

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**APRENDENDO UMA CULTURA DE PAZ NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES,
POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli

**Santa Maria, RS, Brasil
2005**

**APRENDENDO UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

por

Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

**Santa Maria, RS, Brasil
2005**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**APRENDENDO UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

elaborada por
Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO ORGANIZADORA

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Valdo Hermes de Lima Barcelos, Prof. Dr. - UFSM

Gionara Tauchen, Prof^a. Ms. - UERGS

Clóvis Renan Jacques Guterres, Prof. Dr. – UFSM

Santa Maria, 08 de agosto de 2005.

*“O que eu penso a respeito da vida
É que um dia ela vai perguntar:
O que é que eu fiz com meus sonhos?
E qual foi o meu jeito de amar?
O que é que eu deixei pras pessoas
Que no mundo vão continuar,
Pra que eu não tenha vivido à toa,
E que não seja tarde demais”.*

Jorge Trevisol

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ser concretizado sem as diversas parcerias que estabeleci durante sua realização. A tarefa de pesquisar/estudar é sempre tarefa coletiva, resultado de ajudas mútuas, tanto no âmbito da academia como fora dela. Por isso, agradeço com muito carinho a todos que, de uma maneira ou outra, estiveram presentes neste momento, especialmente...

... aos diretores, coordenadores, educadores e educandos das escolas investigadas, pela acolhida e pelos momentos de aprendizado;

... ao professor e orientador Celso Henz, pela disponibilidade, contribuição e carinho dedicados durante a realização deste estudo;

... à minha família, especialmente, minhas filhas Camila e Carine pela compreensão e paciência nos momentos difíceis;

... aos colegas da Escola Antonio Alves Ramos, em especial, Mariglei, Luciana, Cristina, Michele e Joze pelas contribuições e pelo estímulo.

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDENDO UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Autora: Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli
Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz
Santa Maria, de julho de 2005.

Este estudo busca compreender como os educadores e educandos das classes de Educação Infantil podem aprender uma cultura de paz no ambiente escolar. Aponta-se a Educação para a paz como possibilidade para uma infância e uma sociedade mais humanizada, entendendo que violência e paz são aprendidas culturalmente e têm relação com a política, a economia, a organização social e a educação. Esta pesquisa caracteriza-se, metodologicamente, pelo estudo de caso e alicerça-se, principalmente, à luz dos escritos de Paulo Freire e autores afins, que defendem a educação como um processo de humanização. Contribuem ainda, autores como Guimarães e Xésus Jares que apontam para uma concepção de paz, relacionada à justiça social. Entende-se que as ações docentes têm revelado, em alguns momentos, práticas que possibilitam a aprendizagem de uma cultura de paz; em outros, práticas que contribuem para a desumanização, sinalizando que os educadores, na maioria das vezes, não têm clareza do porquê e do para quê estão direcionando sua ação. Aponta-se ainda a necessidade de que os profissionais ampliem sua compreensão sobre a criança para além do aspecto legal. A concepção de paz também suscita clareza e aprofundamento, e precisa ser entendida como uma prática cultural passível de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, cultura, paz, infância.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDENDO UMA CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

(LEARNING A PEACE CULTURE IN INFANTILE EDUCATION: LIMITS,
POSSIBILITIES AND CHALLENGES)

Author: Rosiclér de Fátima Pinheiro Cantarelli

Advisor: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, July, 00 th, 2005.

This study seeks to understand how the educators and students of Infantile Education classes can learn a peace culture in the school atmosphere. The Education is pointed for the peace as a possibility for a childhood and a more humanized society, understanding that violence and peace are learned culturally and they are related to politics, economy, social organization and education. It defends that the professionals that act in the Infantile Education need to question themselves on the service of something, who and what for they are exercising their role of educators, rethinking their conceptions, to define with clarity that man, school and society type, they intend to build. It is believed that the education of the childhood for a peace culture passes by the way the school atmosphere is organized and by the lived experiences, that will contribute to the humanization or dehumanization and for the society maintenance or transformation. This research is characterized, methodological, by a study case, when it tries to dialogue with the authors, with the observed reality and with the context in which is inserted the subject of the research. It is based, mainly, into the light of Paulo Freire's writings and kindred authors, which defend the education as a humanization process. Authors as Guimarães and Xésus Jares that point to a peace conception, related to the social justice, also contributed. It understands each other that the educational actions have been revealing, in some moments, practices that make possible the learning of a peace culture; in other, practices that contribute for the dehumanization, signaling that the educators, most of the time, don't have clarity of the reason and of the for something are addressing your action. It' still pointed the need that the professionals enlarge your understanding on the child for besides the legal aspect. The peace conception also raises clarity and to deepen and it needs to be understood as a practice susceptible to cultural learning.

Key-words: Education, culture, peace, childhood

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
APRESENTAÇÃO	8
CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM APRENDIZADO NECESSÁRIO FRENTE AO ATUAL CONTEXTO	11
OS ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA	20
CULTURA, PAZ E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O MUNDO DOCENTE	25
AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA UMA CULTURA DE PAZ	35
O AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES, IMPASSES E DESAFIOS EM EDUCAR PARA A PAZ	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55
ANEXO	58

APRESENTAÇÃO

O presente estudo teve origem nas práticas pedagógicas desenvolvidas junto às classes de Educação Infantil. Nesse contexto, vivencio, com as outras educadoras, as dificuldades de relacionamento, conflitos, anseios e necessidades de uma infância que, a cada dia, carece de um olhar mais humanizador. Estas vivências levaram-me a buscar alternativas que ressignificassem minha prática, no sentido de oportunizar, aos educandos e educadoras, possibilidades de aprendizagem de práticas culturais que contribuíssem, de maneira significativa, para o que considero fundamental no ato de educar: a humanização de uma infância excluída e massacrada por um contexto capitalista.

Nesta perspectiva, estamos desde 2002, eu e as outras educadoras, construindo e reconstruindo uma proposta de educar para uma cultura de paz. Nesse processo, vamos questionando nossas ações e buscando soluções coerentes com aquilo que acreditamos ser o melhor para nossas crianças. Ler e discutir com a equipe de professores muito nos auxilia, e é por meio destas leituras e reflexões que começamos a construir nossa identidade, a identidade de nosso projeto. É nas perguntas e respostas, nas idas e vindas que vamos a cada dia tentando, acertando, errando e, principalmente, aprendendo a oportunizar o aprendizado de uma cultura de paz. Sem dúvida, é um processo árduo e lento, mas acreditamos, sobretudo que “o caminho se faz caminhando”.

No decorrer desta “caminhada”, senti a necessidade de aprofundar, repensar e ressignificar os conhecimentos construídos durante minha formação acadêmica, e instigava-me a curiosidade de conhecer e compreender as possibilidades de aprendizagem de uma cultura de paz nas classes de Educação Infantil, em ambientes sócio-econômicos e culturais diferentes daquele em que atuo.

Por meio do diálogo com os educadores, percebi a pertinência de aprofundar a investigação sobre questões relacionadas à cultura da paz, donde definimos para orientar esta pesquisa, a seguinte problematização: *Como educadores e educandos das classes de Educação Infantil podem aprender, a partir das experiências escolares, a vivenciar uma cultura de paz?* Apoiaram-me, ainda, as seguintes questões: Que concepções alicerçam a ação docente na educação infantil? Quais as orientações presentes nas propostas pedagógicas que podem ou não contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar? Quais as práticas vivenciadas no ambiente escolar que oportunizam ou inviabilizam a aprendizagem de uma cultura de paz? Como os contextos podem influenciar a aprendizagem de uma cultura de paz na educação infantil?

Neste estudo, aponto a educação para a paz como possibilidade para uma infância e uma sociedade mais humanizada, entendendo que violência e paz são aprendidas culturalmente e têm relação com a política, a economia, a organização social e a educação.

Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como Estudo de Caso, o qual, considero um dos caminhos para a realização de pesquisa em Ciências Sociais quando as questões "como" ou "por quê" são o foco da investigação. No entanto, tive a preocupação de não encarcerar este estudo neste ou naquele tipo de pesquisa específica, e sim valorizar o que cada uma delas traz de melhor. Por isso, integram também este estudo a Pesquisa Histórica já que, em alguns momentos, senti a necessidade de revisitar o passado no sentido de compreender e ressignificar o presente. Utilizei-me, ainda, da Pesquisa Bibliográfica quando elaborei o referencial teórico que me alicerçou, e quando busquei subsídios dos autores no processo de construção deste estudo e, da Pesquisa Participante, na medida em que investigamos o espaço onde atuamos como educadora.

Este trabalho está organizado em cinco partes, visando a melhor compreensão do assunto. Na primeira, "Cultura de paz na educação infantil: um aprendizado necessário frente ao atual contexto", contextualizei a infância em nossa sociedade e apontei a necessidade de se educar a infância para uma cultura de paz.

Na segunda, “Os espaços e sujeitos da pesquisa”, caracterizei os espaços físicos e os contextos onde a pesquisa foi realizada, bem como os sujeitos nela envolvidos e, explicitarei os procedimentos metodológicos utilizados.

Na terceira, “Cultura, paz e educação da infância: um olhar sobre as concepções que permeiam o mundo docente”, dialoguei com os docentes pesquisados sobre concepções de cultura, paz, criança e Educação Infantil, buscando subsídios nos autores que alicerçam este estudo, e, realizei algumas aproximações entre infância, cultura e paz, apresentando uma compreensão de educação enquanto construção cultural.

Na quarta, “As propostas pedagógicas: caminhos e descaminhos para uma cultura de paz”, analisei as contribuições e entraves das propostas pedagógicas para o aprendizado de uma cultura de paz e refleti sobre os desafios docentes. E, por fim, na quinta parte, “O ambiente escolar: possibilidades, impasses e desafios em educar para a paz”, refleti as práticas culturais que contribuem ou impedem o aprendizado de uma cultura de paz; relacionei as concepções docentes e as propostas pedagógicas com a cultura vivenciada no ambiente escolar.

Conduzi este trabalho, principalmente, à luz dos escritos de Paulo Freire e autores afins, que defendem a educação como um processo de humanização e de libertação da humanidade, onde educar é inserir-se na história; não é só estar na sala de aula, mas numa prática política e social mais ampla. A escola, então, pode ser um espaço-tempo de possibilidades de transformação da realidade na qual estão inseridos os sujeitos envolvidos. Contribuem ainda autores como Guimarães e Xésus Jares, que apontam uma concepção de paz para além da inexistência de guerra. Defendem que a paz implica, dentre outras coisas, na resolução de conflitos de forma não violenta e na luta contra todas as formas de injustiça social.

Decorrente desses referenciais, procurei “dialogar” com os autores, com a realidade observada e com o contexto no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, estruturando a presente monografia.

CULTURA DE PAZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM APRENDIZADO NECESSÁRIO FRENTE AO ATUAL CONTEXTO

O homem apresenta, como as demais espécies animais, ações e reações inatas, como respirar, sentir fome, frio, medo... Porém, quer por dificuldades impostas pelo ambiente, quer por particularidades de sua própria espécie, ele desenvolveu capacidades que o distingue das demais existentes. A espécie humana é capaz de transformar a sua experiência vivida em um discurso com significado e transmiti-lo, mediado pela linguagem, aos demais e a seus descendentes. Pela linguagem, o homem é capaz de criar e recriar situações, de simbolizar, agrupar, prever, ordenar e significar o mundo que o cerca.

O mundo humano é um mundo aberto, um mundo que deve ser constituído pela própria atividade humana. O ser humano necessita construir um mundo para si, um mundo que tenha um sentido humano e, nesse processo, vai construindo a si mesmo, pelas ações que realiza e que, ao mesmo tempo, o realizam. É pelo trabalho¹ que o homem, na condição de transformador da natureza, pode atingir seu mais elevado ideal de realização. Quando o homem age, cria e empreende, produzindo objetos e saberes, bens materiais e simbólicos, está atuando não somente no âmbito do trabalho, mas, também, no campo do saber e do poder, ou seja, no campo da cultura e da política.

Na história da humanidade consta que o homem, para superar as privações de alimentação e moradia e garantir a própria sobrevivência, sentiu necessidade de lançar mão do trabalho que, em sua função mais primordial, era a defesa da unidade do clã, numa luta constante contra os perigos oferecidos pela natureza, seu clima hostil e os

¹ Entende-se trabalho como sendo toda a ação pela qual o homem transforma a natureza e, conseqüentemente, transforma a si mesmo como parte da natureza, tendo a intenção de fazê-lo e prevendo o resultado de sua ação.

animais selvagens. Surgiram assim as comunidades primitivas, caracterizadas pelo trabalho em conjunto e pela propriedade coletiva dos meios de produção e seus produtos.

Na Antigüidade, com o surgimento da propriedade privada dos meios de produção, predominaram as relações de dominação e sujeição com o emprego do trabalho escravo na agropecuária, extração mineral e comércio. Esse modo de produção também dominou as relações de trabalho no Brasil durante o período colonial e o Império, ainda que no final da Idade Média e início da Modernidade.

Já na Idade Média prevaleceu o modo de produção feudal que se estruturava, basicamente, nas relações senhores x servos, caracterizadas pela subsistência e servidão. O senhor feudal detinha o poder econômico e político porque era o proprietário do meio de produção (terra); os servos cultivavam um pedaço da terra, cedido pelo senhor, mas eram obrigados a pagar-lhe impostos e a trabalhar nas terras que o senhor conservava para si.

A partir do século XI, a sociedade medieval sofreu profundas transformações e a ordem feudal entrou em crise. O renascimento do comércio, das cidades e o desenvolvimento das atividades manufatureiras deram origem a uma nova estrutura social: a sociedade capitalista. Foi na sociedade capitalista que se confirmou, então, a separação entre o trabalhador e a propriedade dos meios de produção (capital, ferramentas, máquinas, matérias-primas, terras). Desse modo, podemos afirmar que a essência do sistema capitalista encontra-se na separação entre o capital e o trabalho. Uma separação que originou o trabalhador livre assalariado, que vive exclusivamente da venda de sua força de trabalho, e o capitalista, proprietário dos meios de produção.

O capitalismo defende a idéia de que o bem-estar da coletividade é obtido se apelarmos não ao altruísmo das pessoas, mas à defesa de seus próprios interesses que é apresentada como a melhor forma de solucionar os problemas de um grupo social. Assim, sob a égide capitalista é que cultivamos, na maioria das nossas ações, sejam elas intencionais ou não, uma cultura da humanização ou da desumanização, um tipo de relações entre as pessoas.

A impunidade, a fome, o desemprego, a falta de saneamento básico e escola, a exploração sexual, a degradação do meio ambiente, o trabalho infantil dentre outros, apontam os caminhos da exclusão, da ausência de dignidade e valorização da vida. Assistimos inertes

às mortes no trânsito, às gangues, ao crescimento do império das drogas, à desestruturação de nossas famílias. Nossas crianças e adolescentes “brincam” de dar tiros nos colegas e professores, de vender drogas, de prostituir-se.

Na Terceira Carta da obra *Pedagogia da Indignação* – ao referir-se sobre o assassinato do índio Galdino - Freire expõe sua indignação e reflete sobre os limites e testemunhos à que nossas crianças e adolescentes são submetidas, sobre a responsabilidade da família, da escola e da sociedade no processo de desumanização:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer (FREIRE, 2000, p. 65).

Essa desumanização não é um fato dado, não existe por acaso. Foi aprendida histórica e culturalmente, é produto da ação do homem e resultado de um contexto, de uma ordem social injusta que se nutre da miséria, da exploração e da ausência de valores em favor da vida, da banalização da vida e da morte. Humanizar-se ou desumanizar-se depende também do contexto, da forma de produzir e distribuir o necessário para a sobrevivência material. O homem faz a sua própria história, porém nem sempre da forma como deseja. Marx (1989, p. 28) já afirmava que “o que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

No mundo capitalista em que vivemos, aprendemos que é natural só realizarmos uma tarefa em troca de algo; se não recebermos, não fazemos. Estamos tão condicionados que ficamos paralisados quando não existe o apelo da competição ou a possibilidade de lucro. Os homens,

nessa ânsia desenfreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal (FREIRE, 1987, p. 46).

Há uma falta de sentido para a vida, que se caracteriza pela busca desenfreada do "ter", em lugar do "ser", e pelo desperdício dos próprios bens que são consumidos vorazmente e entram rapidamente em estado de obsolescência, criando sempre novos

ídolos ameaçadores, que colocam a violência como meio justificado para perseguir um fim.

As relações humanas, a nível mais pessoal, também passam por esta supervalorização do ter, geradora de diferentes relações de violência. As relações entre marido e mulher, entre pais e filhos, entre amigos e parceiros, enfim, entre as pessoas em geral, são permeadas pela violência, na medida em que desembocam numa substituição da própria presença - ocupada pela ânsia do sucesso, do poder e do lucro – pela lógica do consumo.

Ademais, em meio a essa sociedade, vemos o outro como concorrente e a natureza como fonte de possíveis riquezas ou lucros. Tudo e todos se transformam em objetos, instrumentos, fontes produtoras ou consumidoras. Em nome do poder, do ter, esquecemos de nós mesmos, de olhar-nos e olharmos ao outro mais humanamente. Em nome do lucro, aprendemos a lição do “vale-tudo”, praticamos uma das maiores atrocidades, condenando uma grande massa da população a ocupar espaços marginais na sociedade, gerando e legitimando a dinâmica da exclusão, exploração e opressão.

Estar socialmente incluído ou excluído depende, fundamentalmente, da maneira como está organizado o mundo do trabalho. Para Marx (1989, p. 46), é com a divisão do trabalho que se dá “a distribuição desigual, tanto quantitativamente como qualitativamente, do trabalho e seus produtos”. A divisão do trabalho provoca mudanças no modo como podemos produzir nossa subsistência material e dá origem a profundos contrastes sociais, pois quem detém a propriedade dos meios de produção controla todo o processo e “quem controla, domina ou exerce o poder no processo de trabalho também controla, domina e exerce o poder na distribuição do produto social” (AUKAR apud ANDREOLA, 2002, p.181).

Na atual sociedade capitalista, o livre comércio e a flexibilidade no mundo do trabalho, exigidos pelo modelo econômico, trazem como consequência a precariedade das condições de trabalho e a incerteza, anulando a esperança no futuro e a capacidade de reivindicar ou rebelar-se, mesmo diante de situações insuportáveis de exploração.

A precarização do emprego presente na dinâmica da modernização, como consequência quase inevitável das novas tecnologias, da reestruturação industrial e da

luta pela competitividade, gera uma das maiores taxas de desemprego que, aliada a uma gritante distribuição desigual de renda, alarga de forma veloz e constante o fosso entre ricos e pobres, entre grandes lucros e baixos salários.

O fato é que estamos inseridos num modelo econômico capitalista, onde uma minoria privilegiada acumula riqueza em prejuízo da grande maioria da população. Esse modelo não conseguiu criar mecanismos eficientes de distribuição, gerando condições desiguais de vida e, conseqüentemente, anulando as possibilidades e oportunidades de igualdade, pois, segundo Marx (1989, p. 27), “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir”.

Esta é uma realidade dura, desencantada e desumanizadora, onde a vida fica relegada a segundo plano e a violência aflora em diferentes formas e níveis, atingindo a maioria do povo brasileiro e, mais especificamente, as famílias das crianças que freqüentam nossas escolas. A violência física que se revela nas agressões, espancamentos, homicídios, estupros..., a violência simbólica que se expressa na legitimidade da reprodução das relações de trabalho e poder; que é menos visível, mais difícil de reconhecer, mas também mais perversa no sentido de produzir sofrimento humano e desumanização, sendo exercida por diferentes instituições como o Estado, a mídia e a escola. Na escola, a violência simbólica se revela, dentre outras ações, nas advertências, na indiferença, nas discriminações, nas ameaças, no autoritarismo, nos horários rígidos, nos conteúdos sem significado...

Devido à realidade sócio-econômica atual, a escola configura-se como um importante agente educacional da sociedade, pois os pais vêm se distanciando cada vez mais do papel de educar. E, lamentavelmente, ao contrário do que se espera, na maioria das vezes, a escola não vem educando para a humanização, para a valorização e preservação da vida, mas sim para legitimar o poder e a perpetuação de uma sociedade excludente na medida em que, seus sujeitos, com tradição na cultura da negação, do pessimismo e da acomodação, insistem na repetição dos mesmos erros, mesmo que alguns façam isto sem ter clareza, sem saber que estão a serviço da desumanização.

O currículo oculto e a linguagem não verbal presentes em toda prática pedagógica, a mera transmissão de conhecimento, as formas de avaliação, os conteúdos pré-estabelecidos e vazios de significado, fragmentados e descontextualizados são poderosos instrumentos e formas de violência simbólica, na medida em que sustentam uma ordem injusta e dominadora, educando para a passividade, a ingenuidade e o fatalismo determinista.

Apoiamo-nos em Freire quando rejeitamos a aceitação passiva, a posição conservadora que tende a aceitar o estado das coisas como fatalidade. Acreditamos que é fundamental provocar e alimentar “sonhos possíveis” e lutar para que esses sonhos se tornem realidade. Se entendermos que o homem cria cultura quando faz história e ao mesmo tempo só faz história pela cultura², então é possível desafiar o próprio homem para a superação das “situações-limite” de desumanização em que nos encontramos: “é preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando ser viabilizado e não como algo pré-dado. A realidade histórico-social é um dado dando-se e não um dado dado” (FREIRE, 1985, p. 67).

Nesse sentido, defendemos a educação como componente substancial na edificação da identidade de sujeitos capazes de desvelar criticamente o mundo das injustiças e práticas que ferem a dignidade humana e de engajar-se ativamente para a transformação social. Para Freire (1987), a educação é um instrumento humanizador, é um processo que vai ao encontro da necessidade da humanidade de “ser mais”. Nesse processo, os sujeitos vão transformando o mundo e transformando-se, pois não se aceita o homem isolado do mundo nem tampouco o mundo isolado do homem.

Educar é humanizar ou desumanizar. É assumir as situações-limite em que a realidade econômica restringe condições e oportunidades. É assumir compromisso com a conscientização, onde se ultrapasse a mera tomada de consciência, a aproximação da realidade e se chegue a um posicionamento mais crítico, pois “conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ [...] é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

² Nosso conceito de cultura está alicerçado na concepção freireana que a entende como sendo toda a atividade humana que pode transformar, modificar, criar, cultivar. Esta compreensão está aprofundada na segunda parte deste estudo.

A educação é terreno fértil para o aprendizado do humano, que sempre é sócio-histórico-cultural, onde se abre o horizonte para a busca de alternativas que apontem caminhos para utopias possíveis de reconstrução do humano pela cultura, pois “o utópico não é o irrealizável; não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27).

É nesta perspectiva que entendemos a “Educação para a Paz” como uma utopia possível. Acreditamos que, se a violência apresenta uma multiplicidade de feições, as iniciativas de paz também devem criar espaços de ações múltiplas, variadas e transformadoras.

A paz é uma prática cultural que precisa ser aprendida e cultivada. Não é algo pronto; é um contínuo aprender, fazer e refazer, um dos maiores desejos e desafios da grande maioria da humanidade. Entender a paz como construção cultural e como noção pedagógica leva-nos a superar uma certa compreensão abstrata e idealista, e coloca-a como uma ação que está ao nosso alcance. 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 um ponto final, uma vez que a capacidade humana de aprender é infinita. A paz precisa ser entendida

como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente [...] e, que, mediante a aplicação de enfoques sócio-afetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar em conseqüência. Realidade que é complexa e conflitiva e que entendemos em relação a três dimensões nas quais o ser humano se desenvolve: consigo mesmo e com os outros; com e a partir das interações e estruturas sociais por ele criadas; e com o meio ambiente no qual transcorre a vida (JAREZ, 2002, p. 148).

Entendemos que um dos espaços-tempo privilegiados para a aprendizagem de uma cultura de paz é a Educação Infantil. Por ser um dos primeiros contatos diários e mais prolongados da criança com o mundo exterior às relações familiares, este nível de ensino torna-se terreno fértil para a aprendizagem de novas práticas culturais.

Quando chega à escola, a criança traz consigo uma bagagem cultural, aprendida nas relações que estabelece consigo mesma, com o ambiente onde vive e com seus semelhantes, na família e na comunidade. Conhecer outra realidade, outras pessoas e aprender novas formas de se relacionar torna-se um desafio para as crianças.

As crianças são sujeitos de pouca idade, mas que possuem um modo de se expressar e estar no mundo muito próprio. Através de seus desenhos, falas, brincadeiras, gestos, movimentos, revelam suas preocupações, anseios e necessidades. Apontamos assim, a concepção de criança a quem é dado o direito de viver o seu tempo como uma etapa da vida a ser vivida; alguém com direitos e responsabilidades, que pensa e age por si mesma a partir das experiências vivenciadas, que busca compreender o mundo que a cerca, que é investigativa e curiosa. Alguém com quem vale a pena dialogar e interagir, no sentido de oportunizar e experienciar a humanização.

Consideramos que é necessário e possível estimular vivências, pensadas a partir de uma proposta de educar para uma cultura de paz. Entendemos que no contexto atual, a criança precisa, sobretudo, aprender a constituir-se, a assumir-se como gente, pois “não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. [...] Toda criança nasce humana, mas isso não basta, temos que aprender a sê-lo” (ARROYO, 2000, p. 53). Por isso, é preciso assumirmos que nossa tarefa, enquanto educadores, é fazer com que o tempo que as crianças passam na escola não se transforme em uma experiência a mais de desumanização, uma vez que, muitas delas vivem situações de discriminação, exploração e violência na sociedade ou até mesmo na própria família.

Para que as crianças possam aprender práticas mais humanizadoras, é necessário que todos os profissionais que integram a instituição reflitam sobre as ações que são vivenciadas cotidianamente. Amplia-se, assim, a responsabilidade de cada um e de todos com os valores e as atitudes que cultivam na escola e, principalmente, nas classes de Educação Infantil. Isso demanda um posicionamento claro sobre o quê e como se aprende nas instituições que atendem à Educação Infantil, partindo de um projeto pedagógico claro, até uma ação docente que ressignifique o “sentir/pensar/agir” da infância em favor da humanização.

Para tanto, a Educação Infantil precisa ser um espaço-tempo que propicie, contextualizadamente, a compreensão da realidade. Precisamos compreender que, enquanto homens, mulheres e crianças necessitamos aprender a ser gente, a ser humanos, como também precisamos compreender que essa aprendizagem se dá dentro de uma realidade que precisa ser conhecida, desvelada e transformada.

Isso implica em ir além de um ambiente que garanta apenas o atendimento das necessidades físicas e do cuidado. É necessário um ambiente que se preocupe com a maneira como a criança está se percebendo no mundo como sujeito, um ambiente que busque dar conta de todas as dimensões que envolvem o humano, enquanto sujeito social e histórico, sujeito criador de cultura.

Para isso, é fundamental uma reflexão permanente sobre a concepção de homem e de mundo que queremos. E, principalmente, sobre a concepção de educação que temos, sobre nossos projetos, nossos conceitos, nossas ações, sobre as contradições entre o que se propõe, o que se pensa e o que se pratica, contradições entre o currículo legal, o currículo oculto e o currículo ação.

OS ESPAÇOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Durante minha formação acadêmica em Pedagogia-Habilitação Pré-Escola, na Universidade Federal de Santa Maria, e durante o tempo que tenho atuado como educadora infantil, sempre acreditei e defendi uma educação da infância que deveria ir além da mera assistência ou da preparação para o Ensino Fundamental.

Considero que a Educação Infantil deve ser um espaço-tempo de estímulos a experiências de valorização da vida em todas as suas formas. As crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio, e a Educação Infantil carrega consigo o compromisso de oportunizar vivências que lhes auxiliem a atuar nele como sujeitos. Aprender a constituir-se como humano, numa sociedade extremamente competitiva, individualista e excludente, é um dos grandes desafios da educação da infância.

Por isso, no sentido de compreender como os contextos podem influenciar a aprendizagem de uma cultura de paz, optei por realizar esta pesquisa em três espaços sócio-econômicos e culturais diferenciados: uma escola particular, uma escola municipal e uma escola estadual. Saliento, no entanto, que a intenção não é comparar espaços e práticas, e sim compreender cada espaço, em seu próprio contexto, a fim de perceber as possibilidades em sua totalidade.

A instituição particular investigada é a mesma onde atuo como educadora infantil. A opção por este espaço deve-se ao fato de trabalhar com um projeto de Educação para a Paz, desde 2002. Além disso, acredito que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43).

Esta instituição particular atende, atualmente, cerca de 1.060 alunos, provenientes, na sua maioria, da zona oeste de Santa Maria, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sua estrutura física destaca-se pela conservação, limpeza e espaços amplos e

variados. Tem laboratório de informática, laboratório de ciências, salas de vídeo, de dança e ginástica, de música, ginásio, campo de futebol, quadra esportiva, cozinha, refeitório, duas bibliotecas e gabinete odontológico, onde oferece atendimento gratuito a todos os alunos. Possui também acompanhamento fonoaudiológico, na própria instituição e oferece lanche gratuito aos alunos contemplados pelo atendimento filantrópico.

A escola diferencia-se das demais instituições particulares pelo atendimento filantrópico que reserva para cerca de 50% dos alunos. Este diferencial permite que crianças, oriundas de bairros próximos e que apresentam condições econômicas extremamente desfavorecidas, possam frequentá-la.

Outro espaço de pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Infantil, situada na periferia da cidade. É uma região extremamente desfavorecida: há ausência de calçamento, de saneamento básico (o esgoto não é canalizado e uma parcela significativa das residências não possui luz elétrica, nem água tratada), inexistência de posto policial, farmácias, correio, reduzidos horários de ônibus e o índice de violência é bastante alto.

A escola reflete as dificuldades do meio onde está inserida: o prédio foi construído em sistema de mutirão pela comunidade, no ano de 1995, e a Prefeitura assumiu a responsabilidade de fornecer os funcionários e os materiais. Sua arquitetura é simples e atende precariamente às necessidades básicas: possui três salas de aula pequenas que também servem como dormitório, um único banheiro de uso comum, no qual as louças não são apropriadas ao uso infantil, uma pequena sala com mesa e um armário para uso da direção e professores, um refeitório e uma cozinha onde são preparadas as cinco refeições diárias. Não há biblioteca, telefone, computador, aparelhos de som, TV e vídeo e o apoio pedagógico é feito apenas por um velho mimeógrafo. O espaço externo é composto por um pequeno pátio de areia, onde não há sombra, e uma pracinha com poucos e velhos brinquedos. As fossas precisam ser canalizadas de maneira correta para evitar o mau cheiro que impregna no ar.

Nesta instituição atuam uma diretora que acumula funções de direção, secretaria, coordenação pedagógica e orientação educacional; três professoras e duas funcionárias. A escola atende a 60 alunos, distribuídos em quatro turmas, sendo duas de pré-escola. Os alunos são todos provenientes da região onde está situada e suas famílias sobrevivem, na maioria dos casos, com menos de um salário mínimo por mês, originários de profissões como pedreiro, biscateiro, domador de cavalos, pintor, catador de lixo e faxineiro. Registra-se ainda uma

grande parcela de desempregados e presidiários. As famílias são, geralmente, numerosas e costumam morar, na mesma casa ou terreno, com outros membros como tios, primos, avós... e a escolarização dos pais não ultrapassa a 5ª série do Ensino Fundamental.

Também foi cenário de investigação uma Escola Estadual de Ensino Fundamental que se situa no centro da cidade, atendendo cerca de 680 alunos, sendo duas turmas de Educação Infantil.

O prédio desta escola possui uma biblioteca, laboratório de Ciências, sala de vídeo, cozinha, sala de reuniões, dois banheiros, sala de xerox. A escola destaca-se pelo ambiente limpo, agradável e amplo. Além dos professores, atuam nesta instituição: uma diretora, três coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, três secretárias, uma auxiliar administrativa, quatro merendeiras e quatro funcionárias de limpeza. A escola conta ainda com o apoio de uma psicopedagoga e duas especialistas com pós-graduação em educação. Os alunos são provenientes de várias regiões da cidade e, segundo a supervisora,

há muita procura por parte das famílias da periferia. Eles acreditam que por estar localizada no centro da cidade, a escola oferece mais oportunidades e mais qualidade. Têm muitos pais que moram bem longe da escola e que acabam realizando trabalhos extras para poder pagar a passagem para seus filhos estudarem aqui. Alguns alunos são oriundos de famílias de operários, ferroviários, comerciários, mas a maioria são filhos de biscateiros, faxineiras e pedreiros.

Após o contato com as escolas descritas, iniciei esta pesquisa realizando a análise das propostas pedagógicas. Nas escolas particular e estadual tive livre acesso aos documentos e autorização para reproduzir cópias dos mesmos. Na escola municipal só consegui acesso após várias conversas e não me foi permitido reproduzi-lo. A diretora argumentava que “esse é um documento oficial da instituição e que não pode ser copiado ou retirado da escola. Se alguém quiser ler, a gente orienta para que faça isto aqui mesmo na escola”. Assim, realizei a leitura do documento na própria instituição, geralmente na presença da diretora.

Após a análise das propostas retornei às escolas, onde realizei as entrevistas. A intenção primeira era de realizá-las face a face com os sujeitos, no entanto, sob o argumento de que não havia tempo disponível para isso, concordei em elaborar perguntas abertas. Foram entregues, no total, treze questionários para as supervisoras e as educadoras que atuam nas classes de Educação Infantil das três escolas pesquisadas, porém só retornaram nove. Dessas, selecionei seis para análise: as três das coordenadoras (sendo uma de cada escola) e outras três

das educadoras (também uma de cada escola) que atuam no turno da manhã. Optei pelas entrevistas deste turno porque era o único horário disponível que tinha para realizar as observações, (já que no turno da tarde atuo em uma escola) e considerei fundamental conhecer e compreender as concepções das educadoras das salas que seriam observadas.

Todas as coordenadoras selecionadas têm formação superior em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão Educacional. Todas as professoras selecionadas também têm formação superior em Pedagogia, com habilitação específica para atuar na Educação Infantil, sendo que as professoras das escolas estadual e municipal possuem ainda pós-graduação em Educação Infantil.

Por fim, num último momento, retornei às escolas para realizar as observações. Inicialmente, estas se constituíram num momento difícil e tenso da pesquisa, tanto para mim quanto para as professoras. De minha parte, sentia-me constrangida com a posição de observadora; da parte delas a de estarem sendo avaliadas, como me revelou a professora da escola estadual:

Por mais que eu entenda a importância da pesquisa, não consigo ficar à vontade. A sensação que tenho é que estou sendo vigiada. Fico tensa, nervosa, pensando no que posso estar fazendo de errado. E isso acontece sempre que tem alguém aqui na sala, alguém diferente que não faz parte da escola e, principalmente se for alguém fazendo pesquisa.

A fase de observação, embora tenha sido difícil, foi também uma das mais importantes deste estudo. O ambiente escolar é um universo de conflitos e possibilidades, um espaço fértil de pesquisa. Num primeiro momento as crianças ficaram agitadas com minha presença, mas, apesar do pouco tempo que interagimos, conseguimos estabelecer uma relação de confiança e amizade.

Realizei as observações em cinco dias consecutivos em cada escola. Na escola particular, havia 18 alunos na turma, com idade entre 4 e 6 anos. A sala comporta confortavelmente a todos; há muitos jogos e brinquedos à disposição; nas paredes há cartazes e ilustrações, valorizando as relações de afeto. Na escola municipal, havia 16 alunos na turma, com idades entre 5 e 6 anos. A sala era extremamente pequena, mal conseguíamos caminhar entre as mesas que as crianças ocupavam e o quadro verde da educadora estava em cima de sua mesa porque não havia espaço para fixá-lo na parede. Não havia jogos e brinquedos e, segundo a professora desta escola,

é muito difícil trabalhar sem nenhum material de apoio. Até o trabalho com sucata eu não consigo fazer. Só faço com o que eu trago de casa, porque as crianças daqui não trazem. Os pais não deixam trazer porque usam a sucata, eles vendem e é com esse dinheiro que a maioria deles se mantém. Nós só temos papel e lápis de cor que a prefeitura nos fornece. É muito difícil, não temos som, TV nem espaço lá fora para as crianças brincarem. E às vezes não temos nem comida para as crianças. Tem dias que fazemos uma “vaquinha” e compramos macarrão para dar de almoço para eles.

Na escola estadual, a turma observada era de 14 alunos com idades entre 5 e 6 anos. A sala era bastante ampla e arejada, com uma grande porta que sai para uma pracinha. Não havia brinquedos na sala, mas muitos jogos. Saliento, no entanto, que esses jogos eram voltados, exclusivamente, para a alfabetização. Na decoração das paredes também se enfatizava letras e números.

Foi com esses espaços e sujeitos que buscamos compreender, aprender e ressignificar a temática que orienta esta pesquisa.

CULTURA, PAZ E EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM O MUNDO DOCENTE

O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos.

(Rubem Alves)

O desafio mais importante de cada um de nós e da humanidade, como um todo, é o de fazer as escolhas certas e de forma consciente para a construção de uma cultura de paz. Os riscos da não-ação são grandes demais para serem sequer considerados. Há armas nucleares suficientes para destruir todas as formas de vida do planeta. Há bilhões de pessoas cujos direitos básicos à alimentação, moradia, educação e saúde são permanentemente negados. A cultura de violência permeia a sociedade a tal ponto que lares e escolas se tornaram, com assustadora frequência, palco de trágicas chacinas.

Diante de um panorama de tamanha gravidade e urgência cada um tem que fazer a sua escolha. Não pode haver neutralidade: ou ajuda-se a manter as coisas como estão ou a transformá-las. Mesmo a não-ação, por omissão, acomodação ou alienação é uma escolha. Somos seres que fazem escolhas, das simples e sem grandes conseqüências às complexas e que podem ter impactos profundos na vida de uma ou de muitas pessoas. Somos capazes de realizar tanto os atos mais elevados, nobres e altruístas quanto os de maior destrutividade e egoísmo. Como seres humanos, somos inacabados e “capazes de intervir no mundo, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade” (FREIRE, 1996, p. 57). A escolha é nossa; cabe a cada um a

responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pela perpetuação de uma cultura desumanizadora ou pelo aprendizado de novas práticas culturais de paz.

Nossas escolhas estão permeadas de concepções. A maneira como entendemos o mundo, a sociedade e o homem, direciona nossas decisões, nossas escolhas e nossas ações. Por isso, consideramos relevante conhecer e compreender o que os profissionais da educação pensam e sentem a respeito das temáticas que envolvem este estudo. Assim, perguntamos que concepções de cultura, paz, criança e Educação Infantil orientam as ações e as escolhas dos educadores e coordenadores das escolas investigadas.

Sobre cultura, a coordenadora da escola estadual entende que *“são todas as aquisições de um povo durante toda sua história, são construções coletivas que se enraízam na vida de um povo”* e para a professora de Educação Infantil da escola municipal, cultura é *“toda bagagem de conhecimentos e experiências que a criança vivencia e traz consigo, a cultura de uma sociedade é manifestada em suas variadas expressões, crenças e idéias”*.

Esse entendimento de cultura revela que o homem não nasce pronto, acabado. Os homens aprendem um pouco a cada dia, durante todos os dias de sua vida. Aprendem as coisas necessárias para sua sobrevivência, a relacionar-se com os outros e com o ambiente onde vivem, a usar a linguagem para comunicar-se.

Na compreensão de Freire (1987) o homem é um ser inconcluso, eterno aprendiz, sujeito de sua própria cultura que se constitui humano pela própria experiência humana, e para Henz (2002, p. 150) *“a natureza humana tem a sua essência na capacidade e necessidade de aprender”*. Os homens aprendem desde coisas aparentemente triviais, até valores essenciais como amor, respeito e solidariedade. Aprendem com a própria experiência e com a história. Aprendem a constituir-se como humanos ou desumanos através das experiências, das relações, das ações diárias, do visto e do vivido. *“Aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Esse aprendizado só acontece em uma matriz social, cultural, no convívio [...]. No aprendizado da cultura”* (ARROYO, 2000, p. 54).

Nas palavras de Freire,

a cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento, a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. [...] cultura, para nós, insisto, são todas as manifestações humanas (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 31).

O homem cria e cultiva a cultura na medida em que se integra nas condições de vida de seu contexto, quando reflete sobre elas e busca respostas aos seus desafios. Quando estabelece relações com o mundo, com outros homens, quando vivencia a própria experiência de constituir-se como homem. Desse modo, a cultura é tudo o que se expressa nos modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas. Não pode ser entendida de maneira isolada e sim situada no contexto das relações sociais, das interações humanas, políticas e econômicas. Não é elemento estanque e independente, pelo contrário, movimenta-se dinamicamente e possui caráter flexível e mutável. Ela se manifesta nos conhecimentos, valores, símbolos, ações diárias e revela características de uma comunidade. Para Henz (2003, p. 233), “a cultura é o processo de humanização do mundo e do ser humano; é o mundo em que homens e mulheres se objetivam, intersubjetivam, envolvendo todas as atividades humanas”.

Se o homem cria cultura, ele também faz história, pois na medida em que cria, cultiva, reflete e decide, ele também transmite, transforma, reforma, intervém, modificando e ressignificando o instituído. A cultura é a própria interação humana, que consciente e intencionalmente mantém relações com as condições políticas, econômicas e sociais. E, entender a cultura como processo de construção histórica, passível de transformação e de aprendizagem, amplia as possibilidades de construção de uma cultura de paz.

No entanto, a falta de uma idéia precisa, nítida e clara do que é a paz leva-nos, na maioria das vezes, a um conceito fragmentado e limitado. Nas falas sobre a sua concepção de paz, os entrevistados revelam que este é um tema pouco abordado, estudado ou refletido pelos profissionais destas escolas. “*É difícil definir, por ser interno, um estado de espírito, de harmonia interior*”, diz a orientadora da escola estadual. Entender a paz como um estado, algo associado apenas à tranquilidade pessoal, desenvolve uma imagem passiva e, segundo

Jarez (2002) revela um conceito negativo, pois está associada à não-participação, à ausência de protagonismo, a uma atitude de espera ante o desenvolvimento dos acontecimentos.

O aprendizado de uma cultura de paz inicia-se numa dimensão interior que pode ser construída e aprendida, mas uma dimensão que começa com o autoconhecimento, com o prazer de ser gente, com a busca das limitações, capacidades e habilidades, com a consciência do inacabamento, pois “o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 1996, p. 58).

A paz não pode ser entendida como passividade e desconstruir esse idealismo, colocando-o em estreita relação com o cotidiano, é um dos primeiros passos para superar o comodismo e para se oportunizar a aprendizagem de uma cultura de paz. É preciso começar a entender “a paz como conjunto de valores, atitudes, comportamentos, atitudes e estilos, baseados em fatores como: respeito á vida e aos direitos humanos, resolução não-violenta de conflitos, combates á exclusão social” (GUIMARÃES, 2004, p. 12).

Ainda da escola estadual destacamos a fala da professora: “*paz é não-violência, é controle nas atitudes de agressividade*”. É fato que a violência vem se apresentando num grau de refinamento que provavelmente supera os períodos mais cruéis da história da humanidade. Genocídios e torturas organizadas; perseguições a grupos sociais indefesos; terrorismo em formas inumanas; exclusão econômica, racial e religiosa revelam a desumanização que faz parte de nosso cotidiano. Reconhecer que a violência atinge, de uma maneira ou outra a todos nós, é um caminho possível para orientá-la em outra direção. É caminho para ver, também, que não se trata apenas de um problema pessoal, mas também, e igualmente, estrutural.

Para Guimarães (2001), relacionar violência e agressividade aponta para a necessidade de compreendermos que a agressividade é elemento presente e fundamental na sobrevivência necessária para superar obstáculos, desafios e limitações do cotidiano, a sua ausência provoca passividade e acomodação. É somente através dos condicionamentos socioculturais que a agressividade provoca comportamentos violentos. Por isso, a agressividade pode estar a serviço da vida na medida em que canalizamos nossas forças na luta por justiça social, por igualdade de condições, pelos direitos de todo ser humano por uma vida com mais dignidade.

Na compreensão da professora da escola municipal “*paz é o que todos querem, mas poucos sabem da sua importância e da sua grandeza. Na escola precisamos de paz entre alunos, professores e comunidade, mas a escola, muitas vezes, virou um lugar de conflitos, principalmente entre alunos*”. O fato da paz significar a ausência de todos os tipos de violência não significa a negação da existência dos conflitos; estes não devem ser entendidos como violência, como algo negativo e não-desejável. O conflito, encarado como obstáculo à paz e sinônimo de intolerância, é, na verdade, oportunidade de ação e crescimento, perspectiva de mudança. E mais, o conflito é necessário em toda sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social, pois “a luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções concretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época” (FREIRE, 2000, p. 131).

Conflitos não são necessariamente positivos ou negativos, é a resposta que se dá a eles, a sua forma de resolução que os torna construtivos ou destrutivos. Segundo Maldonado (1997, p. 99) “o conflito pode ser terra fértil para aprofundar a compreensão das diferenças, para ampliar a visão das questões e dos problemas, para atuar criativamente e com flexibilidade na busca de soluções”.

Entendemos a paz de maneira mais ampla e profunda do que a apresentada pelos entrevistados. Defendemos que a concepção de paz está intimamente associada à justiça social. Num conceito de paz positiva, apontado por Jarez (2002), além da resolução não-violenta dos conflitos, a paz está associada à maneira como vivem os seres humanos: às suas condições de vida, à luta pela garantia das necessidades básicas e pela superação das desigualdades sociais, ao respeito às diferenças e à valorização de práticas democráticas.

Acreditamos que a paz pode ser culturalmente aprendida a partir do desvelamento das estruturas sociais desumanizadoras, que podem ser percebidas pelo alto índice de crianças que morrem de fome por dia, pela miséria que cerca as grandes cidades, pela falta de saneamento, saúde, emprego e educação, enfim, pela falta de acesso aos mínimos direitos de humanização para uma gigantesca parcela da população. A paz, nessa perspectiva, está relacionada à luta pela superação das desigualdades sociais, fruto do conflito entre a produção de bens, socialmente produzidos pelos trabalhadores, e a acumulação privada de capital por alguns poucos privilegiados. Assim, apoiamo-nos em Freire quando entendemos que,

a paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (apud GADOTTI et al., 1996, p. 52).

Como afirmamos anteriormente, a paz precisa ser aprendida e construída. Acreditamos que a escola pode tornar-se um espaço-tempo privilegiado de aprendizagem de práticas culturais mais humanizadoras. Toda forma de educação é política e educar para a paz é uma proposta político-pedagógica. A educação da infância precisa engajar-se nesse compromisso, pois é na infância que iniciamos o aprendizado de compreender-nos, compreender o outro e o mundo, é na infância que se desperta a consciência de quem somos e qual o nosso papel na sociedade.

Compreender as possibilidades e desafios de uma cultura de paz na Educação Infantil requer conhecermos a concepção de criança que perpassa pelo mundo docente. As características sociais, políticas, econômicas e culturais, específicas de cada comunidade e cada época revelam diferentes olhares sobre a infância, que se traduzem num processo em constante movimento. Desse modo, a concepção de criança e, conseqüentemente, o entendimento sobre a sua educação é uma noção historicamente construída e que vem mudando ao longo dos tempos, apontando uma vivência de infância diferenciada em cada espaço/tempo social.

Sobre a concepção de criança destacamos a fala da professora da escola estadual: *“hoje a criança não pode mais ser tratada como um anjo, não pode mais ser moldada através do lúdico. Hoje eles riem da gente se fazemos isto. Hoje a criança precisa ser tratada como um adulto”*. A concepção desta educadora nos remete às primeiras décadas do século XIX quando a família organizava-se em uma hierarquia, caracterizada pelo predomínio da vontade masculina, onde o recurso da violência e do autoritarismo fazia parte das relações intrafamiliares. Apesar de viverem no mesmo ambiente doméstico, havia um grande afastamento entre pais e filhos, prevalecendo uma relação baseada mais no respeito à hierarquia do que na afetividade. Nesse período, prevalecia a obediência nas relações entre adultos e crianças e essas eram entendidas como um anjo dotado de pureza e inocência.

Somente a partir dos sete anos é que a criança passava a ser mais valorizada: os meninos passavam a freqüentar as aulas de primeiras letras e as meninas eram iniciadas nas prendas domésticas. Segundo Muaze (1999, p. 23), “nesta fase, ‘quebravam-se as asas dos

anjos' [...]. Era como se a adoração e os mimos em relação à criança fossem acabando à medida que a idade da razão se aproximava". Passava-se, então, a entender a criança como um adulto em miniatura, com os mesmos direitos e deveres do adulto. Para Ariès (1986), na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, e assim que a criança tinha condições de viver sem o auxílio de um adulto (a mãe ou a ama), ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.

No Brasil, para refletirmos sobre a história da infância, é necessário trazer à tona a pluralidade de culturas que contribuíram na formação da sociedade brasileira, resgatando as culturas negadas e silenciadas pelas relações de poder e diferenças sociais e étnicas. Destacamos a infância das comunidades indígenas que, a partir da colonização e das missões jesuíticas, tiveram outros valores e crenças impostas, visando usá-la como instrumento de dominação e manipulação para garantir a dependência da Colônia.

Também as crianças negras tiveram sua infância e sua cultura negada. A condição de escravos não permitia a liberdade de movimento e expressão. Desde pequenos trabalhavam nos engenhos e tarefas domésticas, servindo como mão-de-obra valiosa e como fonte geradora de novos escravos. Já aos filhos de senhores de engenho, definiam-se papéis diferenciados: ao menino ou sinhozinho cabia aprender a ser o patrão, freqüentando colégios e dando continuidade ao patrimônio e administração da família; à menina ou sinhazinha cabia aprender tarefas domésticas para ser boa esposa e mãe. Desse modo, embora vivessem na mesma época, índios, escravos e filhos de senhores de engenho eram entendidos de maneira diferenciada, determinada pela posição social, estabelecida pelas relações de trabalho e poder daquele momento histórico.

A concepção de infância – mais próxima da que se tem atualmente – surgiu com o início do capitalismo, na medida em que mudava o papel social desempenhado pela criança. Com a consolidação do capitalismo, da urbanização e a Revolução Industrial, a sociedade transformava-se e, conseqüentemente modificavam-se as estruturas familiares e o papel da criança que, nesta sociedade, passou a representar um investimento necessário para um projeto de nação mais desenvolvida.

No atual momento histórico, as produções teóricas a respeito da concepção de criança apontam para uma compreensão que vem ao encontro da fala da diretora da escola municipal: *“a criança é um ser em formação e desenvolvimento que precisa ter suas experiências,*

vivências e aprendizagens respeitadas de acordo com sua especificidade, jamais comparado a um adulto”. Entendemos que a criança, assim como todo ser humano, é um ser social, histórico e cultural, que faz parte de uma organização familiar e que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

As crianças sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e explicitam as condições de vida a que estão submetidas. A criança é um ser com direitos e deveres que precisam ser respeitados e valorizados a cada momento. Nesta perspectiva, a educação da criança envolve atentar para várias questões que constituem o mundo da infância e assumir as especificidades da Educação Infantil.

A educação da infância vem, historicamente, acompanhando a concepção de criança. Revisitando a história da Educação Infantil, percebemos que a aceleração do capitalismo revelou, de um lado, uma pequena parcela da infância, protegida pela família e pela sociedade, por outro, uma infância à margem da sociedade: crianças desamparadas, exploradas como mão-de-obra barata e sem as mínimas condições de sobrevivência.

Para atender esse expressivo número da infância excluída, na segunda metade do século XIX, o Estado brasileiro criou instituições de amparo, de cunho assistencialista que, na maioria das vezes, objetivavam o combate às altíssimas taxas de mortalidade infantil, constituindo-se em um instrumento que significou, em muitas situações, atuar de forma compensatória para sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias. Nessa perspectiva, o atendimento era entendido como um favor, selecionado por critérios excludentes e a concepção educacional, marcada por características assistencialistas, sem considerar as questões pedagógicas.

As marcas dessa concepção assistencialista foram tão profundamente enraizadas que ainda estão muito presentes no imaginário popular, como revela o desabafo da diretora da escola municipal:

Os pais acreditam que a função de uma escola de Educação Infantil é somente cuidar, não valorizam os professores e consideram eles como uma espécie de “babá de luxo” que devem usar sua formação para melhor cuidar de seus filhos. O trabalho pedagógico não é valorizado.

Na verdade, essa concepção assistencialista de Educação da infância, passou a ser questionada e refletida apenas a partir do final do século XX, com a conscientização da sociedade sobre a importância das experiências na primeira infância. Cortelini (2004) descreve que, ao final da década de 70 e início da década de 80, intensificaram-se as discussões sobre a Educação Infantil, passando esta, a despontar como necessidade social e fator de desenvolvimento. Amparada pela Constituição de 1988, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser garantida, ao menos do ponto de vista legal, como um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 estabelece de forma incisiva, o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. No título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, art. 4º, inciso IV, se afirma que: "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade". Esta Lei considera a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

A concepção de Educação Infantil, revelada pelos entrevistados também está, unanimemente, assentada na Lei. As palavras da diretora da escola municipal explicitam a afirmação: “a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que oportuniza o atendimento para o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos”. No entanto, entendemos que o fato de termos uma legislação específica para a infância no Brasil, não significa assegurar, na prática, o respeito aos direitos básicos de alimentação, educação, saúde, lazer, afeto...

Ainda vivemos num país onde meninos e meninas são explorados como força de trabalho desde a tenra idade. As crianças são utilizadas como mão-de-obra na indústria calçadista, nas pedreiras, na venda e distribuição de jornais, nas colheitas, em supermercados, na economia informal e, assustadoramente, no tráfico de drogas. A indústria cultural inculca na criança, de forma sutil, os valores do capitalismo, incitando ao consumo e estabelecendo

comportamentos que atendem à lógica do mercado. A legislação, na prática, pouco tem contribuído para a humanização da nossa infância e, por isso, entendemos que os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam refletir, constantemente, sobre a situação da infância e ampliar suas compreensões para além do aspecto legal.

Reafirmamos que é preciso questionar-se a serviço do quê e de quem exercemos nosso papel de educadores. Promover o “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (LDB n. 9.394/96) a favor do quê, para quê, para quem? Esses são questionamentos que devem permear as concepções educativas para orientar a ação pedagógica em favor de uma cultura de paz.

Aprender a “ser gente”, a humanizar-se numa sociedade altamente competitiva e individualista, é uma das aprendizagens mais desafiadoras para se construir uma cultura de paz. Aprender a “ser”, mais do que preparar as crianças para determinada sociedade deverá fornecer-lhes referências que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e atuar nele como sujeitos. Este processo de compreender o mundo, inserindo-se como sujeito que faz história, deve iniciar-se com a Educação Infantil, buscando o ser humano, sua autonomia no processo de aprender a ser o autor de seu saber e da sua humanização. A educação, em todos os níveis, é a realização do projeto de humanização dos seres humanos, e a Educação Infantil carrega consigo esse mesmo compromisso, ainda que apresente algumas especificações referentes à sua prática e a seus sujeitos.

É consenso entre os entrevistados que a Educação Infantil envolve, simultaneamente, dois processos: o cuidar e o educar. Para a professora da escola particular, “*a Educação Infantil precisa contemplar essas duas dimensões*”. Dimensões essas que, entendemos, são indissociáveis pela especificidade do sujeito envolvido, a criança. Uma, oferece suporte à outra, e é justamente esse caráter integrado que precisa ser compreendido: não há uma dimensão mais importante que a outra, ambas precisam ser respeitadas e realizadas. Entendemos assim, que cada ação na Educação Infantil é, ao mesmo tempo, cuidado e educação, na medida em que toda vivência, toda interação estará envolvendo aprendizagens e construção de significados que podem, ou não, contribuir para a construção da cultura da paz.

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA UMA CULTURA DE PAZ

A educação é um caminho e um percurso. (...) Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre.

(Rubem Alves)

Educar para uma cultura de paz requer pensar e elaborar com clareza uma proposta que defina o tipo de escola, de homem e de sociedade que se pretende construir. A necessidade de uma proposta pedagógica na escola antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que, enquanto educadores e enquanto membros da instituição escola, devemos ter claro a que horizonte pretendemos chegar com os nossos alunos, com a comunidade e com a sociedade. Uma proposta pedagógica ultrapassa a mera elaboração de planos para cumprir exigências burocráticas; é uma ação intencional que busca uma direção, um sentido para a prática pedagógica, pois, “não é possível educar a não ser partindo de certos valores” (NIDELCOFF, 2004, p. 22).

Nessa perspectiva, analisamos as contribuições e desafios das propostas pedagógicas das três escolas investigadas, no sentido de compreender suas possibilidades e entraves para o aprendizado de uma cultura de paz. Inicialmente, entendemos que a elaboração de uma proposta deve estar amparada por concepções teóricas sólidas que possibilitem romper com as resistências, em relação a novas práticas culturais e onde os educadores sintam-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável.

No entanto, um dos aspectos que chama a atenção nas propostas dessas escolas é justamente a ausência de clareza quanto à concepção teórica que as orienta. Com exceção da proposta da escola particular, não encontramos explicitados, nas outras propostas, nenhum

autor, nenhuma referência filosófica, sociológica ou psicológica que se constitua como ponto de apoio e orientação do caminho educacional a ser percorrido. Acreditamos que a responsabilidade de educar exige uma prática alicerçada numa teoria que fundamente os *quefazeres*. Os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações precisam ter um fio condutor que favoreça o olhar docente sobre o mundo que o circunda, para que conduza e oportunize o processo pedagógico de maneira clara e significativa.

Educar, de acordo com Freire (1996), requer apreensão da realidade e disponibilidade para arriscar-se ao novo e às mudanças. Por isso, uma proposta orienta-se pelos seus objetivos que são “o anúncio daquilo que se almeja construir coletivamente” (BENINCÁ e CAIMI, 2002, p. 33). Os objetivos da proposta pedagógica representam os desejos dos envolvidos, têm o papel de orientar as ações dos sujeitos, é algo a ser buscado constantemente.

Ao analisar os objetivos das escolas investigadas, entendemos que todas elas compartilham desejos e aspirações a favor de uma sociedade mais humana e justa, revelando preocupação com a transformação social e com o papel da educação nesse processo:

Promover, através da interação escola-comunidade, a construção da cidadania de forma participativa e solidária, de acordo com os princípios da integração, fraternidade, bem comum e coletividade, visando uma sociedade justa e igualitária (Escola Estadual);

Oportunizar ao educando e educador o crescimento integral, através da vivência interdisciplinar e comunitária, incentivando a humanização e valorização da vida em busca de uma sociedade justa e solidária (Escola Particular);

Proporcionar o desenvolvimento harmonioso dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, atendendo às características e interesses relativos à infância, estimulando a reflexão, o senso crítico, a tomada de decisões e a autonomia, visando a criação de uma sociedade mais justa (Escola Municipal).

Quando a escola assume a responsabilidade de atuar na transformação social, seus agentes devem empenhar-se na elaboração de uma proposta para a realização desse objetivo. Essa proposta ganha força se tiver clareza da realidade, do que acontece na sua comunidade, na sociedade em geral e no mundo. Os desafios, entraves e possibilidades devem estar explícitos a quem tiver acesso a esse documento, para que contribua na leitura de mundo dos envolvidos.

Ao analisar as propostas das escolas investigadas, percebemos, em comum, a preocupação com as rápidas e profundas transformações sócio-econômicas e culturais que

perpassam a sociedade. Constantemente, são abordados os temas desemprego, desigualdade social, violência, progresso tecnológico e científico. Estas preocupações podem ser sintetizadas na abordagem que faz a proposta da escola particular, na qual afirma que:

o poder econômico se transfere das esferas públicas e democráticas para os mercados financeiros incontroláveis. Um capital rentista que quase não produz empregos e contribui para eliminar muitos postos de trabalho. [...] A realidade mostra os ricos cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres e impotentes [...], a maioria da população fica cada vez mais excluída dos recursos tecnológicos e outros avanços. Com isso, aumenta o desemprego, dificultando para as pessoas a conquista de condições básicas de sobrevivência e vida digna.

Sem dúvida, a pobreza, o desemprego e a distribuição de renda, extremamente injustos que há no mundo, estão associados a políticas econômicas que favorecem o capital, o lucro e, não raro, interesses externos, sempre em detrimento dos serviços sociais mais elementares, como saúde, educação e previdência, agravando decisivamente a situação. Além disso, vivemos em uma sociedade consumista que gera necessidades que a pessoa não tem, substituindo o ser pelo ter, a honestidade e a solidariedade pela competitividade e individualismo.

E mais, são observáveis avanços sem precedentes na área tecnológica, na informática e nas telecomunicações, que afetam diretamente o mundo do trabalho e estimulam as pessoas a se prepararem para competir e gerar seus meios de vida. Essas transformações provocam o aumento da distância social e econômica entre incluídos e excluídos desse processo e atingem diretamente a educação, que não pode limitar-se mais a transmitir informações e conteúdos.

A escola precisa repensar sua função junto a essa nova sociedade. Desse modo, as propostas das três escolas também sinalizam o papel da escola nesse contexto, pois

[...] a educação pode e tem o papel de contribuir para que as pessoas possam entender essa realidade, transformando-a, interagindo, recriando-a [...] (Escola Particular).

[...] a escola precisa rever seus objetivos e mudar o rumo de seu fazer pedagógico. Em vez de preparar para o emprego, ela deve aprofundar mais sua intenção e atingir a formação do ser humano capaz de criar para si e para seus semelhantes uma forma mais solidária de agir [...] (Escola Estadual).

Isso exige que todos os segmentos assumam o seu papel e canalizem esforços no sentido de contribuírem positivamente para o alcance desse objetivo (Escola Municipal).

Essa nova realidade, que se delinea, aponta para o surgimento de uma sociedade que exige uma educação mais comprometida com a melhoria da qualidade de vida da humanidade, pois não podemos estar inebriados pelos avanços tecnológicos e alienados por um sistema econômico excludente a ponto de negligenciarmos a humanização das crianças e adolescentes que passam por nossas escolas. No prefácio do livro *À sombra desta mangueira*, de Paulo Freire, Dowbor (1995, p. 13) aponta que, apesar do contexto desumanizador que vivemos, é preciso compreendermos que “de fato, vida melhor passa pelo acesso a coisas melhores, mas passa também, e fundamentalmente, pelo relacionamento humano que se gera”.

Desse modo, para que a escola não se limite a reproduzir a realidade sócio-econômica em que está inserida, cumprindo ordens e normas a ela impostas, devemos criar espaço para a participação e reflexão coletivas junto à comunidade.

Instituições educacionais que visam à transformação social precisam partir da problematização do seu contexto, que só será válida se for realizada com a participação da maioria dos que formam a comunidade escolar, para identificar a sociedade que temos – seus valores, necessidades, condições de vida...-, a sociedade que queremos e qual o papel da escola frente a essa realidade e as suas necessidades. Não podemos pensar em mudanças quando elas acontecem de cima para baixo. Se a escola é uma instituição que faz parte da sociedade; se for construída social, cultural e subjetivamente pelas pessoas que estão fora e dentro dela, como podemos pensar em mudanças senão a partir daqueles que estão diretamente ligados a esta realidade?

Nesse sentido, vale destacar a ênfase dada à temática da participação da comunidade nas propostas das três escolas. Para a escola estadual “*crece a consciência da necessidade de maior participação da comunidade em busca de interesses comuns*”. Segundo a escola municipal “*é importante que todos os segmentos: pais, alunos, professores e comunidade em geral participem das decisões da escola*” e para a escola particular,

as pessoas que fazem parte da comunidade escolar (alunos, professores, família, funcionários, etc) precisam identificar-se com o Projeto Político Pedagógico da escola [...]. Para que isso aconteça é preciso ter o cuidado de proporcionar a participação de todos os seus segmentos na sua elaboração para que não se corra o risco de torná-lo um mero documento burocrático que apenas satisfaz uma exigência legal.

A presença da comunidade no cotidiano da escola possibilita que a escola esteja a serviço da comunidade e não o contrário. Quem pode dizer das necessidades de um bairro senão seus próprios moradores? A escola não pode ignorar os conhecimentos, anseios e dificuldades que a comunidade possui. Ela tem de estar presente no dia-a-dia da comunidade; só assim todos os envolvidos poderão engajar-se em projetos que favoreçam os interesses coletivos e, então, haverá a real possibilidade de transformação da sociedade.

A preocupação e conscientização da importância da participação da comunidade na vida escolar sinalizam que processos, declaradamente autoritários e antidemocráticos, estão fortemente pressionados a não fazer parte do atual cenário educacional. Não pode haver mais lugar para práticas que anulam a participação comunitária, que encerram a possibilidade de diálogo e que viabilizam posturas exclusivamente centralizadoras.

A importância da participação da comunidade, expostas nas propostas, sinaliza ainda com a possibilidade de ações, posturas e práticas culturais condizentes com os princípios democráticos. No entanto, estar registrada em um documento escolar não é garantia de real e efetiva participação.

Na realidade, o que presenciamos é uma tímida participação da comunidade. A ausência de uma cultura realmente democrática, que foi historicamente construída, ainda é muito presente nas relações escolares e as instituições educativas percebem esses entraves, pois entendem que:

ainda há carência de lideranças para coordenar o processo de forma mais objetiva. Os segmentos de funcionários e pais é o que mais sofre este problema. Ainda falta comprometimento por parte dos funcionários e habilidade e conhecimento por parte dos pais. Nesta análise, depara-se com limitações culturais que bloqueiam a participação desses dois segmentos. Também se percebe um conflito entre esperanças e descrenças, sinais que demonstram o descrédito com as lideranças políticas e governamentais marcadas pelo desmando, corrupção e incompetência administrativa (Escola Estadual).

A superação das relações de poder, baseadas no autoritarismo e centralização, implicará na real e intensa participação, bem como e, principalmente, na qualidade desta participação.

A qualidade e intensidade da participação estão relacionadas às relações entre os membros envolvidos. Relações aluno-aluno, professor-aluno, professor-professor e escola-comunidade, alicerçadas no diálogo, no direito de dizer a sua palavra, no respeito e na amizade, estimulam a confiança e, conseqüentemente, o interesse pela participação na vida escolar e comunitária.

Nas três propostas analisadas, percebemos a relevância reservada à temática das relações. A proposta da escola municipal cita que “*busca-se um ambiente de relações educativas democráticas que favoreçam o exercício ativo dos direitos da cidadania*”. A escola estadual aponta como um de seus objetivos específicos: “*Promover atividades de reflexão sobre a importância das relações interpessoais como pressuposto de um trabalho de qualidade*” e a escola particular aborda a temática como sendo uma das competências básicas a serem desenvolvidas, onde se prioriza: “*valorizar o diálogo e a negociação como favorecedores das relações interpessoais*”.

É certo, pois, que as relações interpessoais devem ocupar lugar de destaque numa proposta que vislumbre experienciar uma cultura de paz. Não há como se atingir esse objetivo se atuarmos isoladamente. Professores, pais, alunos e todos os demais envolvidos no processo educativo precisam caminhar na mesma direção. Nesse sentido, o papel que o gestor tem a desempenhar ultrapassa a dimensão pedagógica, assumindo uma dimensão que envolve a dimensão humana das relações interpessoais.

Porém, o envolvimento de todos no projeto político-pedagógico da escola depende da criação de vários espaços e tempos para que ele aconteça – espaços e tempos para encontros, festas, reuniões, confraternizações, passeios, estudos, reflexões – e do estabelecimento de relações democráticas, de confiança, de reciprocidade, de aceitação e respeito às diferenças, de afetividade e compromisso com o diálogo, pois como ensina Freire (1987, p. 81), “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é conseqüência óbvia”.

Outro aspecto a ser considerado, quando se pensa na possibilidade de oportunizar o aprendizado de uma cultura de paz, são os conteúdos. A visão ingênua que homens, mulheres e crianças têm da realidade, faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em

que vivem é alimentada, dentre outros fatores, por conteúdos escolares que colocam jovens e crianças como observadores e não como sujeitos dessa realidade.

A proposta da escola particular defende que *“os conteúdos sejam desenvolvidos com fundamentação na criticidade, no diálogo, como opção e reflexão da realidade social”, onde “aconteça a superação do senso comum apresentado pelo aluno”*. Para a escola municipal *“os conteúdos devem ser trabalhados de forma articulada com o cotidiano e este deverá estar voltado para a realidade do momento histórico em que vivemos, proporcionando à criança a produção do próprio conhecimento e do novo saber”*. Já a escola estadual defende a importância de *“buscar a interação dos diversos temas desenvolvidos e a articulação destes temas com a prática social”*.

Da mesma forma, entendemos que o importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos, estruturados fora do contexto social do educando, pode ser considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular ou não tem ligação com ele. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto sujeito inserido num contexto social de onde deverão sair subsídios para a contextualização dos conteúdos escolares. Os conteúdos devem estar impregnados pela realidade e pelas necessidades dos educandos, caso contrário o ambiente escolar tornar-se-á mais um espaço-tempo de desumanização.

O AMBIENTE ESCOLAR: POSSIBILIDADES, IMPASSES E DESAFIOS EM EDUCAR PARA A PAZ

O ambiente escolar não pode ser apenas um espaço-tempo de mera transmissão do saber, mas espaço-tempo onde todos podem aprender a “ser mais” gente, mais humanos. Um lugar e um tempo onde se aprendem novas práticas culturais, onde se criam e se modificam a cultura, onde se possam compreender as diferentes concepções de mundo e os principais problemas da sociedade, ou como afirma Henz (2003), um espaço e um tempo onde se desenvolva um “sentir/pensar/agir”, que reconhece o outro como aquele com quem eu me humanizo intersubjetivamente, humanizando-me na mesma medida que humanizo o outro e o mundo, a sociedade em que estou inserido.

A humanização passa, necessariamente, pela maneira como está organizado o ambiente escolar e pelas experiências vivenciadas neste espaço. Saber organizar e gerir esse espaço-tempo produz um diferencial visível nas condições pelas quais se pode promover e estimular uma educação comprometida com a cultura da paz.

Nas observações realizadas percebemos, em alguns momentos, práticas que possibilitam a aprendizagem de uma cultura de paz; em outros, práticas que contribuem para a desumanização, sinalizando que os educadores, na maioria das vezes, não percebem que “como professores estamos trabalhando para mudar a sociedade ou para conservá-la tam qual ela se encontra” (NIDELCOFF, 2004, p. 19).

Na sala de aula de Educação Infantil da escola estadual percebemos que a ação educativa se apresenta, na maioria das vezes, centrada em exercícios de coordenação motora e de identificação mecânica do código alfabético, impondo uma padronização nas formas de expressão da linguagem escrita. Durante os dias observados, as crianças

eram orientadas a repetir o nome das letras do alfabeto, com o cuidado de dizer primeiro as vogais e depois as consoantes. Da mesma forma, os números também eram memorizados. Nos cadernos eram registrados letras e números, os quais eram representados graficamente, repetidas vezes, para que “aprendessem” seu traçado. Destacamos ainda a fala desta professora a esse respeito:

*Procuro trabalhar tudo o que tem que trabalhar, **todo o resto** no primeiro semestre, a família, a escola, meios de comunicação, meios de transporte, meio ambiente, higiene, alimentação, **para deixar o segundo semestre só para trabalhar melhor e com mais tempo o letramento. No primeiro trimestre também não mando tarefas para casa porque os conteúdos não são tão importantes, mas no segundo semestre eles levam todos os dias (grifos nossos).***

Ao secundarizar e considerar “resto” questões como higiene, alimentação, meio ambiente e família não estamos atuando em favor da desumanização? Impor a repetição mecânica de códigos não será uma forma de violência simbólica? É importante ainda resgatarmos que a escola onde observamos essa prática é aquela situada na região central, onde as expectativas dos pais, segundo a coordenadora, é de uma educação com mais qualidade. E ainda, a educadora é a mesma que declarou sentir-se “tensa, nervosa” quando tem sua prática observada para pesquisa e que entende que “hoje a criança precisa ser tratada como um adulto”.

Acreditamos que a Educação Infantil precisa constituir-se como espaço-tempo de produção de conhecimento, propiciando, estimulando, desafiando a criança nesse processo, porém, tendo o cuidado para não antecipar a escolarização e perder a dimensão do lúdico, do humano, pois “a questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas” (ARROYO, 2000, p. 71).

A educação da infância precisa assumir esse compromisso e superar práticas que visem apenas a preparação para o Ensino Fundamental, passando a entender e assumir a Educação Infantil como um tempo fértil para experienciar a humanização, onde questões vitais como higiene, alimentação e meio ambiente sejam problematizadas e priorizadas pela prática docente. A Educação, além de socializar conhecimento, tem por objetivo levar o educando a compreender a interdependência

entre todos os seres do planeta; aprendizagem que se inicia no conhecimento de si mesmo e de suas necessidades, passando à descoberta do outro.

Para isso, é necessário que as crianças tenham liberdade de expressão e que sejam respeitadas na sua forma de se manifestar, pois são variadas as formas de a criança “dizer a sua palavra”. Freire (2001, p. 136) nos ensina “que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra escrita, falou, disse a palavra e, muito tempo antes de escrever, ‘leu’ o mundo dele, ‘leu’ a realidade dele”. Por isso, mais importante que aprender letras e números é ler a realidade da infância, problematizando e experienciando com as crianças, como os diferentes tipos de alimentos podem contribuir ou prejudicar seu desenvolvimento físico, como os hábitos de higiene podem afetar sua saúde, como os grandes problemas ambientais se geram e como podemos contribuir para evitá-los. E, sobretudo, escutar como a criança lê e expressa o mundo em que está se humanizando, ou sendo impedida de humanizar-se mais plenamente.

E mais, a própria concepção de conteúdos precisa ser repensada e entendida. Os problemas atuais são provocados pela nossa maneira de viver e a nossa maneira de viver é aprendida também na escola, pelos valores e experiências vividas no espaço escolar, pelos conteúdos selecionados. Por isso, questionamos ainda a professora da escola estadual, como é selecionado o conteúdo que ela trabalha e sua resposta merece uma reflexão: *“os conteúdos são selecionados conforme a orientação da Secretaria Municipal de Educação e a coordenação da escola”*.

O modo como são selecionados, classificados, distribuídos e avaliados os conteúdos reflete a distribuição do poder no interior da sociedade e a maneira pela qual se encontra assegurado o controle social. Muitas vezes, por ingenuidade ou acomodação contribuímos com a desumanização, exercendo a violência simbólica, na medida em que aprovamos e colocamos em prática os conteúdos pré-estabelecidos, programados e dissociados das necessidades e da realidade da infância, mas que, vindos de fora, foram selecionados com e a partir de interesses ideológicos e econômicos aos quais são úteis.

Por isso, os profissionais da educação precisam repensar as práticas pedagógicas, as relações sociais, culturais e econômicas, tomando decisões

importantes no que se refere a diretrizes ou currículo para adaptar programas oficiais aos contextos, contingências, particularidades e necessidades dos meios onde estão inseridos.

Sabemos que por trás das justificativas educacionais para um currículo nacional está uma perigosa investida ideológica, que geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante e entendemos que “não se engajar nesse contínuo questionamento é esquivar-se da própria responsabilidade para com as vidas atuais e futuras de milhares de alunos que passam tantos anos nas escolas” (APPLE apud MOREIRA e SILVA, 1999, p. 47).

Nessa perspectiva, destacamos a concepção de conteúdo apresentada pela coordenadora da escola estadual: “*os conteúdos são as atividades planejadas e executadas em sala de aula, as vivências trazidas pelo aluno, bem como as relações na escola*”. É, portanto, com o que se passa no mundo da criança, suas experiências, sua linguagem, seus conflitos, anseios e desejos que entendemos que a ação educativa precisa ser organizada na Educação Infantil. Se entendermos a educação como a realização do projeto de humanização – que se inicia na infância e permanece pela vida toda – a Educação Infantil precisa ter um olhar para o futuro, mas calcado em um projeto que, primordialmente, considere a criança em seu presente.

Os conteúdos, então, estão presentes em toda ação educativa, eles são a própria ação educativa e precisam alicerçar-se na preocupação com os valores, habilidades e atitudes com as relações interpessoais, a ecologia, a sexualidade, com a realidade social impregnada pela exclusão e desvalorização do humano para que possam contribuir na aprendizagem de uma cultura de paz.

Na Educação Infantil, o ambiente escolar precisa propiciar experiências que auxiliem os educandos a conhecer quem e como são, promovendo o auto-respeito, a auto-estima e a solidariedade. Nas observações realizadas na escola particular, destacamos a maneira como foi conduzido um dos momentos da rotina: a hora da chamada. A educadora orientou para que as crianças, uma a uma, identificassem seu nome no cartaz e expressassem para a turma como estavam se sentindo naquele dia: se estavam felizes, tristes, com raiva... e ainda dividissem com os colegas a causa desse sentimento. Quando alguma criança comentava que estava sentindo tristeza ou raiva a

educadora interferia e questionava à turma o que todos poderiam fazer para ajudar aquela colega.

Conhecer melhor a si mesmo, aos colegas e aos professores, suas histórias de vida, seus gostos, seus medos, dividir as angústias e dificuldades propicia aprendizagem de compreensão, aceitação e valorização do outro. É nessas atitudes de trocas e de mútua escuta que nossa identidade e nossa concepção de mundo vai se constituindo. Colocar-se no lugar do outro e considerar pontos de vista diferentes é um desafio na Educação Infantil, principalmente se levarmos em consideração que a criança em idade pré-escolar encontra-se muito voltada para si mesma. Assim, revelar e comparar histórias de vida do grupo, falar da violência, da miséria, da preservação do planeta e da vida humana faz com que cada um se sinta parte integrante e fundamental do grupo.

Acompanhamos ainda, na escola particular, um momento em que os educandos e a educadora organizavam uma campanha para arrecadar alimentos e roupas para doar a uma creche comunitária da periferia da cidade. As crianças participaram ativamente, visitando todas as salas de aula da escola, explicando a proposta e pedindo a participação dos colegas para arrecadar doações. Segundo a educadora, *“a proposta é que as crianças também construam brinquedos, com sucata, para levar para as crianças desta creche”*. Cabe lembrar que, mesmo sendo particular, uma grande parcela da clientela dessa instituição é gente simples, pobre, e que freqüentam a instituição através da filantropia.

É papel da escola favorecer a solidariedade, mas não apenas a solidariedade de ocasião, que nasce de uma catástrofe, mas do laço recíproco e cotidiano de amor entre as pessoas. A solidariedade que as crianças precisam experienciar na escola é aquela que contribui com as causas maiores da vida, principalmente as referentes à existência humana, aos interesses da coletividade e às responsabilidades de uma sociedade que a todo instante é transformada e desafiada por um contexto desumanizador. Para Guimarães (2004), a paz tem também um novo nome: a solidariedade, que se revela como uma forma de vencer os mecanismos perversos e estruturas de desigualdade, favorecendo assim novas formas de relações.

É preciso que a educação da infância propicie vivências que estimulem a compreensão de que “o tu e o nós precedem o eu, ou ao menos o acompanham, de forma que a existência humana é impensável e impossível como caminhantes solitários, mas apenas como parceiros solidários” (GUIMARÃES, 2004, p. 70). A construção de uma cultura de paz passa por atitudes de solidariedade e aprendermos a ser solidários requer a valorização do outro; esta não é tarefa fácil numa sociedade altamente competitiva, onde impera o individualismo.

O individualismo e a competitividade são conseqüências de uma sociedade que prioriza o ter em detrimento do ser e, muitas vezes, os educadores, por ingenuidade ou comodismo, não percebem que toda ação experienciada no ambiente escolar pode contribuir para a humanização ou desumanização, para a manutenção ou transformação desta sociedade.

Na escola municipal realizamos observações próximas ao período do Natal. A professora abordou esse tema, num primeiro momento, com uma música que foi ensaiada para uma apresentação para a comunidade. No entanto, mesmo a música enfocando valores como amor, solidariedade e respeito, esses temas não foram problematizados. E mais, num segundo momento, a professora orientou que as crianças desenhassem um pinheirinho e após identificassem, em encartes de lojas, os presentes que gostariam de dar aos amigos e familiares. Esses “presentes” deveriam ser recortados e colados embaixo do pinheirinho. Durante a realização desta atividade a professora estimulava as crianças:

sua mãe tem máquina de lavar roupa? Aqui tem uma, você gostaria de dar a ela?; vocês têm computador em casa? quem sabe tu dá um pra toda família?; tu tens videogame e bicicleta?; olha quanta boneca bonita, tu não quer uma dessas pra ti, ou pra maninha? Aqui tem muitos cadernos bonitos de capa dura que vocês queriam, quem quer recortar?

Vale lembrar que esta escola situa-se numa região extremamente desfavorecida, caracterizada pela ausência de condições básicas como água tratada, luz elétrica e esgoto canalizado. Os alunos são todos provenientes da região onde está situada a escola e suas famílias sobrevivem, na maioria, com menos de um salário mínimo por mês, originários de profissões como pedreiro, biscateiro, domador de cavalos, pintor,

catador de lixo e faxineiro. Registra-se ainda uma grande parcela de desempregados e presidiários.

Por isso, diante de posturas como essa cabe resgatarmos alguns questionamentos realizados anteriormente: que concepções de criança e de educação da infância orientam nosso fazer educativo? A serviço de que cultura estamos nos posicionando? E mais, é possível pensarmos em um projeto de transformação social com práticas que cultivam o consumismo, a valorização do capital em detrimento do humano?

O comentário da educadora, enquanto as crianças disputavam os materiais para recortar e colar o que consideravam “presentes de Natal”, merece ser destacado:

Tu viu como eles estão empolgados? Coitadinhos, eles nunca vão ter nada disso. É muito triste a gente não poder fazer nada por essa gente. Essa é uma sociedade muito injusta mesmo, eles não têm o que comer e sonham com coisas caras. Dá um aperto no coração e às vezes me revolto porque acham que a escola, a educação vai mudar isso tudo, mas isso tudo é muito maior que a escola, é esperar milagre dos professores.

E a educadora segue relatando um fato acontecido com um de seus alunos há alguns meses:

Aquele menino ali, o X chegou na segunda-feira depois da festa da romaria contando que tinha conseguido “pegar” muitas coisas sem pagar, nas barracas da feira, e que ninguém tinha visto. Na hora desconfiei e perguntei quem foi com ele na romaria. Ele me disse que tinha ido com o pai e um tio. Perguntei se eles não tinham visto o que ele estava fazendo e ele me disse que sim, mas que o pai e o tio também tinham pegado coisas das barracas. Conversei um pouco com a turma sobre isso, que pegar coisas que não nos pertencem é errado, mas eu sei que isso pouco adianta. Como esperam que a escola, a educação e os professores vão resolver esses problemas?

Se entendermos a criança como ser de direitos e deveres, a cultura como possibilidade de reinventar novas formas de ser e viver no mundo e a paz associada à justiça social, precisamos questionar nosso fazer educativo, repensar saberes, conteúdos, metodologias e avaliações, a fim de validar um projeto que tem como ponto de partida e de chegada a vida “humana” dos homens, mulheres, jovens e crianças concretos que participam do processo de educação escolar.

Precisamos entender que a educação sozinha não vai resolver todos os problemas, não vai realizar a tão almejada transformação, mas precisamos compreender também que a educação é instrumento fundamental, que sem ela não há possibilidade para uma outra sociedade. Que valores nossas crianças estão aprendendo quando propomos que eles recortem e coleem “presentes” que não fazem parte de suas realidades? Qual a contribuição de nossas atitudes se acreditamos que elas “pouco adiantam”? Não estamos praticando violência (ainda que simbólica) com elas, desrespeitando sua realidade, suas condições de vida?

Também na escola municipal, presenciamos uma postura que ameaça um dos direitos básicos do ser humano: o direito à alimentação. Na ocasião, a educadora se encontrava na pracinha com a turma. Três meninos começaram a se agredir fisicamente na disputa por um balanço. A educadora chamou as crianças dizendo: *“eu já falei que não quero brigas aqui na escola. Agora vocês vão ficar sentados aqui até se acalmarem. Eu já conversei com vocês sobre isso, mas não adianta. Se isso continuar eu vou deixar vocês sem almoço”*.

Lembramos que nessa instituição os educadores precisam, muitas vezes, fazer “vaquinha” – conforme o relato desta educadora – para garantir as refeições das crianças. A questão é: é possível aprender uma cultura de paz com posturas de ameaça a uma das necessidades mais básicas do homem? É possível pensar numa cultura de paz quando os conflitos são resolvidos com punições e castigos?

Além das práticas descritas acima, constatamos também, na escola municipal, que a educação da infância pode oportunizar vivências que contribuem para o aprendizado de uma cultura de paz. Para estimular e conscientizar a comunidade da importância da preservação do meio ambiente, a educadora organizou, com as crianças, visitas aos moradores da comunidade. Nesta visita, as crianças levaram “cartas com desenhos” e conversaram com os moradores, orientando como cada um deveria cuidar do ambiente. Foram abordados temas como higiene, preservação das áreas verdes, reaproveitamento do lixo.

É importante ressaltar que isso aconteceu numa comunidade que não tem acesso aos serviços básicos de água tratada e canalização de esgotos e, segundo a educadora

é muito difícil a participação da comunidade na escola, este é um ambiente socioeconômico muito desfavorecido. A comunidade é muito acomodada, não participa e só discursa sobre seus direitos à bolsa-alimentação e bolsa-escola. E ainda tem muitos problemas com doenças. As crianças, e os adultos também, estão cheios de piolhos e bicho-de-pé. Nós já chamamos a comunidade para discutir sobre isso, mas eles não vêm. Então resolvemos ir até eles.

Posturas como essas revelam que é possível resgatar a esperança na e pela educação e que não podemos nos entregar ao determinismo fatalista de que a sociedade e o mundo, a realidade é assim mesmo e nada podemos fazer para mudar. É preciso compreender que “o que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, indiferentes a uma certa compreensão de por que fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos” (FREIRE, 2000, p. 125).

E mais, é necessário nos engajarmos no compromisso de que a ação pedagógica deve ser sempre de aprendizado em favor da humanização. Aprendizado que se dá pelos erros, fracassos e vitórias, pelas ações, palavras, silêncios e olhares. Pela necessidade e pela importância de falar e escutar.

Nesse sentido, destacamos uma experiência observada na escola estadual, onde acompanhamos a realização do “conselhinho escolar”. No “conselhinho” – assim era denominado pela turma – as crianças reuniam-se com a educadora e a supervisora para uma avaliação ao final de cada trimestre. Nesse momento, a educadora lia para a turma o parecer de cada um, tecia comentários e pedia que cada um se manifestasse, dizendo se concordava ou não e justificasse seu posicionamento. E ainda pedia que a turma fizesse uma avaliação sobre as aulas, sobre o trabalho da educadora e sobre a escola.

O aprendizado de uma cultura de paz passa pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão. Uma instituição escolar, para trabalhar nessa direção, precisa colocar em ação práticas culturais em que os educandos sejam desafiados a tomar decisões, a solicitar a colaboração de seus companheiros, a debater e criticar sem medo de ser sancionado negativamente por opinar e defender posturas contrárias às do educador.

A esse respeito, destacamos uma experiência vivenciada na escola particular: o momento da escolha do representante do dia. Uma a uma, as crianças vão votando, para escolher quem deve ficar com a responsabilidade de realizar pequenas tarefas e tomar decisões em favor da turma naquele dia e, segundo a educadora,

essa proposta tem contribuído para as crianças exercerem seu direito de escolha. Eles já perceberam que não é legal escolher o mesmo colega dois dias seguidos. Que é preciso dar chance para todos. Quando o representante da turma toma uma decisão que a maioria não aprova eles reclamam e falam pra ele que, se ele não ouvir e respeitar a opinião da turma, ele não vai ser eleito de novo. Isso faz com que as crianças reconsiderem e procurem agir mais coletivamente.

É na escola que provocaremos encantamento pela palavra, que alimentaremos sonhos de liberdade, que poderemos aprender experiências de mudanças que gerem novo jeito de “sentir/pensar/agir”, provocando o protagonismo necessário, capaz de intervenções positivas na história. Quando este trabalho é realizado desde a Educação Infantil estamos propiciando condições para o aprendizado de refletir, problematizar, posicionar-se, planejar, executar ações, influenciar e tomar decisões em favor dos interesses coletivos, a partir da possibilidade de todos poderem “dizer a sua palavra”, visto que o homem,

para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana (FIORI apud FREIRE, 1987, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo problematizou as possibilidades, limites e desafios de aprender uma cultura de paz, apontando a educação com um projeto de humanização dos seres humanos. Defendemos que a Educação Infantil, por sua vez, carrega consigo esse mesmo compromisso ainda que apresente algumas especificações referentes à sua prática e a seus sujeitos.

Entendemos que os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam refletir, constantemente, sobre a situação da infância e ampliar sua compreensão sobre a criança e a sua educação para além do aspecto legal, pois o fato de termos uma legislação específica para a infância no Brasil, não tem garantido, na prática, o respeito aos direitos da criança. Reafirmamos que é preciso questionar a serviço do quê, de quem e para quê exercemos nosso papel de educadores. Esses são questionamentos que devem permear as concepções educativas para desvelarmos a cultura desumanizadora e orientar a ação pedagógica em favor de uma cultura de paz.

Percebemos, especialmente, que as compreensões sobre paz que permeiam o mundo docente ainda são limitadas e fragmentadas, suscitando clareza e aprofundamento das diferentes dimensões que envolvem esta temática. É necessário superarmos a compreensão abstrata e idealista e passarmos a compreender a paz como uma prática cultural, que tem relação com a política, a economia, a organização social e a educação. A paz está associada à maneira como vivem os seres humanos: às suas condições de vida, à luta pela garantia das necessidades básicas e pela superação das desigualdades sociais, ao respeito às diferenças e a valorização de práticas democráticas e pode ser culturalmente aprendida a partir do desvelamento das estruturas sociais desumanizadoras.

Acreditamos que a responsabilidade de educar precisa ter um fio condutor que favoreça o olhar docente sobre o mundo que o circunda, para que conduza e oportunize o processo de maneira clara e significativa. Assim, educar para uma cultura de paz exige pensar e elaborar com clareza uma proposta que defina o tipo de escola, de homem e sociedade que se pretende construir.

As propostas pedagógicas investigadas revelam princípios que podem orientar o aprendizado de uma cultura de paz ao sinalizar que a escola precisa rever seus objetivos e mudar o rumo de seu fazer pedagógico, engajando-se mais no propósito da humanização. A preocupação com as rápidas e profundas transformações sócio-econômicas e culturais que perpassam a sociedade, a abordagem de temas como desemprego, desigualdade social, violência, progresso tecnológico e científico e a importância da participação da comunidade na vida escolar constituem-se princípios importantes da educação para a paz.

Nessa perspectiva, junto com a elaboração da proposta pedagógica, urge que os professores repensem suas práticas pedagógicas e reflitam sobre as ações que são vivenciadas cotidianamente, pois grande parte do que as crianças aprendem não é ensinado de forma sistemática e consciente. Aprendemos e ensinamos mais por vivências do que por enunciados, nos constituímos humanos ou desumanos a partir das referências e das relações que experienciamos.

As ações docentes têm revelado, em alguns momentos, práticas que possibilitam a aprendizagem de uma cultura de paz; em outros, práticas que contribuem para a desumanização, sinalizando que os educadores, na maioria das vezes, não têm clareza do porquê e do para quê estão direcionando sua ação.

Percebemos que a ação pedagógica, na Educação Infantil, tem sinalizado com contribuições para a aprendizagem de uma cultura da paz, envolvendo as crianças e tomando iniciativas como: a visita da educadora e educandos da escola municipal aos moradores da comunidade, a realização do “conselhinho” na escola estadual, a escolha do representante da turma e a arrecadação de alimentos na escola particular. Ações como essas estimulam a participação de todos os envolvidos e apontam possibilidades de diálogo para o engajamento em projetos coletivos e perspectivas de superação de posturas centralizadoras.

No entanto, concluímos também que as ações docentes têm contribuído com a desumanização, na medida em que desrespeitam as condições de vida dos educandos, que valorizam o individualismo e o consumo em detrimento do humano, que legitimam e transmitem os valores do capitalismo através de conteúdos programados e estabelecidos a partir de interesses econômicos e ideológicos.

Um dos grandes desafios na educação da infância é desvelar as causas e conseqüências da desumanização que vivemos e identificar a “escola que temos” e a “escola que queremos” para nos comprometermos com nossas práticas, pois, conforme Freire (1998, p. 47),

Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando *presenças* marcantes no mundo.

Salientamos assim, o papel do gestor na Educação Infantil, no sentido de colocar em prática o envolvimento de todos em todos os espaços-tempos escolares, a fim de oportunizar vivências de uma cultura de paz. Afinal, não podemos nos entregar ao determinismo fatalista de que nada podemos fazer para superarmos as situações-limite de desumanização.

Entendemos que é papel do gestor resgatar a esperança na e pela educação, pois para enfrentar a violência das estruturas e práticas sociais injustas, de comportamentos e olhares de desprezo que geram crianças que vivem a vergonha e a revolta da exclusão social, do abandono, da carência material e afetiva, a escola tem de assumir um compromisso incondicional com a vida, a começar pela humanização das práticas pedagógicas.

A violência, tanto na educação como na sociedade, constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra. Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada.

Por isso, no dia em que a escola deixar de ser o lugar do descaso, da negação, das relações verticalizadas, do discurso vazio e passar a ser o lugar do prazer, do engajamento pelo avanço social através de práticas mais democráticas, da criação de espaços coletivos de discussão e expressão das necessidades, da aprendizagem do direito de “dizer a sua palavra”, então ela estará contribuindo para o aprendizado de uma cultura de paz.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ANDREOLA, Balduino Antônio et al. **Educação, cultura e resistência**. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa (org.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.

BOLÍVAR, Antônio. O lugar da escola na política curricular atual: para além da reestruturação e da descentralização. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Autonomia da escola: políticas e práticas**. Porto, Portugal: Asa, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. 188 p.

BRASIL. 1990. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CORTELINI, Caroline Machado. **Investigações e ações na educação infantil: reorganizando a ação pedagógica**. Dissertação (Mestrado). UFSM, 2004.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Á sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Á sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1995.

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d' Água, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Resende. Paz: reflexões em torno de um conceito. In: BALESTRERI, Ricardo Brizola (org.). **Na inquietude da paz**. Porto Alegre: CAPEC, 2001.

_____. **Um novo mundo é possível: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. Tese (Doutorado). Porto Alegre, 2003.

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

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1999.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em valores**. São Paulo: Paulinas, 2001.

MUAZE, Mariana de Aguiar F. **A descoberta da infância: a construção de um hábitus civilizado na boa sociedade imperial**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: PUC, 1999.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da S. (org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANEXO

ENTREVISTA

1 – O que você entende por cultura?

2 – Na sua opinião, o que é paz?

3 – Qual a sua concepção sobre criança?

4 – O que é Educação Infantil para você?