em 2018, passou a mencionar a cultura e educação para paz, no artigo 12, que versa sobre as normas comuns e as incumbências dos sistemas de ensino, os ampliando de sete para dez, incluindo:

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas;

X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Brasil, 2018, p. 14).

Neste item se apresentou um breve caminho sobre as discussões referentes à Cultura de Paz, enfatizando a importância desses documentos na construção do conceito e das intencionalidades de construir uma Cultura de Paz. A seguir apresenta-se na forma de síntese a linha do tempo, com datas significativas e os principais documentos discutidos anteriormente. Importante salientar que essa linha foi construída, com informações presentes em documentos que vem ao encontro dos caminhos assumidos pela pesquisa.

Figura 1 – Linha do tempo Cultura de Paz



Fonte: Autora (2023)

Na figura anterior apresentou-se as datas antes mencionadas na caminhada pela paz no mundo e na legislação brasileira. Apesar de todos os documentos auxiliarem para dar visibilidade, a Cultura de Paz tem sido ao longo do tempo contemplada por um movimento internacional que ganha visibilidade em nosso país, destacam-se os documentos oficiais como referências atuais para garantir sua implementação no contexto brasileiro e educacional.

2.1.1 Cultura e Educação para a Paz

No item anterior, percebemos que vários foram os documentos legislativos sobre a paz ao longo dos anos. A paz também está presente em nossos anseios, preocupações, desejos, desde sempre. Então, porque é tão difícil falar de Cultura de Paz, ter que explicar o que é, a que se destina?

Jares (2002) apresenta que Educação para a Paz é fundamentada sobre dois conceitos básicos: paz e conflito. A paz não pode ser definida somente como a

ausência de guerra, conceito que tradicionalmente é atribuído no ocidente. O autor traz a concepção positiva de paz como o contrário de violência que não deve ser percebida somente como violência física, bélica, mas tudo aquilo que produz sofrimento na pessoa, a violência que muitas vezes não é visível.

Para Jares (2002) esta concepção positiva de paz leva a conexões com justiça social, desenvolvimento, direitos humanos e democracia, reforçando o estabelecido na Carta das Nações Unidas, que apresenta: “[...] a paz e a estabilidade entre as nações estão vinculadas ao reconhecimento e ao respeito aos direitos humanos, estabelecendo um vínculo entre os direitos humanos e o desenvolvimento econômico e social” (Jares, 2002 p. 126).

A visão de Jares (2002) afasta-se da concepção tradicional de que o conflito é negativo e deve ser evitado, para ele o conflito é como algo necessário e “potencialmente positivo para as pessoas e grupos sociais” (Jares, 2002, p. 134). O autor também ressalta que o contexto no qual acontece o conflito é de extrema importância para o enfrentamento, ou seja, o mesmo tipo de conflito pode ser entendido, resolvido, de maneira diferente com base no local onde ele é produzido.

É importante salientar que Cultura de Paz e Educação para a Paz são conceitos diferentes, embora complementares. Cultura de Paz trata de algo amplo, de visão de todo, do desejo por um mundo humano, justo e sustentável. Educação para a paz, de acordo com Salles Filho (2019), são os caminhos pedagógicos para se implementar uma Cultura de Paz, um caminho educacional em que se pode compreender a cultura das violências que vivenciamos. Ainda argumenta que a Educação para a Paz não está situada em um vazio teórico, pois:

[...] existe, objetivamente, uma teoria fundamentada da educação para a paz, vinda de quase cinco décadas na Europa e que tomou contornos metodológicos na Espanha nos últimos trinta anos. Ao mesmo tempo, não há, em grande parte do Brasil, aprofundamento na discussão da teoria da educação para a paz com princípios educacionais mais amplos. Assim, boa parte das práticas educacionais referentes ao tema ainda são difusas e constituem-se em ações pedagógicas sem grande potencial gerador de mudanças na forma de pensar os problemas humanos atuais, repletos de violências, além de não reconhecer a importância das convivências escolares para a busca de mudanças nesses cenários (Salles Filho, 2019, p. 9).

Salles Filho (2019) complementa que Educação para Paz é estudada há mais de cinquenta anos na Europa e metodologicamente há três décadas na Espanha. O

autor salienta que no Brasil, mesmo com pesquisas em curso, ainda é insipiente o aprofundamento e as discussões desse tema. No contexto brasileiro, significa dizer que apesar de existirem práticas educacionais que trabalham com o Educar para a Paz, as mesmas não são suficientes para causar mudanças no pensar dos sujeitos, porque os problemas de violência continuam demarcando seus espaços nas escolas. Esses problemas são configurados como conflitos que estão presentes em nosso cotidiano e não podemos vê-los como algo negativo, que se queira acabar.

Precisamos nos conscientizar que como enfrentamos as situações, os aprendizados que tiramos delas, é que fazem crescermos como pessoas, sociedade e em humanidade. Guimarães (2011), enfatiza que embora exista unanimidade em relação à necessidade da paz, da cultura e educação para paz, quem pesquisa deve estar atento às entrelinhas do assunto. Somado a isso, o autor mostra que quem educa para a paz se impressiona com a complexidade do assunto, estruturado, sistemático e pouco familiar para os estudiosos brasileiros a época de sua obra, trazendo a educação para paz como:

[...] um conjunto de práticas, um sistema de objetivos, um referencial bibliográfico próprio, um arcabouço teórico e metodológico, uma evocação de personalidades e teóricos, enfim, um desenvolvimento para além do modismo, da conjuntura ou da conveniência. E essa riqueza necessita ser estudada, conhecida, debatida, para que as propostas de educação para a paz em terras brasileiras, ganhem fôlego e sustentação (Guimarães, 2011. p. 320).

Salles Filho (2019) acrescenta que embora exista um amplo campo de conhecimento, é necessário rediscutir e aproximar das realidades, dos contextos das escolas, fazendo relações com as dimensões culturais, educacionais, sociais, econômicas presentes no Brasil, tão grande e diverso. A teoria da complexidade de Morin é apresentada pelo mesmo autor como possibilidade de servir de base para que a Cultura de Paz e a Educação para a Paz sejam discutidas “em suas dimensões amplas entre o ser humano, a sociedade e a natureza” (Salles Filho, 2019. p. 11).

Estamos vivenciando em nossa sociedade um problema real que são as convivências humanas⁸ com um toque de violência, afetando diretamente o

⁸ As convivências humanas são mencionadas por Salles Filho (2019) com base na argumentação de Maria Cecília de Souza Minayo sobre a presença da violência nas relações de convivência humana.

ambiente escolar, os relacionamentos, a forma de entender os conflitos, visto que os mesmos perpassam o ambiente da escola (Salles Filho, 2019).

Pagamos um preço por valorizar a objetividade e com isso colocamos assuntos como educação e a escola, tão importantes na constituição do ser humano, como algo subjetivo. Salles Filho (2019) mostra que é urgente encontrarmos o equilíbrio entre a vertente da luta de classes e a busca da colaboração e cooperação entre classes, valorizando o aspecto emocional, como elemento fundamental para as mudanças necessárias, trazendo o ser humano como integrado em distintas dimensões que o compõem.

A paz se apresenta sob diversas óticas, podemos percebê-la nas guerras, religiões e violências sociais. A discussão de Cultura de Paz passa pelo posicionamento, pela percepção da convivência e do conflito. Dessa forma, o princípio dialógico é apontado como importante na construção desse caminho, por vezes apresentado como dicotomias: paz/guerra, paz/conflitos. O que é paz para uma comunidade não é para outra, a contextualização do momento que se vive é fundamental para se perceber Cultura de Paz e Educação para a Paz, pois estamos envolvidos nos momentos que vivenciamos (Salles Filho, 2019).

Concordamos com Salles Filho (2019), que não podemos pensar sobre a Paz como algo pronto, único, estático, ela deve fazer parte do nosso agir e pensar, é uma questão de atitude, de entendimento, não é algo que está em um lugar que se almeja chegar e quando se chega lá conquistamos. O autor enfatiza que ao pensar a paz como um lugar onde tudo seja de todos, seja bom, um lugar que se atinge e é assim para sempre, isso soa como utopia, algo inatingível. Ainda aponta que tanto complexidade quanto Cultura de Paz, não são acabadas, prontas, devem ser pensadas sempre dentro dos contextos em que estão inseridas, trazendo o conflito como elemento primordial na perspectiva da complexidade, não como oposições certas, mas como situações que se entrelaçam e que podem gerar novas perspectivas.

Dessa forma, precisamos compreender a Cultura de Paz na escola como algo importante, que necessita estar arraigado no ambiente, nas atitudes dos envolvidos e no processo educativo. A escola precisa ser um ambiente de formação, de aprendizagem constante, que ajude na formação de cidadãos críticos, conscientes de sua importância na sociedade.

Toda mudança somente acontece com envolvimento e dedicação a algo. Neste sentido, Salles Filho (2019) reflete que a objetividade dos dias atuais, ou a falta de preocupação que temos com o outro, tira a emoção. E isso vem de cada um de nós, viver uma Cultura de Paz, se Educar para Paz vem antes de tudo de um espírito de paz.

Em síntese, nesse item apresentou-se a dimensão histórica da discussão sobre a inserção da Cultura de Paz e Educação para Paz no contexto mundial e nacional. Foi possível perceber que estas configuram em um caminhar e que sua busca não é algo novo. Foi possível perceber que viver uma Cultura de Paz depende dos valores e dos contextos de vida, enfatizando dessa forma a importância de entendermos o conceito e o protagonismo necessário para que a incorporação e implementação de uma Cultura de Paz e dos caminhos pedagógicos para a Educação para a Paz sejam amplamente pensados e vivenciados no ambiente escolar.

2.1.2 A complexidade da educação

De acordo com argumentos expostos até aqui, a Educação para a Paz pressupõe o acolhimento de sujeitos diversos e pertencentes a realidades distintas. Portanto, os objetivos da Educação para a Paz contemplam a convivência em busca de uma paz possível e não perfeita (Salles Filho, 2019), respeitando as diversidades.

Morin (2005, p. 176) defende que somos seres “[...] ao mesmo tempo, físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais [...]”. Logo, tudo depende das vivências e convivências, que articulam essas múltiplas dimensões que incorporam os valores e contextos. Pensar o paradigma da complexidade significa entender que os fenômenos carregam informações que se complementam, pois “[...] não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos, etc.” (Morin, 2005, p. 177). Partindo desses pressupostos, como entendemos a complexidade? Como trazer o pensamento complexo para o campo da educação e não assumir estereótipos como incerteza, desordem? Morin (2015, p.6) a esse respeito enfatiza que: “A complexidade é uma palavra-problema e não uma palavra-solução”.

O pensamento complexo trabalha com três princípios: o **dialógico**, unir noções antagônicas, mas complementares; a **recursão organizacional**, os círculos

gerados, no qual os produtos e efeitos são eles próprios causadores daquilo que o produz; e o **princípio hologramático**, indicação que a parte está no todo assim como o todo está na parte (Morin, 2015). Aqui fazemos o exercício de pensar que tudo que adquirimos no conhecimento das partes, dos fragmentos, vai retroagir sobre o todo, assim como o todo, suas evoluções e aprendizados vão agir na parte. A esse respeito Morin (2015, p.75) destaca que: “Portanto, a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica”

De acordo com Morin (2015), somos e trabalhamos com pessoas, não somos como máquinas simples, que programamos e sabemos qual resultado obter. Para o autor, muitas vezes a sociedade espera de nós comportamentos triviais, mas quando surgem momentos de crise, de decisões, nós agimos de modo não comum, imprevisível, pois o novo não é uma coisa corriqueira e não pode ser visto antecipadamente. Ainda o autor compreende que a complexidade não dá um caminho para conhecer o inesperado, mas nos faz ser prudentes, atentos, abertos a entender que o que está posto hoje, não é para sempre, o inesperado sempre pode vir.

Viver é cheio de incertezas, não sabemos o que vai nos atingir, e como isso vai influenciar nossas vidas. De acordo com Morin (2015), a incerteza sobre o nosso futuro vem dos avanços tecnológicos, científicos, econômicos, em larga escala, bem como do nosso desconhecimento, nossa cegueira frente a essa velocidade. O autor discorre sobre o obsolescimento da maioria das teorias científicas do século XIX em virtude de não assumirmos o caráter mutante delas, da incerteza em relação ao conhecimento.

Presenciamos isso com a pandemia da Covid 19⁹, diante do incerto, do novo, de não existir um caminho conhecido, foi gerado um ambiente de insegurança, medo, e com a rapidez das informações proporcionadas pelo mundo atual, acarretou momentos de tensão e angústia. Atitudes foram tomadas, convivências drasticamente modificadas e é claro que ninguém está realmente preparado para esse tipo de acontecimento.

⁹ O coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos.

Dito isso, é importante salientar que existem caminhos, reflexões que conversam com a proposta de fomentar uma Cultura de Paz e Educar para a Paz. Nessa linha, em 1999, por iniciativa da UNESCO, foi solicitado a Morin que fizesse uma reflexão sobre o que seria importante para a educação no século XXI, fato que resultou na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (Morin, 2011). Neste livro, o autor mostra problemas considerados por ele fundamentais para se ensinar neste novo século, que deveriam ser tratados em todas as culturas.

O primeiro saber é conhecido como “**As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão**”, onde o autor explicita que o conhecimento não é um espelho da realidade, é uma reconstrução do que percebemos, e o que percebemos é sujeito a enfoques e cultura. E ressalta que precisamos ensinar o que é o conhecimento, pois ele advém do erro e da ilusão.

O segundo saber são “**Os princípios do conhecimento pertinente**”, para Morin (2011) é necessário mostrar o que está invisível entre as disciplinas (fragmentação do conhecimento), estimulando, ligar o todo às partes, e a parte ao todo. Ele faz alusão que a educação traz a compartimentação dos saberes em relação aos problemas contemporâneos cada vez mais multidisciplinares, globais, salientando a importância do contexto, do global, do multidimensional e do complexo, normalmente invisíveis, e para o conhecimento ser pertinente eles precisam ser evidenciados.

Ensinar a condição humana é o terceiro saber, o autor evidencia que se deve enxergar a humanidade que é comum a todos, ao mesmo tempo que se perceba a diversidade cultural que compõe os seres humanos - a realidade humana é trinitária: indivíduo - sociedade - espécie: “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (Morin, 2011. p. 49).

Ao falar do quarto saber, **Ensinar a identidade terrena**, o autor remete a importância de entendermos a condição do mundo humano, complexo, multidimensional, global, tendo em mente o destino comum para a humanidade. Precisamos construir uma “consciência planetária”. Os problemas do mundo são complexos, ligados, são problemas de vida e morte para todos nós (armas nucleares, ameaça ecológica...).

Enfrentar as incertezas se constitui como o quinto saber. Trata sobre o entendimento da imprevisibilidade do novo, caso contrário não seria inédito, precisa-se ensinar sobre o surgimento do inesperado. A história humana sempre será imprevisível e olhando para trás sabemos o quanto isso é verdade. As decisões devem levar em conta a possibilidade do erro e permitir a correção durante o caminho, pois os imprevistos e as informações surgem durante o processo.

O sexto saber é chamado de **Ensinar a compreensão**, apresentando a interdependência entre as pessoas, aludindo que a compreensão não pode ser quantificada e que não ensinamos a compreender uns aos outros, pois isso leva a necessidade da empatia e da identificação com o outro, o que atualmente, em virtude de uma sociedade individualista, que desenvolve o egocentrismo, o egoísmo, sentimentos contrários a isso, e que nos levam a rejeitar o próximo. É necessário estarmos sempre nos “examinando”, cuidando nossas atitudes, pois a incompreensão ajuda a devastar os relacionamentos entre as pessoas.

Por fim, o sétimo saber denomina-se **A ética do gênero humano**, que aponta que a problemática da moral e da ética diferem nas culturas que temos. A consciência e o espírito humano surgem das interações indivíduo - sociedade - espécie, que devem ser vistos como mais que indissociáveis, como coprodutores um do outro. Todos queremos e respeitamos a livre expressão dos indivíduos, mas devemos atentar sempre para as relações indivíduo-sociedade (democrática) e indivíduo-espécie, no sentido de humanização. Precisamos pensar que nosso destino é o mesmo.

Entende-se que esses sete saberes apresentados por Morin (2011), trilharam um caminho de busca de uma Cultura de Paz, trazendo reflexões pertinentes que ajudam a construir e pensar caminhos pedagógicos de superação da fragmentação no ambiente educacional. Não podemos nos enxergar como sozinhos, pequenos, temos que fazer o exercício de ressignificação, de reconstrução constante a partir das vivências, criando um ambiente acolhedor, aberto ao diálogo, que entende e atende as necessidades diversas da atualidade. A prática educacional é assim sempre, uma troca constante, um olhar diferenciado, atento sobre o outro.

Os sete saberes necessários à educação do futuro, de Morin (2011), fomentaram os argumentos defendidos por Salles Filho (2019, p. 236) que em sua tese apresenta cinco eixos chamados de “cinco Pedagogias da Paz” que trabalhados de “forma transdisciplinar, se articulam e apontam para a perspectiva da

educação para a paz, nesse caminho iluminado pela abordagem da complexidade”. As cinco pedagogias são: Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação, Pedagogia das Vivências/Convivências.

A **Pedagogia dos Valores Humanos** aparece em forma das atitudes, nas palavras usadas nas escolas. Os valores humanos serão sempre o cenário de uma Educação para a Paz. A pluralidade de pensamentos, de comportamentos em uma escola são inegáveis, pois os valores estão na base das pessoas, nos ajudam a tomar decisões, dão um caminho à nossa vida.

Os valores humanos são a base da **Pedagogia dos Direitos Humanos** que é a segunda Pedagogia trazida pelo autor, e nela podemos trabalhar as divergências, entre os valores e direitos humanos, que aparecem devido às perspectivas opostas, essas são denominadas de conflitos e podem levar a distintas formas de violência. Conflitos e direitos humanos estão conectados aos contextos vivenciados local e globalmente.

Na **Pedagogia da Conflitologia** ressalta-se a importância dos conflitos no dia a dia, pois são inerentes à condição humana e vão existir sempre frente às diferentes perspectivas. É necessário, de acordo com Salles Filho (2019, p.291) entender o conflito como um “redimensionamento das relações humanas e sociais, e não apenas como um acordo e uma solução pontual nas situações de oposição”. O autor ressalta que os conflitos devem ser entendidos criticamente na Educação para a Paz. Nesse sentido, o autor busca uma educação que compreenda as variadas formas de violência e constrói relações fraternas, dialogadas, prezando sempre por uma convivência mais positiva. Em outras palavras, precisamos entender o mundo de forma crítica, sim, mas também sensível, pois: “O mundo, a vida, o ser humano operam nesse fluxo de ideias, razões, emoções, sensações e é dessa complexidade que falamos [...]” (Salles Filho, 2019, p. 297).

De acordo com Salles Filho (2016, p.148) “Valores humanos, direitos humanos e conflitologia constituem-se em pedagogias próprias, mas que, articuladas na perspectiva da complexidade promovem uma mudança de sentido do ser humano no mundo”.

No debate a respeito do ser humano no mundo o autor traz para a discussão a cidadania planetária e dessa emerge a quarta pedagogia que será apresentada mais adiante. Assim, assumimos enquanto conflito não somente a violência física,

ou verbal, mas também as situações vivenciadas no ambiente escolar, como perceber negligência por parte dos responsáveis, falta de estrutura no ambiente escolar, crianças em situação de fome, professores doentes em função das adversidades enfrentadas, planos de carreira insuficientes, enfim, situações presentes, sentidas e não resolvidas.

Salles Filho (2016) apresenta a **Pedagogia da Ecoformação** ancorada em autores que sustentam a articulação da educação ambiental com uma educação para o desenvolvimento sustentável. O autor ainda discute a importância das atitudes no espaço coletivo, a nossa casa comum, e sensibiliza para as coisas simples e de valor, como a complexidade do ser humano, a perfeição de uma planta, enfim, é subjetiva, emocional e abre espaço para a espiritualidade na prática pedagógica, é importante registrar que o enfoque da espiritualidade é a transcendência.

As Pedagogias até aqui apresentadas buscam abrir espaço de discussão sobre a preservação da vida assim como a do nosso planeta. Salles Filho (2016) pontua também que desconsiderando as divergências, presentes no cotidiano, encaminhando para o entendimento de se alterar as formas que vivemos e convivemos nas escolas, olhando para as nossas relações com o outro neste ambiente plural, sinalizando para a última pedagogia.

A última é a **Pedagogia das Vivências/Convivências**, para Salles Filho (2019, p.338) “vivências são as inúmeras experiências humanas dos indivíduos e convivências, a ênfase dessas experiências com os outros”. Nesta Pedagogia salienta-se que somos sujeitos de vínculos que contribuem para sermos autônomos, a nos aceitarmos como diferentes e complementares, a darmos o melhor em situações diversas. Enfim, precisamos aprender a conviver, tendo projetos em comum, respeitando nossas diferenças e aceitando nossa interdependência.

Salles Filho (2019) aponta a Pedagogia da Conflitologia como essencial na busca de uma Educação para a paz. O autor traz uma analogia feita por Morin (2013) que remonta a ideia da metamorfose, como algo que não é novo, mas nessa transformação existem etapas, um caminho a ser “reconstruído, ressignificado, regenerado” (Salles Filho, 2019, p. 299), buscando assim desenvolver nas pessoas amorosidade e tolerância. Outro ponto apresentado e que concordamos, é de que não queremos basear a resolução dos conflitos somente em práticas de mediação. Para o autor, é preciso entender o conflito como parte importante do crescimento e

como pessoas, trabalhá-lo junto às convivências dentro dos contextos que fazemos parte, entendendo e aceitando o conflito como um elemento importante nas relações.

Quando pensamos em conflitos é importante trazer a reflexão na linha do pensamento complexo, que discute a diferença entre razão, racionalidade e racionalização. A razão é a lógica, é ela que possibilita uma visão coerente do que se apresenta. A racionalidade é o que está em nossa mente de forma estruturada e que faz o diálogo com o mundo real. Quando as situações, os acontecimentos não correspondem com o nosso pensamento, a nossa estrutura, a racionalidade nos instiga a pensar, a dialogar. Já a racionalização, para Morin (2015), quer aprisionar a realidade em um sistema coerente, afastando, descartando, tudo que contradiz esse sistema. O autor mostra que temos a tendência de afastar os argumentos contrários ao nosso, a favorecer pensamentos que venham ao nosso encontro e não legitimar o que nos desfavoreça. Ou seja, entendemos que os sujeitos tendem a se isolar em suas bolhas culturais e crenças pessoais, aproximando quem pensa igual e distanciando quem pensa diferente, agindo com racionalização ao invés da racionalidade.

Os conflitos são inerentes à condição humana e pela complexidade são vistos como situação complementares devido aos enfoques diferentes adotados pelos sujeitos. No ambiente escolar, com a diversidade das pessoas envolvidas, essa complexidade se torna mais latente, para Salles Filho (2019, p.293): “A escola é um local de conflito por natureza”.

Frente a essas reflexões trazemos algumas problematizações: como está a formação do gestor como agente potencializador de uma Cultura e Educação para a Paz, gerando uma possível transformação no ambiente escolar? Está o gestor preparado para essa diversidade de caminhos, pessoas, atitudes? Machado, Ribeiro e Brito (2011, p. 58) reconhecem a potência da prática profissional dos gestores escolares e destacam que:

[...] o diferencial na atuação de um gestor escolar, cuja visão é sensível à complexidade do sistema sob sua responsabilidade, será a atitude de considerar, antes de tudo, a vida como centro organizador de suas ações, empenhando-se em potencializar o que há de bom em si mesmo, no outro e no meio. Agindo à luz da teoria da complexidade, um gestor poderá desenvolver a capacidade de perceber novas perspectivas aplicando soluções benéficas ao ambiente físico e humano, simultaneamente, e especialmente criativas para os problemas que emergem em seu cotidiano.

[...] uma liderança que aceita o diálogo, busca os meios de compreender ampla e incondicionalmente as mudanças constantes que ocorrem na realidade, acolhe a pluralidade, a diversidade, a aleatoriedade e a incerteza e com elas convive, propiciando aos seus liderados também conviver de forma harmoniosa e feliz.

Concordamos com Machado, Ribeiro e Brito (2011) a respeito da importância do protagonismo individual, dos gestores serem principais multiplicadores de ideias, pois suas competências, como, por exemplo, perceber os diversos enfoques de uma mesma situação, são fundamentais para o sucesso dos objetivos escolares. O mesmo estudo aponta que existe uma relação próxima entre uma Gestão Escolar de sucesso e os elementos do pensamento complexo, mesmo que de forma inconsciente. Ressaltamos conforme os autores que na escola existem relações diversas (opostas) que se complementam através do entendimento que cada um é parte que compõe a escola (parte-todo) e que estas relações é que dão o dinamismo necessário, o senso de pertencimento e de responsabilidade sobre o que acontece no ambiente escolar.

O termo *complexus*, utilizado por Morin (2021) em diversas obras, significa no sentido original do termo, o que é tecido junto, o que não se pode separar, subitamente entende-se que tudo é reflexo do que se vivencia, se aprende e se sente. Quando se apresenta o conhecimento científico dissociado das vivências humanas, e o pensamento humanista, ignorando, talvez termo muito exagerado, os avanços da ciência, como querer que haja um equilíbrio entre esses pontos? Morin (2021) aponta a necessidade de reformar o pensamento para que esse equilíbrio (entre o conhecimento científico e as vivências humanas), tão essencial para educar pessoas para além de conhecimentos fragmentados, dissociados, aconteça:

Uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabem com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida cotidiana [...]. É imperiosamente necessário, portanto, restaurar a finalidade da cabeça bem-feita nas condições e com os imperativos próprios de nossa época (Morin, 2021. p. 33).

Com isso precisamos buscar o entrelaçamento dos saberes adquiridos formalmente e dos experienciados, entendendo seu sentido em nossas vivências. Não se diminui os avanços trazidos pelo conhecimento científico na vida moderna, mas o autor provoca a não se ater somente a uma visão fragmentada, atentar sempre para o todo, para a contextualização do saber. Certamente não é um

exercício fácil, pois muitas vezes dificulta compreender as humanidades que compõem a pessoa.

Morin (2021, p. 55) salienta que a grande contribuição do século XX “foi o conhecimento dos limites do conhecimento”. O autor relata que até para a certeza da morte existe a incerteza que não se consegue reduzir, pois não sabemos sua hora, precisa-se, portanto, estar aberto às incertezas dos nossos destinos em tempos futuros. Nosso viver é pautado por incertezas. Somos uma pequena parte diante de um universo de caminhos, somos seres compostos física, quimicamente e, ao mesmo tempo, pensantes, com consciência e cultura. Precisamos nos perceber como seres diversos, que não acumulam saberes apenas, não compartimentam, mas que sabem o que fazer com o que se sabe, contextualizando, reconstruindo constantemente o conhecimento (Morin, 2021).

Diante disso, o próximo tópico abordará a Gestão Escolar a partir de estudos sobre essa área com os princípios da Cultura e Educação para Paz.

2.2 Gestão Escolar

Nos capítulos anteriores foram apresentados aspectos relacionados a uma sociedade em constante transformação, relacionada diretamente aos avanços tecnológicos e a comunicação em um mundo globalizado, alterando a natureza da educação e suas finalidades, desafiando as escolas no desenvolvimento de um trabalho abrangente, complexo e dinâmico. Nas palavras de Luck (2009a, p.16) trata-se de uma perspectiva que exige das escolas ultrapassarem o “ideal de ensinar de acordo com o saber produzido socialmente, mas o de aprender, em acordo com os princípios de contínua renovação do conhecimento”.

A perspectiva de uma escola que garanta a igualdade de acesso e a de permanência, comprometida com o desenvolvimento dos quatro pilares da educação, preconizados por Delors *et al.* (1996), de acordo com Almeida (2008, p. 44), emerge “como um lugar de apostas essenciais para compreender e agir num mundo imerso na incerteza”. Estes ideais de educação perpassam a gestão, conceituada por Brito (2019, p. 39), como a “[...] prática administrativa que define e direciona o uso dos recursos financeiros, materiais, da informação, tecnológicos, humanos, parcerias, além de políticas e das alianças para o alcance de objetivos.”

Já Luck (2009a) integra ao conceito de gestão, questões relacionadas a descentralização das decisões, que implica na participação de todos no planejamento, execução e avaliação, como segue:

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Luck, 2009a, p.24).

No artigo de Luck (2009a) a gestão em educação está associada à garantia de direitos. Primeiro, a Constituição Federal de 1988, no artigo 206, estabelece como princípio da educação a gestão democrática do ensino público. Na sequência, as discussões acerca destes princípios se ampliam e na década de 90, a LDB preconiza a eleição de equipes diretivas, e defende uma equipe multidisciplinar com especial atenção para o orientador educacional.

A gestão é composta de forma multidisciplinar, sendo comum encontrarmos na escola as pessoas responsáveis pela direção, supervisão e orientação educacional. Nas palavras de Luck (2009a, p.22) esta equipe multidisciplinar é formada por profissionais responsáveis pela “organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar” e reforça que entre suas funções está a “construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente”. Para autora a gestão tem como responsabilidade:

[...] promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional (Luck, 2009b, p.22).

Diante dos desafios impostos à gestão, surgem diferentes perspectivas, uma delas é apresentada por Machado, Ribeiro e Brito (2011, p.57) que declaram que adotar o referencial da teoria da complexidade na gestão implica romper com o individualismo, a hierarquização e a fragmentação das tarefas, buscando uma aproximação aos preceitos da gestão democrática. O desafio nas palavras dos

autores é considerar que a escola se constitui por diferentes sujeitos, sendo necessário considerar no processo que “os contrários são geradores de vida e partícipes do processo evolutivo”.

A paz é um processo de contradições, portanto complexa. Salles Filho (2019) ao iniciar sua obra explica que a complexidade em seu conjunto serve de pano de fundo para se discutir cultura e educação para a paz em toda a sua amplitude, nos aspectos diversos, complementares e complexos que as compõem: pessoas, natureza e sociedade: “Assim, a perspectiva da complexidade aponta para o ser humano integrado nas diferentes dimensões de sua existência, não se perdendo no relativismo, mas buscando as conexões entre os elementos que compõem sua vida (p.11)”.

Alguns autores como Carneiro e Diógenes (2010), realizaram pesquisas que articulam a Cultura de Paz e a Gestão Escolar, neste trabalho destacam que é preciso acontecer uma mudança no perfil dos educadores para que eles estejam preparados para lidar com as adversidades que surgem no interior da escola e que são capazes de inibir a construção de um ambiente de Cultura da Paz. Ainda afirmam que a gestão deve pautar-se na busca da superação dos conflitos interiores e exteriores ao ambiente escolar, de forma dialógica e positiva.

O descomprometimento com a gestão e a acomodação frente a suas funções, são aprofundados nos estudos de Cardoso (2011). Para a autora, as pessoas não enxergam, muitas vezes, a responsabilidade que a função de educador remete, principalmente na escola pública, gerando ambientes conflituosos, pois não existe uma unicidade de propósitos, enfraquecendo a gestão e abrindo espaço para que a desarticulação, o descompromisso se instaure.

A falta da participação efetiva dos envolvidos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, é apontada por Cardoso (2011) como um fator a ser considerado quando não se consegue articular caminhos. A autora aponta a indiferença dos gestores, funcionários e professores de uma instituição, como potencializadores de violências em seu ambiente. Neste contexto, a pesquisadora destaca a importância dos valores pessoais, do protagonismo, do entendimento como pessoa, como profissional, do que se almeja para si e para o outro, entendendo sempre que a pessoa é o agente da mudança.

Hammes e Sebaje (2020) apresentam como os gestores escolares entendem suas responsabilidades pela Lei Federal Nº 13.663/18 que somou os incisos IX e X

ao artigo 12 da LDB (Brasil, 1996), para a qual os envolvidos na educação devem promover a conscientização, a prevenção e o combate a violências e também indicarem ações que promovam a Cultura de Paz na escola. Discorrem sobre o homem e a educação, os mostrando em construção, que evoluem com o conhecimento adquirido, aspecto que remete a teoria da complexidade, trazendo para a reflexão a importância de formar educadores, sejam professores ou gestores. No caso de gestores, eles como potencializadores da implementação de uma Cultura de Paz, retomando a importância de engajar todo o ambiente escolar neste processo, para ser possível acontecer a mudança que a sociedade precisa. No que tange a Cultura de Paz os autores apresentam a questão do conflito tão presente nas instituições escolares:

Partimos da compreensão de conflito como toda opinião divergente, natural e inerente ao homem. Além disso, pode ser positivo ou negativo conforme o seu tratamento. Se levar a violência será sempre negativo, se levar ao crescimento pessoal e/ou social torna-se positivo (Hammes; Sebaje, 2020, p.9).

Hammes e Sebaje (2020) destacam a importância da formação e capacitação dos gestores, para que os dispositivos da lei sejam discutidos e entendidos e reforçam a formação de gestores como multiplicadores e mediadores de conflitos, entendendo a mediação como primordial na promoção da Cultura de Paz.

Na pesquisa desenvolvida por Hax (2021), foram promovidos encontros formativos com professores, situando-os em relação aos conceitos, compartilhando experiências, apresentando sugestões de atividades, enfim, reflexões e ações sobre o protagonismo dos envolvidos com a gestão, que são fundamentais para o desenvolvimento da Cultura de Paz no ambiente escolar. A autora também apresenta o tema conflito, que estava presente inclusive no Projeto Político Pedagógico da escola investigada em seu estudo:

Portanto, quando a escola inclui em seu Projeto Político Pedagógico o trabalho em equipe, com certeza dentro do grupo existirão diversas opiniões que não serão compatíveis, ocorrendo conflito de ideias, as quais, presume-se, através do diálogo democrático, sincero e construtivo entre alunos, professores, funcionários, pais e comunidade escolar, poderão chegar até soluções mais ricas do que as definidas em ambientes autoritários (Hax, 2021, p. 37).

Orique (2021) em seu trabalho voltado para o *Bullying* também fez encontros onde as reflexões sobre a temática se fizeram presentes, corroborando com o entendimento que a formação das pessoas é imprescindível para o entendimento, para a busca de um ambiente de Cultura de Paz, que se queira vivenciar uma Educação para a Paz. Esse autor, também corrobora com essa pesquisa no sentido de trazer a questão do conflito:

O conflito é um traço definidor das relações humanas e não como violência em si, mas como violência ou não violência. A partir de uma pedagogia da convivência e dos conflitos em que as diferenças, diversidade e opiniões são dialogados, com o propósito do bem coletivo, encontra-se o caminho pedagógico de educar para a paz nas escolas (Orique, 2021, p. 118).

Em todos os trabalhos apresentados sobre o tema Cultura de Paz e Educar para a Paz, o olhar recai para a presença do conflito nas relações, o que remonta a trabalhar com ele de forma positiva e na importância dos espaços de formação. É importante salientar que a prática educativa tem uma rotina normalmente intensa e com pouco tempo destinado à formação, principalmente de questões voltadas para crescimento pessoal, fortalecimento emocional tão necessários.

Com isso percebemos a importância da gestão como multiplicadora principal dos conceitos e projetos de Cultura e Educação para paz, visto que a cultura organizacional da escola é percebida pela comunidade a partir: do tratamento dedicado a seus educandos, da percepção de coesão da equipe, pelas atitudes e pelos projetos desenvolvidos.

Como já dito muitos são os profissionais que integram a gestão, mas nesta pesquisa focamos no Orientador Educacional, responsável por acompanhar o processo de aprendizagem, tendo como referência que como seres únicos, cada um responde no seu tempo e de acordo com suas vivências. Compartilha esse olhar com os professores, estabelece parcerias com a família, auxiliando os responsáveis no enfrentamento de desafios que possam surgir durante o período escolar. Também envolve encaminhar e acompanhar possíveis diagnósticos dos alunos, enfim, é um profissional preparado intelectual e psicologicamente, empático e conhecedor da realidade dos educandos e da comunidade em que ele está inserido. Como se percebe a função de orientador, transcende os portões escolares.

Aspectos relacionados à Orientação Educacional na perspectiva da Cultura de Paz serão aprofundados no item 2.2.1.

2.2.1 Orientador Educacional

A figura do orientador educacional (OE) é fundamental nos processos educacionais, pois o trabalho desenvolvido por este profissional faz diferença na vida das pessoas. Nas palavras de Grinspun (2001, p.11) a orientação educacional no Brasil percorreu um caminho longo, “comprometido com as políticas vigentes” e relacionado às tendências pedagógicas, perpassando por um enfoque psicológico, vocacional, sociológico, entre outros.

Um dos marcos da orientação educacional é a sua obrigatoriedade nas escolas, o que ocorreu através da LDB 5692/71. Ao mesmo tempo, em que estes profissionais foram inseridos no contexto educacional, constatou-se a falta de clareza em relação ao serviço, passando pelas questões terapêuticas, psicologizantes, vocacionais, muito alicerçada em ajudar os alunos com problemas e adaptá-los à realidade escolar.

Neste sentido denota-se a busca da construção da identidade do OE ao longo do tempo, pois muitos são os registros e lembranças de um passado, no qual tínhamos na escola a sala denominada “SOE” e de um profissional que já foi associado a um orientador vocacional, auxiliando o aluno na busca de sua carreira, através dos testes de aptidão; ou como psicólogo, para atender somente “alunos problema”; ou como um “inspetor”, cujo foco era disciplinar e controlar.

As múltiplas funções da Orientação Educacional, nas palavras da própria Grinspun (2001, p.12) evidencia uma história tecida de vários “bordados pedagógicos”, quando seu foco é e deveria sempre ser o “aluno no desenvolvimento do seu processo de cidadania, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, obtidas através do diálogo nas relações estabelecidas” (Grinspun, 2001, p.13).

A partir desta concepção a Orientação Escolar passa a trabalhar com o aluno inserido em um contexto, com aspectos pessoais, mas também políticos, sociais e econômicos. Esta dimensão contextualizada, diz respeito ao estudo da realidade na qual o estudante está inserido, respeitando a “singularidade dentro da pluralidade” (Grinspun, 2001, p.29).

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p.110) descrevem este integrante da Gestão Escolar como profissional que deve:

[...] participar da construção coletiva de caminhos para a criação de condições facilitadoras e desejáveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. É um profissional que participa de todos os momentos coletivos da escola, na definição de seus rumos, na elaboração e na avaliação de sua proposta pedagógica, nas reuniões do Conselho de Classe, oferecendo subsídios para uma melhor avaliação do processo educacional.

Para Branco (2018, p.11) o OE precisa desenvolver uma visão contextualizada e destaca que “ele não pode ter mais uma visão fragmentada de educação e do conhecimento, pois ele atua com vários atores e espaços, passando a analisar, refletir e discutir com todos que atuam na escola, de forma pedagógica”. Villon (2003, p.97) defende a função do OE como o profissional que “observa, analisa, reflete e retroalimenta o processo educacional, [...] considerando os fatores psicológicos e sociais que o envolvem, tendo como ponto de referência a pessoa do aluno”.

Podemos pensar no OE como o profissional responsável por acompanhar, mediar relações, orientar caminhos dentro (e fora) da escola. Possui um olhar para o desenvolvimento integral do aluno, preocupando-se com o coletivo, com a inserção deste sujeito na sociedade, ou seja, não só como estudante, mas como pessoa inserida e atuante em uma sociedade. Mas como o OE trabalha com temas emergentes como violência, conflitos e paz?

Uma contribuição vem de Santos, Sousa e Santos (2020), no capítulo Contribuições do Orientador Educacional no desenvolvimento de uma educação para a paz, publicado no ebook Educação e Contemporaneidade: temas emergentes. Neste texto os autores mesmo considerando a importância de todos os integrantes da comunidade escolar na Cultura de Paz por intermédio da Educação para a paz, destacam o papel do OE, pois em suas palavras têm a função de “mobilizar a comunidade escolar, objetivando desenvolver estudantes conscientes e participativos, na superação da alienação e da transformação social”. Dessa forma potencializa a transformação da cultura da violência para cultura da paz.

O estudo de Souza e Ribas (2017) implicitamente trata da Cultura de Paz ao identificar a contribuição do OE na resolução e mediação, de forma não violenta, dos conflitos escolares de uma escola punitiva para uma escola restaurativa. Defendem

um trabalho de mediação do processo de conflito, que implica o diálogo, a escuta imparcial, o olhar para os próprios sentimentos, o respeito ao outro e a busca pelo consenso.

A pesquisa de Fonseca e Da Silva (2011) procura responder a seguinte questão: pode a atuação do OE contribuir com a diminuição da violência na escola? O autor ao longo do texto explora os diferentes tipos de violência vividos pelo estudante, seja na escola, família ou comunidade, são alguns: bullying, drogas, abuso sexual, gangues, pichações e demais prejuízos ao bem público, bem como, reprovação, e fracasso escolar. Indica como estratégias da Orientação Educacional aproximar o estudante da escola, e aproximar estudante-família-escola-comunidade, discutir as questões de violência na sala de aula, construindo uma cultura de respeito aos direitos humanos, palestras, reuniões, entre outros aspectos, aponta que todos os envolvidos com o ambiente escolar devem estar comprometidos com uma proposta pedagógica que favoreça a paz. Para o autor, o OE pode “tornar-se o ponto de referência para a promoção de um ambiente de paz na escola, onde os sujeitos da comunidade escolar mantenham relações sociais conscientes e respeitadas” (Fonseca; Da Silva, 2011, p.40).

Matire *et al.* (2021) investigam como o OE pode identificar, diagnosticar e buscar conciliação em relação aos conflitos, geradores de obstáculos à constituição de conhecimentos e valores que os membros de uma comunidade escolar podem apresentar. No estudo relaciona o serviço de Orientação Educacional com o coração da escola, pois é um setor que precisa estar forte e constante para resolver e administrar todas as questões que surgem. Tem a função de mediação não violenta e dialógica, preocupado com o ser humano na sua totalidade, com o cidadão em formação.

2.3 Interligando os elementos que constroem o caminho

Neste item se apresentam as conexões dos três pilares assumidos pela pesquisa para refletir a Cultura e Educação para a Paz: os princípios presentes no Manifesto 2000; Os sete saberes necessários à educação do futuro; e a Pedagogia da Conflitologia. Utilizou-se em alguns momentos da grafia em itálico para indicar articulações entre os elementos constitutivos dos pilares.

O primeiro contato “formalmente” com o tema Cultura e Educação para a Paz foi através da tese do professor Nei Salles Filho (Salles Filho, 2019). Antes o tema era visto pela pesquisadora apenas como um caminho necessário, pois ao voltar para a escola, notou-se a importância de agregar elementos como a paz nas relações, nas atitudes, nos olhares, nas formações, muito em virtude do contexto conflituoso nas relações entre a comunidade escolar. Paz no sentido de acolhimento, compromisso com o outro, amor à vida, senso de pertencimento a uma casa comum, paz na convivência entre as pessoas.

Durante as leituras supracitadas de Nei Salles Filho, a teoria da complexidade de Edgar Morin se mostrou pertinente às reflexões envolvendo a temática da dissertação. Logo, nos deparamos com a obra “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”. Não podemos deixar de enxergar a conexão que têm com o papel atual da educação, mais amplo, formador e desafiador no sentido de abrir horizontes pessoais. Isso porque “Os sete saberes” nos permitem compreender que somos importantes para as transformações que o mundo precisa para se manter vivo e nos fazem refletir sobre a atitude de cada um. Ou seja, são reflexões que devemos ter para buscarmos viver em um mundo melhor, com relações complementares, compreendendo que influenciemos e somos influenciados, que estamos no mundo e ele está em nós.

Salles Filho (2019) generosamente apresentou um exercício de conexão dos saberes com as Pedagogias da Paz. Por questão de tempo, do que vivenciamos em ambiente escolar, optamos por refletir sobre a Pedagogia da Conflitologia, percebendo que o conflito faz parte da rotina da escola e das nossas relações de modo geral. Segundo o autor, é necessário entender “[...] sua importância como redimensionamento das relações humanas e sociais [...]” (Salles Filho, 2019, p. 291). E pela perspectiva da complexidade, o conflito é um processo natural que surge da complementaridade dos diferentes pontos de vista, forças antagônicas e necessárias, que por meio do conflito se regulam. Ainda a respeito dos conflitos, Salles Filho (2019, p. 308) aponta que “[...] o que gera a violência não são só conflitos, mas sim a não resolução dos impasses a partir de idéias contrárias”.

Isto posto, Os sete saberes anunciam que a educação não se configura apenas como a transmissão de conhecimento, ela deve ter o comprometimento de expor problemas, instigar reflexões necessárias à sociedade, independentemente de cultura. Dito de outra forma, a escola não é só um lugar onde apenas se aprende

conteúdos, pois o mundo mudou e as relações evoluíram. Ter acesso a informações e dados, não basta. É preciso contextualizar, se enxergar como parte de um todo que se mostra como soma de cada uma das partes que o compõe. Partes que são complexas, multidimensionais, pois precisamos ter um *conhecimento pertinente* que indique as relações e influências presentes entre as partes e o todo em um mundo complexo (Morin, 2011). Portanto, significa dizer que no relacionamento entre as pessoas podem existir ciclos, atitudes e perspectivas diferentes, que não se excluem.

No entendimento da pesquisadora, o olhar de cada envolvido no processo importa, é fundamental para que os encaminhamentos exigidos pelo mundo contemporâneo aconteçam. Precisamos, independente da cultura a que se pertença, ensinar a compreensão, vital para as relações humanas, *saber ouvir para compreender*. E isso inclui ser empático, se identificar, “[...] a compreensão pede abertura, simpatia e *generosidade* [...]” (Morin, 2011, p. 82, grifo nosso).

O primeiro pilar, assumido, por esta pesquisa é o Manifesto 2000. Por que o Manifesto? Porque enxergamos ele como uma pessoalização da intenção, carregando em sua gênese muitos dos pressupostos discutidos anteriormente sobre Os sete saberes e a Pedagogia da Conflitologia.

Quando pensamos em atitudes e mudança de postura, se faz necessário retomar os pilares, descritos no Manifesto 2000 e apresentados nas páginas 29 e 305, correspondendo a princípios de não-violência. Destacam-se algumas reflexões sobre esses pilares: respeitar a vida e rejeitar a violência, por exemplo, adotando a ideia não somente entre pessoas, mas tudo o que é vivo, entendendo e respeitando a nossa interdependência nesse mundo de contextos e diversidades. Nós, seres humanos, dependemos uns dos outros para crescermos e evoluirmos, portanto, precisamos aprender a conviver bem, saber fazer concessões e confiar.

Percebe-se aqui uma aproximação com os Sete Saberes (Morin, 2011) haja vista que conforme já sinalizado anteriormente, a falta de concordância entre as pessoas, as relações conflituosas existentes, remontam ao problema da compreensão do outro apontado pelo autor, como “crucial para os humanos” (Morin, 2011, p. 81). Embora com a comunicação presente em nossos cotidianos, por meio de tantos canais, a incompreensão do outro permanece maior. Morin (2011, p. 81) enfatiza que: “Educar para compreender a matemática [...] é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra”.

Importante ressaltar que não é tarefa fácil essa compreensão humana, ela exige esforço, pois quem compreende não pode esperar ser compreendido, e em um mundo onde as pessoas normalmente pensam em “devolver o que recebem” essa entrega, esse olhar descomprometido com a reciprocidade não é fácil e, portanto, não é visto comumente. Dito isso, é importante lembrar que nossas atitudes permanecem as mesmas se não mudarmos nosso pensamento, nosso entendimento. Morin (2021) convida a pensarmos sobre incerteza, incoerência, contradição, ordem e desordem, para uma reforma do pensamento que exige revisar a compreensão do saber e do conhecimento. Deste modo, entre tantos desafios, vislumbram-se possibilidades de compreensão e superação das diferenças, bem como de busca por soluções para os problemas atuais, por meio da superação da especialização, da fragmentação e da simplificação. Em suma, religar as partes significa considerar as dimensões relacional, multidimensional e transdimensional frente aos conflitos, incertezas e contradições. Dito isto, o ensino deve contribuir para que as pessoas compreendam o mundo acolhendo o uno e o múltiplo que o compõem, atentando para a importância do que o outro vivencia.

Nesse sentido, uma atenção especial da gestão deve ser para qualificar as pessoas dentro da escola, buscando fomentar um olhar amplo e acolhedor, para além da especialização, com foco em profissionais que buscam entender as diversidades presentes e que estimulem, por meio de suas práticas pedagógicas e atitudes, um convívio harmônico dentro do ambiente escolar, que ampliado é um caminho para se melhorar as convivências humanas.

Dando continuidade às articulações propostas neste item, resgata-se novamente o pilar supracitado sobre *saber ouvir para compreender*, em que Morin (2011) enfatiza a generosidade. A generosidade é uma virtude, não está em leis ou decretos, está dentro de cada um que busca fazer parte de algo além do seu universo particular sem buscar reconhecimento. Culturas, opiniões diferentes não devem ser fonte de confronto sempre. Devemos lembrar que todos nós experienciamos as mesmas coisas muitas vezes, mas as enxergamos de acordo com nossa maneira de ver o mundo, a partir dos elementos que constituem nossa identidade.

Ao mesmo tempo, a experiência pode nos remeter à compreensão. Morin (2011) exemplifica com a observação do choro de uma criança, na perspectiva do autor, ao vermos uma criança chorar, não precisamos sentir o “gosto” ou a

“salinidade” da lágrima para saber do que se trata, pois buscamos em experiências que vivemos e nos identificamos. Outrossim, Morin (2011, p. 86-87), trata sobre a ética da compreensão, que exige das pessoas “um grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade [...]. A ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão”.

Existem outros saberes que o autor nos traz à reflexão, mas optou-se por discutir a compreensão, pois segundo Salles Filho (2019), precisamos compreender as diferentes formas de violência. Não se trata somente de mediar, mas posicionar-se:

[...] na questão das relações humanas, que privilegie a escuta e o diálogo, que valorize a tolerância [...] que entenda que os outros podem ter suas perspectivas diferentes das nossas, mas que isso não constituam muralhas para as convivências com o mínimo de humanidade, civilidade e crescimento mútuo através das diferenças (Salles Filho, 2019, p. 298).

Outro pilar que pode ser mencionado é o da solidariedade. A solidariedade que me faz perceber que posso mudar o bem-estar de alguém com minha atitude, com o olhar, com a compreensão que busco pela sua vivência, entendendo que o que acontece com o outro de alguma forma sempre nos afeta, pois somos uma parte do todo e precisamos estar atentos às necessidades humanas, que são reflexo do mundo que está em nós. Nesse sentido, solidariedade está relacionada com empatia, da mesma forma, mencionada anteriormente por Morin (2011). Esta resume-se na capacidade de se colocar no lugar do outro.

Esses elementos presentes no Manifesto remetem à questão de comportamento e intencionalidade. Não se trata do dever de alguém em virtude de se configurar como um decreto assinado por uma autoridade, mas sim o comprometimento e engajamento pessoal na busca da melhoria de um coletivo. Precisamos resgatar e (re)significar os relacionamentos. No papel e em falas tudo podemos, mas é em nossas atitudes que demonstramos o que acreditamos.

Não obstante, outro pilar que contribui para a construção deste caminho e que pretendemos explorar neste momento, é encontrado em Morin (2011) na obra Sete saberes necessários à educação do futuro. As atitudes das pessoas reverberam nas convivências e são pautadas pelos conhecimentos que se tem do mundo, valores que são importantes para as famílias, para o contexto em que se está inserido. A luz das reflexões propostas por Morin (2011), como não entender que precisamos ter a

visão do todo a que pertencemos? Que os desafios globais estão ligados com nossas vivências cotidianas, o que exige uma constante autoformação, para que se acompanhe as mudanças, se entenda as incertezas? E para isso se precisa maturidade e entendimento da “condição humana no mundo como a condição do mundo humano, que, ao longo da história moderna, se tornou condição da era planetária” (Morin, 2011, p. 55).

Nesse sentido, as atitudes, a convivência e a maturidade são exigidas na vida em sociedade, inclusive na escola, visto que assumimos a teoria da complexidade e nela encontramos uma perspectiva de incompletude (Morin, 2015). Dito de outra forma, a escola faz parte da sociedade e reverbera nas relações construídas dentro e fora dos muros das instituições de ensino, respeitando os princípios hologramático, dialógico e recursivo do pensamento complexo (Morin, 2015).

Hologramático porque um ponto da imagem possui informações do todo e a representação completa possui vários pontos que constituem o todo, assim como a relação escola-sociedade e os indivíduos que as compõem. Dialógico e recursivo porque as singularidades quanto a convivência, as diferentes culturas e as atitudes de cada indivíduo constituem a vida planetária e incidem diretamente nela, tornando os sujeitos produtores e produtos em um mesmo movimento. Logo, as relações positivas e os conflitos que nascem desse processo natural incidem na escola, na família e na sociedade. É nesse viés que as discussões sobre conflito são incorporadas no texto.

Mais uma vez ratifica-se que, em virtude dessas necessidades e relações que compreendem o ser humano como múltiplo e, ao mesmo tempo, singular, carente de novas atitudes que (re)estabeleçam uma visão holística, assumindo-se como um agente capaz de transformar e ser transformado, que se defende a articulação entre os Sete Saberes, alguns dos princípios do Manifesto 2000 e a Pedagogia da Conflitologia. Nesse sentido, justifica-se a escolha por esta última porque no ambiente escolar percebe-se que vivenciamos conflitos diversos, não somente de embates físicos, mas conflitos de realidades que se chocam, de experiências pessoais diferentes, o que leva às vezes as intranquilidades nas convivências.

Adotar esses pilares na educação e a aproximação com o campo da Gestão Escolar se justifica em virtude de a atividade educativa ser toda voltada essencialmente para o outro. Antes de políticas públicas, antes de regras que assegurem caminhos, temos pessoas que devem cuidar de pessoas em formação.

Precisamos ressignificar e valorizar isso, como defendem Takii e Salles Filho (2019, p. 4):

[...] o trabalho com Cultura de Paz e Educação para a Paz nas escolas, além de ser extremamente importante é necessário, porque somente com uma mudança real e concreta na forma que as pessoas agem socialmente é que conseguiremos vencer as desigualdades e construir uma Cultura de Paz, baseada em convivências mais pacíficas e não-violentas.

O entendimento dessa mudança pessoal de atitude e convivência é que fará a diferença nas relações, contribuindo para sermos generosos e solidários um com o outro. Conforme já dito, nossa profissão é de acolhida, de entendimento, de buscar caminhos. Portanto, involuntariamente podemos carregar falas excludentes e precisamos cuidar para que posicionamentos pessoais não se sobreponham às atitudes. Temos a tendência de não legitimar o que não está conforme o que pensamos, lembrando que a racionalização quer descartar o diferente, conforme a nossa racionalidade (Morin, 2015).

Logo, a profissão docente trabalha com a emancipação e crescimento do outro, que é diverso e está inserido em algum contexto, que pode ser diferente do meu. E isso pode gerar conflito, que pode ou não ser expresso. Esse olhar, esse entendimento, é o que precisamos ter para nos relacionarmos como seres humanos, buscando caminhos para uma melhor convivência em todos os ambientes onde desempenhamos os mais diferentes papéis. E a educação configura-se como um meio fundamental nesse processo.

Buscou-se mostrar aqui a relação que enxergamos nesses três pilares que assumimos, entendendo o conflito como sempre presente e natural nas relações, diretamente ligado às atitudes e convivência. A maneira como o entendemos e o resolvemos é que fará a diferença. Precisamos melhorar as convivências, as relações com o outro, como aponta Salles Filho (2019, p 308) “[...] encontrando caminhos conjunto de avanço nas relações, [...] promovendo resiliência [...] através da escuta ativa e diálogo qualificado, daí sim encontramos uma prática pedagógica da educação para a paz.” Ou seja, a resolução de conflitos pode ser feita de diferentes formas. Não se busca uma finitude, mas uma compreensão, um comprometimento pessoal para uma melhor convivência. E é nesse sentido que os princípios presentes no Manifesto 2000, Os sete saberes e a Pedagogia da Conflitologia podem contribuir na formação da equipe de gestão.

Antes de finalizarmos esse item, apresentaremos um exemplo prático dessa articulação, vivenciado pela autora desta dissertação: Em uma mostra literária da escola onde atuo foi feita uma pergunta impactante: “Quais são os seus holocaustos diários?”. Essa pergunta suscita muitas reflexões, pois muitas vezes nos deparamos pensando em situações mundiais que causam preocupação, medo, angústias, raivas, uma sorte de sentimentos e que sim nos afetam, pois acontece com seres humanos dentro do nosso mundo. Aspeto que remetem tanto ao Manifesto 2000 quanto a Aprender a Conviver discutido por Delors *et al.* (1996). Mas e as coisas que acontecem nos microambientes, na escola, por exemplo? Os adoecimentos dos professores frente a suas rotinas, frente às realidades impostas e muitas vezes injustas dos seus alunos, os desafios que a falta de estrutura no ambiente escolar traz, a falta de valorização da profissão, a falta de tempo de qualidade, enfim.

Destaca-se, no relato anterior, que o Manifesto, articulado com a Pedagogia da Conflitologia, pode ser evidenciado por meio da rejeição à violência, presenciados em situações como os desafios cotidianos do contexto educacional, a exemplo da desvalorização profissional, das estruturas educacionais e das realidades dos alunos. Ou seja, não se trata de encontrar conflitos no dia a dia escolar e apenas buscar sua mediação, visto que é necessário compreendê-los e assumir dois movimentos complementares. O primeiro deles, relacionado ao pilar aprender a conviver do relatório Delors *et al.* (1996), o qual indica que todos os desafios que se mostram devem ser considerados mesmo que não concordemos com eles. O segundo, relacionado à Pedagogia da Conflitologia, a qual sinaliza que, ao aceitá-los, devemos buscar encontrar caminhos para estes conflitos, por meio do diálogo, do posicionamento crítico e da compreensão do múltiplo.

Já os Sete Saberes estão presentes quando a pesquisadora comenta sobre o impacto que temos possibilidade de exercer na vida de alguém, ensinando um conhecimento pertinente, que valorize a compreensão da condição humana e, além de tudo, seja consciente. A experiência relatada ilustra que no momento em que perguntas são feitas: “Quais são os teus holocaustos diários?” e “Mas e as coisas que acontecem nos microambientes, na escola?”, um universo de possibilidades se apresenta, a exemplo de: olhares sobre a prática educacional da pesquisadora, sobre como gostaria de ser percebida pelo aluno; do que pode fazer para tentar estimular ou ser um impulsionador de novas atitudes e engajamentos.

A Pedagogia da Conflitologia configura-se como pano de fundo nesse cenário múltiplo e diverso, em que precisamos nos conectar uns aos outros de forma colaborativa, com foco no desenvolvimento de olhares conjuntos, prezando o bem das nossas convivências. Dessa forma, encerramos esse capítulo mostrando um exercício de entendimento das relações entre o referencial assumido e o que se pretende articular nas entrevistas com os educadores.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos da pesquisa, ou seja, como foi estruturada, como os dados foram coletados e analisados, estas informações estão detalhadas em 3 subitens. O primeiro subitem deste capítulo dedica-se a caracterizar o tipo de pesquisa. O segundo descreve como foi organizada a coleta de dados, detalhando as etapas para o encontro com o objeto da pesquisa. Por fim, o terceiro descreve o instrumento de recolha de dados e o desenvolvimento do processo analítico por meio da Análise Textual Discursiva.

3.1 Quanto ao tipo de pesquisa

A pesquisa é qualitativa, a qual ajuda a fazer uma análise do comportamento humano frente a um objeto de estudo. Ela é utilizada para estudar os fenômenos que envolvem as pessoas e suas complexas relações. Para Flick (2009, p.20) “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Esta ideia se distancia de perspectivas quantitativas, pois exige do pesquisador analisar diferentes perspectivas e refletir sobre a sua pesquisa, compreendendo-a como um processo.

O autor ainda destaca que o objeto da pesquisa é fator determinante para escolha do método, sendo que na pesquisa qualitativa os objetos não podem ser reduzidos a variáveis únicas, pois envolvem a complexidade, a totalidade, as interações dos sujeitos no cotidiano. Tanto a “subjetividade do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa são considerados” (Flick, 2009, p.23).

Já Yin (2016) aponta como vantagens da pesquisa qualitativa o aprofundamento de um tema do interesse do pesquisador, vinculado a situações reais que de alguma forma fazem a diferença na vida das pessoas, utilizando múltiplas fontes de evidência para representar as situações vividas em seus contextos, evitando dessa forma generalizações. Na opinião de Yin (2016, p.7) a pesquisa qualitativa se constrói considerando cinco características, que são:

[...] estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas participantes de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;

contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

3.2 Coleta de dados, instrumento e as etapas do encontro com o objeto da pesquisa

Como estava previsto no projeto, no primeiro momento, organizamos um curso de extensão, cujo público alvo eram gestores em exercício ou com experiência na educação básica em Bagé. Este curso foi divulgado no site da Unipampa, junto a Secretaria Municipal de Educação de Bagé, Coordenadoria Regional de Educação (18a CRE), bem como nas escolas. No encerramento das inscrições percebeu-se pouca adesão (9 inscrições). Como estávamos com o histórico de um Seminário na Universidade onde as pessoas inscreveram-se em grande número, mas na hora não apareciam, o receio da história se repetir e não haver tempo hábil para a mudança de percurso, optou-se por mudar o formato antes de iniciar, havendo a compreensão da necessidade de agregar colaboradores.

Foi agendada uma conversa com a coordenação do setor de orientação educacional da Secretaria Municipal de Educação de Bagé (SMED) e com a direção de planejamento do Núcleo de Orientadores Educacionais de Bagé (NOEB)¹⁰. A pesquisa foi apresentada e a partir do interesse das entidades, se iniciou as tratativas para uma aproximação com as orientadoras educacionais.

Na sequência se organizou uma Roda de Conversa em conjunto com o (NOEB) e com a (SMED), no dia 12 de julho de 2023, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé-RS (Figura 1). Cabe salientar que o convite foi enviado também para os gestores que manifestaram interesse no momento das inscrições no curso de extensão.

¹⁰ De acordo com a coordenadora do NOEB, esse foi fundado em 1981, pela Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS) e se mantém ativa desde então, com a proposta de criar núcleos pelo interior do estado, objetivando promover a articulação dos Orientadores Educacionais atuantes ou não, pelo interior do Rio Grande do Sul. O NOEB foca na formação continuada dos Orientadores Educacionais e demais profissionais da educação. Os encontros acontecem trimestralmente e são convidados a participar Orientadores Educacionais das redes públicas e privadas, associados da AOERGS ou não. Abrange os municípios de Bagé, Dom Pedrito, São Gabriel, Caçapava do Sul, Lavras do Sul, Aceguá, Candiota e Hulha Negra.

Figura 2 - Roda de Conversa com as Orientadoras Educacionais de Bagé-RS



Fonte: Autora (2023)

Na ocasião foram recebidas nove¹¹ Orientadoras Educacionais que aceitaram o convite das entidades para participar. A Roda de Conversa constituiu um espaço, no calendário periódico de reuniões e formação das educadoras promovidos pelas entidades acima indicadas. A organização se deu da seguinte forma: os participantes foram convidados a chegarem às 13:30, pois o palestrante entraria às 14 horas. Ao chegarem foram recepcionadas pela pesquisadora, recebendo material para confeccionar a sua identificação, papel, caneta para possíveis anotações e também para preencher um questionário em que foram coletadas informações como nome, endereço, email, formação, área de atuação, telefone.

A Roda de Conversa contou com a participação de um professor pesquisador da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pesquisador das áreas: Cultura de Paz, Educação Para a Paz, Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Educação para a Cidadania Global, Agenda 2030, entre outros. O Professor Doutor Nei Alberto Salles Filho conversou com as colaboradoras da pesquisa sobre Cultura e Educação para a Paz. A fala se estendeu até aproximadamente 16 horas, havendo momentos de perguntas e interação com o mesmo. Foi um momento de muita partilha. Após foi feito um breve intervalo, onde foi oferecido um saboroso lanche para aquecer o

¹¹ Em relação à organização educacional da rede municipal de Bagé, essa possui 61 escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estas são divididas em 36 Escolas de Ensino Fundamental, 24 Escolas de Educação Infantil e 1 Escola Técnica. Segundo a coordenadora do setor de orientação educacional da SMED, o município conta com 29 Orientadores Educacionais.

coração e estimular a partilha das educadoras que se fizeram presentes no dia que foi frio e chuvoso.

Para finalizar a Roda de Conversa, a pesquisadora fez o convite formal às participantes para serem colaboradoras da pesquisa, explicando o tema, seus objetivos e que tipo de contribuição seria das Orientadoras Educacionais. Na ocasião foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) que lido, e esclarecido pela pesquisadora foi assinado pelas Orientadoras que se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Após a Roda de Conversa, as participantes foram procuradas para agendar entrevistas que aconteceram no período do recesso escolar.

O instrumento que auxiliou na recolha de dados foi a entrevista semi estruturada que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Trivinos, 1987, p. 146). As perguntas partem de um caminho que interessa à pesquisa e podem surgir novas de maneira espontânea, com base na troca com o entrevistado, valorizando as experiências, sempre dentro do viés da pesquisa em questão, com uma troca entre pesquisador e pesquisado (Trivinos, 1987).

As entrevistas foram realizadas no recesso escolar e a maioria ocorreu no ambiente da escola. Porém algumas foram feitas nas residências das colaboradoras que abriram as portas de suas casas. Todas as entrevistas aconteceram de forma agradável, um momento de partilha de experiências, recheado de intenções, práticas, amor e entrega. As colaboradoras da pesquisa demonstraram muito envolvimento com o que fazem, independentemente das dificuldades que enfrentam. As questões que auxiliaram esse momento de diálogo foram as seguintes:

1. Me conta um pouco sobre como é sua rotina enquanto Orientadora Educacional.
2. Gostaria de te ouvir um pouco a respeito dos conflitos presentes na tua comunidade escolar.
3. Seria possível descrever os maiores enfrentamentos da tua comunidade escolar que percebes nas atitudes dos estudantes?
4. Diante da tua experiência profissional, enquanto Orientadora Educacional, o que percebes como principais desafios no início da tua carreira e hoje?

5. Enquanto Orientadora Educacional, que ações, na sua prática cotidiana, percebes que contribuem na construção de um ambiente escolar saudável? Podemos dizer que essas ações contribuem para a compreensão do que vem a ser um ambiente/sociedade de paz?

Das nove entrevistadas apenas uma não permitiu a gravação, esta foi feita a partir de registro escrito, sendo que ao final da entrevista, foi lido para a colaboradora. As demais gravadas em áudio foram posteriormente transcritas.

3.3 A Análise Textual Discursiva: processo de construção de compreensão

A metodologia analítica foi a Análise Textual Discursiva (ATD) para analisar, através da fenomenologia e hermenêutica, o que surge sobre a Gestão Escolar na perspectiva da Cultura de Paz. Na ATD pretende-se compreender o fenômeno que se mostra, principalmente quando analisamos dados, entendendo as situações, as percepções, os significados que se aparecem no objeto/fenômeno, tentando abster-se de preconceitos e porque não dizer pré-conceitos, para aumentar nosso entendimento diante do fenômeno (Sousa; Galiuzzi; Schmidt, 2016).

O fenômeno percebido por um pode diferir sob a análise de outro, normalmente o é, pois quem observa o fenômeno o interpreta. Através da hermenêutica somos convidados a imergir no fenômeno observado, fazer uma experiência, vivenciá-lo saindo da nossa zona de conforto, enxergando sob a perspectiva de outro (Medeiros; Rocha Filho, 2017). Isso foi proporcionado no momento da entrevista, onde ocorreu uma escuta atenta, observando a perspectiva de cada orientadora educacional em relação a sua prática. O segundo momento da pesquisa em que esteve presente essa perspectiva foi na análise dos dados em que a pesquisadora procedeu as transcrições.

A pesquisa fenomenológica, diferentemente das experimentais, tem no seu problema inquietações do pesquisador sobre um fenômeno que, embora não totalmente claro, faz parte da sua realidade. Alguns assuntos são apropriados para se trabalhar com pesquisa fenomenológica, por exemplo, experiências que vivenciamos e que nos geram crenças, aspirações, temores. Na área da saúde, por exemplo, podemos investigar fenômenos ligados ao sofrimento, na psicologia poder-se-ia estudar convívios vivenciados pelas pessoas com a depressão (Gil, 2017).

A ATD organiza-se em 3 etapas: a primeira denominada unitarização é o momento no qual o pesquisador fragmenta o *corpus* de análise, ou seja, os textos de pesquisa são fragmentados em suas unidades de significado. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016) essa etapa é uma desconstrução do todo analisado o qual deve ser sempre a referência do movimento.

Após esse momento busca-se reunir as unidades por semelhanças semânticas que darão origem às categorias (iniciais, intermediárias e finais). Pela categorização se classifica de acordo com as compreensões obtidas ao longo da pesquisa, quanto mais se compreende o fenômeno analisado, mais precisa é a categorização. O processo exige um aprofundamento e interpretação constante, "Categorizar é reunir o que é semelhante" (Moraes e Galiazzi, 2016, p. 105).

Por fim, são construídos os metatextos interpretativos das categorias finais. Eles são produzidos a partir das interpretações do fenômeno objeto de estudo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

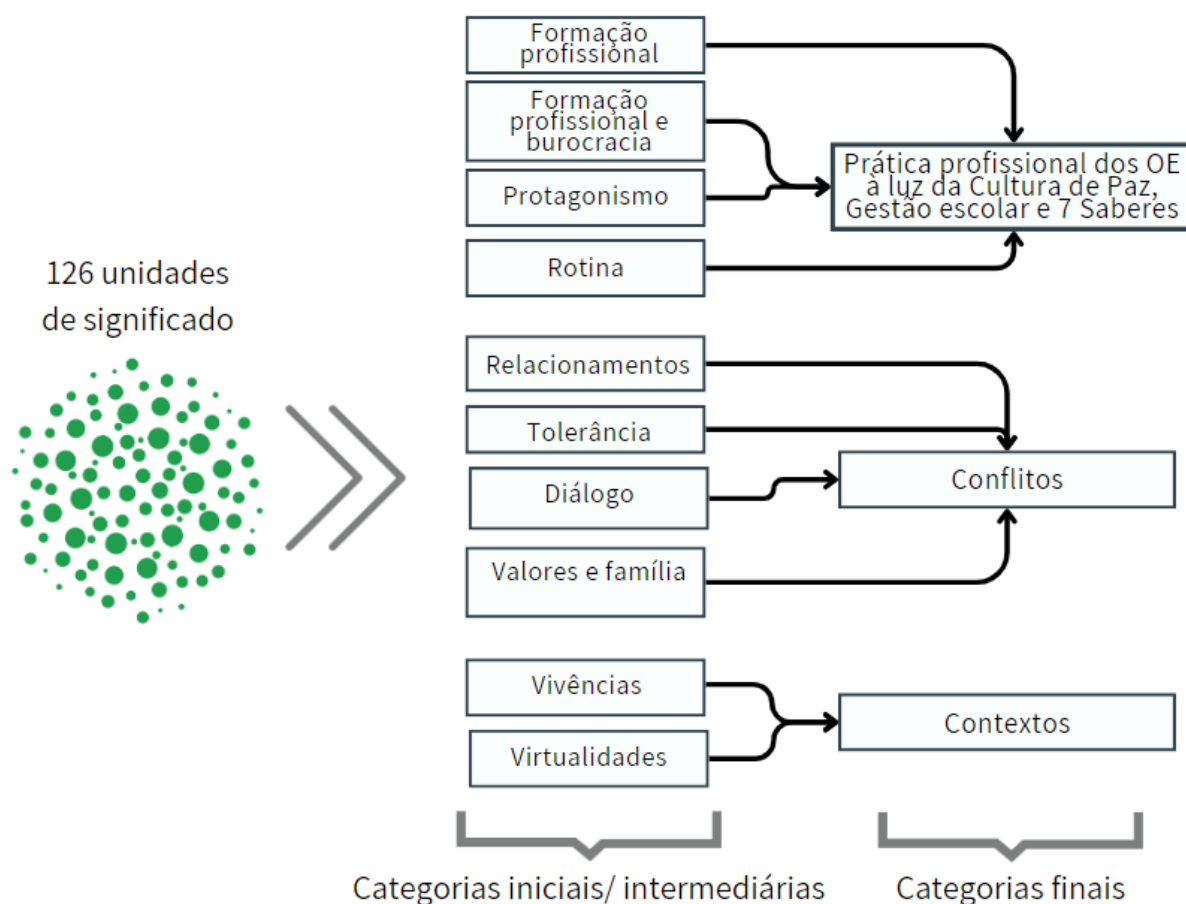
Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas com as Orientadoras Educacionais que se disponibilizaram a participar da pesquisa, posteriormente essas foram identificadas por letras do alfabeto.

A análise foi feita sobre as respostas das OE a referida entrevista, na qual depois da escuta e transcrição, iniciou-se o processo de unitarização resultando as unidades de análise que “[...] podem ter dimensões e amplitudes variadas, resultando em maior ou menor fragmentação dos textos. Podem ser frases, parágrafos ou mesmo partes maiores dos textos” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 136). Esse processo originou 126 unidades de significado.

As categorias iniciais foram agrupadas por similaridade das unidades e mantiveram-se como as 10 categorias intermediárias: formação profissional, formação profissional e burocracia, protagonismo, rotina, relacionamentos, tolerância, diálogo, valores e família, vivências e virtualidades. Nesse processo analítico obteve-se 3 categorias finais, a saber: Contexto, Conflitos e Prática profissional dos OE à luz da Cultura de paz, Gestão escolar e 7 Saberes.

A Figura 3 apresenta o movimento analítico desta dissertação.

Figura 3 - Representação da ATD realizada neste trabalho



Fonte: Autora (2023)

Para cada uma das categorizações finais encontradas são apresentadas falas, apontamentos e discussões mais aprofundados com teóricos que já sinalizaram em seus estudos temáticas correlatas. Os metatextos são apresentados a seguir.

4.1 Contextos

O entendimento de contexto é de um cenário no qual as situações ocorrem, relacionadas com o momento histórico, cultural e econômico, e envolve as circunstâncias que permitem aos sujeitos entendê-las ou não. As discussões apresentadas por Morin (2011, p. 34) suscitam que não basta ter conhecimento isolado, é preciso compreender as informações a partir de seus contextos. O autor exemplifica por meio da palavra “amor”, que pode assumir diferentes significados de

acordo com o contexto, pois: “[...] muda de sentido no contexto religioso e no contexto profano, [...] não tem o mesmo sentido de verdade se é enunciada por um sedutor ou por um seduzido”. Logo, o entendimento do contexto facilita a interpretação e a compreensão de alguma situação.

Em outros termos, o autor considera que o contexto é imprescindível para a construção de sentido dos conhecimentos, ou ainda, é inseparável das múltiplas unidades que o compõem. Por isso, quando se está em um ambiente escolar, é necessário considerar que os diversos atores envolvidos, com atribuições e, provenientes de realidades distintas, possuem olhares diferentes sobre os contextos que vivenciam, o que também contribui para a construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Além disso, toda essa diversidade de pessoas precisa construir um ambiente para a convivência harmoniosa, mesmo que haja divergências e conflitos.

Jares (2002) discute os conflitos a partir de Lederach¹² e, aos três elementos que compõem a estrutura do conflito - causas, protagonismo e processo - inclui o quarto elemento, o contexto: “Todos os conflitos ocorrem em um contexto social e cultural que, direta ou indiretamente, pode influir tanto no início como no desenvolvimento e na resolução dos conflitos” (Jares, 2002, p. 141). Nesta perspectiva de contexto, somos, ao mesmo tempo, produtores e produto das nossas vivências.

Assim sendo, a categoria “contexto” emergiu da identificação das diferentes **vivências** das OE, dentro das suas comunidades, da escola, com a diversidade de papéis desempenhados e do entorno, com as famílias dos alunos e suas relações sociais, além da questão da **virtualidade**, compreendida por nós como a tecnologia presente e intermediando os relacionamentos.

4.1.1 Contexto: vivências

As OE enfatizaram em suas entrevistas algumas vivências, destacando principalmente situações familiares vinculadas a ausências, desconhecimentos, negligências, dentre outras, que mobilizam o fazer do OE no ambiente escolar. Para

¹² Essa discussão foi apresentada por Jares (2002) que estudou várias obras do autor.

a OE A, a família é sempre algo a ser percebido e traz implicações para a aprendizagem:

[...] a gente também tem muitos alunos que não conhecem o pai ou não conhecem a mãe. Ou o aluno passou a viver com um vizinho, porque a família já foi embora [...]. Então, a gente tem muito essa desorganização de referência [...] de quem ensina, de quem cobra, de quem vem na escola falar [...] sobre eles. [...], mas, eles fazem o que eles conhecem lá da comunidade. [...] eu vejo também essa conduta como da ausência familiar de referência. [...] ah eu dizer eu não sei quem é o meu pai. Eu não tenho pai, ou dizer que se passar pelo pai na rua não reconhece [...]. E ainda tem uma questão: [...] o pai, figura paterna, está privado de liberdade. Então a gente tem um contexto familiar de alguns alunos, principalmente nos anos finais, que é muito pesado para eles darem conta. E aí se choca com o que a escola ensina, com a forma que você deve conviver dentro da escola. É um choque com o que eles vivem lá fora.

A OE, ao enfatizar: “Mas eles fazem o que eles conhecem lá da comunidade”, remete a multidimensionalidade do ser humano e da sociedade discutida por Morin (2015). Para o autor, as pessoas são compostas, biológica e socioculturalmente, influenciadas pelos valores que carregam, afetando as relações. Então, é necessário entender a complexidade do ambiente escolar, evitando a simplificação. Para Machado, Ribeiro e Brito (2011, p. 57) a “simplificação recorrentemente aplicada às situações do cotidiano escolar pode condenar à perda da visão global, o que pode se constituir em consequência danosa para o processo de Gestão Escolar”.

As ausências, como a ausência de referência familiar, exemplificada pelo trecho: “[...] eu não sei quem é o meu pai”, em determinados casos, pode se configurar como uma negligência, aqui entendida como um tipo de violência, pois a percebemos como causadora de sofrimento na pessoa. Corroborando com o apontado por Jares (2002) e pela Pedagogia da Conflitologia de Salles Filho (2019), as violências nem sempre são físicas, as situações escolares e familiares também podem gerar conflito nos envolvidos.

Para Salles Filho (2019), a violência e não violência são reflexos das convivências, de modo que reproduzimos modelos aos quais pertencemos (escolar, familiar, social, cultural). O entendimento de paz ou não violência “[...] é decorrente de processos nos quais os conflitos são mediados, pelos pais em casa ou pelos professores nas escolas [...]” (Salles Filho, 2019, p. 308), abrindo espaço importante para se trabalhar pedagogicamente uma Educação para a Paz com foco em uma Cultura de Paz.

A respeito da relação escola e família, Estácio (2009, p. 5) discute a necessidade de retomar essa parceria, fortalecendo a relação e reconhecendo que neste contexto é possível conquistar valores e construir “[...] um cenário propício às aprendizagens significativas que certamente serão incorporadas e transmitidas para as demais gerações”. As vivências dos alunos na família e na escola são importantes e presentes na construção do indivíduo.

As vivências podem ser entendidas como os saberes decorrentes das experiências, tanto pessoais quanto profissionais. O mundo é visto pelos olhos do que vivenciamos e isso precisa ser problematizado para não ser naturalizado. Nesse sentido a OE H retrata os abusos, insegurança com a infância, violência velada (esconder, não contar, não confiar na família e nos profissionais da escola), exemplificado:

A criança [...] não é mais criança. A criança hoje em dia já é uma criança adulta. Ela é exposta; ela está no meio de tudo, ela vê tudo, ela sabe de tudo. Nada é mais escondido, ela sofre coisas que eu também não digo que não se sofria antigamente. [...] A violência sempre teve. Só que antigamente a violência era escondida. O abuso, não é agora que aumentou o abuso sexual. O abuso sempre teve, só que antigamente as crianças não falavam, elas escondiam.

A OE H relata um problema social, pois convivemos com abusos e negligências de todo tipo. Em determinadas regiões essa situação é mais expressiva, tanto que a presença do Conselho Tutelar e da polícia são naturalizadas, como pode ser observado a seguir:

Eu vejo que antigamente a gente tinha medo [...] algum receio de que o meu filho não tá indo (a escola). [...] Conselho Tutelar batendo na tua porta. Sabe, hoje bate não estão nem aí. Eles vão, assinam, não têm esse compromisso, mas isso eu não sei se é só na educação, isso eu acho que é estrutural [...] (OE E).

[...] conviverem com essas coisas assim é natural [...] verem o tráfico, verem o roubo. O Conselho Tutelar é parte da rotina e eles não se assustam com o que aconteceu, [...] eles acham normal (OE H).

As situações descritas refletem na escola, exigindo uma postura ética dos profissionais da educação, na acolhida e escuta, no reconhecimento e no acompanhamento do estudante frente a estas vivências, sendo o articulador da escola e família. Cabe também a esse profissional, nessa aproximação, denunciar situações de negligência, abandono e abusos.

A negligência contra a criança e adolescência têm sido discutida por profissionais da saúde como uma forma recorrente de maus-tratos, inclusive aponta-se que o tema não possui a visibilidade que merece, tanto socialmente quanto em forma de políticas públicas que a combatam (Nunes; Sales, 2016). Cabe ressaltar que entre os casos de violência, a violência sexual na infância é responsável, por exemplo, pela “[...] predisposição para alcoolismo, abuso de drogas, depressão e ideação suicida na vida adulta, reforçando o impacto negativo da violência infantil e juvenil ao longo de toda a vida” (Sanchez *et al.*, 2019, p. 9).

Além da violência sexual, aparece no relato de OE H a preocupação com o cuidado à infância, relacionado a outros tipos de negligência:

[...] tenho roupa lá em casa e no meu carro sempre tem uma mochilinha [...].
[...] me convidaram para ir ao aniversário do menino lá na casa (OE H).

A OE G também apresenta uma realidade em relação ao acompanhamento do aluno pela família na escola:

[...] mas é assim, eles acompanham, eles vem na escola geralmente quando eles sentem que está acontecendo algo grave ou algo que eles querem reclamar. [...], mas tem algumas crianças que para serem acompanhadas, a gente precisa estar chamando e se a gente não insistir, não chamar, só deixam aqui.

A OE G suscita um exemplo de preocupação com a “presença” das famílias nas rotinas dos filhos, configurando um descaso com um papel importante de quem cuida da criança, do acompanhamento dessa criança enquanto aluno. Importante ressaltar que a OE H se empenha em conhecer o contexto dos estudantes e compreender as vivências de cada criança, buscando amenizar por meio da atenção à higiene, preocupação com a segurança e integridade física, mesmo que algumas vezes se questione sobre ser adequada essa atitude. Se por um lado essa prática permite conhecer o contexto e compreender as vivências, é preciso problematizar o papel importante dos responsáveis pela infância, como os pais, avós e outros familiares. Dito isto, entende-se que não é apropriado assumir o papel da família, mas é inegável que as vivências muitas vezes chegam aos profissionais exigindo ação e isso é causador de conflito.

Ratificando o temor sobre a segurança das crianças, encontrada na fala da OE H (a respeito da violência contra a criança), um estudo apresentado pelo Unicef

(2021) traz dados entre 2016 a 2020 e indica que, neste período, houve 34.918 mortes violentas intencionais de crianças e adolescentes no contexto brasileiro. Destes, mais de 31 mil são adolescentes. Outro aspecto do estudo diz respeito às características das mortes diferentes nas distintas faixas etárias.

Entre as crianças de até 9 anos, 33% das vítimas eram meninas; 44% eram brancas; 40% morreram dentro de casa; 46% das mortes ocorreram pelo uso de arma de fogo e 28% pelo uso de armas brancas ou por “agressão física”. Já na faixa etária entre 10 e 19 anos, 91% das vítimas eram meninos; 80% eram negras; 13% morrem em casa; 83% das mortes ocorreram em decorrência do uso de armas de fogo (Brasil, 2021, p. 5).

Dentre as recomendações deste estudo destaca-se: “Capacitar os profissionais que trabalham com crianças e adolescentes” e “Garantir a permanência de crianças e adolescentes na escola”. Ambas as recomendações são importantes para a mudança desse quadro e remetem a importância da escola e do gestor escolar, em especial do OE, que em um trabalho articulado com os professores pode identificar e, de forma colaborativa, auxiliar e acompanhar as situações do contexto escolar (Brasil, 2021).

Este trabalho articulado e colaborativo contribui para o que Morin (2021) denomina de “cabeça bem feita”, um ambiente onde as competências individuais podem aflorar, ampliando a capacidade natural dos indivíduos resolverem problemas diferentes. Por esse motivo, o papel do OE de articular professores, gestão e família é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente promotor de uma cultura que auxilie tanto na construção de um pensar livre quanto na compreensão e encaminhamento de situações.

A respeito do papel do OE frente aos diferentes sujeitos (professores, gestores escolares e família), Souza e Ribas (2017) discutem que entre as inúmeras funções desempenhadas por este profissional, está a articulação, pois são diversas as situações que necessitam ser mediadas, muitas vezes exigindo encaminhamentos para profissionais da saúde, conselho tutelar, entre outros. A pesquisa de Bugone, Dalabeta e Bagnara (2016) ressalta que as responsabilidades do OE são muitas, e perpassam: mediar, planejar, coordenar, avaliar e assessorar. Trata-se de um processo dialético e não fragmentado, com ações voltadas para potencializar a função da escola enquanto instituição, considerando o projeto político pedagógico e respeitando os sujeitos.

O OE tem diariamente situações para administrar, relativas a várias épocas do desenvolvimento humano, exigindo uma postura de acolhimento e encaminhamento. Por exemplo, a fala da OE H: “a criança não é mais criança. A criança hoje em dia já é uma criança adulta”. Cabe questionarmos: Onde fica o compromisso com esse ser em desenvolvimento, que deveria preocupar-se em brincar, estudar e está exposto a tantas situações? Essa violência vivenciada pela criança e presenciada pela OE H provoca um conflito. Os OE têm em suas mãos as possibilidades de trabalhar ativamente com as famílias e comunidades, articulando vivências e valorizando espaços de integração entre pais, filhos e professores.

Essa situação remonta um dos princípios da complexidade de Morin (2015), o hologramático, que apresenta a ideia de sermos unidades pertencentes ao todo, que é diverso e presente na nossa unidade. Esse princípio reflete o indivíduo constituído pelo aluno, professores, famílias, pela instituição de ensino, instituição profissional e essas unidades compõem o indissociável que é o coletivo OE. Além disso, o mesmo autor discute os princípios retroativo e recursivo que remontam também a situação supracitada, e a essa reflexão da OE A: “Mas, eles fazem o que eles conhecem lá da comunidade”, reforçando que somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores da nossa sociedade, e por conseguinte, “os indivíduos produzem a escola e a escola produz os indivíduos” (Cerce; Gomes, 2020, p. 41), complementando a complexidade do ambiente escolar.

Dito isto, apontamos que pelas entrevistas e pelas vivências, se percebe que o contexto dos estudantes, dos gestores e docentes precisa ser considerado e valorizado pela educação. O mundo contemporâneo com suas necessidades e as dificuldades sociais distanciam as famílias da escola, que deixam de compartilhar momentos de integração junto às instituições de ensino (Souza *et al.*, 2023). A integração, no caso da OE H, ocorre, por exemplo, através do trabalho de acolhida nas festinhas com as famílias, vistas como momento de integração e aproximação com seus filhos. Isso pode ser observado no relato sobre a festa junina da escola, no ensaio de uma quadrilha:

[...] eles amaram aquele carinho! (da professora envolvida nas atividades)
[...] vinham todas as tardes ensaiar! [...] eles queriam, eles montaram a coreografia, [...] liberdade da expressão [...] como é que nós vamos botar esses pais, puxar eles para participarem da apresentação, por que às vezes falta isso, a coragem dos pais de se expressarem, [...] de eles terem momento com os filhos.

Um ponto identificado está relacionado com as preocupações das OE frente à construção de vínculos que reconheçam a realidade vivenciada e a respeitem:

Eu acredito muito, muito no vínculo. Eu acredito muito [...] porque vivencio isso do aluno olhar para a gente, e saber que a gente se importa com ele, [...] faz um vínculo diferente, faz com que ele tenha uma responsabilidade nessa relação (OE A).

[...] o meu medo de não conseguir chegar [...], no coração deles, na mente deles, para mostrar o caminho certo, no caso assim de conflito, eu não consegui atingir o meu objetivo. Essa é a minha ansiedade [...] (OE F).

O conflito interno presente no relato das OE aponta para a importância do papel de estabelecer vínculos com os estudantes, construídos na escola pelo acolhimento, pelo sentir-se respeitado, ouvido e valorizado, pelas suas conquistas e instigado a ir além. Essa consolidação envolve a troca dialógica e a compreensão das relações familiares. Souza e Ribas (2017, p. 89) também reforçam a importância da Orientação Educacional trabalhar na construção de “vínculos de pertencimento”, em acordar regras para o convívio e meios de discussão entre os alunos, com o propósito de desenvolver habilidades de relacionamento social. Buscando neutralizar expectativas individuais e de grupo através do diálogo, pois “A paz é gerada e fortificada pelo senso de que a escola é a soma do contributo de cada pessoa que passa por ela, deixando um pouco de si e levando consigo um tanto de valores humanos”.

Viver coletivamente, para muitos, se dá a partir da convivência na escola. Percebe-se a importância desse espaço como local onde conflitos ocorrem e são redimensionados pela busca do diálogo em relações que tenham perspectivas diferentes. Exalta-se a importância da escuta e da sensibilidade, como apontado por Salles Filho (2019, p. 311-312), de “novos olhares para o outro, não mais como inimigo a ser derrotado, mas como parceiro com quem conviver satisfatoriamente”.

As vivências apontadas por Salles Filho (2019) na Pedagogia das vivências/convivências são importantes para a construção do aluno e, na escola, podemos criar oportunidades variadas de viver/conviver que remetem a situações de não violência, enfatizando o estímulo a uma convivência fraterna.

Souza e Ribas (2017) apresentam como possibilidade o caminho restaurativo como adequado, ou seja, corrigir educativamente, buscando a resolução não

violenta dos conflitos, seja em rodas de conversa, círculos de paz e outros caminhos que instiguem oportunidades para a resolução de divergências.

uma escola que que trabalha com os círculos de construção de paz, que pratica, que tem as práticas restaurativas, é uma escola mais feliz. Uma escola sem muito conflito. [...] É uma ilusão? É uma felicidade? [...] a gente tem que estar no caminho. Só que para a gente estar no caminho a gente tem que ter espaço, confiança, profissionais, tempo. Todas essas coisas aí que eu acho que são importantes. Apoio de uma direção. Uma direção que não acredita nas práticas restaurativas, a orientação não vai trabalhar, não vai conseguir desenvolver essa parceria (OE E).

OE E enfatiza a importância da direção dispensar esforços e consolidar parceria entre os distintos setores da escola para que se promova um trabalho efetivo na busca pela paz no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Somada a essa consideração, a autora Hax (2021) refletiu sobre práticas educativas que envolvem o educar para a paz de forma diária e identificou que a formação docente é uma das principais ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, já que cria oportunidades para explorar as relações humanas e construir novas percepções direcionadas a uma Cultura de Paz. Aspectos sociais, econômicos e psicológicos fazem parte de uma Cultura de Paz e estão presentes no contexto escolar, apontando ambos como agentes transformadores no processo da Cultura de Paz.

Ainda discutindo estratégias que contribuam para Cultura de paz na escola, apresentamos algumas técnicas desenvolvidas pela OE H, com o objetivo de trabalhar sentimentos e emoções:

[...] é bem legal, eu levei para casa, senão ia te mostrar o ventilador que era da minha filha [...], tu faz as carinhas de triste, de raiva, de feliz e coloca nas hélices e a minha diretora fez a setinha, coisa mais mimosa! É uma roleta. Ventilador das emoções!

[...] pega os balões coloridos, o vermelho tu sempre pega para ti, porque é [...] raiva [...] aí cada um tinha um sentimento: [...] estou me sentindo: “mais ou menos” [...] triste, feliz, [...] a gente chama [...] aí eu botei (o balão) e começo ou eles começam, leva um balão e falam do sentimento.

Como percebemos nos trechos acima, os OE estimulam vivências, colaborando na construção de vínculos positivos, diminuindo o “desrespeito, às comparações, o isolamento e muitas formas de marginalização que podem ocorrer na escola” (Salles Filho, 2019, p. 339). Além dos relatos das OE, essas

oportunidades foram percebidas no grupo entrevistado, no qual se identificou engajamento, um olhar voltado para a construção de uma Cultura de Paz. Existe o reconhecimento que este caminho passa pelo comprometimento e parceria de toda a gestão escolar, como salientado pela OE E: “Uma direção que não acredita nas práticas restaurativas, a orientação não vai trabalhar, não vai conseguir desenvolver essa parceria”.

Reforçando a ideia de parceria entre todos os profissionais da gestão e de construção de ideias de trabalho, os autores Souza e Ribas (2017) sinalizam o papel do OE como fomentador de reflexões sobre conflitos, mediação e indisciplina, por exemplo. As pautas que permeiam o trabalho do OE precisam ser discutidas em todas as oportunidades, como reuniões pedagógicas, encontro com pais e alunos, assumindo uma postura preventiva.

Tendo em vista que vivenciamos contextos diversos, é importante o trabalho preventivo nas escolas, para que a construção de caminhos não violentos aconteça. Conflito não é violência, ele pode gerar diversas situações de violência, especialmente quando não se sabe como enfrentá-lo ou encaminhá-lo. Neste sentido, as OE B e E, respectivamente, expressam sua visão a respeito de um trabalho preventivo que deve ser construído na e pela escola:

[...] a gente entende que, na verdade, se faz um trabalho bem preventivo em torno disso. No momento que tu dá atenção, mesmo que sejam situações pequenas, situações bobas, às vezes, [...], mas se a gente não der a verdadeira [...] importância, se a gente não ouvir, se a gente não escutar a todos, se a gente não der oportunidade de conversar, elas podem se tornar uma grande confusão e aí vem um conflito.

[...] é um caminho (pausa) um caminho lento, de formiguinha realmente. Porque, na verdade, a construção de paz ou os círculos, [...] são preventivos, uma ação preventiva e nós estamos muito longe ainda.

Entende-se que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos OE. Estas muitas vezes levam os profissionais a se renderem e esmorecem. Neste grupo, por mais que tenha se identificado as dificuldades inerentes à profissão, se evidenciou o desejo de continuar. A preocupação com o outro, o desejo de ver o aluno de forma integral, feliz e realizado. Estes sentimentos relacionados à profissão minimizam os percalços vivenciados pelas OE, como se percebe na fala da OE G:

[...] é uma luta diária, a gente não pode desistir, eu sempre digo: professor não pode desistir do aluno. No dia que a gente desistir daquele aluno,

acabou. [...] Porque o que vai ser da humanidade [...]? Então eu digo: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura”.

Os sentimentos contraditórios frente à profissão são naturais, nas palavras das autoras Machado, Dos Santos e Da Silva (2020), é na profissão docente que se experimentam emoções variadas (medo, angústia, felicidade, alegria, reconhecimento, esgotamento), sendo necessário que cada profissional busque caminhos para manter o equilíbrio psíquico frente às adversidades. Ainda, as autoras ressaltam que este desequilíbrio pode gerar o adoecimento, pois em suas palavras: “as rotinas que se apresentam aos professores são marcadas pela sobrecarga e pelo esforço emocional [...] produzem graves consequências sobre a saúde dos professores, em seus aspectos físicos ou psíquicos” (Machado; Dos Santos; Da Silva, 2020, p. 27).

É necessário se compreender e perceber de forma integral, para que se possa também enxergar o aluno integralmente, como ser humano situado em um contexto social, como apontado pelas OE, demonstrando o entendimento sobre a importância dessa visão na equipe escolar:

[...] trabalhar em conjunto com os professores, primeiro fazendo análise do perfil das turmas e da demanda inicial. O que a professora observa enquanto trabalham em grupo. [...] a gente também precisa enquanto equipe gestora ter esse acolhimento, para [...]dar andamento na escola de uma forma que a gente veja o aluno como um todo, não só como resultado, ou aprovado, ou reprovado. Mas tem tantas coisas por trás [...] (OE C).

Eu acho que sim, as pessoas são bem interessadas, têm o mesmo foco, quando se tem um objetivo em comum, de pacificar, de conversar, de se importar com as problemáticas da escola, eu vejo muito isso nos meus professores, nos meus colegas, não é problema teu, é problema nosso. E de trazerem: - Ahh, tá acontecendo tal situação, o que a gente vai fazer para ajudar esse aluno (OE B).

[...] é através desse trabalho que eu faço das emoções, que este ano a gente está descobrindo muitas coisas (pausa). Eu passo para minha diretora, a gente já fez reunião - eu, a diretora, supervisora e o professor de apoio- que também constatou. Quando ele constatou e me chamaram para conversar, eu cheguei e falei para ele: isso aí tudo já tinha visto, já tinha repassado para nossa diretora, que bom que agora tá todo (pausa)[...] não é tu pegares sozinha. É uma coisa que eu peguei e passei e aí se juntou, teve uma reunião. É o apoio que fortalece, é muito bom (OE H).

Ainda em relação às ações do OE, apareceram aspectos relacionados à confiança que as famílias têm no trabalho, como pode ser observado:

[...] têm uma confiança no nosso trabalho, então nos procuram para situações tanto de, por exemplo, assim, alunos que se desentenderam, adolescentes que se desentenderam, como para situações pessoais também [...] pedindo ajuda. Então entendo [...] que a comunidade confia bastante na gente [...] um corpo docente, uma comunidade escolar, que a gente inclui: professores, equipe diretiva, alunos e pais, bastante participativa e que se ajuda. [...] Na minha escola hoje, eu vejo que todo mundo se preocupa muito com [...] não espera só por mim para resolver. Então, um diálogo pacificador, vejo de muitos professores e de pais (OE B).

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) remetem que a função do OE sempre é revestida do compromisso ético, pois muitas informações que chegam ao seu conhecimento são complexas e delicadas. Os autores ratificam a mesma impressão identificada nas falas das OE, quando destacam que o bom senso e olhar cuidadoso do profissional, aliados à confiança das pessoas, são fundamentais para o sucesso do trabalho.

E isso é percebido pelas OE na maneira como são vistas pela comunidade onde atuam. Como relatado pela OE B, quando aponta “que a comunidade confia bastante na gente” e “eu vejo que todo mundo se preocupa muito”. A importância do vínculo na relação família e escola é fundamental em se querer uma Cultura de Paz e isso é construído nas vivências entre as pessoas da comunidade escolar.

Nesta seção discutiu-se que as **vivências** são fundamentais no processo de construção do ser, perceber as pessoas integralmente, o que se soma a visão de Guimarães (2011), que indica a necessidade de educar para a paz, inserida nos currículos e não de forma pontual. Na opinião do autor, além de organizar um evento sobre a temática, é preciso pensar na escola inteira tendo como alicerce a paz, pois “Não basta falar de paz para constituir a educação para a paz, porque o que ela tem a oferecer é exatamente a possibilidade de uma vivência e experiência de uma comunidade onde a paz articula-se como a referência fundamental” (Guimarães, 2011, p. 214). A busca pela paz ou não violência não é tarefa de um componente e sim de um grupo de pessoas que se complementam e se enxergam integralmente.

As vivências discutidas pelo olhar experiente das OE nos fazem perceber um contexto que na maioria apresenta-se negligenciado na estruturação familiar, entendido como uma forma de violência à infância. Não se pode separar da pessoa o que ela vive, embora não a defina. Outro ponto observado é a importância da construção de vínculos da escola com a criança por meio do OE, enfatizando a relevância da atuação deste profissional e do trabalho preventivo em relação às situações conflituosas, além da confiança no trabalho desenvolvido pelo OE.

4.1.2 Contexto: virtualidades

Um aspecto vivenciado, que emergiu nas falas das OE, foi a questão do mundo virtual experienciado pela sociedade contemporânea. Este traz ao aluno um contexto tecnológico, imersivo e de muitas oportunidades, que também é - se mal dimensionado - fonte de conflitos diversos entre as pessoas. Tais conflitos puderam ser percebidos nas entrevistas e sua fonte foi chamada por nós de “**virtualidades**”.

Nesta seção vamos discutir a utilização dos diferentes recursos tecnológicos, a influência na vida das pessoas e, por consequência, no contexto escolar e na educação para a paz. Conforme o relatório Delors *et al.* (1996), a tecnologia está há um bom tempo presente nas nossas rotinas. Com a popularização dos telefones e da internet, o acesso foi ampliado. Somado a isso, mais recentemente, a necessidade das aulas *online*, compras e relações virtuais.

A esse respeito, os dados divulgados pela pesquisa TIC Domicílios (2022)¹³, realizada anualmente com o propósito de mapear o acesso às tecnologias nos domicílios urbanos e rurais do país e as suas formas de uso, por indivíduos de 10 anos ou mais, mostrou que dos aproximados 214 milhões de brasileiros, 149 milhões são usuários de internet no Brasil. Destes, mais de 92 milhões, cerca de 62%, acessam a internet apenas pelo celular.

Em específico no que tange ao acesso de internet nas escolas brasileiras, a pesquisa realizada pela UNDIME¹⁴, com data referência 2022, divulgada em 2023, revelou que o acesso à internet está presente em 94% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, mostrando que o acesso foi ampliado durante e pós-pandemia. Contudo, muitas destas escolas, mesmo com acesso, não possuem equipamentos como *notebooks* e computadores em laboratórios de informática para uso dos estudantes e professores. Este dado leva-nos a pressupor que a maioria dos estudantes utiliza o celular particular.

Os dados das pesquisas comprovam que vivemos em um mundo globalizado, estamos inseridos na sociedade da informação e, assim como temos acesso às informações em tempo real, somos expostos diariamente a diferentes formas de

¹³ Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/domicilios/>>. Acesso em: 25 abril. 2024.

¹⁴ Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/26-09-2023-12-39-conectividade-nas-escolas-brasileiras-aumenta-apos-a-pandemia-mas-faltam-dispositivos-para-acesso-a-internet-pelos-alunos-revela-tic-educacao-2022>>. Acesso em: 25 abril. 2024.

violência pelos meios de comunicação. As violências fazem parte do cotidiano do OE e torna-se necessário aprender a trabalhar com elas.

No contexto virtualidades, o acesso às tecnologias pelos estudantes e os acordos da utilização na escola são ilustrados pelos excertos das entrevistas das OE, apresentados a seguir:

E vamos usar a internet ou vamos dizer que dentro da escola não se pode usar? [...] (os principais desafios) nos últimos anos temos esse acesso à internet liberado [...] outras formas de violência, que alunos são expostos (OE A).

O que mudou para mim é a questão da tecnologia [...] das redes sociais, é a questão que a informação [...] ela vai rápido e de qualquer jeito [...] qualquer um tira *print* de uma conversa. Então mudou [...] a forma de como a informação chega (OE G).

É inegável que com o acesso às tecnologias, as conexões com o mundo são ampliadas, contatamos pessoas por email, pelas redes sociais, por mensagens instantâneas, além de acessarmos assuntos variados e, por meio de inúmeras estratégias de pesquisa, aumentando nosso repertório de informações. Mas não podemos fechar os olhos ao que tem aparecido junto, o distanciamento físico entre as pessoas, o isolamento social, a facilidade de falar o que se quer sem ter que olhar nos olhos, o que muda tudo em uma relação, o excesso e a superficialidade da informação. Para corroborar, o relatório Delors *et al.* (1996), já sinalizava que: “A extensão das tecnologias e das redes informáticas favorece a comunicação com o outro, por vezes até em escala mundial, mas reforça simultaneamente as tendências de cada um para se fechar sobre si e se isolar (Delors *et al.*, 1996, p. 64).

A utilização consciente das tecnologias também é um desafio enfrentado pela escola. Nesse sentido, os autores Santos, Sousa e Santos (2020) refletem sobre o seu uso no contexto da educação e a articulam com a OE em dois vieses: o primeiro, como suporte para as formações pedagógicas, científicas e comunitárias; o segundo, para o desenvolvimento da criticidade e responsabilidade no uso dos meios digitais, pois entendem esse profissional como um facilitador e proponente conjunto das mudanças na escola sob a perspectiva de uma Cultura de Paz (Santos; Sousa; Santos, 2020).

Reforçando o segundo viés dos autores supracitados, as OE relataram que muitos dos conflitos vivenciados na escola e que precisam da mediação profissional,

surgem em razão do contexto virtual (mensagem, postagem, redes sociais), como pode ser observado na sequência:

[...] esses conflitos que muitas vezes surgem através de uma mensagem do celular, de uma postagem [...] aquilo ali evolui e acaba com certeza refletindo nos conflitos dentro da sala de aula (OE C).

[...] às vezes dizem: tem que tirar o celular, tem que guardar. Bom, em determinado momento eles filmam, eles montam, eles não querem copiar, eles não querem fazer, tem que entender que para tudo tem hora (OE D).

Ao pensarmos sobre os conflitos, percebemos novos caminhos com a tecnologia, pois temos um gerador quase que instantâneo e que permite agir sem filtro, abrindo a possibilidade de responder de imediato. Muitas vezes se perde a oportunidade de refletir sobre o acontecido, assumindo um partido sem compreender e ouvir os envolvidos. Reconhece-se a ligação direta entre essa problemática com situações já existentes e que ganharam uma roupagem nova: o *bullying* e o *cyberbullying*. O *Cyberbullying* diz respeito às formas de perseguição, humilhação, intimidação, agressão e difamação sistemática através dos meios digitais. Dito de outra forma, entende-se que a tecnologia - compreendida como uma alternativa educacional - ocupa um lugar indispensável para o trabalho escolar, mas também é geradora de conflitos.

É inegável que as tecnologias passaram a permear nossas relações, sendo consideradas aliadas nos processos educacionais no período da pandemia e pós-pandemia. Porém, os excessos, principalmente relacionados à interação social virtual, vem desenvolvendo conflitos, entre eles: a não aceitação do corpo; divergência entre o real e os padrões considerados aceitáveis nos grupos; autoimagem incoerente com as propagandas e postagens; desenvolvimento de diversas doenças, como depressão, ansiedade, anorexia, bulimia, entre outras.

Estudos como o de Silva, Marckevitz e Gobbo (2022), discutem alguns sentimentos vivenciados na contemporaneidade, como sensação de abandono e solidão, que durante a pandemia configurou-se como uma realidade relacionada ao isolamento social. Este isolamento necessário causou danos aos indivíduos e pode ser associado à Síndrome da Cabana, que se refere às emoções e a dificuldade de sair e retomar a rotina no contexto pós-isolamento social. Outros distúrbios estão relacionados ao sono, a dificuldade de concentração, rotina, alimentação e possuem direta relação com o contexto educacional.

Como profissionais da educação, sabemos que a pandemia impactou as pessoas de maneira diferente (falta de interação social, insegurança, medo, dificuldades de aprendizagem). Corroborando, a seguir, as OE relatam adversidades contemporâneas e a influência da tecnologia no entendimento das questões de relações humanas:

[...] ela estava entrando em depressão. Ela falou para a mãe dela e a mãe não acreditou na depressão dela. Que ela estava se sentindo triste, coisa que ela esmurrava a parede. Imagina menina de quatro anos! Que esmurrava a parede chegava a se cortar, que ela pegava e se cortava [...] que ela chorava muito. Ela tem um sentimento, uma dor, e isso ela falou na frente dos colegas (OE H).

[...] aquele sentimento ficar, a angústia ficar, a ansiedade ficar, de roerem as unhas, de se cortarem, porque eles não têm a liberdade de falar em casa e aqui eles têm a liberdade de falar entre nós. Eu chego e eles perguntam; Hein, tia, quando é que vamos fazer aquele das emoções? Eles querem seguir o processo do diálogo, da libertação, deles melhorarem internamente (OE H).

Reforçando este contexto de adoecimento (automutilação, onicofagia, depressão, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros), os autores Da Silva, Marckevitz e Gobbo (2022, p. 3), apontam em seus estudos que:

O adoecimento psíquico nunca esteve tão presente e tão latente no espaço da escola, nos convocando a atuar de modo responsável, ao mesmo tempo em que precisamos construir soluções que possibilitem movimentos e aprendizagens por parte dos alunos, e condições para o trabalho aos professores.

Outro aspecto que merece ser explorado no contexto virtualidades, diz respeito aos jogos virtuais. A pesquisa desenvolvida pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, em 2022¹⁵, apontou que um em quatro adolescentes brasileiros faz uso excessivo de games. Entre os resultados, mostrou que mais de 85% dos adolescentes brasileiros jogam videogame ou computador e 28% desse público atingiram os critérios do Transtorno de Jogo pela internet, que já é classificado pela Organização Mundial da Saúde como doença, sendo associada a sintomas relacionados ao hábito de jogar (início, frequência, intensidade, duração, término e contexto) em um período de 12 meses.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.adrenaline.com.br/noticias/28-dos-adolescentes-brasileiros-fazem-uso-excessivo-de-games/>>. Acesso em: 25 abril. 2024.

É perceptível que esta é uma realidade e precisamos aprender a lidar em todos os contextos, pois a relação dos sujeitos como os jogos virtuais, direta ou indiretamente, afetam o desenvolvimento psíquico, social e emocional de crianças, adolescentes e adultos. Um dos conflitos percebidos nesta pesquisa diz respeito à confusão entre o mundo real e o virtual, na medida em que os sujeitos e os personagens se confundem. A fala de OE F ilustra essa realidade:

[...] é tão presente [...] a violência [...] parece que a gente vê eles falando que é tão banal como um jogos que eles morrem. E aí eles têm outra vida, e outra, [...] e de repente isso está influenciando na realidade deles? Porque realmente eles acham que eles podem ir resolver as coisas de uma forma que não é usando diálogo [...] (OE F).

A esse respeito, a OE A considera pouca melhora com a experiência vivida na pandemia. Esse fato anuncia a percepção da profissional enquanto uma lacuna para a formação contemporânea, no que se refere à virtualidade e uso das tecnologias na escola:

[...] eu tinha uma expectativa de que a gente voltaria com muita coisa boa da pandemia, que foi nessa relação de aulas diferentes de mudar. Mas [...] me choca [...] bastante o quanto a gente enquanto escola não conseguiu evoluir nesse processo de ensinar. E isso também entendo que não é que a gente ensinar daquela forma antiga causa o conflito, mas a gente não se modernizar distancia os alunos da gente. [...] distancia do aluno real e aí sim talvez essa distância do mundo real permita com que ele não se vincule tão forte a escola, [...] não tem vínculo nem com a escola nem com a produção de conhecimento.

Em outras palavras, pensar uma Educação e Cultura para a Paz no viés virtual se mostrou, nesta categoria, uma urgência para o contexto educacional, uma vez que as virtualidades apresentadas nesta dissertação retratam novas formas de conflito em função da utilização das tecnologias. Com base nisso, precisa-se entender e aceitar essa interferência nos contextos vivenciados, não como forma de desculpa para nossos erros e acertos, mas para ressignificar nossas práticas. Novamente, ancoramo-nos em autores como Jares (2002) e Salles Filho (2019) para indicar que os conflitos não devem ser simplesmente mediados, mas entendidos e redimensionados conforme seus impactos no campo educacional. Nesse viés, a categoria a seguir buscará discutir tais conflitos.

4.2 Conflitos

A segunda categoria discute o conflito, que é tudo aquilo gerado por pensamentos e atitudes que são divergentes. Para Hammes (2009b, p. 90), conflito é compreendido como algo natural e “[...] se estabelece no encontro de pessoas. [...] onde existem pessoas há pensamentos e posicionamento diferentes [...]. E a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, é também um lugar de encontro de pessoas”.

Para confirmar o entendimento da naturalidade do conflito, trazida por autores como Salles Filho (2019) e Jares (2002), apresentamos fragmentos das OE B e OE G (grifo nosso):

Basta conviver, tem conflito? Por exemplo, uma sala de aula sempre vai ter conflito, porque as pessoas são diferentes e trazem situações diferentes. [...] às vezes não é só isso, é uma necessidade, é uma dificuldade de aprendizagem, são coisas que geram conflito [...]. Porque uma pessoa, uma criança que está passando necessidade, com certeza não vai estar em total paz para estudar, para se desenvolver. Isso também é um conflito e no momento que você se importa, conhece a realidade daquela criança [...] (OE B).

[...] o que que eu **acho que mudou**, eu vejo assim: **os conflitos** são parecidos. São **sempre relacionados à convivência**. [...] É a convivência deles em grupo né, que ali é uma democracia, que não vale só a minha vontade. [...] a questão dos relacionamentos interpessoais entre, o atrito, entre eles [...] se eles têm amizade tudo bem. [...] eles têm dificuldade de se relacionarem bem, de se respeitarem, [...]. Essa é a dificuldade... eles querem é olho por olho, dente por dente [...] (OE G).

Todas as situações que causam desconforto são passíveis de se tornarem conflitos, inclusive internos, como alguns exemplos apresentados anteriormente. Portanto, salienta-se a ideia de Delors *et al.* (1996), que o aprender a viver juntos é a preocupação primordial dos nossos tempos, enxergando o outro na sua totalidade:

E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação (Delors *et al.*, 1996, p. 19).

Os conflitos aparecem nas entrevistas com as OE em várias perspectivas: relacionamentos interpessoais (pais e filhos, professores e alunos, entre os alunos)

intolerância) / falta de diálogo e valores / ausência da família/estrutura familiar. Foram percebidos nas entrevistas, relatos sobre conflitos verbais, ameaças, violência emocional, psicológica, desentendimento entre colegas, apelidos, racismo, entre outros.

A OE D salienta em seu relato, conflitos gerados por necessidades individuais ou dificuldades do aluno no processo de aprendizagem, relacionadas com as fases do desenvolvimento dos estudantes:

Com os pequenos o conflito está no brinquedo: é o emprestar, o dividir [...], os grandes, é entender a situação que eles estão, que não são mais crianças, que eles têm responsabilidades, que eles têm que estudar, tem que ter caderno em dia, tem que respeitar o colega, que tem que respeitar o professor [...].

O fragmento destaca um aspecto importante sobre a característica do conflito em diferentes fases do desenvolvimento humano. O emprestar e dividir está relacionado ao egocentrismo característico da primeira infância, que pode levar a um tipo de conflito emocional quando não acolhido corretamente, ou físico se a criança agredir um colega por não emprestar um brinquedo, por exemplo. Já a responsabilidade de autogerenciar-se com autonomia relaciona-se à adolescência, fase na qual se vivencia diversos conflitos internos e externos, como sentimentos confusos, convivências desajustadas, preocupação com a imagem, entre outros.

O OE precisa conhecer as características de cada uma destas fases, a fim de mediação. As motivações para os conflitos escolares, segundo Delors *et al.* (1996), podem ser de ordem diversas, como vaidades entre os colegas e/ou professores, para demonstrar força pelos alunos, pelos pais nas comparações feitas, dentre outros.

Ao discutir a categoria destinada à análise de conflitos, foi possível identificar que os mesmos são iniciados, geralmente, por dinâmicas nocivas de relacionamentos e podem ser resolvidos ou mitigados por ações baseadas na tolerância e diálogo. As seções que seguem tratam dos relacionamentos, como eles podem fomentar os conflitos nas escolas e como as OE os acolhem articulando escola e família.

4.2.1 Conflitos: A origem a partir de diferentes relacionamentos

As relações presentes no dia a dia da escola podem receber contribuições do OE, pois este pertence à gestão e participa da construção dos caminhos coletivos da instituição, contribuindo com o processo educativo, em que aglutina “todos os segmentos que compõem a comunidade escolar: direção, equipe técnica, professores, alunos, funcionários e famílias, visando à construção de um espaço educativo ético e solidário” (Pascoal; Honorato; Albuquerque, 2008, p. 111).

Não obstante, o trabalho dos autores Souza *et al.* (2023) sinaliza que a escola como ambiente plural fomenta diferentes conflitos, a partir dos relacionamentos que se estabelecem entre os sujeitos, podendo materializar as mais variadas formas de violência frente às diferenças de pensar e agir. Pode-se citar a violência física, psicológica, social, dentre outras.

Constata-se a presença destas violências nos relatos das OE, ao revelarem o quanto as dinâmicas dos relacionamentos podem ser fortes e nocivas para as crianças, bem como estão presentes no cotidiano da escola e seguem vivas em meio digital. São exemplos duas falas, a primeira de OE B sobre um caso de racismo e de OE C sobre outros tipos de apelidos. No caso de racismo:

[...] a mãe chegou muito tranquila, na sexta, na escola, à tarde. E relatou que o filho tinha chegado em casa e que enfim, estava muito bem com um colega. Mas que um colega tinha chamado ele de macaco (OE B).

A OE B sobre este caso de racismo, relata que a comunidade da escola onde trabalha é presente e tranquila. Nesse caso de racismo, as mães foram chamadas para conversar e a mãe do menino agredido demonstrou o entendimento que a ofensa tenha sido “inocente”, ao mesmo tempo que compreendeu a importância de pontuar/discutir para não se repetir. Neste caso, a presença de comentário racista entre os alunos configura um tipo de violência, emocional ou psicológica, podendo encaminhar-se até para uma agressão física caso a situação não seja resolvida. Em um ambiente que cultiva a Cultura de Paz, tendo o combate à violência como princípio, é urgente trabalhar atitudes que desenvolva o saber conviver. (Delors *et al.*, 1996).

A OE B aposta no trabalho preventivo e constante, mediando as situações conflituosas. Importante salientar que a mediação é um dos caminhos, mas urge

trabalhar com a compreensão e prevenção. Esta é uma preocupação das OE, que “disponibilizam” espaço de escuta e fala, com rodas de conversa, dinâmicas de relacionamento em geral, círculos de paz, filmes com mensagens a serem exploradas em debate, por exemplo, para ajudar na prevenção e entendimento de atitudes conflituosas por parte da comunidade escolar.

Já no caso de outros tipos de apelidos:

[...] antes era presencial [...] aquelas agressões verbais. [...] a questão dos apelidos hoje em dia, isso é uma coisa tão velada, porque é por meio das redes sociais. Então a gente está tendo que reaprender a lidar com esses conflitos [...] (OE C).

A OE C ilustra os casos de agressões verbais por meio de apelidos que os estudantes disseminam nas redes sociais. Uma forma de agressão que ocorre entre os alunos, conforme o relato no meio virtual e, que pode abalar emocionalmente os envolvidos, acarretando consequências como baixa autoestima, depressão e por que não, agressões físicas. As questões de apelidos e redes, podem criar situações indesejadas, a exemplo de comentários ou comparações que podem constranger os colegas, reverberando na escola.

Essas situações são constantes, exigindo da escola um posicionamento. O entendimento é de que a escola, embora não dite o comportamento do aluno, se constitui em um espaço com normas que servem também para regular as rotinas e convivências, em que se articular direitos e deveres e se explora a noção de limites. Outrossim, fomentar o respeito, formas de enfrentamento diferentes aos que estão acostumados e onde se reflita e entenda as possíveis consequências das atitudes frente ao outro, que por ser diferente, pode não enxergar as situações da mesma forma que eu.

Como se percebe, as origens, dos conflitos em cada contexto denota novas relações. Esses conflitos, internos ou externos à escola, exigem a todo momento posturas por parte da gestão escolar. Ainda pelas entrevistas, observa-se o que os conflitos que surgem a partir das tecnologias (telefones, redes sociais, jogos) influenciam as relações interpessoais e isso não pode ser negligenciado:

[...] vou proibir o celular ou vou fazer os combinados? (OE A);

[...] a questão das mídias, hoje em dia elas estarem tão presentes no cotidiano dessas crianças (OE C);

[...] muita coisa desse celular, de filmagem, de montar palavras ou vídeos (OE D);

[...] faz um grupo (no whatsapp) para ele se ajudarem e às vezes eles usam esse grupo até para se ofenderem, para se agredirem (OE F);

As coisas acontecem lá, nas redes sociais, eles brigam ou discutem nas redes sociais, ou um fala do outro, sabe? E isso vem se refletir aqui dentro da escola (OE G).

A partir dos trechos anteriores, se percebe como os relacionamentos estão conflituosos por diversas razões, como falta de empatia, de compreensão, distanciamento das famílias da escola e pelo uso exagerado das tecnologias. Enfatizamos que a escola sozinha não resolve a situação causada por todo um contexto social e cultural, mas, ao mesmo tempo, corresponde a um ambiente onde a pluralidade se faz presente.

Essa reflexão sobre a escola não ser a única responsável se faz necessária explorar sempre, pois as famílias precisam perceber que a escola deve dar condições aos alunos de se sentirem capazes, por exemplo, a dominar a tecnologia e a enfrentar violências e conflitos, trabalhando e articulando criatividade e empatia, para serem na “[...] sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo atores e criadores” (Delors *et al.*, 1996, p. 136).

Ainda sobre isso, Delors *et al.* (1996, p. 64) apresenta que a tecnologia é fundamental para o entendimento da atualidade, pois cria novas maneiras de socializar e, conseqüentemente, “[...] novas definições de identidade individual e coletiva”. Sinalizava que, ao mesmo tempo que possibilita a comunicação global, colabora para o individualismo, o que reforça o percebido nos excertos apresentados.

O uso do celular em sala de aula, por exemplo, trazido por OE A, acontece frequentemente e pode se traduzir em conflito entre aluno e professor. O aluno não consegue, na maioria das vezes, fazer o uso somente quando combinado, sendo o aparelho fonte de distração. A de se considerar que muitos alunos, mesmo com acesso ilimitado à tecnologia, têm dificuldade com coisas simples, como pesquisar, redigir um texto, marcar parágrafos *etc.*, exigindo da escola um olhar para explorar possibilidades que talvez naquele momento não sejam conhecidas ou não despertem o interesse.

Outro aspecto importante percebido pelos excertos acima, diz respeito ao uso indevido, por falta de maturidade, controle ou regras da família. As conseqüências

das ações sobre o que foi visto, sobre o que foi filmado, pelo deboche de alguma situação, comparação, precisa ser constantemente trabalhado nas escolas. É um exercício constante de todos. Sabemos que a escola não interfere na “criação” do aluno, mas não pode deixar passar em branco situações que constriam, agridam o outro, sob pena de ser conivente. Nesse sentido, não pode negligenciar a articulação necessária para que a Cultura de Paz seja percebida como uma necessidade para as relações interpessoais.

As dinâmicas de relacionamento entre os sujeitos da comunidade escolar precisam ser exploradas de forma positiva, para não evoluírem para violências (emocionais, psicológicas, físicas, verbais e virtuais). Palavras, atitudes e/ou ataques de qualquer natureza, são atitudes que vão de encontro a princípios como respeito à vida, rejeitar qualquer tipo de violência e ter um espírito generoso.

Acerca desse aspecto (relacionamento), indicamos de forma muito inicial, que existe uma lacuna que justifica a necessidade de trabalho em perspectiva da Educação para a Paz: é possível entender a complexidade das relações que originam os conflitos (multidimensionalidade vinculada a opiniões, valores, interesses, culturas *etc.*), mas ainda há dificuldades para diagnosticar caminhos de prevenção na escola, talvez em virtude do modelo disciplinar que por vezes não permite vislumbrar a inter-relação do conhecimento (disjunção e redução) (Morin, 2015). Se não houver melhores condições de trabalho e formações para que docentes e gestão escolar trabalhem essa visão integral, superando carga horária elevada e demandas curriculares pré-estabelecidas, a visão fragmentada continuará.

O que queremos dizer, articulados com as percepções das OE, é que o conflito não pode ser considerado uma situação pontual que ocorre na escola (na sala de aula, em uma disciplina, em um espaço físico) ou fora dela. O conflito é uma parte do mundo, de uma ou mais relações que se estabelecem para além dos instantes em que se mostra explicitamente. A visão segmentada reproduzida na escola e nas demais dimensões da organização da sociedade limita essa visão do todo e, assim, não há como “[...] alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios da época” (Morin, 2021, p. 17).

Pensar a partir da perspectiva do paradigma da complexidade significa considerar que o conflito sempre existirá e se auto-organizará de acordo com as realidades existentes. Nesse sentido, questiona-se: quando é necessário ensinar o

conceito X, Y ou Z e quando podemos reajustar o planejamento para trabalhar temáticas transversais que envolvem a vida dos estudantes? Não se trata de negar o conhecimento sistematizado, mas de pensar aplicações ou proporcionar outras reflexões que envolvem a vida planetária (Morin, 2015). Essa reflexão não se esgota e nem dá conta de ser respondida por esta dissertação, mas é importante sinalizá-la como perspectiva para pesquisas futuras.

Foi percebido nas entrevistas que as OE além de buscar um trabalho mais planejado em relação às convivências, muitas vezes atuam pontualmente nas situações, o que, pelos relatos, denota uma certa sensação de “apagar incêndio”, remetendo a um conflito interno vivenciado pelas educadoras que precisa ser levado em conta. Trabalhar o entendimento de que as formas de violência, veladas ou “escancaradas”, assumem o risco de causar algum dano a pessoa (emocional, físico). Ser empático ao ponto de perceber que não se sabe a história real do outro, o quanto a “brincadeira inocente”, o apelido, ou aquela atitude o incomoda intimamente.

Como já sinalizado, é inevitável que os conflitos surjam, pois os relacionamentos são espontâneos. Vivenciar um ambiente em que as pessoas trabalhem os princípios da Cultura de Paz, da boa convivência, do respeito ao outro e da compreensão, exige uma vigilância constante e uma visão de grupo, de coletividade. Esses fatores precisam ser cultivados constantemente e articulados com a família para que extrapole o ambiente escolar. O encaminhamento, para as situações vividas pelas OE remetem para essa parceria com as famílias e com os professores, no intuito de mediar e incentivar a discussão em sala de aula, para que as violências não sejam naturalizadas. Tais argumentos vão ao encontro de uma Educação para a Paz, pois podem consolidar um espaço de diálogo no ambiente escolar, bem como um caminho para a (re)construção das relações humanas.

No transcorrer das entrevistas, as OE apresentam todas essas adversidades em relação aos relacionamentos e valorizam os espaços de escuta nas suas falas, remontando ao que os autores (Salles Filho, 2019; Delors *et al.*, 1996) exaltam sobre a importância de trabalhar o diálogo e a tolerância, atitudes primordiais nas relações humanas que serão apresentados na próxima seção.

4.2.2 Conflitos: Importância da tolerância e do diálogo na compreensão do outro

A falta de tolerância e diálogo, situações presentes em nossa sociedade, logicamente se refletem no ambiente escolar e foram apontadas pelas OE. Esses dois pontos relacionam-se com muitos dos princípios da Cultura de Paz: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta, redescobrir a solidariedade (Dhnet, 1999). Nos fragmentos se percebem relatos da falta de tolerância, de prevalecer a vontade própria, opondo-se aos princípios supracitados e, conseqüentemente, identificam-se pontos que precisam ser considerados no ambiente escolar.

As pessoas possuem concepções diferentes e complementam-se em suas relações, conforme explicitado por Souza *et al.* (2023, p. 20):

Na escola, enquanto ambiente plural, o trabalho pode acontecer de maneira integrada e dialógica, visando a aceitação das pessoas e suas ideias. O desenvolvimento do sujeito de forma saudável e sem traumas é um aspecto importante na formação de um cidadão consciente de sua relevância no e para o mundo. Atos de violência não podem ser legitimados, quaisquer que sejam, atribuindo-os a “brincadeiras de criança”, “coisas da fase/época” ou “perfil/personalidade”. A tolerância, o respeito e a empatia devem ser trabalhados nas famílias, nas escolas e demais ambientes da sociedade, almejando comportamentos pacíficos, que aceitem as diferenças.

Delors *et al.* (1996) ratifica essa discussão com a indicação que a tolerância por si não basta, pois é preciso explorar a cooperação em prol de um bem maior. Salles Filho (2019, p. 308) aponta para a necessidade da busca de caminhos conjuntos no avanço das relações humanas, entendendo a importância do clima escolar, fomentando a resiliência por meio de “escuta ativa e diálogo qualificado, daí sim, encontramos uma prática pedagógica da educação para a paz”.

Trechos como os extraídos das entrevistas e expressos a seguir introduzem como se dão as dinâmicas conflituosas no ambiente escolar, no que diz respeito a falta de tolerância nas relações:

Ah, ela me encarou e eu não vou deixar barato, não vou deixar por isso mesmo. [...] as coisas tem que funcionar do jeito deles [...] eles querem ter o controle das coisas, sobre nós [...]. Tem que ser do meu jeito, é assim que eu sei, é assim que eu quero que seja, e aí fica difícil [...]. [...] olha não se dão tudo bem (pausa) não são obrigados a se gostarem, mas sem respeitam e o que que isso gera? Esse conflito vem lá de fora, vem da comunidade, porque eles são vizinhos. [...] Porque eu pego ela na rua [...] vocês são colegas, vai

respingar aqui na escola. [...] chama os pais, são menores, conversar com os pais né? Já conversamos e agora vamos seguir monitorando para ver se bota um ponto final, porque a dificuldade que eles têm é de colocar um ponto final (OE G).

A OE G apresentou um conflito entre os alunos que gerou violência, tanto verbal quanto de ameaças à integridade física, mostrando a dificuldade dos alunos para lidarem com as questões de convivência social, por conta do entendimento de que as coisas têm que ser “do seu jeito”. A escola se constitui como um espaço onde se percebe a falta de tolerância e diálogo, entre alunos, alunos e famílias, famílias e escola, dos mesmos. E, pelas entrevistas, se nota o compromisso desse grupo de OE em trabalhar a tolerância e o diálogo, pois não faz diferença onde iniciou o conflito, ele reverbera no ambiente escolar. Então é necessário desenvolver a capacidade de acolhimento, de tolerância nas pessoas para que apesar das diferenças que nos fazem imperfeitos, saibamos conviver de forma harmônica.

Um dos princípios da Cultura de Paz é o ouvir para compreender que se relaciona com o ensinar a compreensão de Morin (2011). Como se relacionar com o outro sem escutar, sem buscar compreender seu ponto de vista? O individualismo faz com que se justifiquem posicionamentos que afastam ou rejeitam o outro. Morin (2011) discute que a redução do outro nos impede a compreensão, pois não se percebe o outro lado da situação. Isso remete à importância do autoconhecimento e autocrítica como uma forma de entender a singularidade de cada pessoa e não cair na armadilha da incompreensão do próximo. É mais fácil compreender o que se conhece, ou no mínimo se busca conhecer, sendo a abertura ao outro pelo diálogo uma forma de buscar a compreensão.

O princípio dialógico da teoria da complexidade de Morin (2015) remete a noções antagônicas e complementares e, pelo fragmento a seguir, conseguimos perceber a dificuldade que se tem hoje de aceitar diferenças, de compreensão:

[...] a necessidade de se trabalhar a questão da empatia, de se colocar no lugar do outro. A resiliência: porque eles passam por situações e muitas vezes não conseguem pegar aquela situação ali e transformar em algo que eles possam amadurecer. [...] ele tem a necessidade de entender que **tudo tem dois lados?** Ele tem que aprender a entender os dois lados para conseguir entender como resolver uma situação. [...] eles são **muito impulsivos**. Então eles agem e depois eles conseguem refletir sobre aquela ação. [...] tem que ser trabalhado, ser construído, envolve muita maturidade. Ele tem que aprender com os erros, eles têm que sempre procurar evoluir. Às vezes a gente comete erros, mas não é por isso que a gente não vai rever aquilo. Eles **aceitarem as críticas, opiniões** que muitas vezes para o adolescente é difícil (OE C, grifo nosso).

Entende-se a importância dos espaços de escuta no ambiente escolar, considerando a empatia, a resiliência e a convivência. As verdades não são absolutas, logo, é necessário desenvolver a tolerância, não como uma fraqueza, mas na grandeza de entender a complexidade das relações, de estar aberto ao entendimento do outro, lembrando as discussões de Morin (2011) sobre o erro e a ilusão. Pode-se traçar o paralelo entre o texto do autor e o recorte expresso na fala acima, pois é possível identificar que os alunos têm dificuldade em entender o olhar do outro, querendo sempre basear as resoluções de situações de acordo com sua ótica, com o que enxergam através da sua lente de mundo.

As fragilidades que temos ao conviver com os outros nos remetem a conflitos gerados por nossa intolerância a tantas situações, como relatam OE C e OE G, respectivamente.

Porque realmente eles acham que eles podem ir resolver as coisas de uma forma que **não é usando diálogo**. [...] como **aumentou essa função da intolerância**. [...] acho que é fundamental para eles terem um espaço de escuta. [...] Porque eles têm necessidade de entender que tudo tem dois lados.[...] para conseguir entender como resolver uma situação que de repente poderia evoluir para um conflito (grifo nosso).

Ah, ela me encarou e eu não vou deixar barato [...] essa é a minha preocupação. [...] eu vejo as pessoas com menos tolerância [...] querem resolver tudo ali, naquela hora e de qualquer jeito. [...] assim, como pode né, ter tanta raiva de outra pessoa?

A importância da compreensão é um ponto apresentado pelas Orientadoras, sendo também um pilar do Manifesto 2000, o Ouvir para Compreender, se articula com a reflexão presente no relatório Delors *et al.* (1996, p. 47) instigando a “compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza [...], adquirir um conjunto de conhecimentos e [...] aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações”.

Afora estes dois resgates, lembramos de Morin (2011), nos saberes necessários para a educação do futuro, salienta o ensinar a compreensão, que remonta a tolerância no viés da “fé, escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação da expressão de ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas” (Morin, 2011, p. 88). Estácio (2009) aponta a importância da relação família-escola e indica que nossos sentimentos e nós não somos descartáveis, logo, precisamos nos posicionar frente a superficialidade das relações humanas. Isso significa dizer, assim como

ênfatisado anteriormente, que devemos atribuir um olhar diferenciado à valorização da família como precursora na apreensão de valores e atitudes, e ao reconhecimento da escola como espaço onde ampliamos as relações humanas para além do espaço de aprendizagem formal.

Para Salles Filho (2019) a diversidade vivida na escola promove naturalmente o conflito. O relatório Delors *et al.* (1996), sinaliza que em função dessa pluralidade é importante desenvolver projetos comuns para entendermo-nos como diferentes, com um olhar no todo a que pertencemos. Na perspectiva de Morin (2011), a incompreensão que se tem de si mesmo, acarreta a incompreensão do outro, pois precisamos entender as diferenças sem mascarar as próprias fragilidades, sob o risco de nos tornarmos “implacáveis com as carências e as fraquezas dos outros” (Morin, 2011, p. 84). Precisa-se reconhecer a condição humana plural e, assim, compreender que para se descobrir é preciso entender onde se está, de onde se veio e para onde se vai (Morin, 2021).

A tolerância é próxima do diálogo. Dito isso, o saber ouvir e a empatia precisam ser trabalhados com ênfase em nossas instituições, não como atividades pontuais, mas como princípio das relações que acontecem nos ambientes escolares. Relembrando que conforme definição da ONU, o diálogo aparece nas bases dos valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida. Tais elementos, dentre outros, definem Cultura de Paz, ao lado de palavras cooperação, tolerância e solidariedade. No Manifesto 2000 (Dhnet, 1999) também temos a presença dessa compreensão de caminho pelo diálogo, como visto na página 26 desta dissertação: “Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, à difamação e a rejeição do outro”.

Quando se pensa na função da OE, em suas intervenções, precisamos entender que as propostas de trabalho devem estar alinhadas ao conviver com a diferença e o diálogo. Isso foi percebido no grupo de entrevistadas. Corroborando com esse aspecto, a fala de OE H ressalta sua percepção em relação ao processo de paz na sua escola e enfatiza a importância do papel do diálogo e escuta nos dias atuais:

Aqui o processo da paz é o processo do diálogo, é o processo da libertação, do sentimento, [...] deles melhorarem internamente, demonstrando a carência que se tem por espaços de escuta e conversa.

Destaca-se a importante declaração da educadora, que busca encontrar um caminho, entendendo as situações experienciadas pelo outro. A relação para a Cultura de Paz está sempre presente no ambiente escolar: ao se importar com o outro, com as suas vivências e seus sentimentos. Uma pessoa que tem os princípios da Cultura de Paz em sua prática, mesmo que não intencionalmente, busca a compreensão, o diálogo, propõe dinâmicas de acolhimento, oportunizando que os envolvidos expressem seus sentimentos, exercendo a solidariedade. O ser generoso, um dos princípios da Cultura da Paz, remonta não somente a colaborações de cunho material, mas compartilhar bons sentimentos, estabelecer boas relações com as pessoas, criando laços de afeto e empatia (Salles Filho, 2019).

A questão dos conflitos, estarão sempre presentes e podem ser vistas como uma oportunidade de crescimento pessoal. Quando se entra no viés do ganha ou perde, não se extrai do conflito oportunidade de dialogar, negociar, entender. Tal situação ratifica o posicionamento de autores como Hammes e Sebaje (2020), que tratam da atuação da gestão escolar voltada à Educação para a Paz em uma perspectiva de mediação, além de Souza e Ribas (2017) que defendem uma prática de mediação dialógica e reflexiva, para além de apontar um lado certo e um lado errado.

Em outras palavras, não se deve relativizar problemas e situações difíceis, mas deter-se em diferenças, pois é nesse lugar que ocorre a divisão. Precisa-se buscar o equilíbrio em nossas relações para que se aprenda a conviver com as diferenças, afinal, a diversidade é uma realidade e não pode ser fonte de violência de qualquer tipo. Precisamos acolher e entender o contexto plural, a fim de aproximarmos-nos da convivência em harmonia, pois a diversidade é complementar.

Dito isso, entende-se a importância de fomentar o diálogo e a tolerância, que nada mais é que respeito. Não como um convite à passividade, mas com um olhar de compreensão e busca de um convívio harmonioso. Entendemos que precisamos estimularmos em nossas práticas e no ambiente escolar o diálogo e tolerância, construindo caminhos para uma sociedade que busque e viva a Cultura de Paz, apoiada em valores que visem o bem comum.

4.2.3 Conflitos: Influências de diferentes valores

Quando se fala em valores, não há a pretensão de discutir senso comum. Uma das resoluções da ONU começa mencionando: “Uma Cultura de Paz é um conjunto de **valores**, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida [...] (Nações Unidas, 1999, p. 2. grifo nosso).

Valores são ensinados, incorporados nas famílias e nos demais contextos em que se está inserido, social ou culturalmente. A escola como instituição onde pessoas diferentes convivem é um local privilegiado para a discussão, conhecimento e reflexão. E por que não dizer de aprendizado sobre a importância de valores? Nas entrevistas, chama a atenção algumas falas das OE que apontam para essa questão:

[...] eu penso que a gente vai ser diverso, que a gente vem de histórias diferentes e que a gente precisa olhar para esses alunos entendendo da onde eles vem. [...] E isso não quer dizer concordar com as atitudes, mas dá a possibilidade das pessoas mudarem [...] (OE A).

[...] Não tem como eu dizer para o aluno que ele tem que tratar os colegas dele com respeito e eu chego [...] na sala aos berros com ele e mandar ele sair [...]. Não tem como, por exemplo, uma mãe chegar aqui furiosa, [...] gritando [...] e eu retribuir. [...] ou eu **carrego essa postura, essa conduta comigo** e entendo [...] que a relação humana dentro da escola é a mais importante. Mais importante do que tu tirar cem (nota), mais [...] importante do que tu estar aqui todos os dias, **mais importante de tudo**, para mim [...], é que tu consiga **estabelecer relações saudáveis com as pessoas**, então eu tenho que trazer isso em mim, simples assim (OE A, grifo nosso).

[...] conversamos [...] e discutimos muito sobre a questão (em relação a chamar o colega de macaco) [...] eu mostrando muito para eles [...] aquela questão de reproduzir [...] que a gente está vendo todos os dias na TV, principalmente nos jogos de futebol [...] se a gente não sentar e não conversar [...] eles ficam reproduzindo como se fosse correto (OE B).

Como visto, conflitos são gerados pelas nossas atitudes plurais, reflexo dos contextos que experienciamos e dos valores que carregamos. Nas entrevistas, nota-se que valores como respeito, bondade, justiça e amor permeiam as atividades propostas e desenvolvidas pelas OE. Esses valores relacionam-se com princípios da Cultura de Paz como: a não violência, redescobrir a solidariedade, ser generoso e ouvir para compreender (Dhnet, 1999). Os valores compõem nosso caráter e estão presentes nas atitudes de maneira inconsciente muitas vezes. Eles são assimilados pelas pessoas dentro dos seus contextos, sendo o primeiro, o familiar. Com base nesse contexto vivido em família, interagimos uns com os outros, reproduzindo

espontaneamente o que foi aprendido. Na mesma perspectiva, posteriormente, passamos a desempenhar outras relações e diversos papéis na escola, círculo de amigos e trabalho, ampliando nossos olhares e entendendo outros contextos.

O educador encontra muitos desafios em relação ao que se espera da educação, entre estes a OE E destaca a compreensão dos responsáveis e familiares sobre o papel da escola e educação das crianças, sendo que algumas famílias delegam às instituições de ensino o papel de educar seus filhos, uma compreensão equivocada:

[...] os maiores enfrentamentos da comunidade na verdade, nas atitudes hoje, [...] são alunos sem limites. Isso vem de uma educação familiar! Isso vem de pais muito irresponsáveis, pais não comprometidos com a escola. Pais que não dão o devido valor para a educação hoje. Porque o que é a inversão de valores hoje? O que é a escola? Ah!! Meu filho vai para escola para aprender. Não! Meu filho vai para escola para ser educado.

Retomamos as problematizações da OE E sobre: “O que é a escola? Ah!! Meu filho vai para escola para aprender. Não! Meu filho vai para escola para ser educado”. Essa compreensão de que a escola é a responsável pela educação das crianças e adolescentes transparece uma negligência do papel fundamentalmente das famílias. Os OE articulam escola e família, trazendo para sua função a “[...] tarefa de servir de elo entre a situação escolar do aluno e a família, sempre visando a contribuir para que o aluno possa aprender significativamente” Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 111). Em Delors *et al.* (1996, p. 111) é explicitado que “Um diálogo verdadeiro entre pais e professores é, pois, indispensável, porque o desenvolvimento harmonioso das crianças implica uma complementaridade entre educação escolar e educação familiar.”

A família é assumida por Souza *et al.* (2023) como um sistema complexo, orientado por valores e culturas diferentes. Em uma das categorias de análise deste estudo, percebeu-se que a aproximação entre família e escola precisa ser consolidada. As constatações percebidas pelas entrevistas reforçam pontos discutidos pelos autores: a família é uma potente aliada da escola; ela muitas vezes participa pouco da rotina dos educandos; e são organismos vivos que se organizam de acordo com suas vivências inseridas em um contexto.

Entretanto, nas entrevistas foi relatado que muitos alunos têm uma sensação de acolhimento e gostam de conversar, pois se sentem à vontade e percebem que todos vivenciam situações difíceis. Esse papel de acolhimento pode indicar que não

há espaço para essa experiência no meio familiar, justificando o entendimento equivocado sobre o papel da escola mencionado anteriormente. Segundo o relato da OE H:

[...] o que eles me falaram, o que eles sentem, são coisas que eu passei, são coisas que (eles) estão passando. E muitas coisas a gente conversa [...] não é só com vocês que isso acontece. Isso aconteceu na minha família, tem coisas que acontecem que vocês acham que é só com vocês. Mas não. Assim como aconteceu contigo, tem um coleguinha aqui que aconteceu com ele [...].

No fragmento percebe-se que a OE adota o exercício da compreensão e da empatia, apresentando aos alunos por meio da sua prática e do seu cuidado. Isso é recorrente em todas as entrevistas. Amor, bondade e solidariedade são valores presentes nas vivências do grupo entrevistado, articulando-se com os princípios da Cultura de Paz e com os saberes para se educar na atualidade.

Neste caso, ressaltamos a importância do entendimento de acolhimento dentro do ambiente escolar, e isso relaciona-se com o enfoque da complexidade, recursividade, em sermos ao mesmo tempo produtores e produto de situações que vivenciamos. Os valores trabalhados podem atuar como prevenção de violências, de falta de empatia, de individualismo, de agressividade e de negligência, que tendem a se apresentar na escola ou no meio externo.

O acolhimento, passa pela escuta. Quantas vezes no cotidiano corremos tanto que não paramos para ouvir filhos, colegas e amigos, para atendermos compromissos e sonhos. Um dos princípios da Cultura de Paz é exercer a solidariedade, pois precisamos promover no ambiente escolar valores e atitudes que levem a esse olhar coletivo, estimulando a autonomia, o senso de cooperação, desenvolvendo a criatividade e a responsabilidade. A solidariedade se baseia na disponibilidade de ajudar o outro. E estar disponível ao outro, é uma atitude que precisa ser cultivada ao longo da vida.

Salles Filho (2019, p. 305) discute que olhar para situações de conflitos humanos e escolares é “[...] acolher a própria complexidade do ser humano, seus desvios éticos e humanos, suas diferenças que compõem inevitavelmente a existência cotidiana”. O “aprender a ser” (Delors *et al.*, 1996) remonta a questão do respeito à pessoa nas relações que estabelecem socialmente, com a natureza, politicamente, buscando a compreensão da interdependência humana, da solidariedade necessária para o enfrentamento das dificuldades que vivenciamos

globalmente. A educação nos proporciona espaço para a percepção de todo, de casa comum, de interdependência, ao mesmo tempo que a contemporaneidade nos afasta (educadores, pais e alunos) dessa visão solidária.

Desta forma precisa-se, como educador comprometido com o futuro, criar espaços que estimulem as pessoas a conhecerem-se melhor para compreenderem melhor o outro. O que fica claro na fala das OE, é que mesmo sabendo da existência de alternativas para articulação da comunidade escolar - família, professores e alunos - e atuação junto às problemáticas do cotidiano, muitas vezes esse trabalho ocorre de maneira frágil, a escola sozinha não dá conta. Neste grupo de OE, percebe-se o engajamento, a preocupação com o contexto e a articulação com a família, ao mesmo tempo que existem relatos sobre não se dar conta dos projetos, em virtude da rotina dinâmica, comum a todas as entrevistadas.

Por esse motivo, defende-se que a Educação para a Paz precisa ser incorporada no trabalho da escola para além de datas específicas ou ações pontuais. Por exemplo, as experiências vivenciadas pela pesquisadora no ambiente de trabalho ocorrem por meio de projetos que são desenvolvidos em todos os anos escolares, da educação infantil ao ensino médio. Os projetos são escolhidos e discutidos pelos professores, que desenvolvem em seus componentes, não ficando sob responsabilidade de um componente específico. Sempre possuem cunho reflexivo e ativo, baseado em valores, convivências fraternas e solidariedade.

Outro exemplo foi o projeto desenvolvido com as OE da escola da pesquisadora, que correspondia ao trabalho do trimestre da componente. O projeto foi desenvolvido com os oitavos anos, onde os alunos apresentaram para os terceiros anos do fundamental I, no turno da tarde, fábulas que explorassem valores escolhidos por eles. Enfatiza-se a organização e apresentação deles, como alternativa de atividades para desenvolver com qualquer ano. Foi uma troca de experiências prazerosa em diversos aspectos: engajamento, preocupação em como apresentar, convívio com os menores. Muitos pais relataram o contentamento dos filhos em participar da atividade, do envolvimento com os menores. Embora a ação fique disponibilizada para todos nas redes, esses comentários, e o envolvimento da pesquisadora em outro projeto, do quinto ano, sinalizaram para que neste ano que se inicia a ação que for trabalhada envolva mais as famílias.

O projeto do quinto ano foi trabalhado na perspectiva de "Eu: ser humano!". Da mesma forma, todos os componentes discutiram como trabalhar o conceito nas

suas aulas. A finalização do projeto foi muito impactante: todas as famílias receberam, envelopes que deveriam ser devolvidos com a história deles, alunos e famílias, momentos importantes, bilhetes, enfim, tudo construído pelos pais/responsáveis, sem o conhecimento dos alunos. No dia do encerramento, em ambiente acolhedor, com sensibilização por parte das professoras, os envelopes foram entregues, gerando um momento emocionante a todos, que não esperavam receber na escola “pedaços” das suas vivências.

Portanto, mais uma vez, remonta-se a ideia de que a Paz é uma construção coletiva, não como imposição de um valor, pois aquilo que não é interiorizado, não permanece. O que faz sentido para a pessoa tem mais chance de permanecer, portanto, deve-se buscar um conhecimento pertinente (Morin, 2011) que una o que é invisível aos olhos, ao mesmo tempo que esteja presente nos entremeios das relações (Morin, 2011). Por isso, é necessário criar situações, rotinas e práticas em que o aluno exerça a capacidade de empatia e de compreensão. Fomentar uma visão a longo prazo, construindo pensamentos e valores, formando um sujeito que exerce a sua criticidade de forma autônoma diante dos fatos, são aspectos presentes na Educação para a Paz. O que se faz necessário é que o sujeito acolha as experiências vivenciadas, aproveite o que pode fazer a diferença na sua vida e na do seu próximo. Importante salientar que a escolha sempre é da pessoa, que toma suas decisões, boas ou ruins.

Foi possível observar neste item que a diferença entre os valores dos sujeitos é um desafio presente no cotidiano da escola. Nesse sentido, se faz necessário também identificar o perfil de formação e atuação dos profissionais de OE, a fim de compreender como podem se inserir em meio às vivências, virtualidades e conflitos gerados pela complexidade das pessoas.

4.3 Prática profissional dos OE à luz da Cultura de paz, Gestão escolar e 7 Saberes

A prática profissional do OE passa pela sua formação inicial e continuada, concebida como uma formação ao longo da vida, uma vez que o mundo em transformação, com as distintas situações, pessoas e pesquisas, remete a constante atualização de saberes.

Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008) apontam que com um olhar crítico a respeito da legislação e dos contextos, permitem entender que a orientação educacional cumpre sua função de acordo com as políticas educacionais em curso. Essa visão é compartilhada também por Bugone, Dalabeta e Bagnara (2016, p. 2) ao relatarem que “O trabalho de Orientação Educacional, ao longo dos tempos, passou por diversas etapas e transformações para se adaptar às mudanças e necessidades da sociedade.”

Nesta linha, Pascoal, Honorato e Albuquerque (2008, p. 105) refletem sobre a atuação deste profissional:

Pode-se dizer que o campo de atuação do orientador educacional era, inicialmente, apenas e tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus "problemas", à sua família, aos seus "desajustes" escolares, etc., pouco ou quase nada voltado à autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão. Depois, voltou-se à prestação de serviços, mas sempre com o objetivo de ajustamento ou prevenção.

Neste mesmo viés, os autores Bugone, Dalabeta e Bagnara (2016, p. 3) discutem que a Orientação Educacional hoje deve contribuir para solucionar “problemas enfrentados pelos estudantes [...] de toda a comunidade escolar, numa perspectiva de melhor compreensão do sujeito e de suas relações dentro e fora da escola” e apontam que é desafio da educação ensinar com qualidade, com foco na formação de um cidadão crítico, que protagonize de forma consciente, seu papel no mundo. Sintetizam ainda de forma clara e objetiva a atuação do OE que:

[...] é o profissional que atua em vários contextos e situações referentes à prática pedagógica educativa, a qual precisa ser colaborativa e participativa, adequada às funções da escola para se constituir num trabalho interativo entre professores, estudantes, pais e comunidade escolar baseado na ética e no diálogo, respeitando diversidade social e cultural (Bugone; Dalabeta; Bagnara, 2016, p. 5).

No que concerne a formação dos OE, Fróes (2023, p. 49) aponta que ela é realizada atualmente a nível de pós-graduação, podendo ser feita na modalidade de ensino à distância. A oferta se resume, na maioria, a um curso de Gestão Educacional com duas habilitações, uma relacionada a atuação na área de supervisão escolar e a segunda que exige estágio supervisionado na Orientação Educacional. A autora questiona esta formação a nível de pós-graduação, pois atualmente a legislação não exige a graduação em Pedagogia como pré-requisito

para tornar-se Orientador Educacional. Ainda salienta a importância deste profissional na escola “pois sua atuação é fundamental para garantir uma educação de qualidade e para auxiliar os alunos em seu processo de desenvolvimento pessoal, social e educacional (Fróes, 2023, p. 49)

Mesmo que a legislação não exija graduação em Pedagogia, no grupo de OE pesquisado, todas possuem esta formação e tiveram formações particulares ou vinculadas às suas mantenedoras, sobre o tema Cultura e Educação para a Paz. Contudo, foram formações esporádicas, pontuais. Por esse motivo, Souza *et al.* (2023) defende que essa formação seja constante, para que os ideais de uma Cultura e Educação para a Paz se fortaleçam. Considerando tanto às adversidades que sempre aparecem e angustiam, como a perspectiva de formação integral. Nesse sentido, corrobora-se com Imbernón (2011, p.15):

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

A incerteza é um sentimento que nos acompanha e não se pode fugir disso. A incerteza de um futuro profissional, de conseguir atender as demandas pessoais e profissionais, aos anseios da mantenedora, enfim. A incerteza assume um papel angustiante no fazer dos profissionais da educação. Um exemplo é o que demonstra a OE F, um sentimento de incerteza sobre o aproveitamento dos estudantes sobre aquilo que é ensinado, causando um medo ou angústia profissional: “meu medo é de não conseguir chegar [...], no coração deles, na mente deles, para mostrar o caminho certo”. Percebe-se a preocupação e o engajamento em querer algo melhor para os alunos, em prepará-los para o que há de vir, quase como um sentimento que a maioria dos pais tem em relação aos filhos.

É perceptível que o grupo pesquisado se envolve e conhece as comunidades, lançando mão de estratégias variadas para alcançarem seus objetivos: rodas de conversa, palestras e projetos com professores que levem os alunos a refletirem sobre suas atitudes e seu futuro. Tal aspecto revela que a compreensão das OE está alinhada com as ideias de Imbernón (2011) sobre uma formação que transcende o ensino. Não obstante, é necessário ressaltar mais uma vez a importância de outras formações nessa perspectiva, pois a angústia mencionada

pelas profissionais entrevistadas pode causar sentimentos de fracasso ou limitação quanto à atuação pedagógica para a formação humana e para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, a incerteza, a imprevisibilidade e o novo, não devem ser vislumbrados de maneira angustiante. Em sintonia com a complexidade, entende-se a partir de Morin (2011, p. 71), que “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo”, logo, estamos em constante (re)organização de ideias e concepções, apostando em diferentes cenários e elaborando estratégias para enfrentar os desafios que se apresentam. O autor aponta que “[...] a estratégia, assim como o conhecimento, continua sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (Morin, 2011, p. 79), remontando a ideia do inacabamento do ser humano e da sociedade em geral.

Em outras palavras, um contexto de formação balizado pelas incertezas, mas em sintonia com uma Educação para a Paz, oferecerá subsídios para que os profissionais da gestão atuem com os estudantes em suas múltiplas dimensões, reduzindo espaços para condutas opostas à paz, mesmo sabendo que as escolhas de cada sujeito são subjetivas e não devem ser desencadeadoras de adoecimento, tanto do corpo, quanto da alma. A incerteza pelo viés da complexidade remete a uma formação de fortalecimento para entender o outro, buscar caminhos comuns e entender limitações, não de moldar sujeitos todos iguais. O relatório Delors *et al.* (1996) remete a importância de insistir na qualidade dos professores, fazendo referência a sua formação, pois as crianças na educação básica formam essencialmente suas atitudes frente aos estudos e a autoimagem, delegando ao professor um papel decisivo.

Segundo Tardif (2014, p. 33), os saberes que compõem o educador são diversos e adquiridos de lugares diferentes: “[...] são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Os disciplinares seriam os pertencentes aos diversos campos de conhecimento e que se adquire nas instituições educacionais; os curriculares são os programas escolares que devem ser aplicados; os profissionais são os saberes transmitidos aos professores nas formações inicial e continuada; e por fim, os experienciais que seriam os resultantes do exercício profissional do professor.

A importância dos saberes do professor é discutida por Tardif (2014, p. 15):

[...] o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Os saberes experienciais remontam a ideia discutida por Morin (2015), pois somos compostos por fragmentos que nos caracterizam e que retroagem no mundo plural, na relação de causa e efeito já discutida. Ainda à luz de Morin, temos que os educadores são constituídos por suas vivências, suas características, sendo uma parte do mundo a que pertencem, e sua identidade composta pelas partes do mundo que os compõem. Para Tardif (2014, p. 232) os educadores desenvolvem/constroem sua prática "[...] enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. [...] não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais". Tais dimensões de Tardif (2014) também são encontradas na reflexão da OE G:

Nós estamos lidando com pessoas, com seres humanos, vivências diferentes, pensamentos diferentes, alguns não entendem. Porque alguns acham que [...] tem que ser radical [...] a gente não pode ser assim radical, porque então como é que o aluno vai chegar? Então a gente tem que ter um jogo de cintura, tem que ter um bom senso. [...] cada um tem a sua visão das coisas [...] e cada um vai de acordo com a sua visão.

Entende-se a presença das perspectivas afetiva e existenciais no excerto acima, em que a OE aponta que "estamos lidando com seres humanos", "a gente não pode ser assim radical", "cada um vai de acordo com a sua visão", demonstrando o que a constitui como profissional.

Tudo em nossas vidas é construído de acordo com os valores, vivências e experiências. Corroborando, Tardif (2014) exemplifica que situações conflituosas advindas da questão de autoridade em sala de aula, por exemplo, serão resolvidas com base na sua história com a questão, seus valores pessoais e suas emoções. Esses saberes são importantes na composição do educador, tanto quanto os adquiridos através das suas formações. No fragmento a seguir, OE A traz seu olhar sobre a formação profissional, em relação ao seu saber, frente ao mundo atual "[...] eu sinto muito que essa nossa identidade profissional do magistério está se esvaindo [...] percebo que nós enquanto profissionais do magistério também fomos nos esvaindo de muitas coisas".

A atividade educacional deve ser pautada na reflexão e ação do educador. Não temos uma receita que repetimos ano após ano, pois estamos sujeitos aos contextos, às vivências, ao que almejamos enquanto pessoas e profissionais. No excerto anterior, é possível identificar na fala da OE A a importância de refletir sobre a sua prática, entender que toda a escola mudou e o professor também tem responsabilidade nessa mudança.

A esse respeito espera-se do educador o protagonismo dentro do ambiente escolar, tão propício ao conflito, conforme apresentado por Salles Filho (2019) quando da administração deles (conflitos), um caminho favorável para regular as convivências. Com isso, retoma-se a importância do aprender a conviver, um dos pilares da educação, amplamente discutido no relatório Delors *et al.* (1996). E isso requer um olhar atento à formação deste profissional, que sofre todas as consequências da contemporaneidade, mas que ainda assim possui pela sua profissão a possibilidade de ser a diferença na vida de alguém.

[...] por exemplo assim que ele (aluno) tem que vir aqui na minha sala [...] ah professora, sabe que é tão bom vir aqui [...] Nós temos que deixar toda a escola boa assim. E a gente vai cuidando de todos os espaços. Eu acho que [...] **é uma conduta** [...] ou a gente constrói isso para minha vida e isso reverbera. [...] Não estou dizendo que a gente também consegue [...], a gente tenta, **trabalhar para essa cultura de paz estar em mim, para estar nos outros**. Ou, no mínimo, estar nas relações que eu estabeleço. [...] (grifo nosso).

Souza *et al.* (2023) propõem reflexões nesse sentido ao analisarem produções nacionais com ênfase na formação de gestores educacionais. Para os autores, a importância da formação na perspectiva da Cultura de Paz e de uma gestão que compreenda a importância dos contextos, tende a situar o trabalho pedagógico em um campo de não violência, aproximando a comunidade escolar e amparando os profissionais frente às adversidades. Esses aspectos também sinalizados por Hax (2021).

As OE além de profissionais da educação, são sujeitos da contemporaneidade, portanto, não estão imunes à complexidade do mundo e das relações, possuem uma vida pessoal que reflete essa relação do todo na parte. Os desafios da profissão, tanto em relação aos alunos, quanto às instituições, compõem os saberes do profissional. Dessa forma, não se exime o contexto vivenciado em

relação às rotinas das OE colaboradoras desta pesquisa, onde muitas apontam a carga alta de compromissos, conforme relatam OE B e OE A, respectivamente:

[...] é uma rotina [...] ao mesmo tempo puxada, mas prazerosa. A gente trabalha com vidas e com relações, e de certa forma com relações interpessoais, mas também intrapessoais porque a gente lida com a vidinha dos outros. Mas também se vê muito na vidinha dos nossos pequenos, dos nossos adolescentes, então, é uma rotina muito viva.

Tem dias que tu não consegue seguir aquele planejamento [...]. Então a rotina da Orientação Educacional é uma rotina bem dinâmica.

A carga de trabalho do mundo moderno é extensa e é assunto presente nas escolas. Todo educador está com mais compromissos dentro das escolas, sejam eles na sala de aula ou na gestão. As novas demandas que surgem a todo instante, advindas do mundo real, delegam à escola papéis que não lhes são originários, gerando conflitos internos, muitas vezes o que causa adoecimento do profissional por não dar conta de tantas “exigências”.

Corroborando com a discussão a respeito do adoecimento, Machado, Dos Santos e Da Silva (2020), apresentam alguns fatores que podem ser geradores de angústias, tais como salários não compatíveis com a função, carga horária extensa, número alto de alunos por turma, infraestrutura precária e relacionamentos tensos com alunos:

Ao entender que solidariedade, autonomia e reflexão estão na base do profissionalismo, [...] na formação profissional dos professores, não é isso que acontece. A preocupação tem incidido mais sobre uma aquisição de informações e de competências fragmentadas, dirigidas somente para a prática, deixando de lado uma ampla e verdadeira formação cultural (Machado; Dos Santos; Da Silva, 2020, p. 27).

Percebemos nos relatos das orientadoras a preocupação com esse acúmulo de afazeres, que muitas vezes paralisam suas ações e, também, com as condições em que se encontram os profissionais em virtude das políticas públicas, conforme relatam OE A e OE E, respectivamente:

[...] mas é também pelas políticas públicas que não nos valorizam, é também pela falta de condição que nós do magistério estamos de criar uma escola que dê conta das necessidade dessa comunidade que já não são mais as mesmas.

[...] eu vejo que hoje a gente é muito cobrado pelos índices [...] cobrado pelo IDEB, [...] Coisas que tinham antigamente [...] mas não era tanto assim. [...]

Eu vejo impossível uma escola ser 100% de aproveitamento. Isso é uma utopia, isso não existe. E às vezes as escolas são mapeadas para isso, elas são marcadas. [...] Ilusoriamente elas apresentam esses índices de 100% e isso é uma coisa que a gente sabe, que a gente que vive no dia a dia, não tem como dar conta disso [...] muitas metas que a gente tem que cumprir, muitas coisas que a gente tem que fazer de projetos, disso e daquilo. Mas, ao mesmo tempo, tu não consegue dar conta disso [...] Porque teu dia a dia não tem, não te dá. Então meio que fica atropelando as coisas [...] por exemplo, agora mesmo a gente tem até o final do ano, até novembro a gente tem um seminário para fazer [...] onde a gente vai expor todos os trabalhos que tu fez e isso tu já começa a ficar agoniada porque às vezes não consegue dar conta disso. E tu tem que ir lá apresentar aquilo ali. Tem que ir lá mostrar [...] teu trabalho.

Um ponto relacionado à formação docente que a gestão deve preocupar-se diz respeito a buscar um olhar diferenciado para o fortalecimento da equipe frente às adversidades que são relatadas. É um formar-se para atuar na transformação de si e do outro. A gestão muitas vezes pode ficar engessada em situações que as mantenedoras precisam/devem exigir, dando essa sensação de impotência. Como pesquisadora, identifico alguns aspectos que perpassam as burocracias, que fazem parte da função como por exemplo, cultivar um olhar socioemocional para a comunidade escolar; ter formações, rodas de conversa com este enfoque; priorizar sempre o engajamento de pais e responsáveis frente a educação do aluno. Estas são ações que articulam com os princípios da Cultura de Paz.

O que não pode é congelar-se na inação, achar que a busca de um ambiente de paz é utopia. Precisamos valorizar as pequenas atitudes, pois a soma delas é que dará o encaminhamento coletivo que se busca. Na sequência apresentam-se trechos das OE H e OE B, respectivamente, sobre suas experiências e percepção em relação a estarem preparadas para os enfrentamentos que fazem parte da sua rotina:

[...] tem assunto que às vezes tu nem imagina e a criança vem e te conta, sabe tudo [...] e diz: Ah, porque [...] minha mãe deixou com a minha avó; o meu padrasto bate na minha mãe; minha mãe usa droga. Assim foi uma conversa que eu tive com um aluno e assim ele falou na frente de todos os coleguinhas, chorando né. E aí a gente tem que ter o psicológico, e o emocional muito bom, pra não chorar, pra não saber o que tu vai dizer naquela hora para o aluno. Não (eu não acho que temos formação para isso). Eu acho que não temos preparo.

E às vezes a gente não tem a orientação correta para aquela situação. Então a gente tem que estudar, tem que procurar, tem que se informar para nunca deixar de assistir aquelas pessoas.

Quando pensamos na formação da equipe, temos que atentar para a não fragmentação dos saberes, no sentido de cada um faz seu trabalho, sem relacionar

com o trabalho do outro e com o todo, para não cairmos na lógica da compartimentalização. E quando se fala em formação, não se deve ter em mente somente vieses técnicos e pedagógicos. A contemporaneidade nos pede mais e isso foi percebido nas entrevistas, a necessidade de religar e ressignificar saberes: “[...]chegamos à sociedade dos conhecimentos separados uns dos outros, separação que nos impede de religá-los para conceber os problemas fundamentais e globais, tanto de nossa vida pessoal, como de nossos destinos coletivos.” (Morin, 2013, p. 184).

Uma das maneiras de romper com a fragmentação, evidenciada no trabalho de Morin (2015), está relacionada ao desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, criativas, processos educativos mais efetivos que contemplem a vivência plural dos alunos e as intenções dos professores, respeitando as diferentes maneiras de aprender encontradas em sala de aula (Tardif, 2014). As falas das OE a seguir, vem ao encontro das percepções dos autores.

[...] os alunos devem ser mais ouvidos na educação. Professores que se colocam acima dos alunos, mandam copiar do livro, aulas pouco criativas, conteudistas e entendem qualquer fala do aluno como desrespeito, como ofensa. Tem gente sobrecarregada sim, mas muito acomodados na mesmice, muito tradicional (OE I).

Mas e o diálogo e a aula melhor? E uma aula atrativa, um planejamento que dê conta dessa diversidade? A gente também tem que oferecer isso. Então eu acho que isso talvez a gente tenha perdido, venha perdendo muito [...] (OE A).

Essas reflexões dos OE nos remetem a ideia de protagonismo, de comprometimento pessoal, escolher seus próprios caminhos e se responsabilizar pelas escolhas que se faz. No grupo de entrevistadas, é constante a busca pelos caminhos da formação de si e do outro, percebido pela abertura que têm nas equipes onde estão inseridas. Cabe lembrar aqui do sentimento relatado pela pesquisadora no entendimento do Manifesto 2000: a pessoalização da intenção. Somos sujeitos das nossas escolhas e elas acontecem de acordo com nossos valores pessoais, nossas referências frente a visão de mundo que temos.

Pode-se notar que nas falas das OE, assim como na Pedagogia da Conflitologia de Salles Filho (2019), nos pilares da educação apresentados por Delors *et al.* (1996) e, porque não dizer na ideia hologramática de Morin (2015), a importância de formar a si para transformar o outro. Esse ponto deve ser constante

na vida do educador que ressignifica sua prática com base no diálogo, na escuta atenta do outro, construindo assim ambiente acolhedor e favorável a práticas que estruturam uma Cultura de Paz na escola e na vida da sociedade. Desta forma é importante retomar parte da fala da OE A “[...], a gente tenta trabalhar para essa cultura de paz estar em mim, para estar nos outros. Ou, no mínimo, estar nas relações que eu estabeleço”.

Quando se quer transformar, têm-se a necessidade de se formar, se melhorar, não como maneira de se sobrepor ao outro ou querer que alguém faça igual, mas no sentido de buscar o conhecimento e a não acomodação para poder melhor compreender as pessoas e seus contextos. A condição humana transita entre erros e acertos, é suscetível a erros e ilusões (Morin, 2011). Ao mesmo tempo que temos descobertas científicas inimagináveis, convivemos com problemas como fome, guerras e incompreensões.

Morin (2011, p. 63) aponta que o século XX, que foi marcado pelo horror das grandes guerras, dos campos de extermínio, o entendimento do poder de destruição total das armas nucleares, a preocupação com a morte ecológica, também plantou a noção de “cidadania terrestre” e enfatiza como sinal de esperança: “Aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento se tornou vital” (Morin, 2011, p. 65).

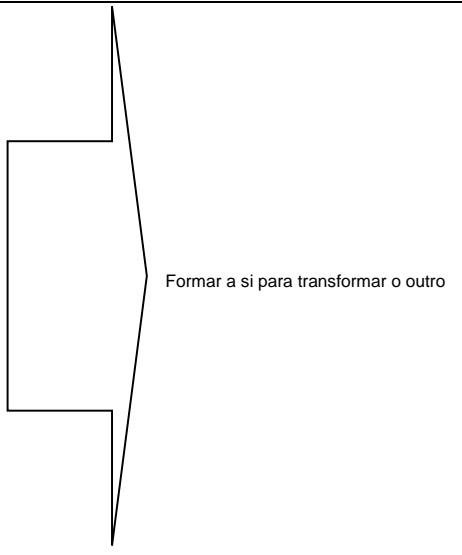
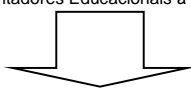
Nas entrevistas foi perceptível esse olhar de esperança no mundo pelas OE e reconhecimento da importância do seu trabalho frente às adversidades contemporâneas, ainda que o sentimento de angústia esteja presente em algumas falas. O grupo entrevistado trabalha aspectos que articulam com a Educação e Cultura de Paz (diálogo, espaço de escuta, círculos de paz, dinâmicas diversas) embora muitas vezes pareçam insuficientes, frente às demandas do dia a dia.

A busca pela Educação e Cultura de Paz é um trabalho de equipe e, mesmo sabendo que espaços com pessoas diversas não geram sempre uma unanimidade de esforços, isso não deve paralisar a ação, como já discutido. Outro ponto fundamental é a presença, o envolvimento das famílias/responsáveis no processo. Esse aspecto precisa ser refletido pelos OE e gestão, pois os motivos da ausência familiar podem ser de diversas ordens. Nesse sentido, não podemos fechar os olhos para a “negligência da acomodação” que vivenciamos na sociedade. A esperança

não pode ser vista como utopia, essa esperança nas pessoas é o que move esta pesquisadora.

A seguir o quadro apresenta aspectos discutidos anteriormente e que se mostraram articulados na análise dos resultados.

Quadro 01 – Síntese de achados da pesquisa

Conteúdo	Princípios	Achados
Manifesto 2000 (Dhnet, 1999)	Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta; Redescobrir a solidariedade.	Pessoalização da intenção – escolha de acordo com valores e referências
Princípio Hologramático (Morin, 2011)	A parte está no todo como o todo está na parte; “[...] ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte à ideia dialógica” (Morin, 2011, p.75).	 <p>Formar a si para transformar o outro</p>
Os sete saberes necessários à Educação do Futuro (Morin, 2015)	As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano.	
Pilares da Educação (Delors <i>et al</i> , 1996)	Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser.	
Pedagogia da Conflitologia (Salles Filho, 2019)	Conflitos são inerentes à condição humana. “[...] redimensionamento das relações humanas e sociais, e não apenas como um acordo e uma solução pontual nas situações de oposição” (Salles Filho, 2019, p.291).	
<p>Contextos, Conflitos e Prática profissional dos Orientadores Educacionais à luz da Cultura de Paz, Gestão escolar e Sete Saberes.</p>  <p>Ressignificar a prática Diálogo, escuta atenta e compreensão.</p>		

Fonte: Autora

O quadro sinaliza para o protagonismo do educador frente as adversidades, remetendo a constante resignificação da sua prática por meio do diálogo, escuta atenta e compreensão de suas vivências, o que constitui um olhar integral do outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar a finalização desta dissertação, ainda permanecem reflexões e interrogações, o que nos remete para a incompletude do ser humano e a inquietação para novos estudos, que aprofundem a complexidade das relações que permeiam o ambiente escolar.

O objetivo não é dizer como fazer, onde procurar, mas sim fomentar a preocupação das pessoas em querer um caminho para a paz, trabalhando a si mesmo, nas pequenas coisas, buscando o seu protagonismo no seu universo, que certamente extrapolará para toda a sua rede de convivência. Não é um caminho com indicações e de fácil acesso. Ele parte sempre de entender que precisamos nos construir, ressignificar, e reconstruir, pois, as pessoas são um universo de possibilidades e diversidades.

Com isso não se pretende dizer que devemos ser “mornos” ao que pensamos, ser indiferentes aos nossos valores pessoais e culturais, mas devemos buscar sempre a reflexão e ação em prol das nossas convivências nesse mundo diverso, sob pena de que se assim não fizermos, seremos todos ilhas em um mar de possibilidades de relações. Precisamos nos abrir ao outro, e nos comprometermos em encontrar objetivos em comum. Se não encontramos em nossas ideologias políticas, que encontremos em nosso desejo de desfrutar da casa comum, onde estamos todos inseridos com nossas crenças, valores e esperanças.

O amor deveria mover o mundo em todos os sentidos. O amor à vida, as relações, ao outro, no entendimento que não buscamos a finitude da jornada, mas sim, as melhores rotas para chegarmos no nosso final. Percebe-se com a pesquisa que as OE entendem que a Cultura de Paz na escola é um projeto que exige dedicação, vigilância constante de toda a comunidade escolar, pois para que seus princípios façam parte da vida dos estudantes é necessário rever pensamentos e atitudes. Em tratando-se de educação, estamos trabalhando com pessoas pertencentes a contextos diferentes, com seus saberes, suas diversidades e precisamos dentro do ambiente escolar, plantar sementes que vinguem no sentido da percepção da importância do entendimento de contextos, formação e capacidade de lidar com os conflitos, inerentes ao ser humano.

A respeito do entendimento dos participantes da gestão sobre Cultura e da Educação para a Paz no ambiente escolar, percebeu-se que as OE detêm

conhecimento sobre o tema Cultura e Educação para a Paz por meio de formações tanto profissionais quanto pessoais. Contudo, ainda se mostra tímida nas práticas das OE, como visto, nas questões de famílias diversas, ausência de políticas públicas permanentes, rotinas extensas dos profissionais da educação bem como adoecimentos sociais. Entende-se que a implementação da Cultura e Educação para a Paz necessita além de profissionais qualificados, de políticas públicas permanentes, famílias e comunidade escolar que entendam a importância do diálogo e da tolerância bem como uma equipe gestora que permanentemente busque formação, acolhida e acompanhamento de caminhos que levem a relações humanizadas, ou seja, que valorizem as pessoas, suas potencialidades e particularidades.

Um aspecto presente nas entrevistas permitiu-nos perceber a preocupação que possuem em estarem preparadas para o acolhimento das pessoas nas instituições em que trabalham. Com base no exposto argumentamos sobre a importância de formações pontuais e regulares nas redes, abrindo espaço para o debate sobre atitudes de resiliência, respeito e empatia, contribuindo para o autoconhecimento dos profissionais da educação, educandos e comunidade escolar. Em outras palavras, conhecendo a si, é possível entender as limitações e potencialidades pessoais reverberando no olhar e atendimento do outro (profissional da educação, familiar, comunidade, estudantes).

Percebe-se que a Cultura de Paz na escola, não pode ser função exclusiva do gestor, ou do professor, ou de um componente curricular, pois é uma busca individual dentro de um contexto de coletividade. Em outros termos, é importante que os gestores escolares fomentem ações, práticas e formações que valorizem o diálogo, a tolerância, a resiliência e a empatia nas relações.

Pelas entrevistas percebeu-se que existem muitas situações antagônicas, diversas e geradoras de conflitos (violências internas, pessoais ou externas), que fazem parte do diálogo das OE, promovendo a reflexão e ação sobre valores presentes nas famílias e sociedade. Os conflitos nas questões de relacionamentos, tolerância, diálogo, valores e famílias, potencializados com um forte aliado que são as virtualidades discutidas e que surgiram com a tecnologia, afetam as vivências. Acabam por afastar as pessoas dos convívios, instigando agressões verbais, violências emocionais, ameaças, enfim, trazendo para a gestão a responsabilidade de administrar as relações buscando o equilíbrio para ter uma comunidade escolar

presente e atuante com um relacionamento escola/famílias saudável e harmônico, para entender e fazer parte do contexto complexo onde a escola está inserida, colaborando para se enfrentar os desafios presentes.

Nesse ponto destaco a figura dos Orientadores Educacionais e a importância da sua função frente aos novos desafios. Ser o elo que acolhe, busca entender e resolver conflitos de toda a ordem (pessoais, sociais, físicos) não é tarefa pequena. Em uma sociedade em que tantas disparidades estão presentes, fazer este diálogo entre famílias, instituições de forma transparente e eficiente exige formação, interesse constante e apoio e reconhecimento do sistema educacional como um todo.

O referencial teórico deste trabalho remonta a questões de complexidade, protagonismo e compromissos. Atualmente temos cada vez mais, a necessidade de escuta e olhar atentos a essa pluralidade de mundo que se tem na escola. Da necessidade de se ensinar a tolerância frente ao outro, de modo que as convivências sejam melhoradas, buscando atitudes mais comprometidas das pessoas que se entendem como partícipes e protagonistas de um caminho de paz.

É importante enfatizar, que tolerância, diálogo, convivências não podem ser considerados utopia, pois são princípios fundamentais em um ambiente de paz. Como pesquisadora social defendo a relevância do embasamento teórico nas formações de gestores, mas antes de tudo ressalto a valorização do espírito de humanidade, por vezes adormecido em nós. Essa humanização nas relações, atitudes e processos pode contribuir para uma educação para além da aprendizagem de conteúdos, mas que preze pela formação do senso crítico, noção de complementaridade e pertencimento a uma casa comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição X. de. Educação como aprendizagem da vida. **Educar em Revista**, p. 43-55, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/97H53pCZzXJ4bg8Y9r9nZpN/?lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRANCO, Lilian Soares Alves. O papel do orientador no contexto educacional. **Humanidades em Perspectivas**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <https://cadernosuninter.com/index.php/humanidades/article/view/534>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/20, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 06 nov.2022.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 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. Secretaria Geral da Presidência da República, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13663.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 21 nov. 2022.

BRITO, Renato de Oliveira. **Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro**. Brasília, DF: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

BUGONE, Ana Claudia; DALABETHA, Andiará; BAGNARA, Ivan Carlos. O Orientador Educacional e seus desafios no contexto escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 11, n. 23, p. 1-14, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/92c544eaf02e0d8c5752b3a4faea30d9360_1.pdf. Acesso em 23 jan. 2024.

CARDOSO, Maria Genilda Marques. **Práticas de Gestão da Unidade Escolar Utopia e o Fenômeno da Violência Escolar**. 2011, 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina. Disponível em: <https://www.ufpi.br/dissertacoes-ppged>. Acesso em: 23 jul. 2022.

CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Avaliação do papel do gestor escolar no fortalecimento da cultura de paz. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL*, 5., 2010, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza, CE: Imprece, 2010. p. 1744-1756. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38014>. Acesso em: 06 maio. 2024

CERCE, Livia Maria Rassi; GOMES, Victor Márcio Laus Reis. A Prática da Gestão Escolar à luz da Teoria da Complexidade. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 12, n. 02, p. 25-45, 2020. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3224>. Acesso em 17 dez. 2023.

DA SILVA, Sabrina Corrêa; MARCKEVITZ, Daniela; GOBBO, Antonia de Fátima. **Orientação Escolar: os desafios de uma escuta atenta e respeitosa a partir da Justiça Restaurativa**. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, 2022. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/22726>. Acesso em: 07 dez. 2023.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez Editora, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 23 dez. 2022.

DHNET-DIREITOS HUMANOS NA INTERNET. **Carta do Atlântico**. Brasil, 2022. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/carta_atlantico_1941.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

DHNET-DIREITOS HUMANOS NA INTERNET. **Manifesto 2000**. Brasil, 1999. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/bibpaz/textos/m2000.htm>. Acesso em: 03 nov. 2022.

ESTÁCIO, Mércia Maria De Santi. A Visão de Durkheim sobre a escola e a família na transformação da criança em um ser social. *In: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1771.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Katia Rodrigues. **A violência na escola**. 2011. Monografia (Especialização em Orientação Educacional) - Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206286.pdf. Acesso em: 03 maio. 2024.

FRÓES, Hélen Rose Pinheiro. **A Identidade do Orientador Educacional na Prospectiva Revista de Orientação Educacional: um olhar sistematizado entre os anos de 1977 a 1988.** 2023, 124 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2023.

Disponível em:

<https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/bitstream/riu/8687/1/DIS%20Helen%20Froes.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GRINSPUN, Mirian. **A orientação educacional: uma perspectiva contextualizada.** *In:* GRINSPUN, Mirian (Org.). *A prática dos orientadores educacionais.* São Paulo: Cortez, 2001 p. 11-33.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

HAMMES, Lúcio Jorge. Conceituação e antecedentes históricos da educação para a paz. *In:* SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis.** São Luis/MA: EDUFMA, 2009a. p 09-20.

HAMMES, Lúcio Jorge. Formas de resolução de conflitos em escolas públicas de Jaguarão, RS. *In:* SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. (Orgs.). **Educação Inclusiva e Educação para a Paz: relações possíveis.** São Luis/MA: EDUFMA, 2009b. p 87-98.

HAMMES, Lúcio Jorge; SEBAJE, Alexandre Zacaria. Gestão Escolar e as Novas Incumbências Impostas pela Lei Federal Nº 13.663/18. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 3, p. 167-182, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/38014>. Acesso em: 23 jul. 2022.

HAX, Cristiane de Souza Amaral. **Educar para a paz: reflexões pedagógicas em uma escola pública do RS.** 2021, 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão.

Disponível em:

<https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/6159/1/CRISTIANEDESOUZAAMARALHAX2021.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2022.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCK, Heloísa. **A evolução da Gestão Educacional a partir de mudança paradigmática.** *In:* Programa de Capacitação de Gestores, 2009a, Bahia. Disponível em: <https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009b. Disponível em:

www.academia.edu/18006019/Heloisa_Luck_Dimensoes_da_gestao_escolar_e_suas_competencias. Acesso em: 23 dez. 2022.

MACHADO, Gláé Corrêa; DOS SANTOS, Andréia Mendes; DA SILVA, Renata Santos. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, v. 1, p. 16-30, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5255/525562379002/525562379002.pdf>. Acesso em 17 dez. 2023.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista; RIBEIRO, Olzeni Leite Costa; BRITO, Renato de Oliveira. Gestão escolar e pensamento complexo: um referencial inovador para o sucesso na educação. **Plures Humanidades**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/viewFile/3/12>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MATIRE, Claudia *et al.* Orientação Educacional e os desafios na mediação de conflitos. **Ciência Atual–Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José**, v. 17, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/521>. Acesso em 17 dez. 2023.

MEDEIROS, Geisa da Silva. ROCHA FILHO, João Bernardes da. Fenomenologia hermenêutica: da filosofia à pesquisa qualitativa no ensino? educadores dialógicos e perspectivas de mundo. **Revista de Ciências da Educação**, (S.l.), v.36, n. XVIII, p.139-152, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/11778>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MILANI, Feizi; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (orgs). **Cultura de paz: Estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. [tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória]. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. ver. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. [tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. [tradução de Eloá Jaconiba]. 27. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: jan. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. Impresso pelo Centro de Informação da ONU para o Brasil. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf. Acesso em: 03 jul. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Resolução 53/243 de 06 de outubro de 1999** - Resoluções aprovadas pela assembleia geral. Nova Iorque, 1999. Disponível em <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NITTAS VÍDEO. **Aprender a aprender**. YouTube, 30 de março de 2010a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t6d4Ku4jpu4>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NITTAS VÍDEO. **Aprender a conviver**. YouTube, 30 de março de 2010b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjJi4ukB8>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NITTAS VÍDEO. **Aprender a fazer**. YouTube, 30 de março de 2010c. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hHXky5ILIMc>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NITTAS VÍDEO. **Aprender a ser**. YouTube, 30 de março de 2010d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykTVjILFy-I>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NUNES, Antonio Jakeulmo; SALES, Magda Coeli Vitorino. Violência contra crianças no cenário brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 871-880, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/hbQG5xjXFgD6qBLw4D95NNg/#>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Mantener la paz y la seguridad internacionales**. Espanha: Naciones Unidas, 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/07/1794722>. Acesso em 06 nov. 2022.

ORIQUE, Sílvia Diana de Lima Silva. **Educação para a Paz: uma proposta de prevenção e redução do bullying em uma escola pública**. 2021, 169 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2021. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/rii/6580/1/SILVIA%20DIANA%20DE%20LIMA%20SILVA%20ORIQUE.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2024.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane Costa; ALBUQUERQUE, Fabiana Aparecida de. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, n. 47, p. 101-120, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n47/n47a06.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares. **Revista Polyphonía**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 137, 15 jul. 2016. Universidade Federal de Goiás.

Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/42291>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: Olhares a partir da complexidade**. - Campinas, SP: Papirus, 2019.

SANCHES, Leide da Conceição *et al.* Violência sexual infantil no Brasil: uma questão de saúde pública. **Revista Iberoamericana de Bioética**, [S.l.], n. 9, p. 1-13, 21 fev. 2019. Universidad Pontificia Comillas. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/bioetica-revista-iberoamericana/article/view/9654>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SANTOS, André Felipe Costa; SOUSA, Clarilza Prado de; SANTOS, Priscila Costa. Contribuições do Orientador Educacional no Desenvolvimento de uma Educação para a Paz. *In*: SANTOS, Priscila Costa; SANTOS, André Felipe Costa (org.). **Educação e Contemporaneidade: Temas Emergentes**. Curitiba: Appris, 2020. Cap. 5. p. 101-122. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=gJ0FEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT68&dq=%22orientador+educacional%22+e+paz&ots=ElwY-LwlzA&sig=Ptl-5XnTTZzDXLIWOrlth3M#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SOUSA, Robson Simplicio de; GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v.4, n.6, p. 311-333, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/39>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOUZA, Dilce Brasil de. **Trilhando os caminhos da formação em educação para a paz e não violência**. 2020. 19 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão da Educação: Supervisão e Orientação Escolar) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Bagé, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2159>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, Dilce Brasil de *et al.* Articulação da cultura de paz e gestão escolar: Contribuições de um estudo de revisão sistemática. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 8, n. 00, p. e023007, 2023. DOI: 10.29378/plurais.v8i00.17093. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/17093>. Acesso em: 7 dez. 2023.

SOUZA, Maria Luiza da Costa Rosa; RIBAS, Ana Maria. Orientação educacional e mediação de conflito: a busca por uma escola restaurativa. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 77-93, 2017. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Revista-Educacao-154.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

STRINGFIXER. **Declaração de St. James**. Brasil, 2022. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Declaration_of_St_James's_Palace. Acesso em: 22 jul. 2022.

TAKII, Evelyne Pereira; SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para a Paz: análise teórico-metodológica da Pedagogia dos Direitos Humanos e da Pedagogia da Conflitologia. *In*: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 28., 2019, Ponta Grossa. **Anais[...]**. Ponta Grossa, PR, 2019. Disponível em: https://siseve.apps.uepg.br/storage/EAIC2019/14_Evelyne_Pereira_Takii-15681498277717.pdf. Acesso em: 02 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

UNICEF (org.). **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. [S.l.]: Unicef, 2021. 56 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

VILLON, Ivanita Gil. **Orientação Educacional e a Comunidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES”, desenvolvida por DILCE BRASIL DE SOUZA, discente do Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, campus Bagé, sob orientação das Professoras Dra. Renata Hernandez Lindemann e Dra. Crisna Daniela Krause Bierhalz.

O objetivo central do estudo é discutir a formação dos gestores sob a perspectiva da Cultura de Paz, refletindo a Educação para a Paz como um caminho pedagógico para sua implementação no contexto educacional.

O convite a sua participação se deve à sua atuação profissional na área da gestão escolar. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

Serão tomadas as seguintes medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. Como forma de garantir seu anonimato não serão indicados os locais de trabalho apenas explicitada a rede de ensino na qual pertence. Por outro lado, caso você deseje que seu nome ou de sua instituição conste do trabalho final, isso será respeitado.

A sua participação, se dará em dois momentos. No primeiro consistirá em responder perguntas a um questionário, disponibilizar o quadro de escuta da roda de conversa de 12.07.2023 e permitir o uso da gravação da roda de conversa com o especialista. No segundo momento por meio de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, que será realizado em data e local previamente agendado com os colaboradores. A entrevista somente será gravada se houver autorização do entrevistado.

O tempo de duração da Roda de Conversa será de aproximadamente 3 horas, o preenchimento do questionário de 15 minutos e o quadro de escuta será construído durante toda a Roda de Conversa, e por fim a entrevista de aproximadamente 1 hora.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Os benefícios diretos da sua colaboração são as contribuições teórico-práticas que a roda de conversa e a entrevista poderão proporcionar para sua prática profissional. Não identificamos riscos em potencial quanto a sua participação na pesquisa. Registramos que eventualmente, a identificação indireta dos participantes pode ocorrer em virtude do número restrito de profissionais da área da Orientação Escolar. Todavia, a pesquisadora se compromete a adotar as medidas de confidencialidade e privacidade supracitadas, visando evitá-las.

Na intenção de dar um retorno aos profissionais envolvidos na pesquisa os resultados serão apresentados por meio de socialização em nova roda de conversa, posterior a finalização da pesquisa. Além disso, registramos que os resultados serão publicados na forma de dissertação no repositório da instituição, bem como artigos científicos e/ou apresentações em eventos da área.

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e suas orientadoras. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras.

O presente TCLE está redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante. Na última página, deverão conter as assinaturas do participante, mestranda e orientadoras.

Bagé, 12 de julho de 2023

Contato com a pesquisadora responsável: Dilce Brasil de Souza

Tel: 53 999102808

e-mail: dilcesouza.aluno@unipampa.edu.br

Orientadora: Renata Hernandez Lindemann
Tel: 53 999737742
e-mail:renatalindemann@unipampa.edu.br Re

Co-orientadora: Crisna Daniela Krause Bierhalz
Tel: 53 991229001
e-mail:crisnabierhalz@unipampa.edu.br.

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO DE GESTORES ESCOLARES” e concordo em participar.

- Autorizo o uso do meu nome e da minha instituição de ensino.
- Autorizo a gravação da entrevista.
- Autorizo o registro de imagem por foto/filmagem da reunião de 12.07.2023.
- Autorizo o uso do quadro de escuta da reunião de 12.07.2023.
- Não autorizo o uso do meu nome e da minha instituição de ensino.
- Não autorizo a gravação da entrevista.
- Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem da reunião de 12.07.2023.
- Não autorizo o uso do quadro de escuta da reunião de 12.07.2023.

Nome do Participante (por extenso e assinatura)

CPF: _____

Rubrica Mestranda: _____

Rubrica participante: _____