

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**(DES)CONSTRUÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES NA
FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS):
DIÁLOGOS PARA A CULTURA DE PAZ**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tatiana Poltosi Dorneles

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**(DES)CONSTRUÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES NA
FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS):
DIÁLOGOS PARA A CULTURA DE PAZ**

Tatiana Poltosi Dorneles

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dorneles, Tatiana Poltosi
(Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as): diálogos para a cultura de paz. / Tatiana Poltosi Dorneles.-2014.
83 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Formação Permanente de Educadores(as) 2. Saberes 3. Valores 4. Cultura de Paz I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Tatiana Poltosi Dorneles. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: tatianapd@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**(DES)CONSTRUÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO
PERMANENTE DE EDUCADORES(AS):
DIÁLOGOS PARA A CULTURA DE PAZ**

elaborada por
Tatiana Poltosi Dorneles

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Ricardo Rossato, Dr. (FAPAS)

Adriana Moreira da Rocha, Dr^a. (UFSM)

Doris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 22 de julho de 2014.

DEDICATÓRIA

*À minha mãe, Tânia Maria Poltosi
Dorneles, meu maior exemplo de
determinação e amor.*

*Ao meu pai, Vilmar Dorneles, o qual não
teve a oportunidade de compartilhar
minhas conquistas, mas me motivou a
realizá-las.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é dar; ser grato é dividir. Esse prazer que devo a você não é apenas para mim. Essa alegria é a nossa. Essa felicidade é a nossa. [...] O que a gratidão dá? Ela dá a si mesma: como um eco de alegria, dizia eu, pelo que ela é amor, pelo que ela é partilha, pelo que ela é dom. É prazer somado ao prazer, felicidade somada à felicidade, gratidão somada à generosidade (COMTE-SPONVILLE, 2004, p.146).

A Deus, sobre todas as coisas, meu mestre e meu guia. Nele encontro o entusiasmo necessário para prosseguir idealista, com fé e amor.

À minha mãe, Tânia Maria Poltosi Dorneles, o ser humano que mais amo e admiro, a batalhadora, que me ensinou o caminho correto e sempre alimentou meus sonhos.

Às minhas irmãs, Cinara Dorneles Coró e Simone Dorneles Piccolo, que compartilham e apoiam cada momento da minha vida.

Às minhas sobrinhas Caroline Dorneles Coró, Eduarda Dorneles Piccolo e Betina Dorneles Piccolo, por alegrarem minha existência e me apresentarem a vida sob a ótica adolescente/infantil.

Aos meus tios, Itaner Jerônimo Zigiotto, Maria Inês Cattelan Zigiotto, Carlos Eduardo Donini Poltosi, Laci Durlo Poltosi e Maritê Teresinha Donini Poltosi, que sempre investiram nos meus estudos acreditando no meu potencial.

Ao meu pai, Vilmar Dorneles, meu avô Lino Poltosi, minha avó Julieta Donini Poltosi, minha prima Jussara Poltosi, minhas educadoras Marilene Bertoncheli e Ideli da Fonseca Diefenbach, e meus eternos companheiros Amauri da Luz e Alvino Edgar Heurich, que me acompanham do lado de lá da vida.

À minha grande incentivadora para a concretização deste sonho, Grasiela Celich, a qual foi fundamental para esta conquista e sempre estará nas minhas melhores lembranças.

Aos amigos, Antônio Marcondes Ruffo, Élide Cattelan Ruffo, Aida Teresinha de Freitas, Cátia Siqueira, Veruska Teló de Lima, Andréa Busata Bolzan, Melissa Reghelin Gastaldo, Sergio Noel Marchiori Diefenbach, Helso Sonza Dri, Drosila Pesseti Dri, Lavínia Fragoso Siqueira, Carolina Sulidário Vargas, Leonardo Fumegalli, Jaqueline Trindade Pereira, Lúcia Dani, Lisabella Celich, Daniele Mallmann e Paulo Irajá Coelho Abreu, que sempre estiveram ao meu lado.

A Francieli Fracari Della Flora, minha companheira de jornada, de angústias e um dos presentes mais lindos que recebi no mestrado, sua amizade.

Ao mestre, ao amigo e ao inspirador Professor Doutor Celso Ilgo Henz, meu orientador, agradeço por ter aceito o desafio, por não ter desistido de mim e, especialmente, por me apresentar a humanização na educação e a maravilha que é viver a filosofia freireana.

Aos membros da banca, Professor Doutor Ricardo Rossato, Professora Doutora Adriana Moreira da Rocha e Professora Doutora Doris Pires Vargas Bolzan, por terem aceito dialogar com a minha pesquisa, compartilhar seus conhecimentos e engradecer o meu trabalho.

Ao Grupo de Pesquisa “DIALOGUS” – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, pessoas mais que especiais, as quais me acolheram, incentivaram e ensinaram a “freirear”, agradeço por serem e fazerem a diferença todos os dias através do inédito-viável.

Aos funcionários que fazem o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE acontecer, agradeço a disponibilidade, a atenção e a presteza, em especial, a amiga e colega Liliane Gontan Timm Della Mea.

Ao Movimento LEO que me ensinou a doar e amar sem limites.

Às minhas almas companheiras, meus(minhas) educandos(as) da docência orientada (Pedagogia – Turma 12 - UFSM) e do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus de Jaguari, aos(as) quais agradeço a oportunidade de compartilharmos conhecimentos, sentimentos e alegrias, que só um momento pleno de educação pode conceber e com os(as) quais quero compartilhar o resto de minha existência.

Aos mestres que, de uma forma ou de outra, participaram da minha auto(trans)formação, fazendo parte de momentos que jamais serão esquecidos.

Reservo meu último agradecimento a minha Pollyanna, o anjo da guarda que surgiu para auxiliar na concretização deste trabalho de dissertação, Larissa Martins Freitas, um exemplo de solidariedade, acolhimento e conhecimento. Serei eternamente grata por dialogar com as minhas ideias, acalmar meu desespero, me ensinar que a amorosidade se materializa no compromisso com o outro e a acreditar no sonho possível, ao me reinventar, me reconstruir e assim poder me realizar.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2013, p. 139).

RESUMO

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Dissertação de Mestrado

(DES)CONSTRUÇÕES E (RE)CONSTRUÇÕES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS): DIÁLOGOS PARA A CULTURA DE PAZ

Autora: Tatiana Poltosi Dorneles

Orientador: Celso Ilgo Henz

Data e Local da Defesa: Santa Maria/RS, 22 de julho de 2014.

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A investigação tem como temática a formação permanente de educadores(as), saberes, valores e cultura de paz, contemplada pelo título: (Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as): diálogos para a cultura de paz. O estudo desenvolve-se de forma a compreender de que maneira a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes necessários à práxis educativa a partir de valores humanistas, suscitando a problemática da necessidade do reconhecimento da incompletude humana, por meio da identificação de concepções teóricas para a formação docente humanista voltada aos valores a partir da auto(trans)formação de educadores(as). A pesquisa bibliográfica realizada baseou-se no estudo das teorias e conceitos, recorrendo à abordagem qualitativa, para a construção do processo de reflexão do componente de estudo no seu contexto e na atualidade. Os instrumentos de investigação foram livros, periódicos, teses, dissertações e artigos científicos. A compreensão dos dados foi realizada mediante a hermenêutica-dialética sob a ótica da interpretação da bibliografia para a construção da síntese. Para o referencial teórico foram utilizados como principais autores: formação permanente de educadores(as): Freire (2013), Arroyo (2013) e Nóvoa (1992); saberes docentes: Freire (2013) e Tardif (2014); valores humanistas: Freire (2013), Maturana (1998 e 2002) e Boff (1999); e, a cultura de paz: Freire (2013), Maldonado (2006), Noletto (2003) e Rabbani (2003). A dissertação problematiza os desafios na formação permanente, os saberes docentes necessários à práxis educativa através da reflexão sobre os valores humanistas fundamentais na construção da cultura de paz, erigindo a auto(trans)formação das práticas docentes a partir de valores como: ética, rigorosidade, autonomia, curiosidade, bom-senso, criticidade, boniteza, igualdade, respeito, afetividade, diversidade, justiça, liberdade, tolerância, humildade, diálogo, reconciliação, segurança, generosidade, comprometimento, consciência, escuta, empatia, alegria, esperança, reconhecimento, exemplo e solidariedade. Ao concluir-se a pesquisa bibliográfica se apresentam propostas para a humanização docente e discente, a partir destes valores, aprofundando as demandas relevantes no contexto educacional contemporâneo como desafio para os programas de formação permanente de educadores(as), a partir de práxis educativas transformadoras, tendo como base uma pedagogia ética e com respeito à dignidade humana.

Palavras-chave: Formação Permanente de Educadores(as). Saberes. Valores. Cultura de Paz.

ABSTRACT

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
Program of Post-Graduation in Education
Dissertation of Master

(DIS)CONSTRUCTION AND (RE)CONSTRUCTION IN CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS: DIALOGUES FOR THE CULTURE OF PEACE

Author: Tatiana Poltosi Dorneles

Leader: Celso Ilgo Henz

Date and Local of Presentation: Santa Maria/RS, July 22th of 2014.

This dissertation is linked with Search Line LP1: Education, Knowledge and Professional development of Post-graduation Program in Education (PPGE), Master in education of Education Center of Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The investigation has as thematic the continuous education of teachers, knowledge, values and culture of peace, contemplated by title: (Dis)construction and (re)construction in continuous education of teachers: dialogues for a culture of peace. The study is developed to comprehend how the continuous education of teachers can contribute to the development of teaching knowledge which are necessary to educative praxis from humanists values, evoking the problematic of need of recognition of human incompleteness, through identification of theoretical conceptions to a humanist education for teachers turned to values from of (trans)formation of teachers. The bibliographic search was based in study of theories and concepts, appealing to the qualitative approach, for the construction of reflection process of study components in its context and nowadays. The instruments of investigation were books, journals, thesis, dissertations and scientific papers. The comprehension of data was performed by a dialectic-hermeneutic interpretation of bibliography to construction of synthesis. For the theoretical references, it were used as main authors: continuous education of teachers: Freire (2013), Arroyo (2013) and Nóvoa (1992); teaching knowledge: Freire (2013) and Tardif (2014); human values: Freire (2013), Maturana (1998 and 2002) and Boff (1999); and, the culture of peace: Freire (2013), Maldonado (2006), Noleto (2003) and Rabbani (2003). This work problematizes the challenges in continuous education, the needed knowledge for teaching to educative praxis through reflection about central humanistic values in construction of culture of peace, bringing an auto(trans)formation of teaching practices from values as: ethics, rigor, autonomy, curiosity, common sense, criticality, beauty, equality, respect, affectivity, diversity, justice, freedom, tolerance, humility, dialogue, reconciliation, security, generosity, commitment, consciousness, listening, empathy, joy, hope, recognition, example and solidarity. Concluding the bibliographic search, some proposals are presented to humanize teachers and students, from the values, deepening the significant needs in contemporaneous educational context as a challenge to programs of continuous education of teachers, from of transformative education praxis, based in ethics pedagogy and with respect to human dignity.

Keywords: Continuous Education of Teachers. Knowledge. Values. Culture of peace.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREAS	– Centro de Referência Especializado de Assistência Social
FAPAS	– Faculdade Palotina de Santa Maria
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB/LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEO	– Grupo de serviço voluntário juvenil patrocinado por um Lions Clube, integrados por jovens com faixa etária de 12 a 30 anos, sua sigla significa Liderança, Experiência e Oportunidade
ONU	– Organização das Nações Unidas
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
RS	– Estado do Rio Grande do Sul
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	– Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	– Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

ABRINDO OS DIÁLOGOS	12
1 O (RE)ENCONTRO COM O EU EDUCADORA ATRAVÉS DO ESPELHO DA MEMÓRIA	15
2 TECENDO CAMINHOS: INTERLOCUÇÃO DE VÁRIAS VOZES	21
3 SABERES DOCENTES PARA A CULTURA DE PAZ: DESAFIOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS)	32
4 CULTURA DE PAZ: UMA RELEITURA AMOROSA E ESPERANÇOSA DE VALORES EM BUSCA DO SER MAIS	58
FINALIZANDO A INTERLOCUÇÃO E PROSSEGUINDO OS DIÁLOGOS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

A escola, então, vai se constituindo um espaço-tempo de vivência da nossa “genteidade”, na totalidade das dimensões e aspectos da inteireza dos nossos corpos conscientes; vamos descobrindo e assumindo a nossa complexidade, tramada pelo entrelaçamento do individual com o sócio-histórico-cultural, através de sonhos, angústias, ideias, necessidades, crenças, desejos, afetividades, projetos, medos e esperanças. Nela e com ela, homens e mulheres poderemos ir descobrindo-nos como totalidades complexas, partes de uma totalidade ainda maior, “gostando de ser gente”, sabendo-nos condicionados(as) e inconclusos(as) e, por isso mesmo, capazes de “ser mais”, com a ousadia de correr o risco da aventura histórica como possibilidade de vislumbrar e construir horizontes mais esperançosos (HENZ, 2010).

ABRINDO OS DIÁLOGOS

A temática formação permanente de educadores(as), como mobilizadora para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes para a cultura de paz, foi escolhida por reunir áreas fundamentais na minha formação, a Educação e o Direito. No magistério, encontrei meu compromisso social: contribuir com a formação do cidadão; já no Direito, deparei-me com a importância de defender a dimensão humana. Esses encontros despertaram o compromisso de aprofundar-me nessas duas vertentes, na busca por compreender a incompletude humana e a necessidade de valorização dos sentimentos como fatores de promoção da paz, tendo a contemporaneidade como um dos indicativos que legitima a investigação desenvolvida.

A pertinência do tema encontra-se na mobilização da construção cidadã do conhecimento, mediante a formação humanista de educadores(as). A Linha de Pesquisa LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), propõe-se a essa investigação, em razão de que a formação profissional pode basear-se nos princípios humanos fundamentais, mostrando-se o estudo de importante relevância social, na certeza de que a formação permanente pode instigar à auto(trans)formação de educadores(as) por meio dos saberes docentes necessários à práxis educativa, a partir dos valores humanistas para a cultura de paz.

Para tanto, faz-se necessário compreender de que maneira a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz. A proposta de verificar os desafios na formação permanente a partir dos saberes docentes e dos valores humanistas parte do comprometimento cidadão dos(as) educadores(as) por meio de atitudes positivas para o desenvolvimento humano.

A presente dissertação tem como propósito fomentar a problematização sobre os saberes docentes necessários à práxis educativa voltada para a cultura de paz a partir da formação docente humanista. Nesse contexto, buscar-se-á a resposta ao problema de pesquisa: **Como a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz?**

Ao analisar a formação permanente de educadores(as) se verificam os desafios para a auto(trans)formação, a necessidade de reconhecimento dos saberes docentes e a reflexão dos valores humanistas para a construção da cultura de paz, baseada no diálogo e na escuta, transformando a teoria em prática. Por isso, o trabalho desenvolvido analisa o discurso produzido sobre a formação permanente dos(as) educadores(as), os saberes docentes e os valores humanistas para o desenvolvimento da práxis educativa humana voltada a cultura de paz. A dissertação tem como Objetivo Geral: **compreender de que maneira a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz.**

A metodologia utilizada na pesquisa parte da revisão bibliográfica aprofundada a qual dialoga de forma interativa com a hermenêutica-dialética para a construção do conhecimento a partir da abordagem qualitativa. O estudo utiliza como instrumentos da investigação periódicos científicos, teses, dissertações e artigos. Na análise dos dados contempla o processo de compreensão, interpretação crítica e reflexiva da bibliografia e dos principais teóricos sobre as temáticas pesquisadas.

A problemática escolhida parte das vivências da pesquisadora, dos seus anseios, sonhos e perspectivas, sempre voltados à visão humanista por natureza e idealista por convicção, pautando suas pesquisas na humanização e na busca pela concretização dos direitos humanos. Quando se analisa o movimento pendular, questiona-se quando um pêndulo está indo e quando está voltando? O pêndulo nunca volta, só vai. Assim como a vida, só vai, não volta. Por isso cada momento é único (*carpe diem*) e cada oportunidade mágica. Assim a luta pela humanização e valorização da vida perpassa pela quebra de paradigmas na formação de educadores(as) por meio de novos saberes numa auto(trans)formação da teoria-prática para a cultura de paz. Freire traz em sua obra tal proposta de formação docente crítica, centrada na prática e no movimento de ação-reflexão-ação.

Parte-se da constatação hodierna da necessidade de promover uma educação para valores, que destaque a importância das emoções na formação humana, integrando à educação, o aspecto moral, ético e social. Desta forma, os(as) educandos(as) estudam para sua realização profissional e preocupam-se, cada vez mais, em serem os melhores. Constatando que não estudam o amor, a solidariedade, o respeito, a cooperação, a lealdade e a ética, tampouco aprendem

princípios e valores sólidos que conduzam à realização pessoal/felicidade. Em todos os segmentos sociais constata-se a intolerância, a indiferença e a transgressão de princípios éticos e morais, evidenciando que os(as) educandos(as) encontram-se sem parâmetros, sem responsabilidades ou projetos de existência. Cabe, portanto, aos(as) educadores(as) o fortalecimento das práxis educativas como o diálogo, a responsabilidade ativa, a empatia, o perdão, a reflexão e o desenvolvimento da escuta. Assim, ao reconhecer na filosofia freireana um caminho para a cultura de paz é possível dialogar com certezas provisórias, com o inacabamento humano, a autonomia do pensamento e da ação, a partir da amorosidade incondicional para ser mais, em busca do sonho possível para concretizar o inédito viável.

A dissertação é dividida em 04 (quatro) capítulos, sendo que o primeiro trata sobre “O (re)encontro com o eu educadora através do espelho da memória”, no qual se contextualiza o eu educadora, a trajetória de vida, o tema e a justificativa da pesquisa.

No segundo capítulo, “Tecendo caminhos: interlocução de várias vozes” é desenvolvido o estudo do conhecimento da temática, as motivações do problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, conceituando a metodologia eleita, a pesquisa bibliográfica, a hermenêutica-dialética e a abordagem qualitativa.

Para explicitar os “Saberes docentes para a cultura de paz: desafios na formação permanente de educadores(as)”, adentra-se no terceiro capítulo, fazendo um percurso histórico com a contextualização da formação permanente dos(as) educadores(as) e dos saberes, voltados ao humanismo.

A “Cultura de paz: uma releitura amorosa e esperançosa de valores em busca do ser mais” é reportada no quarto capítulo, construído a partir do conceito de cultura, seu percurso, a escola e os valores, atitudes e padrões que inspiram a paz.

“Finalizando a interlocução e prosseguindo os diálogos” interrompe momentaneamente o estudo a partir da reflexão sobre a formação permanente para a práxis educativa humanizadora, voltada a cultura de paz.

Esta dissertação apresenta a compreensão, a análise e a reflexão dialógica da formação permanente de educadores(as) através dos saberes necessários à construção de uma cultura de paz, iniciando o percurso pelas vivências da Autora como educadora em busca da amorosidade e da sua constituição com ser humanos em busca do ser mais.

1 O (RE)ENCONTRO COM O EU EDUCADORA ATRAVÉS DO ESPELHO DA MEMÓRIA

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (FREIRE, 2013, p. 63).

Remexendo em minhas memórias¹, revivendo minhas experiências, reporto-me quando no ensino médio, optei pela formação em magistério (1993/1997), sempre idealizando o(a) educador(a) como o vendedor de sonhos, a quem é proporcionado passar adiante suas expectativas e visões de mundo, sendo inspirada por duas educadoras excepcionais, minha prima, Jussara Poltosi, que me transmitiu o amor pela docência, e minha educadora, Marilene Bertonchelli, que me encantou pela cultura e as possibilidades de mundo através da educação. Com seus exemplos, vi a educação como algo fascinante e, especialmente, apaixonante. Estas convivências motivaram meu trabalho com e como ser humano e a construir minha trajetória de educadora.

Durante minha formação no curso de magistério fui bastante participativa, sempre envolvida na organização e na realização dos eventos. Em todas as oportunidades que surgiram, lá estava eu dentro da sala de aula, fazendo monitoria ou substituindo algum(a) educador(a). A sala de aula e o envolvimento com o educando, para mim, tornaram-se os momentos mais maravilhosos da docência, mas sempre com a consciência de que, para que estas ocasiões ocorressem e fossem exitosas, havia a necessidade de preparação, de conhecimento, ou seja, uma formação profissional permanente. Minhas experiências na docência são resumidas - fiz monitoria e estágio no magistério, com séries iniciais.

Na graduação, adentrei no mundo do Direito (2000/2004) focando meus estudos e pesquisas na área da infância e da juventude, mantendo a ligação com a educação, mediante o aprofundamento sobre os princípios constitutivos do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990. Fomentei em meu trabalho monográfico as garantias da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, previstas no artigo 6º desta legislação, a qual garante o comprometimento social e

¹ Neste momento da dissertação se utilizará a primeira pessoa do singular, eis que serão expostas as vivências da Autora. Porém, ao longo do texto, utilizar-se-á o modo impessoal.

estatal com a prioridade absoluta das crianças e adolescentes, e ao concluir meu trabalho, reportei que:

A esperança deve sempre fechar a porta quando sair, para que não saiam atrás dela o amor, a bondade e a felicidade, mas isso dificilmente ocorre, pois quando não há mais esperança, não há amor, não há bondade, muito menos felicidade. Assim deve ser encarado o Direito da Infância e da Juventude, não como um marco futuro, mas como a esperança do hoje, para que o amanhã seja realmente de dias melhores (DORNELES, 2004, p. 81).

E a concepção de esperança, essencial na obra de Freire, reportada sobre a ótica de Streck (2010, p. 161), aponta que cumpre aos(as) educadores(as) cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, se o objetivo é a construção de um amanhã diferente, este necessita ser iniciado hoje. O escritor refaz a associação de Freire entre esperança e alegria como exigências do ensinar, por serem os homens e mulheres, seres da esperança, com a possibilidade de criar outro futuro.

Neste contexto reafirmo minha condição de sonhadora, por isso empreendi a especialização em Direito Civil: com ênfase em Direito de Família, Sucessão e Mediação (2011/2012), momento em que mantive o primeiro contato com a cultura de paz, através da disciplina de Mediação. Desde o princípio me identifiquei com a proposta, pois vinha ao encontro do que já havia pesquisado na graduação, ou seja, um olhar direcionado à pluralidade e à condição humana, através da construção da responsabilidade coletiva, da posição política consciente, a partir de valores, princípios, atitudes, baseados no respeito à vida, ao ser humano e à sua dignidade, utilizando o diálogo e a cooperação. O tema despertou o anseio e a vontade de pesquisar paradigmas que garantissem as crianças e aos adolescentes seus direitos fundamentais, por meio da preocupação com a educação sensível e humana. (Re)significando a importância da educação na formação profissional permanente, redescobrimo o valor da auto(trans)formação com o reencontro com o eu educadora.

Com este redescobrir e a motivação para pesquisar a cultura de paz procurei analisar as transformações necessárias para que a paz seja o princípio de todas as relações humanas, como é explicitado por Milani (2003, p. 31/32) ao referir que para promover a cultura de paz é necessário trabalhar para grandes mudanças, as quais são ansiadas pela maioria da humanidade. Assim, encontrei no Mestrado em

Educação a oportunidade de pesquisar o que me instigava e retornar à Educação, paixão jamais esquecida.

O Mestrado em Educação (2012/2014) proporcionou meu desenvolvimento profissional, de modo que nestes dois anos tive a oportunidade de refletir sobre a minha formação e utilizar os conhecimentos adquiridos em prol da construção de sentimentos e valores para uma sociedade mais humana, através da pesquisa desenvolvida para a concretização desta dissertação. Destaco, ainda, o desafio da docência orientada, no primeiro semestre de Pedagogia da UFSM em 2012, na disciplina de Psicologia da Educação, quinze anos após minha formatura no magistério, momento em que vivenciei um amadurecimento na constituição da minha formação docente, reconhecendo a importância do domínio de conteúdo e da prática acadêmica.

No primeiro semestre de 2013, tive a oportunidade de trabalhar com adolescentes, no curso de Técnico em Administração do Instituto Federal Farroupilha – Câmpus Jaguari, ministrando a disciplina de Legislação. Esta experiência foi o ápice da minha realização profissional docente, pois pude conectar o meu conhecimento teórico com a prática escolar, através da postura reflexiva construída com os(as) educandos(as), numa aprendizagem conjunta, por meio do entrelaçamento do currículo e do cotidiano. Tal experiência na concepção de Larrosa é:

[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

A partir dessas vivências, conscientizei-me de que a docência não é simples, ela exige engajamento pessoal, reflexões teóricas e práticas, reafirmando meu compromisso, na busca de tornar-me protagonista na construção de novos caminhos, e como refere Freire (1992, p. 5), poder ser o elo entre os sonhos e a realidade. Quando reflito sobre minhas vivências constato que, ao evoluir como ser humano, evoluí profissionalmente, encontrando, na busca constante pelo conhecimento, a liberdade e a superação. A conquista da liberdade na concepção freireana só é alcançada na medida em que se luta pela “libertação de si, do outro e

do mundo” (SUNG, 2010, p. 242). Neste momento, construí minhas posições, minhas concepções e minhas decisões. Superação para vencer os obstáculos da vida, especialmente, o assassinato do meu pai (Creio que o assassinato do meu pai encontra-se resguardado, ou até escondido, numa infância que foi perdida, ou até na tentativa de que seja esquecida.) e as dificuldades financeiras que decorreram desse episódio, acabando com a segregação, o preconceito e o descrédito, através do acreditar, do dedicar e do estudar. Assim, assumi minha postura sonhadora de que com esperança e educação poderia ser mais, assim como reporta Freire (2013, p. 70) que estas são as interlocutoras da construção da sociedade, almejando que por meio dos valores inerentes ao ser humano possa ser construído o ser mais, o qual na análise freireana de Zitkoski é reportado pela impossibilidade de:

[...] nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos. Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria *vocação* para o *ser mais* (ZITKOSKI, 2010, p. 370/371).

Dentro deste contexto, ao refletir sobre a minha vivência, em diversas oportunidades, sinto-me inconformada com as situações, com as injustiças e, especialmente, com a minha inércia e da sociedade. Acredito que é possível sonhar, fazer o bem e viver de forma alegre. Valorizar o melhor de cada um. Fomentar o respeito, o afeto e a empatia, como princípios básicos do ser humano, mediante práxis educativas fundadas em relações/relacionamentos, sentimentos e percepções. No anseio de me construir, me reconheço e me reinvento, pois deixei de ser vítima da minha história, para tornar-me protagonista, como destaca Freire: “Afiml, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (2013, p. 53).

O ponto de partida para a realização profissional inicia pela vontade, é conduzido pelo amor e concretizado pela dedicação, assim pode ser referenciado o inacabamento humano destacado por Freire (2006, p. 94/95) e a consciência da nossa incompletude, destacando a educação como “fenômeno puramente humano”, exigindo continuidade e reestruturação da práxis educativa. Desta forma ao reconhecer meu inacabamento e buscar a auto(trans)formação a partir da leitura da

palavra e do mundo com a compreensão e o domínio da cotidianidade (FREIRE, 1997, p. 20/21). Essas vivências me instigaram a pensar e pesquisar sobre a formação permanente de educadores(as) e os desafios a partir dos saberes, valores humanistas na cultura de paz.

Ao ingressar no Mestrado minha pesquisa tratava das práticas restaurativas para a cultura de paz, em razão de ter ingressado na Linha de Pesquisa LP2 (Práticas Escolares e Políticas Públicas), como orientanda da Professora Doutora Lúcia Dani, a qual se aposentou no decorrer do curso. Ao integrar e ser acolhida pelo Grupo de Pesquisa “DIALOGUS” – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire, alterei o foco da pesquisa, a partir do questionamento freireano de por que e para que restaurar, se existe a possibilidade de prevenir, assim, buscando dar um enfoque humanista ao trabalho solicitei a alteração para a Linha de Pesquisa LP1 (Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional), passando a pesquisar sobre a formação permanente de educadores(as), os saberes e os valores para a cultura de paz.

A busca pela humanização e valorização da vida se tornou fundamental na minha existência, motivando a investigação na área da educação em face dos valores humanistas, na constituição da relação entre a teoria e a prática, através da formação permanente dos(as) educadores(as). Tais ações emergem da (re)configuração dos saberes docentes, do reconhecimento da diferença e da harmonia das relações sociais. Ao (re)conhecer que os desafios da docência perpassam pela formação permanente para a auto(trans)formação dos(as) educadores(as), baseada, essencialmente, nos saberes e valores humanistas, a partir da reflexão sobre: solidariedade, respeito, perdão, convivência e amor.

Ao analisar os desafios na formação permanente para a auto(trans)formação de educadores(as) através de saberes e valores humanistas para a cultura de paz, objetiva-se estimular os(as) educadores(as) a trabalharem com as suas emoções e com as dos(as) educandos(as) a partir dos seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, fazendo com que lidem com sua ansiedade e agressividade, canalizando tais sentimentos para ações que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de (re)produzir empatia.

De tais pressupostos advém a reflexão sobre os valores humanistas e os saberes docentes necessários à práxis educativa voltada para a cultura de paz, procura esta dissertação contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas

sobre as temáticas de maneira a propor diálogos em face dos desafios sociais que se impõe na e com a escola. Assim, a formação permanente de educadores(as) voltada aos valores humanistas difunde sentimentos afirmativos, particularizando a capacidade de mobilização da comunidade escolar, para além dos(as) educadores(as) e educandos(as), com a possibilidade de criação da abertura permanente ao questionamento, de estratégias de (auto)supervisão, (auto)organização e estabelecendo relacionamentos baseados na honestidade e empatia entre todos os agentes educacionais (GROSSI, SANTOS, OLIVEIRA e FABIS, 2009, p. 507/509).

A dissertação se propôs ao desafio de realizar a construção bibliográfica sobre a formação permanente de educadores(as), os saberes docentes e os valores humanistas para a cultura de paz, fomentada por sentimentos positivos, questionamentos críticos, atitudes afirmativas e inéditos viáveis, com o estabelecimento de relações sociais que façam sentido a todos.

Na contemporaneidade, contempla-se que os(as) educadores(as), precisam fundamentalmente de uma formação permanente que responda a seus anseios e necessidades, com a finalidade de colaborar para o desenvolvimento humano, preparando os sujeitos para a sociedade que historicamente tem sido marcada por conflitos e tensionamentos. Desse modo, há uma intencionalidade em aprofundar a temática, na perspectiva de colaborar com o fortalecimento da literatura pedagógica ao se examinar as bases teóricas existentes sobre a mesma, dialogando com os principais teóricos a partir da concepção freireana.

Ao refletir através do espelho da memória revejo em minha trajetória a presença e a necessidade da educação, assim como minha incompletude como ser humano em busca do sonho possível e do inédito viável, propostos por Paulo Freire. Deste modo, busquei na educação e como educadora, uma forma de contribuir na discussão da temática, somando-me a todos os sonhadores que acreditam na humanização, na amorosidade, no diálogo, na ética e no respeito à dignidade humana para serem enquanto educadores disseminadores da cultura de paz.

Dessa forma, na sequência, são contextualizados os caminhos metodológicos percorridos para a constituição desta dissertação, com delimitação da área temática da pesquisa, o problema, seus objetivos, abordagem metodológica que norteou a coleta das informações e a análise dos dados coletados.

2 TECENDO CAMINHOS: INTERLOCUÇÃO DE VÁRIAS VOZES

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2013, p. 30/31).

O(A) pesquisador(a) ao debruçar-se sobre sua pesquisa busca por meio de um processo a possibilidade de desacomodar parte da sociedade a partir dos resultados obtidos com o desenvolvimento do seu estudo, a partir de uma intencionalidade, em razão da identificação do(a) pesquisador(a) com o objeto, torna-se comprometido e relacionado. Nesse sentido procura contribuir para a reflexão sobre a formação permanente de educadores(as), saberes, valores e cultura de paz, contemplando tais temáticas, com o título: **(Des)construções e (re)construções na formação permanente de educadores(as): diálogos para a cultura de paz**. Para apreciar a pesquisa o título remonta a partir da filosofia freireana, perpassando pela desconstrução no sentido de desmontagem das estruturas docentes, como proposto por Heidegger, num movimento de autocrítica, que liberta e permite novos contextos e novas leituras (DUQUE-ESTRADA, 2007). A desconstrução do agir é muito mais que ensinar é demonstrar com a reconstrução de práticas, conceitos, contextos, leituras e vivências, instigando e inspirando os(as) educadores(as) a dialogarem através da formação permanente com a cultura de paz. Dentro deste contexto o diálogo representa o desafio freireano na construção de saberes a partir da interação e da partilha na educação humanizadora, sendo necessário aos(as) educadores(as) uma postura de transgressão e abertura ao mundo e aos outros, agindo de forma que o diálogo referencie sua inquietação e curiosidade, na direção de reconhecimento da inconclusão do ser humano (FREIRE, 2013, p. 133). Ao dialogar com a paz, busca o reconhecimento pelos(as) educadores(as) da necessidade de formação permanente para a concretização da educação que supera as violências, instaura a justiça, promova a igualdade e o respeito à dignidade da pessoa humana como condição para a paz (FREIRE, 2006, p. 392).

Em seus estudos Marques (2001, p. 94) argumenta que todo o movimento de pesquisa exige que uma dúvida seja apontada, deste modo o problema da pesquisa é: **Como a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz?**

Na pesquisa desenvolvida emergiu o entrelaçamento da formação permanente com a construção da cultura de paz a partir dos saberes docentes e dos valores humanistas, fomentando a formação humanista dos(as) educadores(as), mediante práxis educativas que desenvolvam os direitos humanos e a cidadania (integridade física; igualdade; liberdade de pensamento e convicção); direitos coletivos (associações, cooperativas); direitos sociais (saúde, educação, lazer); direitos nas relações privadas e as categorias de gênero (geração, etnia e política), verificando a necessidade do respeito aos direitos humanos na escola, para que tais valores estejam refletidos na sociedade.

A pesquisa delimita-se a analisar os desafios para a auto(trans)formação dos(as) educadores(as) a partir da formação permanente com a valorização dos saberes docentes e dos valores humanistas fundamentais para a cultura de paz. Assim por meio da pesquisa bibliográfica examinou-se a formação permanente de educadores(as) na perspectiva dos estudos de Freire (2013), Arroyo (2013) e Nóvoa (1992). Os saberes necessários à práxis educativa através da concepção de Freire (2013) e Tardif (2014). Os valores humanistas sob a ótica de Freire (2013), Maturana (1998 e 2002) e Boff (1999). E, a cultura de paz referenciada com base em Freire (2013), Maldonado (2006), Noletto (2003) e Rabhani (2003).

Os objetivos desta dissertação procuraram responder ao problema mediante investigação bibliográfica, sobre como a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz. A pesquisa possui relevância social e contribui para a proposta da Linha de Pesquisa LP1: Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em razão de que a formação permanente pode ser pautada no fomento dos princípios humanos fundamentais e auxiliar a construção da cultura de paz.

O Objetivo Geral do presente estudo é: **compreender de que maneira a formação permanente de educadores(as) pode contribuir para a (des)construção e (re)construção dialógica dos saberes docentes em busca da cultura de paz.** Este trabalho baseou-se nos seguintes objetivos específicos:

a) verificar os desafios na formação permanente para a auto(trans)formação dos(as) educadores(as) em busca da cultura de paz;

b) apontar os saberes docentes necessários à práxis educativa voltada para a cultura de paz; e,

c) refletir sobre os valores humanistas fundamentais para a cultura de paz.

O estado do conhecimento foi desenvolvido em investigação realizada junto a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia – IBICT², objetivando reconhecer nestas produções científicas as principais teorias desenvolvidas na atualidade sobre os descritores desta investigação (Formação Permanente de Educadores(as). Saberes. Valores. Cultura de Paz.). Fundamental o acesso ao estado do conhecimento, analisando o que já foi produzido, essencialmente, conceitos, princípios e teóricos da atualidade, possibilitando a investigação, a leitura e a construção da pesquisa. Além do cunho bibliográfico ao analisar teses e dissertações de todo o Brasil, é possível dialogar com os conhecimentos produzidos sobre a temática a partir do mapeamento de aspectos de várias épocas e lugares, conduzindo a aspectos e dimensões do que vem sendo produzido (FERREIRA, 2002, p. 01).

O trabalho optou buscar teses e dissertações, vez que tais estudos representam temas atuais e por serem pesquisas de cunho científico com base em dados confiáveis. Embora tenha se pesquisado todos os descritores e relacionado o número de produções, para a análise foi considerado o período de 2013 e 2012, os dez primeiros trabalhos, buscando as principais discussões, para a compreensão da abordagem dessas produções.

Na pesquisa por todos os descritores (Formação Permanente de Educadores(as). Saberes. Valores. Cultura de Paz.) não foram encontrados trabalhos, embora tenha se pesquisado por resumo, assunto e título. Ao analisar tal perspectiva da unidade das temáticas é possível afirmar a atualidade do tema,

² Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

especialmente no que tange a formação permanente para a construção de saberes docentes para a cultura de paz a partir de valores humanistas, o que se propõe nessa pesquisa.

Ao analisar o descritor “Formação Permanente de Educadores(as)”, encontrou-se uma dissertação, a qual foi desenvolvida sob a ótica da política e da prática de formação permanente de educadores(as) no Município de Diadema/SP. O resumo referencia a importância da reflexão sobre as práticas educativas e a valorização do saber de experiência do(a) educador(a), sob o título “Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema”, a pesquisa foi desenvolvida por Sônia Regina Vieira, orientada por Ana Maria Saul, na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP.

Procurando montar um mapa do estado do conhecimento sobre o tema buscou-se pelo descritor “Formação Permanente de Professores”, onde apareceram duas dissertações do mestrado da PUC/SP, a primeira, desenvolvida em 2006, trata da formação permanente de professores e a prática de leitura dos professores de história do Jornal do Grupo de Estudos, Pesquisa e Projetos em História da Baixada Santista, esta pesquisa foi desenvolvida por Maria Luisa Cenamo Cavalheira, com a orientação de Paula Perin Vicentini, evidenciando a tentativa de preservação das práticas de formação permanente através da leitura da materialidade de um jornal produzido pelo grupo de pesquisa. O segundo trabalho teve como autor Cristovam da Silva Alves, o qual foi orientado por Bernadete Angelina Gatti, em seu estudo apresenta a implantação de projeto de formação de professores em situação de trabalho, a partir dos saberes docentes referenciados pelo teórico Tardif, concluindo pela condição de autores dos professores nos seus percursos formativos, através dos saberes experienciais.

Na busca pelo descritor “Formação de Professores” foram encontrados um mil, quatrocentos e noventa e seis dissertações e teses, analisando-se os primeiros quinhentos trabalhos, optou-se por averiguar o resumo das dez primeiras pesquisas apresentadas, constando-se tratarem de nove dissertações e uma tese. Dos resumos é possível extrair que tratam os trabalhos de todos os tipos de formação docente (inicial; continuada; permanente; e a distância), em diversas áreas do conhecimento específico, com análise de projetos de cursos de pedagogia, do curso de magistério, reformulação curricular e a importância do processo reflexivo. Na

avaliação dos resumos constatou-se que três dissertações, embora tragam no assunto a formação de professores, não apresentam o tipo de formação que tratam.

Sobre o descritor “Saberes Docentes” foram encontrados cento e setenta e sete trabalhos, analisando-se as dez primeiras dissertações constata-se estarem baseadas em programas de formação continuada, participação crítica, experiências pedagógicas, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais ou práticos e os saberes necessários para lidar com situações violentas na escola.

Ao pesquisar “Valores” em assunto apareceram quarenta e três mil e setenta trabalhos, optando-se por analisar os dez primeiros trabalhos, sendo oito dissertações e duas teses, destes apenas uma dissertação tratava dos valores na educação, refletindo quais os valores influenciam os pais na escolha da escola de ensino médio para os filhos. Ampliando-se o leque de análise do estado do conhecimento, buscou-se por “Valores Humanistas”, encontrando-se sessenta e nove pesquisas, analisando-se oito dissertações e duas teses. Os resumos dos trabalhos apresentam a importância dos valores humanistas para a educação, a partir do diálogo, do comprometimento e da busca pela verdade, construindo uma visão crítica do(a) educador(a) e do(a) educando(a), referenciando a necessidade da formação docente voltada ao contexto social. Cinco das dissertações não tratavam sobre educação ou valores para a formação docente, estes trabalhos refletem os valores humanistas enfatizando a diversidade humana, seus sentimentos e suas significações.

Na pesquisa do descritor “Cultura de Paz” foram relacionados duzentos e quatro trabalhos, sendo cinco dissertações e cinco teses analisadas. Nas teses encontram-se referências às práticas pedagógicas a partir da educação de valores, a necessidade de união da comunidade escolar em torno dos princípios da cultura de paz e a educação para paz como estratégia pedagógica para a educação integral. Nas dissertações se encontram diversos paralelos entre a violência e a cultura de paz, sugerindo que a escola seria um meio de evidenciar a paz e necessária para refletir na resolução de problemas educacionais e sociais. Os trabalhos apresentam ainda a ideia de educação para a paz através do diálogo, do cuidado e da criatividade, onde a escola promova condições concretas para o desenvolvimento humano. Três dos trabalhos pesquisados não tratavam sobre educação, uma das teses era na área de serviço social, enfatizando a importância

da paz como direito universal, portanto, tarefa de todos. Duas dissertações analisaram a psicologia clínica, enfatizando o valor da vida, da liberdade e da diversidade. E a outra dissertação desenvolveu análise da comunicação midiática dos princípios da UNESCO para a cultura de paz, concluindo pelo fortalecimento da cidadania e das causas mundiais.

Toda a pesquisa exige do(a) pesquisador(a) um método que oriente seu percurso durante a investigação, tal metodologia deve ser escolhida em razão do tipo de problema estudado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Logo, o trabalho foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica procurando realizar um diálogo entre as teorias, metodologia e os conceitos, conhecendo e ampliando a discussão dos saberes docentes necessários para a cultura de paz a partir da formação docente permanente humanística. A revisão bibliográfica é a base de qualquer pesquisa, uma vez que para avançar em determinado campo é necessário conhecer o que já foi produzido e estudado por outros(as) pesquisadores(as). A pesquisa bibliográfica na concepção de Pádua (2000, p. 52/53) é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia: sua finalidade é colocar o(a) pesquisador(a) em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do tema de pesquisa. Conforme a autora, a bibliografia seria o conjunto de obras sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em diversas épocas, a partir de algumas fontes, as quais seriam o material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa.

O estudo bibliográfico utiliza teorias já trabalhadas por outros(as) pesquisadores(as), conforme Severino, tais produções tornam-se fonte de pesquisa a partir da contribuição de estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122). Ao se realizar esse tipo de pesquisa é possível impulsionar o aprendizado com a revisão da literatura, especialmente, conceitos e ideias principais relacionadas ao trabalho que se desenvolve. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido apoiado em referenciais teóricos, que na contemporaneidade discutem a problematização, trazendo os conceitos chaves para o desenvolvimento da pesquisa.

Severino (2007, p. 53/54) propõe diretrizes para a leitura, análise e interpretação da bibliografia, o primeiro passo seria a delimitação da leitura, após as análises textuais, temáticas, interpretativas, problematização e finalizando com a síntese pessoal. Assim é preciso delimitar o objeto de estudo para a compreensão

do conteúdo, partindo da análise textual buscando conhecer e reconhecer o posicionamento do(a) teórico(a), possibilitando uma visão global do que se propõe, analisando-se as teses, dissertações, artigos científicos e as obras dos(as) teóricos(as) que referenciaram esta dissertação. Na análise temática inicia-se o processo dialógico com o(a) autor(a), para a compreensão da sua palavra através da interpretação, analisando-se o que poderia ser utilizado como referencial teórico na pesquisa, a partir das ideias estudadas. Para a problemática parte-se da busca pela resposta do problema da pesquisa, o que foi produzido nesta direção e quais os principais posicionamentos sobre a questão, para possibilitar a construção da síntese pelo(a) pesquisador(a).

Assim a pesquisa bibliográfica baseia-se, essencialmente, em documentos os quais reportam a evolução histórica de determinada temática dando amplitude aos conceitos dos(as) teóricos(as), o que já foi pesquisado e construído. Para Chizzotti (2010, p. 18) o(a) pesquisador(a) não pode dispensar as informações documentadas, sendo indispensáveis para a investigação conhecer o que já foi estudado, o que precisa ser estudado e os problemas que ainda persistem. A investigação procura tornar visível o invisível, o que não se percebe e normalmente não se vê, na concepção de Ghedin e Franco (2011, p. 78), torna-se necessário penetrar no mundo, interpretar, perceber e refletir, reconhecendo que:

O olhar há que ser crítico, e a crítica surge com a dúvida, que questiona o modo pelo qual as coisas se apresentam. Por isso, deve-se educar o olhar, pois, sem esse olhar crítico, há o risco de reproduzir apenas as representações do mundo, suas ilusões, e não o mundo em sua concretude, transformando pela arte de fazê-lo humano (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 80).

No anseio de ir em direção à auto(trans)formação, ao novo, ao diferente, como refere Marques (2001, p. 92): “Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa, isso é pesquisar”. O método escolhido para a análise foi a abordagem qualitativa, mediante uma pesquisa bibliográfica hermenêutica-dialética, utilizando como fontes livros, periódicos científicos, teses, dissertações e artigos. A pesquisa qualitativa busca, conforme Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) a obtenção de dados descritivos, enfatizando o processo e preocupando-se com a perspectiva do(a) pesquisador(a). Oliveira (2007, p. 37)

conceitua esse tipo de pesquisa como um processo de reflexão da realidade constituída por métodos para a compreensão do objeto de estudo em seu contexto.

Um dos processos a ser utilizado na pesquisa é a dialética, reconhecida como a arte do diálogo, movimento pelo qual novas realidades emergem e se deduzem a partir da tese, da antítese e da síntese (NÓBREGA, 2009, p. 43). A pesquisa em educação dentro de suas peculiaridades deve ser entendida além da teoria a partir da postura reflexiva, pois a educação trata essencialmente de seres humanos. O modelo dialético objetiva compreender o ser humano como transformador e criador dos seus contextos, a partir do conhecimento e da realidade como um processo histórico (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 80). Portanto, acontece de forma dialógica não se detém a descrições, busca explicitar e explicar o objetivo analisado, através do pensamento e da ação. O método dialético possui grandes perspectivas para o estudo dos fenômenos da educação, oportunizando ao(a) pesquisador(a) estar situado social e historicamente no contexto da pesquisa, concebendo que não existem verdades absolutas e sim visões de mundo. Portanto, a dialética torna-se uma forma de pensar e interpretar a realidade a qual sempre disponibiliza novos fatos, desafiando o ser humano a transformar a quantidade e a qualidade dos mesmos.

A perspectiva dialética valoriza a contradição dinâmica entre a temática e a atividade criativa, analisando as contradições entre o todo e a vinculação do saber e do agir (CHIZZOTTI, 2005, p. 80). A postura dialética faz uma leitura epistemológica rompendo com paradigmas, reconhecendo o inacabamento da realidade, de tal modo conceitos e o mundo, reconhecendo que inexistente forma definitiva. Hegel reforça que a dialética é a realidade humana, por meio dela seria possível buscar o conhecimento, com a concretização da síntese (OLIVEIRA, 2007, p. 121/122).

Dentro deste contexto pertinente na pesquisa dialética o emprego da hermenêutica, reconhecida como a arte da interpretação ou compreensão. Oliveira (2007, p. 122) explicita que essa metodologia interativa, hermenêutica-dialética, faz a construção do conhecimento a partir da síntese. Dentro disso a criticidade e a reflexão partem da perspectiva hermenêutica permite a compreensão de questões ideológicas no processo de conhecimento, concebendo que:

Mais do que tudo, a hermenêutica constituiu o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana

no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constituiu a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 80).

A hermenêutica permite a leitura totalizante da realidade, buscando a compreensão a partir de certa particularidade, chegando a universalidade através dos sujeitos da realidade investigada, por isso a interpretação dos dados foi realizada sob uma ótica qualitativa, uma vez que este método oportuniza o detalhamento das relações estudadas, demonstrando ser adequado em razão das possibilidades que se apresentam, em especial, a de utilizar a interpretação como fundamento da compreensão, objetivando articular os fenômenos e analisar os discursos sobre múltiplos enfoques.

Estudos de Henz (2003) apontam que a hermenêutica não é mera metodologia, pois constitui um entrelaçamento da epistemologia e da ontologia, através da dialética entre a explicação e a compreensão, tornando possível a humanização da linguagem e a ressignificação do mundo. O estudioso reporta que as múltiplas faces de determinada realidade podem ter seus horizontes ampliados a partir da compreensão e da existência humana. Nesse contexto constata-se que a hermenêutica é necessariamente dialética e dialógica, o que para Henz (2003) objetiva tornar compreensíveis os conhecimentos, a tradição e a história, assim como “[...] a realidade, o mundo da vida (interior e exterior), a humanidade de homens e mulheres concretos(as) e seus diferentes processos de humanização (ou desumanização)”.

A pesquisa se propõe a análise crítica utilizando a hermenêutica-dialética para a construção da síntese a partir dos saberes docentes humanistas/afetivos, objetivando a reflexão para a auto(trans)formação dos(as) educadores(as) e a construção da cultura de paz que motive os seres humanos inacabados na busca do sonho possível através do inédito viável para que possam ser mais, numa filosofia freireana de ser e se constituir enquanto gente. Esta metodologia interativa parte da necessidade de compreender e interpretar para chegar à síntese, a partir do reconhecimento do fato, da opinião (tese), identificando a opinião contrária (antítese), fazendo o reconhecimento do objeto (síntese). O processo hermenêutico-dialético é utilizado para interpretar a fala dos(as) autores(as) em seu contexto e analisar seus conceitos, utilizando para interpretar os resultados da pesquisa, como

reportado por Oliveira (2007, p. 124). A abordagem desta pesquisa é qualitativa facilitando a utilização do método interativo hermenêutico-dialético objetivando a interpretação, a compreensão e o conhecimento como processos sociais (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

A pesquisa qualitativa possui a preocupação com a realidade que não pode ser quantificada, possibilitando a análise das representações, ações e interpretações, especialmente, na pesquisa bibliográfica dos conceitos e estudos dos(as) teóricos(as). Foi eleita como método de interpretação por alimentar a construção de práticas sociais e dialogar com múltiplos saberes. Corroborando o estudo de Minayo (2000, p. 134) sobre a importância da pesquisa qualitativa na compreensão dos valores culturais, representações de determinados grupos sobre temas específicos, compreensão das relações dos atores sociais, avaliação das políticas públicas e sociais, “[...] do ponto de vista de uma formação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina.” Este caminho de produção do saber científico favorece a aproximação de aspectos culturais do que intenta investigar, pois ao analisar relações, reconhecer pressupostos, chega-se a indicadores reais para políticas públicas e o incentivo as pesquisas na área da educação, dando significado ao ato de pesquisar, aprofundando teorias, capazes de orientar a práxis educativa construtiva e transformadora.

A abordagem qualitativa valoriza a investigação por ter um caráter dinâmico, descritivo, facilitador da compreensão e da interpretação dos dados coletados. Chizzotti (2006, p. 79) destaca a relação dinâmica entre a realidade e o sujeito. Reconhecendo o(a) observador(a) como parte integrante do processo de conhecimento, interpretando os fenômenos e atribuindo-lhes um significado. A pesquisa qualitativa fundamenta-se nas representações, ações e interpretações da temática estudada, requerendo contato direto através do referencial bibliográfico e de um conjunto prático sobre o tema.

A análise da pesquisa não é a etapa final do trabalho de investigação, reporta André que ela:

[...] está presente nos diferentes estágios da investigação e faz parte integrante do processo de coleta de dados. Desde o início do estudo nós já fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões e problemas selecionados frente ao contexto do objeto estudado (ANDRÉ, 1983, p. 69/70).

A produção da pesquisa se dá com o aprimoramento dos dados, permitindo análise e reflexão sobre as temáticas trabalhadas a partir do problema de pesquisa, realizando a análise do que foi produzido a partir dos referenciais teóricos da atualidade nas referências bibliográficas, sendo os assuntos divididos em categorias finais de análise conforme a temática proposta. A definição das dimensões de análise de conteúdo foi de difícil consecução, necessitando de delimitação focada na temática da dissertação, assim, buscou-se a articulação dos aportes teóricos, que possibilitaram a construção de relações e compreensões sobre o estudo e das pesquisas já realizadas.

Esta dissertação tem como norteadores a formação permanente de educadores(as), saberes, valores para a cultura de paz, objetivando a compreensão de que maneira os saberes docentes dialogam a partir da auto(trans)formação dos educadores(as) na práxis educativa e com os valores humanistas fundamentais para a construção da cultura de paz. Para contemplar a apreciação da hermenêutica-dialógica utiliza-se como instrumento a pesquisa bibliográfica a partir dos(as) principais teóricos(as), analisando-se teses, dissertações, artigos científicos e outras publicações que refletem a temática do estudo, com o intuito de responder a questão central da dissertação. A revisão bibliográfica realizada procurou novas ligações num movimento de reconhecimento das diferentes conceituações em busca na realidade social através dos significados construídos das relações estabelecidas (MINAYO, 2000).

A aquisição do conhecimento coloca o dever ético de compartilhá-lo e fomentá-lo a partir da crítica, desafiando crenças, conceitos, tabus, conhecimentos e paradigmas sobre o estudo, construindo dialogicamente o conhecimento através da complementação e da transformação. Após o processo de sistematização e registro mediados pelas metodologias de pesquisa e a revisão bibliográfica dos fundamentos do estudo foi desenvolvida a escrita da dissertação no intuito de contribuir e buscar novos referenciais para as questões levantadas na formação permanente de educadores(as), nos saberes e valores para a construção da cultura de paz.

Seguindo essa construção teórica para explicitar os saberes docentes para a cultura de paz traz-se a formação permanente de educadores(as) dentro de um percurso histórico, perpassando pelos saberes docentes necessários a uma práxis humanista.

3 SABERES DOCENTES PARA A CULTURA DE PAZ: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES(AS)

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 2013, p. 57).

A formação permanente de educadores(as) para a cultura de paz parte da compreensão de que o ser humano vive num eterno processo de evolução e de auto(trans)formação, sendo ele inacabado, mas consciente do inacabamento, nesse sentido, esta dissertação centra-se nas ideias de Freire (2013), Arroyo (2013) e Nóvoa (1992). Analisando a possibilidade da formação a partir de saberes docentes que possibilitem a construção da educação humanista/amorosa voltada para a paz.

Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores, inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão que me “saúda” contente nos começos das manhãs. (FREIRE, 2013, pág.54)

Imbernón (2010, p. 13) reporta a necessidade de conhecer o histórico da formação de educadores(as) para saber de onde vem e para onde vai, destacando que esta remonta da antiguidade, quando os pais decidiram que outra pessoa educaria seus filhos e estes “[...] tiveram que se preocupar em fazê-lo”. O Seminário dos Mestres foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de educadores, criado em 1684, por La Salle, segundo Saviani (2009, p. 143). Somente após a Revolução Francesa houve uma preocupação institucional sobre a instrução popular, com a criação das Escolas Normais, as quais foram instaladas pela Europa e nos Estados Unidos ao longo do século XIX.

A formação docente no Brasil surge após a independência, a qual é dividida por Saviani (2009, p. 143/144) em seis períodos: 1827-1890 institui a Lei das Escolas de Primeiras Letras, na qual os professores deveriam aprender os conteúdos que deveriam transmitir, por conta própria, até 1890, quando surgiram as Escolas Normais; 1890-1932 surgiu a reforma paulista da Escola Normal com o enriquecimento do currículo e ênfase nos exercícios práticos; 1932-1939 emergem os Institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo, incorporaram as exigências da pedagogia e firmaram-se como modelo pedagógico-didático; 1939-

1971 houve a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais, no esquema 3+1, três anos das disciplinas específicas e um ano de formação didática e a pedagogia baseada no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; 1971-1996 substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério período que se adotou o princípio da docência como base da identidade profissional, colocando os cursos de pedagogia como responsáveis pela formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais; 1996-2006 surgem os Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e um novo perfil do Curso de Pedagogia, promovendo uma formação docente de curta duração.

Na concepção freireana de Henz (2003) a formação e o exercício do magistério parte de uma construção da “razão-emoção crítico-reflexiva”, como condição da emancipação dos seres humanos, em suas múltiplas dimensões, construindo o educar, juntamente, com o(a) educando(a) a partir de processos, situações e ambientes em que possam os(as) educandos(as) e educadores(as) refletir sobre si e sobre suas práticas, para desenvolver o sentir, o pensar e o agir próprio, reconhecendo que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2013, p. 47).

Tal concepção freireana remete a necessidade de motivação dos(as) educandos(as) pelos(as) educadores(as) e vice-versa, na busca permanente na construção do conhecimento, através de uma postura exigente, como sujeito da produção do saber-fazer. Pressuposto que também precisa ser obrigatório na estruturação dos programas de formação permanente de educadores(as), saber que motiva naturalmente para a pesquisa e a busca contínua do conhecimento/construção. As formações necessitam desenvolver a capacidade dos(as) educadores(as) de refletir sobre suas práticas, buscar elementos para transformá-las e contagiar seus pares de que a escola necessita ser o ponto de partida para o estudo e a reflexão da trajetória de (re)significar e qualificar a práxis educativa e pedagógica, assim definindo Freire:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2013, p. 47/48).

Constata-se em tal assertiva que a obra de Freire aponta para a teoria do conhecimento dedicada à educação, amparada numa concepção dialética na qual educador(a) e educando(a) aprendem juntos(as), numa ligação dinâmica, onde a prática é guiada pela teoria, num processo de aperfeiçoamento contínuo. Freire (2013, p. 68) reforça que os seres humanos são os únicos capazes de “*aprender*”, onde aprender é uma “*aventura criadora*”, “*construir*” e “*reconstruir*” a partir da mudança, da coragem e a disposição à aventura.

Uma certa literatura científica refere três grandes fases no percurso evolutivo da investigação pedagógica: a primeira distingue-se pela procura das características intrínsecas ao “bom” professor; a segunda define-se pela tentativa de encontrar o melhor método de ensino; a terceira caracteriza-se pela importância concedida à análise do ensino no contexto real da sala de aula, com base no chamado paradigma processo-produto. Essa literatura considera um progresso a possibilidade de estudar o ensino para além dos próprios professores; de caminho, reduz-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica (NÓVOA, 1995, p.14).

O carácter de transformação assumido pela formação permanente docente parte do recomeço e da renovação/ inovação, a partir das experiências no exercício da profissão e para que o(a) educador(a) regressasse ao seu ambiente de trabalho com indagações/inquietações, refletindo suas ações e enriquecendo sua prática no cotidiano escolar. A formação docente está cada vez mais em evidência no âmbito da pesquisa educacional acadêmica e, para tanto, é fundamental ao(a) educador(a) acreditar que a mudança é possível (FREIRE, 2013, p. 74) e que as qualidades profissionais dos(as) educadores(as) precisam reduzir a distância entre o que se fala e o que se faz (FREIRE, 2013, p. 63).

A busca pela formação profissional permanente qualifica e integra novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, partindo da necessidade de compreensão do que seria um ensino de qualidade, assim como, a percepção das diferentes instâncias do saber e da cultura, que sinalizam para a necessidade da valorização e da (re)qualificação dos(as) educadores(as), num exercício

permanente. Parte-se da concepção da Pedagogia da Autonomia, concebida por Freire (2013, p. 12), fundada na ética, no respeito e na dignidade, o que para Arroyo (2013, p. 10) reflete que o(a) educador(a) necessita deixar de ser visto(a) como recurso, mas sim como sujeito da ação educativa, assim definindo:

Temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. Os que deixam maiores marcas não são os pontuais nas horas dos cursos dados por centros de formação. A formação acontece na totalidade de práticas, e sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam. Os tempos pontuais de requalificação, de estudo e as ações dos centros encontram sentido se fizerem parte dessa dinâmica total, se estiverem sintonizados com ela, se extraírem dela mais significativos. Provocar, incentivar uma dinâmica inovadora no coletivo de uma escola ou de uma rede é a melhor estratégia de requalificação dos docentes (ARROYO, 2013, p. 136).

Tal concepção vem referenciada nos estudos de Nóvoa (NÓVOA, 2007, p. 28) que filosoficamente refere que a formação dos(as) educadores(as) necessitaria ser como “gostaríamos” que eles formassem seus futuros educandos(as), recusando formações teóricas ou metodológicas, mas centrar tais estudos em situações pedagógicas concretas, destacando a importância da escola como local de formação e o protagonismo destes profissionais na busca por sua formação.

Arroyo (2013, p. 09) analisa que aprender a trabalhar com a educação é um dos ofícios mais perenes da formação humana, pois os saberes são construídos desde o princípio da história cultural e social. O que para Nóvoa (1992, p. 17) revela que a maneira do(a) educador(a) ensinar depende daquilo que ele(a) é como ser humano, uma vez que desvenda sua maneira de ser, referenciando que é impossível separar o “eu profissional do eu pessoal”. Assim, o diálogo constitui a melhor maneira de falar sobre as inovações, com os(as) educadores(as), dando-lhes o lugar de destaque que lhes cabe. O autor sugere a realização de um trato profissional do(a) educador(a), para planejar, acompanhar e avaliar as tarefas e papéis que desempenham na formação humana, a qual ocorre em múltiplos espaços, refletindo que: “O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém, não se esgota aí seu aprendizado, porque se situa no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza” (ARROYO, 2013, p. 44).

A concepção da relevância do(a) educador(a) reflexivo(a) teve origem em Schön (1992, p. 77/91), voltada a prática de formação a partir do saber da

experiência, apontando aos(as) formadores(as) a necessidade de um processo reflexivo de aprendizagem contínua pelo(a) educador(a). Tal posição é reforçada por Nóvoa (1992, p. 27) ao destacar a importância dos(as) educadores(as) assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e sejam protagonistas das políticas educativas. Situação que não se concretiza na concepção de Arroyo (2013, p. 12), pois os(as) educadores(as) estão construindo a escola possível e não a sonhada, aos seguirem práticas e serem sujeitos dessas práticas.

Estudos de Freire referenciam que a:

[...] formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 2013, p. 40).

A reflexão sobre quem são os(as) educadores(as), como são formados(as) e como acontece a formação permanente fomenta estudos e pesquisas, objetivando o desenvolvimento da formação contínua e humanista-igualitária. As dificuldades educacionais, principalmente, sociais, enfrentadas no país onde a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, socorrem-se na educação como o mecanismo de inclusão capaz de preparar cidadãos conscientes que saibam agir e construir em sociedade, no entendimento de Arroyo (2013, p. 15), tal exercício só é possível quando reconstruída a imagem do(a) educador(a), uma vez que: “somos sujeitos”. Fazemos parte de uma história, de um processo social ao longo do tempo. Aí nos descobrimos como professores, como categoria, não estática, mas histórica, em construção (ARROYO, 2013, p. 135).

A grande tarefa dos(as) educadores(as) é a formação com os(as) educandos(as), mas questionando-se até que ponto os profissionais da educação encontram-se preparados para assumir tal papel, ou até que ponto a educação detém a possibilidade de transformação da sociedade. Reconhecidamente a educação brasileira encontra-se num momento contraditório em face da crescente desvalorização profissional e social do(a) educador(a), o que reflete na sua formação, que objetiva atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), mas também, na maioria das vezes, às políticas

e decisões dos governantes. Arroyo (2013, p. 17) destaca que quanto mais se aproxima do cotidiano escolar mais se visualiza que a escola gira em torno dos(as) educadores(as), do seu trabalho, da sua qualificação, sendo estes os(as) responsáveis por construírem e reinventarem, para tanto, reflete:

Esse aprendizado poderá ser feito a partir de textos sobre desenvolvimento humano, mas também, e sobretudo, a partir de uma leitura 'pedagógica' de práticas, vivências, textos literários, linguagens artísticas etc. Leitura pedagógica no sentido de estarmos à procura da compreensão de nós mesmos, interrogando o tema formação, desenvolvimento, deixando-nos interrogar por esse tema, pelas várias manifestações de formação com que convivemos na diversidade de convívios (ARROYO, 2013, p. 43).

Freire (2013, p. 39) define como tarefa coerente do(a) educador(a) a prática de: "[...] inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado". No mesmo sentido, segue o educador, como já referido anteriormente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades necessárias para sua produção e construção (FREIRE, 2013, p. 47). Tal tese é reforçada por Arroyo (2013, p. 22) ao referir que: "Estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização".

Nesta concepção surge a necessidade de valorização profissional dos(as) educadores(as) voltada para o reconhecimento da sua importância social e cultural para a educação ética e crítica, através da competência teórica e da amorosidade-rigorosidade, constituindo o ser mais freireano com os(as) educandos(as). Atualmente vem se desenvolvendo novas concepções acerca da formação dos(as) educadores(as), em face do significado que esta representa, ampliando-se assim a sua definição e valorização. A quebra do diálogo, da capacidade de negociação, consiste em matéria-prima da educação/conhecimento, portanto, a busca pela cultura de paz e de respeito aos sentimentos e direitos humanos nas escolas passa diretamente pela formação permanente dos(as) educadores(as) e reflete no desenvolvimento socioeducacional dos(as) educandos(as). É fundamental aos(as) educadores(as) serem capacitados(as) para atuar na melhoria do ambiente escolar e nas relações interpessoais, promovendo os valores da solidariedade, da tolerância, da rigorosidade, da afetividade, da amorosidade, do cuidado e do diálogo, tendo atitudes éticas e respeito às características individuais, por meio de

estratégias adequadas à realidade educacional, envolvendo toda a comunidade escolar e social. Na concepção freireana a ética surge como uma referência fundamental na convivência humana em face de que a vida de um tem impacto inevitável na vida do outro.

Assim vários modelos têm sido propostos para a formação permanente de educadores(as), entre os quais bem poucos voltados para ao desenvolvimento profissional enquanto sujeito social de suas ações e, por isso, mais do tipo transmissivo/impositivo – outros já mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa. De fato, nos últimos anos, as discussões em torno da formação de educadores(as) não têm colocado como prioridade a preparação profissional para o ensino dos conteúdos, mas sim, a importância do(a) educador(a) como ser reflexivo, que se preocupa tanto com as necessidades emocionais e intelectuais dos(as) educandos(as) como com as funções sociais da educação, exercitando-se como um construtor político do projeto pedagógico educacional. Tal situação é definida por Arroyo:

[...] políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2013, p. 24).

A formação docente permanente é decisiva para a transformação da qualidade do ensino, portanto, trata-se de uma política pública. Atualmente, o(a) educador(a) é visto como um mero executor de programas/projetos educativos, desenvolvidos de cima para baixo. Na concepção de Arroyo constata-se que existe a preocupação dos(as) educadores(as) com sua qualificação, no domínio dos saberes, dos métodos, para se adequarem aos novos tempos. Faltando a compreensão do papel que exercem, social e culturalmente. Afirma o educador que: “Essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos” (ARROYO, 2013, p. 34).

Desse modo, é necessário reconhecer que a formação docente permanente precisa valorizar o envolvimento com o cotidiano da escola, intervindo na construção do processo educacional. Para Nóvoa esta formação se constitui mediante um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção da identidade pessoal e profissional, refletindo que: “[...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de educadores/as reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Deste modo a formação docente induz o profissional a resistir, criando-se o conflito entre a técnica e a necessidade de controle. Para Arroyo, a formação profissional ocorre, somente, a partir da autoformação:

Ser mestre, educador é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação (ARROYO, 2013, p. 42).

O(a) educador(a) é sujeito do seu próprio desenvolvimento, num processo em que a reflexão sobre a prática é fundamental, pois possibilita a integração com os conhecimentos teóricos, superando as relações mecânicas, avaliando e aperfeiçoando os conhecimentos. O diálogo necessita integrar a formação docente, especialmente, os saberes indispensáveis, que no entendimento de Freire podem ser criados pelos(as) educadores(as), nas suas práticas, a partir da postura coerente, referindo que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2013, p. 117/118).

Sobre a discussão entre teoria e prática Freire denota que a formação de educadores(as) necessita insistir neste saber necessário, juntando o saber teórico-prático da realidade em que trabalham (2013, p. 134). A realidade vivenciada é reconhecida por Arroyo (2013, p. 42) ao referir que as condições precárias de trabalho, os baixos salários, a falta de estabilidade, o acúmulo de horas e turmas,

entre outros, limitam a qualidade da docência impossibilitando a “autoformação formadora”.

A formação fomenta o desenvolvimento profissional, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria, valorizando as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentando elementos que possam aprimorá-las. Nóvoa (1992) propõe que a escola não seja somente um lugar onde os(as) educadores(as) aplicam seus conhecimentos, mas um centro permanente de formação. Seguindo tal raciocínio, por meio de um processo reflexivo, analisa-se a prática, não de forma isolada e abstrata, mas com base nas situações do cotidiano escolar, num movimento constante de auto(trans)formação. A formação dos(as) educadores(as) pode viabilizar a construção de compromissos baseados na reflexão das práticas pedagógicas, a partir dos saberes necessários e dos valores humanistas, os quais podem ser construídos na concepção freireana pela:

[...] disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2013, p. 131).

Arroyo (2013, p. 44) reporta que a formação não se esgota em cursos, não cabe em titulações ou licenciamento, sendo um perene recomeçar. Reconhecendo este caráter da docência, onde cada dia de convívio com crianças ou adolescentes é outro dia. Reportando o educador que é tal fato que transforma a educação em algo contagiante e surpreendente. Para Freire nenhuma formação docente pode acontecer alheia ao exercício da crítica, sendo fundamental a curiosidade e reconheça o:

[...] valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2013, p. 46).

Espera-se dos(as) educadores(as) que sejam capazes de dar apoio e segurança aos(as) educandos(as), de ajudá-los(as) a educarem suas emoções por meio de estímulos positivos, que despertem sentimentos de confiança, amizade e amor, para que cresçam saudáveis e empenhados na construção da sociedade

promotora da paz. Necessita-se ter o cuidado para não simplificar o conceito de educação, porque este jamais será estático, em razão de sua complexidade é o que há de mais profundo e verdadeiro. Para Arendt, a atividade de educar se renova constantemente, com o nascimento, a natalidade de novos seres, assim definindo:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal como é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação (ARENDR, 2000a, p. 234/235).

Logo, a formação permanente de educadores(as) a cada novo projeto político desconsidera totalmente as experiências vivenciadas dentro da sala de aula, assim como os conhecimentos acumulados, não valorizando as dimensões do exercício profissional docente na escola, suas condições de trabalho, os recursos disponíveis, a carreira e o salário. A formação profissional pode desenvolver a construção pedagógica coletiva, capacitando os agentes educacionais e ocorrer de forma permanente.

Os(As) educadores(as) necessitam ter a oportunidade de se tornarem investigadores de sua prática, construindo um processo de reflexão epistemológica, rompendo com as concepções tradicionalistas de conhecimento e aprendizagem. Essa construção exige saberes acadêmicos, pedagógicos, políticos e outros que permitam a leitura dos conhecimentos derivados da experiência docente, para a constituição de atitudes, hábitos, valores, conhecimentos, metodologias, além de respeito ao saber e conhecimento dos outros e não somente o embasamento teórico.

Para Freire a formação de educadores(as) é necessária para a realização de da sua leitura do mundo (compreender as relações ideológicas e políticas que se vive em continuidade, em constante construção) com toda a comunidade escolar. A compreensão da formação e do desenvolvimento mútuo implica na relação formativa formador-formando, referindo o mestre:

Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que

demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 1997, p. 23).

A implementação de mudanças na escola e da melhor qualidade do ensino perpassa pela formação permanente de educadores(as), havendo a necessidade de que os cursos sejam ministrados por profissionais com qualificação, com projeção das necessidades e de forma regionalizada para respeitar a realidade dos docentes. Para Arroyo tal situação é caracterizada pelo saber do percurso pedagógico que torna possível ao(a) educador(a) ser de fato humano (2013, p. 44).

Cumpra aos(as) educadores(as) o ofício de desenvolverem práticas educativas voltadas aos projetos transversais e metodologias transformadoras, estabelecendo a relação entre aprender a informação teoricamente sistematizada e os assuntos da vida real. Tal enfoque rompe a fragmentação do conhecimento, pois permite o tratamento de conteúdos de forma integrada. As preocupações sociais (questões ambientais, saúde, orientação sexual, educação para a paz, entre outros), podem ser temas transversais, em torno do qual podem girar as temáticas trabalhadas na escola. Assim, as preocupações sociais passam a ser tema de estudo, transformando o aprendizado no esboço de questões relevantes e que possam contribuir para a formação de valores.

Existe a consciência dos(as) educadores(as) da necessidade de buscar novos conhecimento/complemento para a práxis educativa, respeitando as dificuldades de aprendizagem dos(as) educandos(as), acreditando que o processo educativo é o melhor caminho para a construção da cultura de paz. A formação permanente de educadores(as) suscita um aperfeiçoamento conjunto desenvolvido com a equipe gestora da escola, criando-se a cultura de formação continuada, com o planejamento e a organização de atividades atrativas, que motivem os(as) educadores(as) a adquirirem novos conhecimentos e novas posturas em sala de aula e, para a reflexão sobre a realidade da comunidade escolar e do(a) educando(a). Os(as) educadores(as) podem ser incentivados a levar os frutos dessa reflexão para a sala de aula e para a comunidade. Situação que na concepção de Imbernón seria a “[...] formação permanente mais adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática” (2009, p. 30).

A práxis educativa voltada para a cultura de paz pode ser embasada na valorização de conhecimentos e aprendizagens, que possibilitam a compreensão e dão significado para a vida. A escola é o local para oportunizar reuniões, encontros e cursos de formação, assim como, estudos referentes às teorias da educação, às práticas pedagógicas, à legislação educacional e a reflexão das políticas públicas, estabelecendo as condições necessárias para a atuação dinâmica em frente às realidades e às necessidades da comunidade escolar.

Imbernón (2009, p. 45) reporta a dificuldade na mudança das políticas e das práticas de formação, em razão dos subsídios e da crença de que a quantidade de eventos poderiam mudar a educação, contribuindo assim para um contexto empobrecido, voltado ao individualismo. O educador afirma que os modelos de formação permanente com caráter coletivo, desenvolvimento e melhoria do currículo são realizados por meio de processos de questionamento criando a inovação a partir da prática educativa. Para isso refere que:

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por uma própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

A formação de educadores(as) é necessária para a qualificação educacional e a promoção dos princípios e dos valores da cultura de paz pode contribuir para a construção de um ambiente escolar propício a construção do conhecimento e o desenvolvimento dos(as) educandos(as). Para Freire, ensinar é uma especificidade humana, inseparável da práxis educativa, constituindo uma reflexão da dimensão social da formação humana. Da mesma forma, Tardif referencia que os saberes docentes carregam as marcas do ser.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa* (2013) o mestre Paulo Freire elenca os saberes fundamentais na formação permanente dos(as) educadores(as) a partir da ação transformadora para a educação autêntica como o caminho necessário para a paz. Tal concepção faz o chamamento para a práxis educativa com ética e crítica, competência técnica e amorosidade autêntica, ensinando com os(as) educandos(as) a *ser mais*. Oliveira no prefácio desta obra refere que para Freire os saberes demandam do(a) educador(a) um exercício permanente, a partir da convivência amorosa com os(as)

educandos(as) e da postura curiosa e aberta, provocando-os(as) assumirem sua postura sócio-histórico-cultural do conhecer, com respeito à dignidade e a autonomia, por meio da competência técnico-científica, eis que os(as) educadores(as) não podem abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho da amorosidade necessária às relações educativas (2013, p. 12). A estudiosa define que Freire aponta como necessário aos(as) educadores(as) esta postura vigilante contra todas as práticas de desumanização, a partir do saber-fazer a autorreflexão crítica e o saber-ser exercitado de forma permanente, para que seja realizada a leitura crítica das causas da degradação humana e da razão do discurso da globalização (2013, p. 13/14). Surge de tais análises o compromisso de Freire com a solidariedade para a promoção da “ética universal do ser humano”, a qual é motivada pelo desejo e vivida com alegria, seriedade e simplicidade inerentes ao “saber-da-competência”.

Os princípios da Pedagogia da Autonomia emergem da inconclusão do ser humano, no permanente movimento de busca, descrevendo Freire que:

É nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo do meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (FREIRE, 2013, p. 16).

Ao analisar os fundamentos teóricos da obra de Freire observa-se que ao ofício de ensinar estão vinculadas várias exigências, princípios que precisam fazer parte do processo de formação de educadores(as), contemplando a educação como uma forma de intervenção no mundo, chamando para a responsabilidade ética dos(as) educadores(as). Assim, chega-se aos saberes necessários, reconhecidos por Freire e vinculados às pesquisas de Tardif. Interpreta-se da concepção freireana a necessidade da ampliação e diversificação das fontes dos saberes, entre o saber-fazer e o saber-ser-pedagógico, os quais devem ser exercitados permanentemente, auxiliando a realizar a leitura crítica de mundo e da palavra. Tardif no mesmo contexto, aponta para o saber-fazer e o saber-ser, como atitudes e conhecimentos dos(as) educadores(as), a partir da reflexão profissional a respeito dos seus saberes, para justificar o que fazem e por que fazem.

Assim como Freire defende a necessidade da coerência entre o discurso e a prática, Tardif pontua que se repensem as relações entre a teoria e a prática, destacando:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2014, p. 234).

Tais pressupostos reforçam a teoria de Freire com relação a responsabilidade ética dos(as) educadores(as) no exercício da sua tarefa, a qual requer preparo científico, ética, respeito, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente, fazendo com que os educandos percebam o respeito e a lealdade que os(as) educadores(as) analisam e criticam as posturas dos outros (2013, p. 17/18). Logo, a ética na concepção freireana marca a natureza humana, por isso é indispensável à convivência social, na defesa da dignidade humana e suas relações. A ética necessita ser concebida como orientadora do processo educativo, servindo de estrutura basilar para a cultura de paz, na qual o diálogo amoroso e o respeito com e para o outro constituem o próprio eu, a partir do reconhecimento da alteridade, definida por Freire, na relação dialógica, destacando Trombetta que:

Para sermos pessoa precisamos do outro/a, senão não o somos. Pessoa é relação, é o diálogo infinito com o outro. Sem abertura à alteridade do outro não é possível pensar a constituição da subjetividade. Os seres humanos se fazem no encontro, na escuta, na comunhão e no diálogo com os outros. É no reconhecimento do outro como alteridade que o eu se constitui como pessoa (TROMBETTA, 2010, p. 34).

A relação teoria e prática que Freire refere emana do diálogo entre os campos do conhecimento no processo de formação de educadores(as), definindo sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem (TARDIF, 2002, p. 31). O referencial saberes opta pelo entendimento do saber com a possibilidade de continuidade do estudo, voltando-se a atenção para a práxis educativa, dentro das escolas para o fortalecimento da formação docente de qualidade, tornando a escola “estabelecimentos formadores” (TARDIF, 2008, p. 24). Se os(as) educadores(as) são sujeitos do conhecimento e os estudos de Tardif apontam para a necessidade de conhecer e compreender a subjetividade através das relações entre os saberes e a prática docente, destaca-se que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

O diálogo entre a teoria e a prática necessita acontecer entre a escola e a vida, para Henz (2003) estas vivências entre o mundo e os seres humanos precisam ser aprendidas por todos, por isso necessitam integrar a formação de educadores(as), desenvolvendo a razão-emoção. O educador destaca a importância da constituição de “[...] seres humanos racionais, reflexivos, sensíveis, críticos e transformadores, capacitados(as) a lidar com as situações imprevisíveis dos nossos estudos, do nosso trabalho, da nossa história, do nosso mundo, enfim, das nossas vidas, com todas suas complexidades”.

As práxis educativas necessitam trabalhar o futuro e a vida, trazendo o mundo para dentro da sala de aula, o que para Henz (2003) constitui um engajamento no processo de “reflexão-ação-conhecimento-conscientização-transformação”, educando e constituindo o ser humano. Tal constituição parte do princípio de que:

Humanizar-se pela educação implica também ter esperança, acreditar que é possível construir uma escola, e uma sociedade, menos desumana, tanto para os(as) educandos(as) quanto para os(as) educadores(as). Enquanto educador(a), ser profissional é essencialmente ser humano(a), engajando-se fortemente na transformação da escola e da sociedade. É ensinar-aprender a ser humanos(as)! (HENZ, 2003).

Partindo destes pressupostos o Tardif (2014, p. 247/249) conclui que os(as) educadores(as) movimentam diversos saberes na ação educativa, os quais são construídos e adquiridos pela vivência e a experiência enquanto docentes, devendo apoiá-las nos conhecimentos especializados e formalizados, os quais exigem autonomia e discernimento dos docentes, assim como capacidade de improvisação e adaptação as novas situações, a partir da reflexão e do discernimento dos(as) educadores(as). Deste modo, os saberes docentes são personalizados, impregnados das características de quem os produz e dos(as) educandos(as), a quem se destinam o ensino e aprendizagem.

Os saberes necessários a prática educativa foram profundamente estudados pelo educador Paulo Freire, deixando um legado, que torna possível a compreensão dos pressupostos que compõem sua pedagogia, a partir de suas experiências destacando-se os círculos de cultura. De Freire é possível extrair que o(a) educador(a) é o profissional que orienta, ajuda e dá sentido ao conhecimento, além de ser o animador da aprendizagem. E através dos saberes como educadores(as) interagem com os saberes do(a) educando(a), ambos aprendendo a interpretar a realidade e fazer a leitura do mundo através de suas vivências e inquietações, partindo então, posteriormente, para a leitura da palavra. O pensamento pedagógico freireano é reconhecido internacionalmente, referenciando-se como uma pedagogia humanista e crítica, a qual contribuiu para a concepção dialética da educação. Notadamente, muitos saberes docentes são necessários e fundamentais para impulsionar e facilitar a aprendizagem.

Dentro de tal concepção emergem os saberes necessários a práxis educativa para a cultura de paz, a qual referenciada nas construções de Freire inicia com o(a) educador(a) se reconhecendo como sujeito da produção do saber, ao referir que é fundamental se convencer: “[...] definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 24). Freire afirma que não existe docência sem discência, salientando que quem ensina aprende ao ensinar (2013, p. 25), elencando, na obra *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*, os seguintes saberes:

Ensinar exige rigorosidade metódica: o(a) educador(a) necessita reforçar a capacidade crítica do(a) educando(a), assim vão se transformando em sujeitos da construção e reconstrução do saber, ao lado do(a) educador(a), igualmente sujeito do processo. “Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (FREIRE, 2013, p. 28). É possível extrair da concepção freireana de rigor, que tal saber necessita da liberdade e pode coexistir com a alegria e a curiosidade. A rigorosidade metódica associada ao compromisso ético-político torna-se um saber necessário à prática educativa quanto a vida humana/pessoal, tendo como base a liberdade para a amorosidade, fazendo da prática educativa e social um espaço-tempo de desenvolvimento e busca pelo complemento de inconclusões.

Ensinar exige pesquisa: não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Para Freire, enquanto se ensina continua-se buscando, e se ensina porque se busca, porque se indaga. O educador reporta: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2013, p. 30/31). A pesquisa na filosofia freireana também decorre do conceito de inacabamento humano, da necessidade de ir mais além, em busca do sonho possível, na concretização do inédito-viável. Ao relacionar tal saber com a escola constata-se a necessidade de buscar a curiosidade do pesquisar, do querer mais, do querer ir além, motivação que deve instigar educadores(as) e educandos(as), neste movimento dialógico de construir o conhecimento através da pesquisa.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: é fundamental aos(as) educadores(as) respeitar os saberes com que os(as) educandos(as) chegam à escola, especialmente, aqueles construídos em suas comunidades. Freire sugere que se discuta com os(as) educandos(as) a realidade e que esta necessita ser associada ao conteúdo que se ensina, estabelecendo a intimidade entre os saberes curriculares e a experiência social que possuem como indivíduos (FREIRE, 2013, p. 32). Este saber exige que o(a) educador(a) tenha consciência que o ponto de partida na relação com o(a) educando(a) é a leitura de mundo destes, na busca de superá-lo a partir de uma construção conjunta do conhecimento com a colaboração de todos os agentes educacionais. Tal saber principia do saber escutar, atitude de respeito aos saberes e as experiências dos(as) educandos(as), saberes socialmente construídos em suas práticas comunitárias.

Ensinar exige criticidade: na concepção freireana não existe criatividade sem curiosidade, ela que move os seres humanos e os coloca pacientemente impacientes diante do mundo que não realizam, fazendo com que acrescentem algo que realizaram. Freire destaca: “Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (2013, p. 33). Na concepção freireana a criticidade parte da necessidade de reflexão e aperfeiçoamento permanente a partir do diálogo, especialmente, com os(as) educandos(as) em direção a uma práxis educativa que supere a opressão e a dominação social, por meio da colaboração, da união e da síntese cultural

(MOREIRA, 2010, p. 98). Neste contexto a formação permanente de educadores(as) é necessária a reflexão crítica sobre suas práticas, com um olhar reflexivo, voltado a convivência amorosa, o respeito a dignidade, a autonomia, a cidadania, a competência técnica e o rigor, essenciais a prática pedagógica.

Ensinar exige estética e ética: para Freire a criticidade não pode ser construída sem a formação ética ao lado da estética, sendo tais saberes referenciados pela: “Decência e boniteza de mãos dadas.”, as quais constroem a prática educativa que tem de ser, em si, referência rigorosa de decência e pureza. Constituindo o exercício humano da educação e o seu caráter formador para a compreensão e a interpretação (FREIRE, 2013, p. 34/35). A concepção freireana de estética é relacionada a dimensão humana da boniteza dentro da experiência e do sentido nos espaços educativos para novas perspectivas e quebra de paradigmas. Da ética extrai-se a importância dada ao tema por Freire, o qual reitera, destaca e impressiona pelo rigor ético, dentro de uma concepção humanista, relacionando-a a liberdade e a afirmação de que educar é formar sujeitos éticos (TROMBETTA, 2010, p. 167).

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo: a filosofia freireana parte do ponto de vista de que as palavras desacompanhadas de exemplos de nada valem, destacando que “pensar certo é fazer certo”. A reflexão de Freire é pautada na fala de que o(a) educador(a) que busca a segurança na argumentação, é aquele(a) que mesmo discordando, não nutre raiva desmedida (2013, p. 36). Este saber docente perpassa pelo diálogo entre a prática e a teoria, trazendo para os(as) educadores(as) o compromisso de serem o exemplo concreto, prático e responsável. Assim, a teoria de Freire destaca que a práxis é o movimento ação-reflexão-ação, portanto, o que foi ensinado precisa ter uma existência física, na busca constante pela coerência.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação: este saber freireano contempla a disponibilidade ao risco, ao novo e a humildade. Trazendo como exigência o pensar certo (capacidade de pensar), o qual é explicitado pela necessidade humana de entender, onde os(as) educadores(as) necessitam desafiar os(as) educandos(as) a pensar dialogicamente e de forma

autônoma (FREIRE, 2013, p. 39). Naturalmente que tal saber docente traga consigo a insegurança em razão do novo e do incerto, mas para Freire o risco é inerente ao existir. Dentro do contexto educacional o respeito a diversidade, ou seja, a aceitação, é um princípio de valorização da dignidade humana e de reconhecimento da diferença, como forma de oferecer aos(as) educandos(as) um sentido para suas existência no próprio ato de estudar.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: para Freire a prática docente crítica implica no pensar certo, envolvendo um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar. Reportando como fundamental para a formação docente que o(a) educador(a) assuma o papel na construção da sua formação em comunhão com o(a) formador(a), com a reflexão sobre sua prática, percebendo-se e tornando-a crítica. Destaca o educador que na formação docente o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática de hoje ou de ontem, para melhorar a prática de amanhã (2013, p. 39). Defini Freire enfaticamente que: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 40). Este movimento de análise parte do distanciamento da prática enquanto objeto da análise, a partir de uma rigorosidade, construindo uma curiosidade epistemológica.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural: a assunção é o conhecimento cabal para Freire, na qual a tarefa mais significativa da prática educativa crítica é a de criar condições com os(as) educandos(as) de em suas relações ensaiarem a experiência de assumir-se, como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Na concepção freireana: “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2013, p. 42/45). Numa abordagem humanista o reconhecimento da identidade cultural, especialmente, construindo com os(as) educandos(as) a capacidade de transformar, posicionar e construir suas identidades históricas.

Ensinar exige consciência do inacabamento: como educador crítico, Freire refere que é necessário ser responsável e estar disposto à mudança, com respeito à diferença, destacando que “[...] nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se [...]” (FREIRE, 2013, p. 49). Na filosofia freireana o inacabamento humano ou sua inconclusão é natural, referindo poeticamente: “Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade” (FREIRE, 2013, p. 52). A incompletude ou inacabamento necessita ser consciente na busca pela qualificação e aperfeiçoamento da práxis educativa dos(as) educadores(as), num constante movimento de (re)conhecimento moral, intelectual e afetivo. O(A) educador(a) necessita reconhecer-se como ser condicionado, que educar para ser gente, primando pela humanização como princípio da docência. Este inacabamento é explicitado por Charlot ao referir que o ser humano nasce inconcluso e precisa ser acabado, definindo-se ao longo de uma história (2000, p. 52). Conclui-se que onde há vida, há inacabamento, construindo a necessidade de ensinar, de aprender, trazendo a esperança de que o ser humano possa ser mais.

Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado” (FREIRE, 2013, p. 52/53). Cumpre aos(as) educadores(as) a tarefa histórica de mudar o mundo, a partir do reconhecimento de que os obstáculos não se eternizam e que a capacitação em conhecimentos técnicos e científicos jamais substituirá a formação ética, porque a inconclusão dos seres humanos é que torna a educação um processo permanente. Na concepção freireana não foi a educação que fez o ser humano educável, mas a consciência da inconclusão que gera a educabilidade e referencia a esperança, como ser condicionado no contexto em que vive, mas jamais determinado. Cabendo aos(as) educadores(as) a consciência de tal saber para que possa através da consciência crítica incentivar o(a) educando a transcender e se humanizar.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando: o respeito à autonomia e à dignidade de cada um(a) é imperativo ético na concepção freireana,

constituindo como necessidade dos saberes docentes o reconhecimento destes como sujeitos dialógicos que aprendem e crescem na diferença. Freire destaca que: “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (FREIRE, 2013, p. 59). Tal saber oferece a construção de um relacionamento baseado no respeito e na autonomia para a concretização do conhecimento de forma crítica-reflexiva, a partir da leitura de mundo e da palavra, portanto, a construção da autonomia é uma processo do(a) educador(a) com o(a) educando(a).

Ensinar exige bom-senso: cumpre ao(a) educador(a) a avaliação constante da sua prática, reconhecendo o respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do(a) educando(a). Para Freire as qualidades e virtudes são construídas no esforço para diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, alcançando-se a coerência. Portanto, necessário o exemplo do(a) educador(a), através da lucidez e do engajamento em defesa dos seus direitos e na exigência das condições para o exercício de suas obrigações, realizando sua tarefa docente (FREIRE, 2013, p. 64/65).

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores: na concepção de Freire a luta dos(as) educadores(as) em defesa dos seus direitos é um momento relevante da prática docente. Constituindo os(as) educadores(as) de imagem idônea, a partir de organização política, onde os órgãos de classe priorizassem a formação docente como tarefa política, reinventando a forma de lutar (FREIRE, 2013, p. 66). Na concepção freireana a humildade origina-se do respeito, da busca por direitos e pela dignidade. Seguida pela tolerância, a qual é vista por Freire como uma virtude, que só se aprende experienciando.

Ensinar exige apreensão da realidade: na visão de Freire o(a) educador(a) precisa se mover com clareza em sua prática, conhecendo sua essência, o que vai torná-lo(a) mais seguro(a) na sua atuação profissional. Destaca o educador que: “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (FREIRE, 2013, p. 67). Os seres humanos são os únicos capazes de aprender, para Freire isso é uma

aventura criadora, que reconstrói, constata mudança, que não ocorre sem risco. Ao assumir o papel de educador(a) cumpre o posicionamento das suas convicções, abrindo-se para o saber, sensível a boniteza da prática educativa, limitações e o esforço para superá-las. Nesse sentido tal saber reporta a identidade profissional docente construída a partir da sua realidade, a qual é sensível ao olhar do outro, e ao reconhecê-la é possível transformá-la.

Ensinar exige alegria e esperança: ambos saberes são fundamentais na filosofia freireana e exigências do educar, num exercício constante de busca de concretização. A esperança na busca da educação com o(a) educando(a), para juntos aprenderem, ensinarem, inquietarem-se, produzirem e resistirem aos obstáculos à alegria (FREIRE, 2013, p. 70/74). E a motivação de viver a alegria de querer, de buscar e estimular a vida e construir o ser mais.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível: Freire defende a necessidade dos(as) educadores(as) reconhecerem a história como a possibilidade e não como a determinação. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2013, p. 74). Estando o(a) educador(a) no mundo não para se adaptar, mas para mudar ao intervir na realidade, tarefa complexa e geradora de novos saberes. Portanto, a crença na possibilidade da mudança exige uma intencionalidade e um compromisso com o novo, assim como, a coragem de correr risco, assumindo os(as) educadores(as) seu papel de protagonista das mudanças, especialmente, das práxis educativas.

Ensinar exige curiosidade: Freire denota que o autoritarismo inibe a curiosidade e que o exercício pedagógico necessita ser construído com o(a) educando(a), através da liberdade, que é fundamental que esteja sujeita a limites, mas em permanente exercício. Cumpre ao(a) educador(a) a necessidade de saber que sem a curiosidade não se aprende ou se ensina, sendo fundamental reconhecer a postura dialógica, enquanto fala ou ouve (FREIRE, 2013, p. 82/85). Assim, o “[...] exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2013, 85). A curiosidade enquanto saber

docente estimula a pesquisa, o questionamento, a incerteza e a criatividade. É uma exigência para ensinar, o que para Freire ao compreender a capacidade de aprender do ser humano, produz-se a “curiosidade epistemológica”, a qual traz o conhecimento rigoroso e imprescindível na formação de educadores(as), em face de sua relevância social e educacional.

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade: a segurança da autoridade docente é promovida pela competência profissional, reforçando Freire que para os(as) educadores(as) é fundamental levarem a sério a sua formação, o estudo e as atividades realizadas, pois a “[...] incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (2013, p. 90). A generosidade na concepção freireana advém do respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes, generosas e reconhecidamente éticas, autenticando seu caráter formador no espaço pedagógico, para construir com o educando sua autonomia, que pode ser exercitada a partir da liberdade ética, assumindo a responsabilidade por suas ações, refere Freire em: “Decidir é romper e, para isso, preciso correr risco” (2013, p. 91).

Ensinar exige comprometimento: a atividade do magistério pressupõe o comprometimento do(a) educador(a) com seus(uas) educandos(as), revelando-se como é e como pensa, através da aproximação entre o que diz e o que faz, entre o que parece ser e o que esta sendo. Freire aponta para a necessidade do(a) educador(a) estar atento(a) para a leitura que os(as) educandos(as) fazem da atividade pedagógica, pois o espaço pedagógico deve ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2013, p. 95). Assim, quanto mais solidariedade existir entre educador(a) e educando(a), mais possibilidades de aprendizagem e amorosidade se abrem na escola. Ao falar em aprendizagem, automaticamente remete à percepção e a preocupação com o outro, pois o ato de aprender/entender só acontece em total interação e diálogo com os outros. A principal característica do diálogo é a escuta, sendo esta, fio condutor de novas buscas e conhecimentos para si e para o outro. Escutar o outro é sinal de comprometimento e tolerância, fazendo disso uma prática amorosa e dialógica. Portanto, a práxis educativa exige comprometimento com o diálogo, com o outro e com as inconclusões. É a partir desta percepção e aceitação da leitura de mundo que educador(a) e educando(a) unem-se em prol da busca de novos

conhecimentos, fazendo disso uma prática amorosa, partindo do pressuposto de uma educação mais igualitária, importando-se com o complemento do “eu” e do “outro”.

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo: para Freire a educação intervém no mundo, analisando a questão remonta o educador que do ponto de vista dos interesses dominantes, a educação é uma prática imobilizadora e ocultadora. Deste modo, tão importante quanto o ensino de conteúdo para o(a) educador(a) é a ética, a decência, a preparação científica, o respeito e a coerência (FREIRE, 2013, p. 96/102). Freire convida os(as) educadores(as) a pensar a formação profissional, compreendendo a necessidade da responsabilidade ética e de práxis reflexivas à luz da teoria para a compreensão da perspectiva de uma educação auto(trans)formadora.

Ensinar exige liberdade e autoridade: a problemática existente entre a liberdade e a autoridade vem da questão da necessidade do limite ético. Na fala de Freire a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de direitos, buscando com o(a) educando(a) sua assunção ética, sua decisão, fundamentada em sua autonomia, como uma construção perene. Por isso defende o educador que a Pedagogia da Autonomia é fundamentalmente centrada em experiências estimulantes de decisão e de responsabilidade, eticamente respeitadas da liberdade (FREIRE, 2013, p. 102/106). Tal liberdade é construída na relação de reciprocidade, a partir da responsabilidade do(a) educador(a), para Henz (2003) cumpre ao docente dar direção à práxis educativa, a partir da definição de um ponto de partida e outro de chegada para a reflexão e a análise, para que a autoridade não seja licenciada ou perniciosa, tal qual no autoritarismo.

Ensinar exige tomada consciente de decisões: tal saber docente é principiado pela coerência, na busca de sonhos, ideais, utopias e objetivos, para a construção da história do(a) educador(a) (FREIRE, 2013, p. 106/110). Nesta concepção de consciência aporta a humanização, a partir da possibilidade da construção de novos conceitos, no pensar, no agir e no sentir, constituídos por processos educacionais emancipadores, que abarcam compromissos e por consequência responsabilidades na formação docente e no mundo.

Ensinar exige saber escutar: ao aprender a escutar aprende-se a falar, para Freire somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro fala com ele. Portanto, o(a) educador(a) que escuta aprende a transformar seu discurso com o(a) educando(a). O processo de fala e escuta é a comunicação dialógica. O papel do(a) educador(a) ao ensinar um conteúdo, não é apenas o de expressar-se com clareza, descrever substancialmente o objeto, é incitar o(a) educando(a) a fim de que com os materiais oferecidos, produza a compreensão (FREIRE, 2013, p. 110/122). A escuta desenvolve a empatia, o que para Maldonado (2006, p. 8) seria a “escuta sensível” que busca captar e entender o que esta nas entrelinhas das palavras, da linguagem corporal e dos atos. A filosofia freireana dispõe que a escuta é o princípio do diálogo e da compreensão do conhecimento.

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica: Freire reporta que sua experiência educativa sempre fora voltada a natureza humana, advertindo sobre o poder do discurso ideológico, o qual pode ser confundido pela curiosidade e distorcido na percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos (FREIRE, 2013, p. 126/128). A educação como ideológica parte da visão de mundo do(a) educador(a) a qual guia suas práticas, portanto, jamais seria neutra.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo: na literatura de Freire o diálogo é o ponto central, pois gira em torno da necessidade humana de abertura para o mundo (FREIRE, 2013, p. 132/137). Como saber docente o diálogo constitui o debate crítico-reflexivo sobre a prática educativa do(a) educador(a), refletindo positivamente em sua formação, uma vez que existe a possibilidade de um diálogo investigativo, reflexivo e problematizador. Freire aponta que o diálogo sempre tem uma finalidade, a partir de uma interação comunicativa e cooperativa. Para Henz (2003) é um processo que permite pensar em voz alta, receber questionamentos e estar disposto a escutar a ideia do outro. O estabelecimento do diálogo é saber fundamental na formação docente, necessitando os(as) educadores(as) saberem dialogar e utilizá-lo como recurso de ensinar, socializar ideias, conceitos, opiniões, envolver e motivar os(as) educandos(as) no que esta sendo proposto e com eles construir o conhecimento. Tal saber instaura uma relação de confiança mútua, tornando os sujeitos dialógicos que constroem uma aprendizagem dialógico-problematizadora numa construção conjunta, para aprender, sentir, pensar e agir.

Portanto, o saber dialógico é a base da concepção freireana para uma educação humanista-libertadora, a partir da interação é possível compartilhar de perspectivas e em comunhão construir o ser mais.

Ensinar exige querer bem aos educandos: a afetividade não pode assustar os(as) educadores(as) e estes não podem ter medo de expressá-la, segundo Freire, não é possível permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do dever de educador(a), no exercício de sua autoridade. A alegria faz parte do processo da busca, determinando Freire que: “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2013, p. 139). Tal saber é constituído pela esperança de que outro mundo é possível, e que a educação humanista é o caminho que conduz a alegria e a necessidade de querer bem o outro a partir do viver e do conviver na reciprocidade, a partir do desenvolvimento de uma sensibilidade empática, unindo o cognitivo e o afetivo, possibilitando a promoção das emoções e dos sentimentos com o(a) educando(a) para que possa integralmente existir, sentir, raciocinar e ser feliz.

Analisando tais saberes docentes constata-se a necessidade de acreditar no ímpeto criador dos seres humanos, desenvolvendo na educação de uma forma ontológica de criação, na qual se origina a inconclusão humana. Assim, o(a) educador(a) necessitam desenvolver sua consciência crítica e com o(a) educando(a), compreendendo que desta forma, estará preparando-o para intervir na realidade, algo que se vê inadiável, em especial no campo da educação.

Ao identificar na filosofia freireana alguns dos princípios orientadores dos saberes docentes para a cultura de paz a partir da formação permanente de educadores(as) é possível reconhecer nesses as certezas provisórias, o inacabamento humano e a necessidade de uma releitura amorosa e esperançosa da educação e do mundo, na qual pode ser constituída a partir do conceito de cultura, do caminho percorrido, dos valores, das atitudes, dos saberes populares e dos padrões que inspiram a paz, por meio do diálogo e do ser mais na educação e na vida, conceitos que serão explicitados no próximo capítulo.

4 CULTURA DE PAZ: UMA RELEITURA AMOROSA E ESPERANÇOSA DE VALORES EM BUSCA DO SER MAIS

Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391).

A cultura é referenciada na obra de Freire como uma atividade humana que transforma, ensina, integra, supera e liberta, tendo como eixo os Círculos de Cultura, momento da educação libertadora, construindo o fazer e os sujeitos “aprendentes”. Ao se falar em cultura, não é possível limitar sua conceituação, mas sempre constituí-la como algo em perene transformação, especialmente, no relacionar-se com outro, podendo ser expressa nos modos de agir, pensar, interpretar e atribuir sentido a palavra e ao mundo. Para Henz (2003) a cultura é o “processo de humanização do mundo e do ser humano”, sendo aquilo que o ser humano objetiva, intersubjetiva e envolve em suas atividades.

Informações da UNESCO³ reportam datas importantes na promoção da paz, destacando-se a Conferência Internacional da Paz em Haia, no ano de 1899, a qual objetivava evitar a guerra, resolver as crises e elaborar regras de convivência para os países. O evento não evitou a Primeira Guerra Mundial e, logo, foi criada a Liga das Nações, em 1919, para ser a mediadora em casos de conflitos internacionais, o que em face da parca adesão, acabou por eclodir a Segunda Guerra Mundial, momento que surge a ONU, juntamente, com sua agência especializada para a educação, a ciência e a cultura, a UNESCO, atualmente vivencia uma linha neoliberalista de atuação. Os integrantes da ONU estão unidos em torno de um tratado internacional com direitos e deveres, denominado Carta da ONU.

A criação da UNESCO ficou marcada por seu preâmbulo, ao destacar como missão a construção da paz: “Como as guerras se iniciam nas mentes dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas”. E ainda: “O propósito da entidade é contribuir para a paz e a segurança, promovendo cooperação entre as nações por meio da educação, da ciência e da cultura, visando a favorecer o respeito universal à justiça, ao estado de direito e aos direitos

³ Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm>. Acesso em: 07 jul. 2014.

humanos e liberdades fundamentais afirmados aos povos do mundo” (NOLETO, 2010, p. 11).

No ano de 1989, na realização do Congresso Internacional para a Paz que aconteceu na Costa do Marfim, surgiu pela primeira vez a noção de cultura de paz, tornando-se um movimento mundial, com a realização em 1994 do Primeiro Fórum Internacional sobre a Cultura de Paz em El Salvador, por iniciativa do Diretor Geral da UNESCO, Federico Mayor Zaragoza, referência internacional neste contexto de pacificação e na promoção de ações inspiradas nos valores humanistas para a paz.

No ano de 1995 a UNESCO canalizou todos seus esforços para a cultura de paz, com um projeto transdisciplinar denominado “Rumo à Cultura de Paz” (1996/2001). Assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1997 proclamou o ano de 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início da mobilização mundial (NOLETO, 2010, p. 11). Em 1998 foi proclamada a Década Internacional para a Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, no período de 2001 a 2010, pela Resolução n.º 53/25⁴, a qual refere: “[...] uma cultura de paz e não-violência promove respeito pela vida e dignidade de todos os seres humanos, sem preconceito ou discriminação de qualquer espécie [...]”.

Explicitando a cultura de paz Noletto referencia que:

É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação.

Substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um modelo de desenvolvimento que possa suprimir as causas de conflito. No campo do desenvolvimento econômico é preciso passar da economia competitiva de mercado para um modelo de desenvolvimento mútuo e sustentável, sem o qual é impossível alcançar uma paz duradoura.

E falar em cultura de paz é falar dos valores essenciais à vida democrática. Valores como igualdade, respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade cultural, justiça, liberdade, tolerância, diálogo, reconciliação, solidariedade, desenvolvimento e justiça social (NOLETO, 2010, p. 11/12).

Na definição da ONU a cultura de paz é: “[...] um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas para resolver os problemas através do diálogo e

⁴ Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/resonu5811.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

negociação entre indivíduos, grupos e nações” (Resoluções da ONU A/RES/52/13 e A/RES/53/243)⁵. Assim, a construção da cultura de paz esta intrinsecamente ligada à educação, reconhecendo a UNESCO que a paz é elemento indispensável para a elaboração dos saberes e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A escola é, reconhecidamente, o espaço privilegiado e adequado para a formação do(a) cidadão(ã) consciente e responsável, neste sentido (re)estabelecer princípios e resgatar os valores universais.

A cultura de paz assegura que os conflitos, inerentes ao relacionamento humano, sejam resolvidos de forma não-violenta, com base em valores como: ética, rigorosidade, autonomia, curiosidade, bom-senso, criticidade, boniteza, igualdade, respeito, afetividade, diversidade, justiça, liberdade, tolerância, humildade, diálogo, reconciliação, segurança, generosidade, comprometimento, consciência, escuta, empatia, alegria, esperança, reconhecimento, exemplo e solidariedade. Segundo a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz das Nações Unidas⁶ (1999), a paz não é apenas a ausência de guerra, mas um processo de participação positiva e dinâmica, que incentiva o diálogo e resolve o conflito, num espírito de compreensão e cooperação. No enfoque dos conflitos constrói-se a possibilidade de um espaço com ações que permitam restabelecer, restaurar e valorizar o consenso dos envolvidos e assim ascender a um ambiente de paz, por meio do diálogo, da amorosidade, da tolerância, da negociação e da mediação.

Em tal contexto surgem diversos saberes necessários para a promoção da cultura de paz, destacando-se a comunicação não-violenta como base da práxis educativa. Esta linguagem pode ser empregada em qualquer espaço, em qualquer diálogo e em qualquer momento. É um instrumento relacionado diretamente com a cultura de paz, sendo citada como uma de suas fórmulas:

Em síntese: a cultura da paz baseia-se na criação de padrões de comportamento e recursos de comunicação não-violentos. O exercício de tolerar as diferenças começa dentro da própria família, na arte do convívio entre as pessoas de idades, temperamentos, desejos e necessidades

⁵ Disponível em:

<<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014

⁶ Disponível em:

<<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

diversas. A busca do convívio pacífico na família é uma contribuição muito importante para a construção da paz no mundo. A educação, na família e na escola, é o caminho fundamental para a construção da cultura de paz, ao fortalecer a crença de que a paz é extremamente importante para a humanidade, ao criar uma mentalidade de não-violência e de participação na comunidade em favor da paz (MALDONADO, 2006, p. 113).

A comunicação não-violenta propicia o resgate de valores fundamentais para os(as) educandos(as) e educadores(as), fomentando a escola como espaço de aprendizagem e de proteção. As práxis educativas podem proporcionar a aproximação dos sujeitos, ser elo entre escola e família, relação desgastada e fonte de reclamação, o distanciamento da família do ambiente escolar. Para Arroyo tal situação é explicitada no desencontro: “Onde os docentes são autoridade e os pais leigos. O campo dos conhecimentos pouco aproxima escola-família” (ARROYO, 2013, p. 44).

Idealiza-se muito dos(as) educadores(as), mas há a necessidade de reconhecê-lo(a) como ser humano, e como tal se alimenta das relações que estabelecem com outras pessoas. Assim, o conflito como um fenômeno que atinge os relacionamentos em diversos níveis, agride intensamente os envolvidos, ocasionando nos(as) educadores(as) a desmotivação para o trabalho, tão frequentemente referida. Os(As) educadores(as) geralmente referem o contato e o relacionamento com educandos(as) e colegas como o motivo de maior prazer, e a falta de interesse dos(as) educandos(as), das famílias e a desunião, como o que mais desagradam.

No processo educativo isso se torna possível na consideração de que no conflito pode-se construir a paz, no sentido de promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, tornando o educando sensível ao outro, constituindo um senso de responsabilidade/tolerância com respeito aos direitos e liberdades. Construir um ambiente de paz é impedir que as violências e suas raízes se constituam dentro da escola, por meio da mudança de comportamento que visa a construção de atitudes valorativas em prol das relações sociais, familiares e educacionais. E, ainda, a formação docente estabelece a responsabilidade de transformar em realidade os valores/sonhos, as atitudes e os comportamentos que promovam a cultura e a paz.

O Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência⁷, redigido por alguns dos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, entre eles Norman Borlaug, Nelson Mandela e Dalai Lama, que estavam em Paris para as comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, objetivava que o novo milênio fosse recebido com esse marco diferenciado no comportamento de cada indivíduo, que se comprometeria a praticar e fomentar os princípios de respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade. Tal documento assume o compromisso de ajudar a forjar um mundo mais digno e harmonioso, afirmando ser da responsabilidade de cada ser humano traduzir os valores, atitudes e padrões de comportamento que inspiram a paz. Oportunizou a interação entre a educação e a sociedade, para garantir um ambiente de desenvolvimento saudável e a educação baseada na moralidade, com uma revisão dos currículos para promover os valores qualitativos, atitudes e comportamentos de uma cultura de paz. A construção da paz social é viável, apesar da fome, do analfabetismo, do desemprego, da discriminação de raças, etnias, gêneros e credos e de outras tantas formas de violências/conflitos nas estruturas sociais. Para que isso ocorra é necessário despertar entre os povos o comprometimento de ter e de desenvolver novas atitudes diante de toda forma de violência e exclusão, assumindo trabalhos voluntários para amenizar a necessidade do outro, formando assim a cultura de paz.

Rabbani destaca que a ação transformadora da educação para a paz deve permitir:

[...] às pessoas descobrirem as estruturas violentas e as prepara para a ação transformadora. Utilizando o termo popularizado por Paulo Freire - um dos principais educadores que os pesquisadores da paz utilizam em suas análises da educação - o objetivo da EP é *conscientizar* as pessoas sobre a violência que sofrem e cometem. O que significa justamente *tornar-se consciente de uma realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural* (Rabbani, 2003, p. 73).

A importância do convívio social reporta a necessidade dos(as) educadores(as) estarem atentos(as) às atitudes que permitem a mediação para a transformação de comportamentos dos(as) educandos(as) e da comunidade escolar, por meio de programas permanentes de formação de educadores(as) que

⁷ Disponível em: <http://www3.unesco.org/manifesto2000/uk/uk_6points.htm>. Acesso em: 26 abr. 2014.

assegurem conhecimentos, conteúdos, reflexões e vivências necessárias para a prática pedagógica da interdisciplinaridade da educação para a paz. Numa construção de todos os envolvidos no processo educacional, estabelecendo o diálogo, a reflexão e uma prática dirigida à satisfação das necessidades e interesses dos(as) educandos(as) e educadores(as) (RABBANI, 2003, p. 75).

A responsabilidade de ensinar e desenvolver propostas pedagógicas para a formação da cultura de paz necessita ser assumida com rigorosidade por todos os profissionais da área de educação, com a promoção de estratégias pedagógicas que possibilitem com o(a) educando(a) a construção de valores em sua vida escolar, familiar e social, constituindo as práticas de ensino do cotidiano dos profissionais da educação para efetivar o ensino e a vivência da paz. Entende-se por valores a constituição de um conjunto de qualidades que distinguem os seres humanos independentemente de credo, raça, condição social ou religião, estando presentes em todas as filosofias, como inerentes à condição humana, dignificando e ampliando a capacidade de percepção do ser consciente/inacabado, que tem no pensamento e nos sentimentos sua manifestação palpável e aferível. São qualidades/valores consideradas(os) fundamentais que unificam e afastam o individualismo, enaltecendo a condição humana e dissolvendo preconceitos e diferenças.

Há compreensão de que é fundamental que a escola assegure o desenvolvimento de valores para a paz com auxílio de programas sistemáticos em que as propostas sejam interdisciplinares e não componham temáticas isoladas com os conteúdos, sendo discutidos em uma só situação ou disciplina. A paz é alcançada por vivências que assegurem a reflexão e as tomadas de decisões, permitindo ao educando discernir sobre o melhor comportamento diante dos conflitos ou situações que requerem atitudes e a promoção de valores, tais como justiça, diálogo, respeito, cooperação, solidariedade e demais sentimentos que resultem na harmonia social.

A cultura de paz é aquela que permite às pessoas que vivem ou se deparam com estruturas violentas modificá-las com ações transformadoras/motivadoras, ou seja, desperta para a realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural ou pelo silêncio de sua leitura de mundo. A responsabilidade de ensinar para a paz consiste em estruturar um processo educativo/amoroso de modo que as aulas atendam às necessidades dos(as) educandos(as), dando-lhes liberdade para aprender por meio da relação direta com afeto e diálogo com os(as) educadores(as) e de apoio e cooperação. Enquanto a escola doutrinar para a

competição, para o individualismo e o egoísmo, é impossível falar da paz entendida por esses(as) educadores(as), como respeito à dignidade humana ou à sua integridade física e psíquica, as quais referem, respectivamente, à eliminação da violência física e do autoritarismo, demonstrando as carências e os caminhos para a efetivação de um processo de ensino que objetiva a cultura de paz.

O processo educativo para a paz enfatiza a dimensão humanizadora da educação (NOLETO, 2003, 146), abrangendo a identificação de estratégias que viabilizem a sua efetivação na prática cotidiana. Rabbani (2003, p. 64) afirma que educar para a paz é “educar sobre a paz e em paz”, visto que a primeira só é possível com a segunda. Educar em paz constitui a existência de relações de diálogo que favoreçam o intercâmbio de reflexões e a prática dirigida à satisfação das necessidades e interesses de educadores e educandos. Jares (2002) situa a concepção de educação para a paz no paradigma sociocrítico, entendendo-a como processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentando nos conceitos de paz positiva, na perspectiva criativa do conflito e na elaboração crítica da realidade por meio de enfoque socioafetivos para a cultura de paz. O autor classifica as finalidades da cultura de paz como: conceituais (fatos, conceitos e princípios), atitudinais (valores, normas e atitudes) e procedimentais (aplicação dos princípios nos diferentes contextos).

Para Delors (2001, p. 89) “[...] à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. Arroyo (2013, p. 10) expõe que a educação lembra a escola, não os(as) educadores(as), os(as) quais não conseguiram se fazer referência, mesmo sendo o magistério anterior às instituições de ensino.

A ideia da escola como lugar seguro de conhecimento, formação do ser e da educação, como veículo da aprendizagem e do exercício da ética e da comunicação através do diálogo é o que objetiva por meio da construção da integração social. A instituição escolar vem enfrentando profundas mudanças, com o aumento das dificuldades decorrentes de suas próprias pressões internas e da efetiva desorganização da ordem social, expressa por fenômenos exteriores à escola, como a exclusão social/institucional, a crise e o conflito de valores.

Além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades que afetam o processo pedagógico, a escola encontra-se num momento de contestação da

ideologia que sustentou até agora. O valor da educação é questionado sob alegações diversas: por perda de qualidade e autoridade; por não preparar para o mercado de trabalho; por não se centrar na educação do ser humano integral; por não corresponder à expectativa de proporcionar segurança a juventude. Na comunidade escolar verificam-se mútuas críticas e acusações, e a escola aparece, simultaneamente, como causa e consequência de problemas que não consegue responder e cuja solução, muitas vezes, não esta ao seu alcance.

É evidenciado pela UNESCO a necessidade da construção da cultura de paz através de práticas educativas, na obra “Violência nas escolas” (ABRAMOVAY & RUA, 2004) é realizada a reflexão crítica voltada à relevância da pesquisa e da prospecção para o tema através da formação docente e dos quatro pilares do conhecimento, reconhecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser (DELORS, 2001, p. 92), impondo-se novos desafios aos saberes, em especial sobre o ensino e a incorporação da “ética do gênero humano” e do “conhecimento humano” (MORIN, 2001).

Os quatro pilares da educação propostos por Delors (2001, p. 92) apontam para um ideal de educação. É claro que a regra difere muito do conceito. Sabe-se que no Brasil e no mundo, ainda se luta para o ingresso de crianças e adolescentes na escola, porque ainda existem dificuldades no acesso a educação. A permanência na escola, por sua vez, também continua sendo um desafio, pois os índices de evasão ainda são consideráveis, pois segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) um a cada quatro educandos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série, atingindo o patamar de 24,3%, sendo a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano⁸. E quando se consegue o acesso e a permanência, nem sempre há o sucesso no processo de aprendizagem e a sua conclusão. De fato, o ensino formal ainda está bastante atrelado aos dois primeiros pilares, aprender a conhecer e o aprender a fazer. Os outros dois pilares ainda continuam sendo ideais para a maioria das escolas.

⁸ **Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud.** Notícia de 14 de março de 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

O aprender a conhecer pode ser definido como o fornecimento de meios pela escola para que cada um possa compreender o mundo: “Aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2001, p. 92). O aprender a fazer consiste em ensinar ao(a) educando(a) como por em prática os conhecimentos que adquiriu, preparando-o(a) para o trabalho. E, num cenário que cada vez mais exige habilidades que vão além do fazer, também é fundamental a inserção dos ensinamentos relacionados à capacidade de gerir, resolver conflitos, trabalhar em equipe, entre outros que acabam ampliando significativamente esse pilar. O aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros, é o aprendizado mais fundamental quando se fala na construção da cultura de paz, proporcionando o surgimento e o desenvolvimento de sentimentos como a empatia e respeito ao outro.

A convivência com o outro está na base do conceito de educação, para Maturana, essa ideia reforça a necessidade do aprimoramento dessas convivências e dos relacionamentos referindo que:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca (MATURANA, 1998, p. 29).

Maturana centra suas indagações na formação humana e na capacitação em torno da tarefa educativa, defende que os seres humanos que viverão no futuro devem ser íntegros, autônomos e responsáveis pelo seu viver e pelo que fazem, porque o fazem a partir de si. Tal humanização contempla a sensibilidade, a amorosidade, a consciência social e do mundo, respeitando a si e ao outro, numa proposta denominada biologia do amor, a qual aproxima as pessoas, fomenta a vivência e estimula a descoberta. Na educação esta concepção consiste no reconhecimento da legitimidade dos(as) educandos(as) como seres humanos do presente, ao serem estimulados em suas capacidades reflexivas e de ação, pois para este biólogo (1998, p. 10) não se ensina valores, cooperação e respeito, se não vivenciá-los.

Além da busca do respeito de uns pelos outros dentro da escola, valioso é também desenvolver o espírito de união dos(as) educandos(as) em prol da comunidade, isto é, o espírito de solidariedade através de ações sociais que

ultrapassam os muros da escola e que faz com que brotem sentimentos de pertencimento e cidadania, e tal processo perpassa pela formação permanente dos(as) educadores(as), sendo fundamental que estimulem os(as) educandos(as) a disseminar temas relacionados à educação para cidadania.

O aprender a ser, último dos pilares, fala da liberdade de pensamento, imaginação, capacidade de sonhar, de transcender e ser criativo. Conhecimento que pode ser estimulado através de atividades ligadas à arte como teatro, música, poesia, e que servirá para o fortalecimento do(a) cidadão(ã) capaz de se comunicar e de discernir. Esse ideal de aprendizagem, em seus quatro níveis, transmite a essência do conceito de escola, como sendo um espaço de aprendizado e de proteção. Um ambiente de paz e acolhimento só é possível se houver harmonia entre todos os agentes educacionais, por isso a importância da qualificação profissional dos(as) educadores(as) a partir de práxis humanistas como alternativa para o (re)estabelecimento da paz no ambiente escolar.

Se a escola é lugar de formação e informação das crianças e dos jovens, a formação profissional dos(as) educadores(as) representa o elemento fundamental no processo de construção do conhecimento. Cuidar da formação profissional, buscar novas alternativas, desconstruir conceitos, através da proposta humanizadora como objetivo de todo o(a) educador(a). Assim, ao buscar a formação cidadã, através de questões ético-valorativas, que perpassam pelas práxis educativas e a construção da cultura de paz na escola, através do entrelaçamento de narrativas e olhares, buscando o conhecimento, o percebido, o expresso e o silenciado, construindo a visão do ser humano como um todo.

Henz (2003) em sua pesquisa de doutorado retrata que a educação/formação pode promover para os(as) educadores(as) e com os(as) educandos(as) em sua “aprendizagem do sentir/pensar/agir crítico-reflexivo”, aprendendo a ver e sentir a vida dentro e fora da escola, tornando-a um canal de promoção de valores, saberes e sentimentos, constatando que:

[...] ousamos (re)afirmar que uma práxis educativa crítico-reflexiva não só é possível, mas necessária à emancipação e (re)humanização de homens e mulheres na sua concretude sócio-histórico-cultural. Para tanto, é fundamental reconhecer e assumir que a práxis educativa, sem abrir mão da sua especificidade, engloba a totalidade da experiência humana: educadores(as) e educandos(as), somos homens e mulheres, corpos conscientes, em processos de humanização; e a escola, antes de tudo, assim como a rua, a praça, a família, é um espaço-tempo de gente

querendo ou precisando (por ainda não dar-se conta disto) ser mais (HENZ, 2003).

Boff (1999) reporta que o cuidar é mais que um ato, é uma atitude, indo além da atenção, do zelo e do desvelo, representando ocupação, preocupação, responsabilização e envolvimento afetivo com o outro. Tal assertiva parte do contexto de que “nós afetamos a realidade e somos afetados por ela”, constituindo a afetividade, a racionalidade, a liberdade e os valores humanistas. Para Boff “O valor é o caráter precioso do ser, aquilo que o torna digno de ser. Nós sentimos, percebemos valores. E é só quando sentimos e vivemos com profundidade que podemos nos movimentar no reino dos valores. É por eles que moldamos a vida e somos” (2003, p. 7). O cuidado como valor na formação permanente de educadores(as) parte de uma necessidade de humanização, falta cuidado em toda a parte, devendo ser concebido em todos os âmbitos, prevalecendo em todas as relações. Assim emerge a necessidade de uma formação docente humanista, que busque o sonho civilizatório, num projeto pessoal e coletivo.

Na concepção de Fante tal necessidade emerge nos cursos de graduação, referindo que estes:

[...] devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma atuação eficaz em seus locais de trabalho para que utilizem metodologias estimuladoras ao diálogo como forma de resolução de conflitos; que promovam a solidariedade e a tolerância entre os alunos, criando com isso um ambiente emocional que incentive a aceitação e o respeito às diferenças inerentes a cada indivíduo; que promovam a tolerância nas relações interpessoais e socioeducacionais, proporcionando assim a construção de um ambiente alegre e criativo, resultando na melhoria do processo ensino-aprendizagem (FANTE, 2005, p. 169).

Observa-se a dificuldade em esperar-se dos(as) educadores(as) comportamentos marcados pelo autocontrole, a serenidade, a atitude positiva, a aceitação dos educandos com dificuldades comportamentais, evitando os confrontos, mantendo-os(as) em um ambiente de cooperação, respeito e amizade. O afeto e a atenção individualizada favorecem a empatia e facilitam o processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de relacionamento necessita prevalecer entre ambas as partes. A profissão docente representa, na atualidade, sinônimo de estresse, este percebido como sentimento agonizante e não desejável, resultado da percepção que

a pessoa tem das demandas de determinada situação. Pesquisas que analisam a qualidade de vida dos(as) educadores(as) evidenciam que no Brasil 92% destes profissionais estão estressados (FANTE, 2005, p. 204). Pode-se dizer que esse dado alarmante, demonstra que os(as) educadores(as) estão adoecidos(as) e adoecendo quem com convivem, perdendo em qualidade de vida pessoal, familiar e profissional, sendo questão de saúde pública.

É fundamental que as autoridades sensibilizem-se e considerem a questão da saúde emocional dos(as) educadores(as), e dela cuidem. Nesse intento, é necessário considerar fatores causais como a baixa remuneração, a desvalorização da categoria, jornada excessiva de trabalho, grande número de educandos(as) por sala, falta de verba para capacitação e pesquisa, falta de tempo para estudos e preparo das aulas, bem como para descanso e lazer, além de diversas outras dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Tal situação é refletida na prática educativa, assim definida por Freire:

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação (FREIRE, 2013, p. 94).

O ambiente propiciado pela escola favorece os processos informativos e de comunicação, produzindo amplo universo simbólico, estimulando configurações de sentidos e significados, possibilitando a constituição da subjetividade e das identidades (ABRAMOVAY & RUA, 2004, p. 139). Segundo Luiza Mitiko Yshiguro Camacho (2001, p. 129) a escola brasileira estaria passando por crise de socialização, necessitando, assim, revisitar os valores e os conceitos formadores da educação, inclusive o referente à disciplina. A autora conclui que as ações são fundamentais para direcionar tanto a alteração no processo pedagógico quanto às relações estabelecidas entre os atores da comunidade escolar.

Tal crise de socialização seria um dos principais fatores responsáveis pela ocorrência de comportamentos violentos nas escolas. Aliada a ela retém-se a ideia de que, atualmente, a educação vem passando por crise de identidade, em face aos deslocamentos sobre o lugar da escola nas representações sociais. Atualmente, a escola é instada a assumir obrigações que, até então, não eram suas (inclusive em

decorrência da demissão familiar) e, correlatamente, forçada a conviver e a enfrentar a violência crescente gerada na sociedade e reproduzida no âmbito escolar. Defronta-se com a interferência de outros agentes sociais em sua rotina, sem que compreenda claramente as suas atribuições. Assim, desenvolve sentimento de incapacidade e impotência, reforçado pela constatação de que seu processo pedagógico está inadequado e ineficaz para responder a todos os anseios da sociedade.

A crise de identidade vivenciada pela escola é evidenciada pelos modelos pedagógicos antidemocráticos, que não correspondem às realidades sociais que a circundam, como as violências escolares e os conflitos, o que Freire denomina de “educação bancária”. Ao transformar-se em espaço não mais imune a essas influências, a escola, correlatamente, deixou de ter exclusividade no trato das questões relativas ao processo educativo, já que novos agentes sociais passaram a integrar o seu cotidiano. Contudo, ainda apresenta resistência em reconhecer sua incompletude e abrir-se à mudança do modelo pedagógico, o que pode ocorrer através da formação de educadores(as) voltada para saberes e valores essencialmente humanistas.

A filosofia freireana está ligada a cultura de paz em razão da capacidade crítica e amorosa com relação à educação, a qual permite a reinvenção dos conflitos, estabelece contextos, valoriza a convivência na diversidade, os direitos humanos e a repudia as injustiças nas relações humanas e sociais mais resilientes, concretizando um projeto de educação voltado ao desenvolvimento sustentável do planeta (SALLES FILHO, 2009, p. 10289).

Ana Maria Freire indica como fundamental o pensamento de Paulo Freire para a paz através do diálogo que busca o saber fazer entre si e com o mundo, o que referencia o inédito-viável (2006, p. 392), tal palavra-ação advém da acepção freireana mais rigorosa, empregada para expressar o afeto, a cognitividade, a política, a epistemologia e a ética, sendo definido pela autora como:

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades

mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança **do** e **nos** movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia (FREIRE, 2010, p. 225).

Para Freire a paz reflete o processo de transformação social a partir da educação, na qual seria possível instaurar a justiça, promover a igualdade e o respeito. Ana Maria Freire destaca na sua pesquisa que a postura de Freire o levou a indicação ao Prêmio Nobel da Paz, no ano de 1993, reverenciando sua coerência, generosidade, mansidão e respeito, especialmente, pela luta para a paz através da compreensão de que a educação gera a autonomia e a liberdade (FREIRE, 2006, p. 388). No ano de 1986, Freire, foi contemplado com o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, em seu discurso repercutiu ao refletir que:

[...] aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de 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 miopizar as suas vítimas (FREIRE, 2006, p. 388).

A postura de Freire durante sua existência é referenciada por sua obra, demonstrando que o discurso é compatível com a prática, que o amor, o respeito e a fé, alimentam o humanismo, a partir do diálogo. Constituindo o humanismo como primordial na constituição de uma cultura de paz. O entendimento freireano é de que a paz só pode se instaurar por meio da educação crítico-conscientizadora, referenciando que desde a mais tenra idade cabe o compromisso de formar os(as) educandos(as) na cultura de paz, a partir da colaboração, da tolerância, da justiça e da solidariedade (FREIRE, 2006, p. 391).

A constituição de valores humanistas para a cultura de paz passa pela formação permanente de educadores(as) conjuntamente com os(as) educandos(as), para que estes saibam dialogar, negociar, argumentar, cooperar, a partir da esperança, para a concretização do sonho possível, da sociedade justa, igualitária, ética e, essencialmente, amorosa. Em razão disso destaca-se a importância da formação como política pública e da práxis educativa como promotora da escola democrática, inclusiva e feliz.

Ao finalizar a interlocução da pesquisa novos horizontes se expandem, fechando-se o ciclo desta leitura de mundo e da palavra, para prosseguir o diálogo a partir da reflexão perene sobre a formação permanente para a práxis educativa humanizadora dentro da cultura de paz.

FINALIZANDO A INTERLOCUÇÃO E PROSSEGUINDO OS DIÁLOGOS

*Sou apenas um caminhante
Que perdeu o medo de se perder
Estou seguro de que sou imperfeito
Podem me chamar de louco
Podem zombar das minhas ideias
Não importa!
O que importa é que sou um caminhante
Que vende sonhos para os passantes
Não tenho bússola nem agenda
Não tenho nada, mas tenho tudo
Sou apenas um caminhante
À procura de mim mesmo
(CURY, 2008, p. 79/80).*

A formação permanente de educadores(as) para a cultura de paz parte da concepção dos saberes e valores necessários para a práxis educativa auto(trans)formadora. Os(As) educandos(as) e educadores(as) são movidos pelos relacionamentos e, estes relacionamentos, hodiernamente, não andam bem. A mágoa, indubitavelmente, atrapalha a convivência harmoniosa, assim como o anseio da coletividade de que a escola seja um ambiente de aprendizado e proteção. Analisar tal temática a partir de princípios humanos fundamentais é de extrema relevância social, na certeza de que novas filosofias de trabalho podem e necessitam ser contempladas no ambiente escolar.

A cultura de paz é uma práxis transformativa que dá ênfase ao diálogo e pode ser utilizada por todos os atores da escola, objetivando aproximar os sujeitos do processo educacional. Esses sujeitos têm a oportunidade de enxergarem uns aos outros como seres humanos, com contextos próprios, sentimentos próprios e carências próprias. Através de valores humanistas como: ética, rigorosidade, autonomia, curiosidade, bom-senso, criticidade, boniteza, igualdade, respeito, afetividade, diversidade, justiça, liberdade, tolerância, humildade, diálogo, reconciliação, segurança, generosidade, comprometimento, consciência, escuta, alegria, esperança, reconhecimento, exemplo e solidariedade, projetando-se a possibilidade do resgate da humanidade do outro e, assim, conquistar a empatia. Abre-se, então, o espaço escolar para saberes que estão diretamente relacionados com os quatro pilares da educação, entre eles solidariedade, respeito, perdão, convivência com o outro, amor, entre outros valores humanistas. Além disso, práticas educativas que proporcionem que a comunidade venha a escola, uma vez

que a participação de todos os envolvidos no processo educacional é fundamental, podendo criar expectativas, relações sociais positivas, prazerosas e de pertencimento.

A arte do diálogo entre os teóricos sobre as temáticas estudadas leva a compreensão da hermenêutica-dialética a partir da revisão bibliográfica com uma abordagem qualitativa, apresentando os desafios a serem vencidos, entre eles, aparece a fragmentação curricular, a necessidade uma formação permanente de educadores(as) em valores e compromissos educativos de forma transversal, reconhece os saberes docentes que constituem o referencial do processo de ensino-aprendizagem, a partir da auto(trans)formação.

A escola constitui o preparatório de novas práticas educativas, podendo reunir a rede de proteção⁹ as crianças e aos adolescentes, compreendendo o papel destas entidades e de que forma cada um destes pode contribuir para o desenvolvimento dos valores humanistas e da proteção integral. Existindo essa compreensão, a escola poderá se valer dessa rede para realizar encaminhamentos com os estudantes e suas famílias (encaminhamentos, todavia, não significam transferência de responsabilidade, mas utilização da rede de proteção como aliada). A aproximação dos sujeitos, o conhecimento maior do outro, problemas desconhecidos (drogadição, alcoolismo, necessidade de atendimento jurídico para encaminhamento de pedido de pensão alimentícia, investigação de paternidade, entre outros) passarão a ser conhecidos. Ao serem conhecidos, poderão ser encaminhados para a rede de atendimento para a resolução. E, desta forma, desenvolvendo estratégias no seu ambiente para estabelecimento da cultura de paz.

A cultura de paz pode servir para apaziguar as mágoas, melhorar os relacionamentos, inclusive entre o corpo docente da escola, o qual sofre com a violência praticada pelos educandos, mas também, pela violência que ocorre entre os próprios funcionários e educadores(as) e entre os(as) educadores(as) contra os(as) educandos(as). Pode-se referir que tais ações seriam trabalhosas, todavia, todos os dias há um investimento precioso de energia por parte da escola numa

⁹ Entende-se por rede de proteção às crianças e aos adolescentes a ação integrada de instituições que objetivam dar prioridade absoluta a estes seres humanos em desenvolvimento. Tal sistema geralmente é coordenado pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), integrando e encaminhando os serviços/atendimentos, junto as entidades como: Secretária de Saúde, Secretaria de Educação, Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Conselho Tutelar e outras organizações de defesa de direitos. A rede de proteção objetiva fortalecer os vínculos familiares, prevenir o abandono, combater estigmas e preconceitos, assegurando proteção social e atendimento interdisciplinar.

série de medidas com poucos resultados, dentre elas, a realização de constantes reuniões onde, na maioria das vezes, apenas um fala e os outros escutam, ou todos discutem ao mesmo tempo, fomentando a raiva, a mágoa e o sentimento de desânimo. A escola, assim, continua não conhecendo as famílias, e a família (entendida esta de forma ampla, abarcando aquelas pessoas que são significativas para o educando e que com ele convivem), continua não conhecendo a escola. Para que a cultura de paz seja uma realidade há a necessidade do comprometimento da família, das lideranças, da escola, da direção e dos(as) educadores, primeiramente, para a definição das propostas de ensino, sua implantação e desenvolvimento. Após na elaboração do projeto político pedagógico. Construindo a partir de vários diálogos uma escola-cidadã, aberta, participativa, autônoma e comprometida com a formação humana.

Dessa percepção tais rupturas podem ser restauradas através do diálogo freireano, pois a educação dialógica forma seres humanos para a cultura de paz, de solidariedade, fraternidade e libertação. A escuta sensível, também pode operar importantes resultados para a harmonia, no entendimento de Freire (1996, p. 113) para o(a) educador(a) é fundamental aprender a escutar, pois ao escutar, aprende a falar com os educandos, referindo que: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar *a ele*” (FREIRE, 2013, p. 111).

Hodiernamente, a comunicação plena se faz necessária, o saber ouvir e o saber se expressar de maneira que não sejam fomentados o conflito e o desentendimento. Parte-se da ideia que a violência que pode perfeitamente estar presente na linguagem, no modo de falar, na ausência de diálogo, vai contribuir para o ciclo da violência. Se alguém é violento com outro alguém, a tendência é que a reação também seja violenta, mesmo que através da linguagem. Conforme Arendt (2000b, p. 58), “[...] a prática da violência, como toda ação, muda o mundo, mas a mudança mais provável é para um mundo mais violento”. Existe a necessidade de reformular a comunicação, especialmente, as práticas educativas auto(trans)formativas, mudando a forma de se expressar e como ouvir o outro. A comunicação necessita ocorrer de maneira consciente, com sentimento, assim se expressará com honestidade e clareza, passando uma atenção respeitosa e empática no diálogo.

A proposta está fundada na ideia de que é chegado o momento da escola, da comunidade e do Estado partir para a efetivação de estratégias que fomentem os valores humanistas na busca da paz. Não é mais suficiente a repetição exaustiva das dificuldades e problemas que ocorrem na instituição escolar e nem a infrutífera busca de culpados por essa situação, é preciso ir para dentro da escola e buscar estratégias reais e concretas para tornar o espaço escolar um local onde educandos(as), educadores(as) e a comunidade desejam estar. Dessa maneira, a escola estará trilhando o caminho tão almejado que é do resgate da autoridade e, dessa vez, autoridade não autoritária, onde existem regras claras que para serem cumpridas por todos, sendo a maior delas o respeito de uns pelos outros.

Ao reconhecer na obra de Freire um caminho para a paz, cumpre dialogar com as certezas provisórias, com a clareza do inacabamento humano, a autonomia do pensamento e da ação, a partir da amorosidade incondicional pelo ser mais. Assim, os conflitos serão vistos como momentos de crescimento pela diversidade e mediados pelo diálogo. Portanto, a formação permanente de educadores(as) a partir de saberes e valores humanistas reconhece o protagonismo destes profissionais na promoção da educação humanizadora, vivendo e aprendendo nas escolas, assim como refere Gadotti que: “O universo não está lá fora. Está dentro de nós” (2003, p. 62).

Esta pesquisa nasceu do compromisso com a ruptura de paradigmas, especialmente, sobre a formação permanente de educadores(as), saberes, valores e a cultura de paz, não existe fórmula mágica para a resolução dos problemas da escola e da sociedade, mas o estudo buscou propostas exemplificadas eficazes para a humanização docente e discente, a partir dos valores humanistas. Um dos caminhos possíveis é a (des)construção e a (re)construção na formação dos(as) educadores(as), oportunizando um espaço para aprofundar e examinar as demandas relevantes do contexto educacional, colocados na contemporaneidade como desafios para os programas de formação docente permanente.

Como pesquisadora reconheço a responsabilidade social em contribuir com a inovação dos processos formativos docentes que qualificam a educação desenvolvida nas instituições escolares, cultivando os saberes necessários para a cultura de paz, fundada na práxis educativa transformadora, numa pedagogia ética e no respeito à dignidade humana. A formação docente humanista é inovadora através da união dos diversos agentes escolares e profissionais multidisciplinares, na busca

de soluções concretas ao desenvolvimento de práxis educativas afirmativas que primam pela humanização e valorização da vida, buscando transpor paradigmas na educação através de novos saberes, na alteração da relação teoria-prática e na geração de conhecimentos (CUNHA, 2005, p. 74).

A ideia freireana de que a autoridade docente democrática é qualidade essencial aos(as) educadores(as) revelando-se nas relações com as liberdades dos educandos(as), a partir da segurança em si mesmo, expressando firmeza, técnica, decisão, respeito, diálogo e reinventando-se. Apesar de todas as dificuldades, reconhece-se que os(as) educadores(as) não podem se deixar vencer pelas desilusões. Ao contrário, necessitam lembrar de que sempre haverá educandos que necessitam de sua atenção, do seu afeto e de seu ensino humanizante. Que sonhem e estimulem a sonhar, pois se não acreditarem na vida não haverá esperança de um mundo melhor. Surgindo, assim, as práxis educativas como oportunidade de formação permanente de educadores(as) e a implementação da cultura de paz, apresentando-se dentro de uma multiplicidade, com o (re)estabelecimento do diálogo e do sentimento de solidariedade que são os objetivos das práxis educativas transformativas, num processo de fomento dos relacionamentos, com a reflexão sobre o conflito, reconhecendo-se como ser humano e estimulando a empatia. A formação permanente de educadores(as) é determinante para a transformação da qualidade da educação, exigindo enfoques multidimensionais a partir de abordagens transdisciplinares.

Depreende-se da pesquisa que os valores humanistas acabam por fortalecer as práxis educativas afirmativas, destacando-se o diálogo, a busca de responsabilidade ativa, a empatia, o perdão, a reflexão e o desenvolvimento da escuta, fundamentais na formação permanente de educadores(as) e responsáveis pela construção de cultura de paz. Assim os(as) educadores(as) se reconhecerão como seres humanos dotados de virtudes e fraquezas, com histórias e contextos próprios, e através destas práticas é possível que tragam a generosidade, a amorosidade, a tolerância, a alegria e a boniteza para a escola, que acompanhada da participação da comunidade e da família, façam a interlocução dos diálogos para a construção do ser mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas Escolas**. Brasília: UNESCO. Instituto Ayrton Senna. UNAIDS. Banco Mundial. USAID. Fundação Ford. CONSED. UNDIME, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Caderno de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas. n. 45, p. 66/70. São Paulo, 1983. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n45/n45a08.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000a.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000b.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BOFF, Leonardo. **A ética e a formação de valores na sociedade**. Palestra proferida em 12 de junho de 2003, na Conferência Nacional 2003 - Empresas e Responsabilidade Social, promovida pelo Instituto Ethos, em São Paulo. Disponível em: <<http://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/02/Reflex%C3%A3o11.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

Brasil tem 3ª maior taxa de evasão escolar entre 100 países, diz Pnud. Notícia de 14 de março de 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/14/brasil-tem-3-maior-taxa-de-evasao-escolar-entre-100-paises-diz-pnud.htm>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n.º 20, de 15 de dezembro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. **As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes.** Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 27, n.º 1, p.123-140, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/0193.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **Sala de aula: espaço de inovações e formação docente.** ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. (Org.). Educação superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

CURY, Augusto. **O vendedor de sonhos.** São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2008.

DELORS, Jacques e Outros. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas.** 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. **Formação de Professores e Etnomatemática: compreendendo para pedir mudanças.** In: III SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática. Águas de Lindóia, 2006.

DORNELES, Tatiana Poltosi. **A redução da maioria penal e as garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2004. Monografia de Conclusão do Curso de Direito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campi Santiago. Santiago, 2004.

DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar. Desconstrução e incondicional responsabilidade: Os caminhos da desconstrução de Heidegger a Derrida. **Revista Cult**. Edição 117. Setembro de 2007. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/desconstrucao-e-incondicional-responsabilidade/>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

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

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. **Educação & Sociedade**. São Paulo. v. 23, n.º 79, p. 257/272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz: segundo Paulo Freire**. In: Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXIX, n.º 2, p. 387/393, maio.ago. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/449/345>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/23184627/512753443/name/Paulo+Freire++Professora+sim+,+Tia+n%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GROSSI, Patrícia Krieger; SANTOS, Andréia Mendes dos; OLIVEIRA, Simone Barros de; FABIS, Camila da Silva. **Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz**. Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. v. 9, n. 28, set.dez. 2009, Curitiba: Champagnat.

HENZ, Celso Ilgo. Dialogando sobre cinco dimensões para (re)humanizar a educação. *In*: ANDREOLA, B; PAULI, E; KROMBAUER, L; ORTH, M. (Orgs.). **Formação de Educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí/RS: Ed. UNIJUÍ, 2010 p. 49/62. Disponível em: <<http://gepfaccat.files.wordpress.com/2012/10/dialogando-sobre-cinco-dimensoes-para-rehumanizar-a-educacao-c3a7c3a3o-celso-ilgo-henz.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-Emoção Crítico-Reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. *In*: **Revista Brasileira da Educação**. n.º 19. jan.fev.mar.abr. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 05 jul. 2014.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os Construtores da Paz: caminhos de prevenção da violência**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MARSHALL, Tony F. **Restorative justice: an overview**. Londres: Home Office, Information & Publications Group, 1999. Disponível em: <<http://fbga.redguitars.co.uk/restorativeJusticeAnOverview.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis. **Formação Humana e Capacitação**. Tradução Jaime Clasen. 3. ed. Petrópolis/SP: Vozes, 2002.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de Paz x Violências – Papel e desafios da escola. *In*: **Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas**. MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (Orgs.). Salvador: INPAZ, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2014.

MINAYO, Maria.Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2011.

NÓBREGA, Francisco Pereira. **Compreender Hegel.** 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **A promoção da cidadania mundial através da educação.** *In:* Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (Orgs.). Salvador: INPAZ, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2014.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. **Revista Aprendizagem:** a revista da prática pedagógica. v.1, n.º 2, set.out, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz das Nações Unidas.** Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2014.

PÁDUA, Elisabete Marchesini. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. *In:* **Cultura de paz:** estratégias, mapas e bússolas. MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (Orgs.). Salvador: INPAZ, 2003. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf> Acesso em: 13 mai. 2014.

ROSEMBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta:** Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Ágora, 2006.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paulo Freire e educação para a paz:** o mesmo sentido. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR: Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pitanguiepg.uepg.br/nep/artigos/2936_1413artigos.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. jan. abr. p. 143/155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2014.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77/91, 1992.

SCURO NETO, Pedro. Por Uma Justiça Restaurativa Real e Possível. **Revista da AJURIS**, Porto Alegre/RS, ano XXXII, n.º 99, p. 193/207, set. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Cultura de paz: da reflexão à ação - Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. - Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: Extraindo Significados da Base Legal. *In*: LUCE, Maria Beatris; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. (Orgs.). **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editor da UFRGS, 2006.