

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

MANOEL ALGEMIRO DA SILVA IRRIBAREM

**EDUCAR PARA A PAZ: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

**Jaguarão
2025**

MANOEL ALGEMIRO DA SILVA IRRIBAREM

**EDUCAR PARA A PAZ: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Curso de Mestrado Profissional, da Universidade Federal do Pampa – Câmpus Jaguarão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Lúcio Jorge Hammes

Banca examinadora:

Prof. Dr. Lúcio Jorge Hammes
Orientador
(Unipampa)

Prof. Dr. Mauricio Aires Vieira
(Unipampa)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho
(PPGCSA/UEPG)¹



Assinado eletronicamente por **LUCIO JORGE HAMMES**, Professor Permanente do Programa **Mestrado Profissional em Educação**, em 23/12/2025, às 16:57, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Usuário Externo**, em 23/12/2025, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Nei Alberto Salles Filho, Usuário Externo**, em 23/12/2025, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.

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

I411e Iribarem, Manoel Algemiro da Silva Iribarem

EDUCAR PARA A PAZ: Uma experiência educativa nos anos finais do ensino fundamental - Educação de Jovens e Adultos - EJA / Manoel Algemiro da Silva Iribarem Iribarem.

86 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Lúcio Jorge Hammes Hammes".

1. EDUCAR PARA PAZ. 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. I.
Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha esposa, Rejani de Souza Fetter, minha fonte de energia, e à minha filha, Lívia Fetter Iribarem, razão da minha existência.

AGRADECIMENTO

Agradeço minha esposa Rejani de Souza Fetter pela parceria, por ser a grande incentivadora e por ter acreditado em mim.

À minha filha, que foi paciente, principalmente nos momentos mais difíceis desta trajetória.

Ao professor Dr. Lúcio Jorge Hammes, por me acompanhar nesta jornada.

Ao professor Dr. Nei Alberto Salles Filho, pelos ensinamentos.

Ao professor Maurício Vieira, pela qualidade de membro da banca.

Aos amigos Débora Classen e Cristiano Gastal, pelo acolhimento.

“Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver”.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação traz dados da intervenção pedagógica que buscou despertar num grupo de alunos do ensino fundamental, modalidade EJA, as práticas da cultura da paz tendo como requisito a resolução dos conflitos que se desenrolam no âmbito escolar. Atuar na contramão da violência, resultado nefasto da má gestão dos conflitos, tem sido o desafio da escola, famílias e das políticas públicas do Estado. Como percurso metodológicos foi usado um questionário para que se pudesse, a partir das informações colhidas, conhecer o perfil dos alunos, 46 discentes, divididos em duas turmas. Os estudos da cultura da paz foram propostos a partir dos círculos de paz, que ocorreram em sete encontros, experiência que despertou a prática do diálogo como ação comportamental diante de situações conflitantes que se desenrolam nos microssistemas. Os dados foram analisados com o apoio de autores que estudam a temática da resolução de conflitos, violência, cultura da paz e educação para a paz. Resultados indicam que sujeitos envolvidos atuem como multiplicadores da paz.

Palavras-chave: educação para paz; microssistema; cultura da paz.

RESUMEN

Esta tesis presenta datos de una intervención pedagógica que buscó fomentar una cultura de paz en un grupo de estudiantes de primaria, matriculados en el programa EJA, con base en la necesidad de resolver conflictos que surgen dentro del entorno escolar. Contrarrestar la violencia, el resultado nocivo de la mala gestión de conflictos, ha sido un desafío para las escuelas, las familias y las políticas públicas estatales. Se utilizó un cuestionario como enfoque metodológico para comprender el perfil de los 46 estudiantes, divididos en dos clases, con base en la información recopilada. Se propusieron estudios de la cultura de paz basados en círculos de paz, que se llevaron a cabo en siete reuniones. Esta experiencia fomentó la práctica del diálogo como una acción conductual ante situaciones de conflicto que se desarrollan dentro de microsistemas. Los datos se analizaron con el apoyo de autores que estudian los temas de resolución de conflictos, violencia, cultura de paz y educación para la paz. Los datos indican que los individuos involucrados actúan como multiplicadores de paz.

Palabras clave: Microsistema, Educación para la Paz, Cultura la Paz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frente da E.E.E.F. Parque do Obelisco.....	15
Figura 2 – Triângulo da Paz na perspectiva dos microssistemas	29
Figura 3 – Modelo Piramidal.....	32
Figura 4 – Modelo Piramidal da Paz no Âmbito Escolar	33
Figura 5 – A Paz no Mesossistema	34

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de alunos do turno da noite	16
Tabela 2 – Porcentagem da violência contra discentes e docentes.....	21
Tabela 3 – Relação dos estudos selecionados.....	40

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

SOE – Serviço de Orientação Educacional

EJA – Ensino de Jovens e Adultos

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MEC – Ministério da Educação

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CF – Constituição Federal

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Cipaves – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTO ESCOLAR	15
3 MODALIDADE EJA: AMBIENTE EDUCACIONAL DOS EXCLUÍDOS?	18
3.1 Uma breve retrospectiva	18
3.2 Legislação que circunda a EJA.....	19
4 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	21
5 DOS MICROSSISTEMAS AO MESOSSISTEMA.....	26
5.1 Microsistemas: sua importância na promoção da paz	30
5.2 As cinco pedagogias da paz	35
6 METODOLOGIA.....	38
7 INTERVENÇÃO.....	43
8 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	47
8.1 O que pensam e o que sabem os envolvidos na pesquisa acerca de violência, conflito e cultura da paz.....	48
8.2 Pedagogia dos valores humanos.....	55
8.3 Pedagogia dos direitos humanos.....	57
8.4 Pedagogia da conflitologia.....	62
8.5 Pedagogia da ecoformação	63
8.6 Pedagogia das convivências/vivências	64
8.7 Percepção dos participantes a respeito da violência, conflito e cultura da paz após contato com as pedagogias dos valores humanos, direitos humanos, conflitologia e ecoformação	64
9 AVALIAÇÃO DA PESQUISA.....	71
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
11 APÊNCIES	80

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa que se propôs a promover, na EJA (Educação de jovens e Adultos), estudos da cultura da paz, visando minimizar ao máximo o uso da violência, resultado negativo dos conflitos que se desenrolam no ambiente escolar, *lócus* desta pesquisa. Franco (2022) nos alerta para o comportamento conflitante do ser humano, que pode, como consequência, promover ações violentas. Dessa forma, a importância destes estudos no espaço formal de aprendizagem. Especificamente, busca-se estimular, nos alunos, a prática do diálogo como alternativa para a resolução de seus impasses, uma mudança comportamental que possa, a partir da sala de aula, fazer dos discentes multiplicadores da cultura da paz, para que possam chegar a outros contextos e, por fim, analisar o impacto dos estudos da cultura da paz nas suas experiências sociais vivenciadas não só na sala de aula como no contexto escolar.

Nessa perspectiva, discutir as diversas formas de violência – estrutural, cultural e direta –, a partir de Galtung (1996 *apud* Duran, 2021), no contexto escolar, mais especificamente numa escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS), localizada na cidade de Pelotas, foi relevante para compreendermos o quão é importante nos anteciparmos aos conflitos – diminuir sua intensidade – para que as ações violentas, de qualquer natureza, sejam menos impactantes na sociedade. Não menos importante, foi a proposição de metodologias para a promoção da cultura da paz, como os círculos da paz, que, a partir do diálogo, se colocam como uma alternativa às punições – as quais, na verdade, nada mais são do que a perpetuação dos conflitos e de ações violentas. Por outro lado, Lederach (1998), com seu modelo de promoção da paz piramidal, aparece como opção, isso porque permite pensar o sujeito como elemento central e propagador do ideário da paz, catalisando os objetivos deste trabalho, ou seja, a promoção da cultura da paz a partir da sala de aula.

Quanto à justificativa do trabalho, essa se dá em decorrência da frequência com que a violência é aclamada para a resolução dos conflitos, resultado das

relações interpessoais, pertinentes aos espaços sociais de dimensão micro: a sala de aula. Além disso, observa-se que a escola (Escola de Ensino Fundamental Parque do Obelisco – Pelotas) onde se propõe a intervenção não trata o fenômeno com atenção, pelo menos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), foco da pesquisa. Não há registros em ata, por exemplo, que possa nos permitir conhecer melhor os motivos e a forma como foram resolvidas as questões envolvendo a violência. Quando fui designado para a escola, tive a oportunidade de trabalhar como professor de todas as turmas, período bastante difícil, já que os conflitos desencadeados em sala de aula eram tratados como problemas unilaterais. Da direção do turno (EJA), na época, apenas o coordenador pedagógico não tratava o fenômeno como algo problemático para as finalidades do educandário, talvez se sentisse acuado diante de tal problema. O clima era de terror: professores amedrontados, muitos alunos, quando faltavam, iam para frente da escola perturbar, disseminar o medo...muito tenso atuar profissionalmente na Escola.

No ano de 2023, fui desafiado pela diretora geral do educandário para assumir outro cargo na EJA, o de vice-diretor. A partir daí, comecei a olhar para os conflitos por outra perspectiva, enxergando-os como um problema que necessitava ser tratado como tal. Muita resistência por parte dos colegas para que adotássemos regras semelhantes às do dia, como, por exemplo, o registro de tais ocorrências. Presenciei e presencio muitos atos de violência recorrentes: subtração de objetos, verbalização de palavras ofensivas, uso de armas brancas no espaço escolar, *bullying* com os alunos que fazem uso da tornozeleira eletrônica, professores que entendem que não devem ministrar suas aulas quando alunas precisam levar seus filhos juntos para a escola.

O projeto de intervenção proposto para a escola mostrou-se alinhado às questões levantadas, tendo como propósito sensibilizar os envolvidos a partir do contexto sala de aula e evidenciar que o diálogo, alternativa para a paz, pode representar uma possibilidade efetiva de transformação.

Esta dissertação traz, após a introdução, um diagnóstico da Escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco. Em seguida, apresenta a

descrição da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a análise sobre a violência no ambiente escolar, abrangendo do microsistema ao mesossistema. Posteriormente, constam a metodologia utilizada e a proposta de intervenção, seguidas do cronograma, das referências e dos anexos.

2 CONTEXTO ESCOLAR

A pesquisa relativa a esta dissertação foi implementada e desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco, localizada no bairro Obelisco, em Pelotas. Suas atividades funcionais iniciais datam do mês de junho, do ano de 1991.

Quanto à estrutura física do educandário, o prédio conta com dois pisos. No primeiro, três salas de aula, biblioteca, refeitório, secretaria, sala da direção, banheiro masculino e feminino. No andar superior, além dos banheiros, há mais oito salas, distribuídas entre cantinho da leitura, salas de aula e o SOE. A clientela da escola é atendida nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Imagem 1 – Foto da Escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco



Fonte: autor (2024)

Atualmente, a modalidade EJA é ofertada para os anos finais do ensino fundamental, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – alunos por turma

TURMAS	ANOS	NÚMERO DE ALUNOS
Tot ₃ (totalidade)	Corresponde ao 6 ^o ano	9 alunos
Tot ₄ (totalidade)	Corresponde ao 7 ^o ano	10 alunos
Tot ₅ (totalidade)	Corresponde ao 8 ^o ano	13 alunos
Tot ₆ (totalidade)	Corresponde ao 9 ^o ano	14 alunos

Fonte: autor (2024)

A escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco conta com algumas características próprias, a destacar: uma aluna, que, lá na década de 90, iniciou e concluiu seus estudos no ensino fundamental nessa escola. Habilitada para atuar como professora, após concluir seus estudos em nível superior, prestou concurso e foi aprovada. Quis o destino que ela viesse atuar como docente na escola, sendo, atualmente, a diretora do educandário. Conta ela que:

Nos primeiros anos da sua trajetória estudantil, sofria muito *bullying*”, pois, da sua casa, localizada num outro bairro, bastante pobre, nas vizinhanças da escola, em dias de chuva, as ruas ficavam inundadas e com muito barro, o que sujava seus pés, motivo para os coleguinhos zoarem dela.

O depoimento da professora nos levou a refletir que, embora a escola estivesse localizada em um bairro de classe média – o que poderia indicar um atendimento voltado a essa faixa social –, na realidade recebia majoritariamente estudantes de perfil socioeconômico menos favorecido. Hoje os alunos que frequentam a escola reforçam a vocação do educandário, atender o extrato social menos favorecido, onde os serviços básicos ofertados pelo Estado chegam de forma precária, quando chegam. O pertencimento das pessoas a um bairro ou a outro não tem o objetivo de rotulá-las nem de distingui-las. O que estamos construindo é a realidade escolar, a partir de elementos inerentes à clientela. Nessa perspectiva, a EJA, foco desta pesquisa, pode atuar como agente transformador, como aponta Lins (2016, p. 137).

A EJA – Educação de Jovens e Adultos é segmento estratégico em pelo menos dois aspectos, o da inclusão educacional, como oportunidade permanente e o da inclusão social, esta promovida pela educação considerando que avançar nela pode significar a promoção do desenvolvimento humano.

Essa afirmação indica que, quando Lins elenca o potencial transformador da educação, que constatamos entre os alunos da EJA da nossa escola, discentes buscam, na educação, o trampolim para a ascensão social. Em número aquém do esperado, o grupo era composto por 46 (quarenta e seis) alunos, que têm por característica se ausentar da escola em períodos de inverno ou de chuvas constantes, que, nos últimos tempos, têm atingido a região Sul. Num contexto de normalidade, percebeu-se que os mais faltosos são aqueles em idade entre 16 (dezesesseis) e 20 (vinte) anos; já os mais velhos eram os mais assíduos. Neste grupo, 3 (três) alunas tinham seus filhos matriculados nos anos iniciais, ofertadas no diurno, sendo que seus filhos precisavam acompanhá-las no período da noite. Diante dessa problemática e de outros fatores, como, por exemplo, a segurança, as aulas eram marcadas para iniciar às 18h30min, momento em que os discentes recebem o café, com término programado para as 21h30min. Nesse período, era servida a janta, o que, para alguns, fazia muita diferença, haja vista ainda levarem comida para casa.

3 MODALIDADE EJA: AMBIENTE EDUCACIONAL DOS EXCLUÍDOS?

3.1 Uma breve retrospectiva

Em meados do século XX, com o advento da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) terminando, o mundo esperava pela paz, mesmo que de forma parcial. Nesse contexto, movimentos voltados para a educação de massa ganharam força. Esse olhar para a parcela da população em idade não correspondente com sua escolaridade, ou até mesmo não alfabetizada, é resultado do fenômeno industrialização, alinhado com o advento da globalização que se fortalece no pós-guerra, de forma generalizada pelo mundo, claro, em alguns países, com mais intensidade e, em outros, com menor expressão. Na visão da Rodrigues (2019), as transformações decorrentes deste fato histórico são perceptíveis em diversas áreas.

Após a Segunda Guerra Mundial, a economia internacional começou a passar por profundas transformações que caracterizam a terceira revolução industrial, **cujas mudanças vão muito além das transformações industriais**. Ela engloba processos tecnológicos decorrentes de uma integração física entre ciência e produção, também chamada de revolução tecnocientífica. (grifo meu)

Nesse cenário de progresso, cria-se uma demanda por um operariado “especializado”, capacitado para operar máquinas com tecnologias modernas que propiciavam produções em séries para atender ao mercado global. Na iminência das suas atribuições, o Estado cria modalidades educacionais: Mobral (Movimento Brasileiro de Educação), supletivo, EJA (Educação de Jovens e Adultos), com o propósito de habilitar mão de obra para operar as máquinas tecnológicas, em um claro movimento de inclusão social. Para Lins (2016, p. 137), a modalidade de ensino EJA atua como verdadeira força transformadora.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos é segmento estratégico em pelo menos dois aspectos, o da inclusão educacional, como oportunidade permanente e o da inclusão social, esta promovida pela educação considerando que avançar nela pode significar a promoção do desenvolvimento humano.

A modalidade EJA é fruto de um processo decorrente das adequações do ensino, em conformidade com a demanda do mercado de trabalho, ou seja, conforme o segmento industrial se moderniza, mais bem preparado o trabalhador deve estar. Ele necessita saber distinguir o ligar “*on*” do desligar “*off*”, do contrário, a produção para. Na verdade, essa proposta de ensino, no Brasil de meados do século XX, chamou-se de educação funcional/profissional. Na contramão dessa proposta, a educação libertadora, pontificada por Freire (2011), visava formar cidadãos capazes de refletir o “mundo” social ao qual pertencia.

A modalidade EJA, em seu propósito de contribuir com a meta nº 9, do PNE, (Plano Nacional da Educação) e o processo de inclusão social têm feito parte dos programas do governo federal, que, em parceria com os Estados e Municípios, têm fortalecido a modalidade. Em 2003, o MEC (Ministério da Educação) lança o PBA (Programa Brasil Alfabetizado), que previa universalizar a alfabetização entre pessoas de 15 anos ou mais. Pelo Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro 2022, “a União poderá prestar assistência técnica e financeira” aos entes federados, objetivando, naturalmente, o bem-estar social e o desenvolvimento econômico do país.

3.2 Legislação que circunda a EJA

Art. 205. A educação, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (grifo meu)

Neste artigo da Constituição Federal do Brasil, observa-se o quão o Estado brasileiro interfere na educação, no sentido de regulamentá-la e promovê-la para todos, direcionando-a para preparar os discentes para o exercício da cidadania e para atuar no mundo do trabalho. É nessa mesma constituição, porém, no artigo 206, inciso IX, que nos deparamos com indícios de que a EJA, no seu aspecto legal, está assistida, visto que o referido inciso traz a seguinte redação: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, deixando a entender que os postulantes ao ensino em qualquer idade têm o direito de acessá-lo. A EJA é a modalidade educacional que mais se adapta àqueles que estão em idade não

condizente com seu grau de instrução.

Por outro lado, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), discorre, de forma direta, a respeito da EJA, no sentido de ampará-la legalmente e ditar outros regramentos que vão desde a sua finalidade quanto ao público, idade mínima de acesso para o fundamental e médio, até o estímulo para a permanência do aluno na escola. Também, são notórias as especificidades da Lei quando comparadas ao artigo 205, da CF. Na 9.394/96; além de pontuar os direitos do cidadão à educação ao longo da vida, dá conta também:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 2018).

Observando a Constituição Federal de 1988 e os seus respectivos artigos 205 e 206, observamos uma proposta de legalidade para a educação brasileira de modo geral, com vista na inclusão social. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vai ao encontro da Constituição Federal de 1988, detalhando os caminhos para que a educação seja um fenômeno inclusivo e legal.

Assim, podemos concluir que a EJA, no seu propósito primordial, inclusão, seja uma “porta” de acesso à dignidade, de cidadania àqueles que estão à margem da sociedade, os excluídos.

4 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

O ambiente escolar tem sido cenário, nos últimos tempos, de ações violentas, resultado dos conflitos que se ampliam com a precarização da educação. Na condição de atores, os sujeitos escolares – professores, alunos, diretores... – têm protagonizado cenas de violência que colocam o Brasil no rol de um dos mais violentos. Segundo a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o Brasil tem um dos mais altos índices no ranking das agressões contra os docentes. Essa mesma organização aponta os tipos de agressão mais comuns e a frequência de sua incidência, como podem ser observados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2

VIOLÊNCIA MAIS COMUM CONTRA PROFESSORES.	<ul style="list-style-type: none"> • agressão verbal (48%); • assédio moral (20%); • bullying (16%); • discriminação (15%); • furto ou roubo (8%); • agressão física (5%).
VIOLÊNCIA MAIS COMUM CONTRA ESTUDANTES.	<ul style="list-style-type: none"> • bullying (22%); • agressão verbal (17%); • agressão física (7%); • discriminação (6%); • furto ou roubo (4%); • assédio moral (4%).

Dados organizados pelo autor, em 08/03/2024

Contra os professores, a agressão verbal (48%) se destaca, seguida de outras tantas. Quando a violência é contra os alunos, o cenário se modifica um pouco, o *bullying* (22%) é o mais representativo.

A verbalização é a ferramenta recorrente para a materialização da violência mais comum entre os dois grupos. Parece estarmos diante de um indício da sensação de não punição, pois, diferente de uma violência física, que constitui

prova instantaneamente contra o agressor, facilitando correções, o outro tipo de violência, a verbalização, pode envolver outros elementos comprobatórios, o que pode causar um certo relaxamento de possíveis sanções. Esse cenário de insegurança, quando catalisado por mais ações violentas, ou seja, as punições e a sobrecarga a que os docentes estão sujeitos fazem do ambiente escolar o cenário favorável para a ocorrência da violência. A respeito da sobrecarga dos professores, Paro (1998, p. 192) aponta para o seguinte:

... os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da **violência** e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Neste sentido o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar. (*grifo meu*)

É preciso, também, olhar para os discentes, já que, por vezes, fica a sensação de que aqueles que não seguem a conduta estereotipada pela sociedade – e, aqui, estamos diante de uma modalidade de tensionamento nas relações sociais – são diagnosticados hiperativos. Nessa condição, apresentam um comportamento “diferente”, de violência, de indisciplina e de autoviolência. Para Silva (2010), os estudos científicos não dão conta da associação de indisciplina e violência com problemas neurológicos. Talvez, seja recomendado, a fim de compreender a síndrome da violência como resultado dos conflitos no ambiente escolar, observarmos as políticas pedagógicas dos educandários. Quem sabe, essa possa estar “doente”, proliferando a violência ao invés da paz, motivo para que os estudos acerca da cultura da paz sejam realidade na escola e tema deste estudo.

Ainda de acordo com Silva (2010, p. 113), é preciso ficar atento às manifestações de indisciplina, pois, segundo o autor, esse comportamento foi considerado o grande mal do século passado (XX): “a indisciplina foi considerada a grande praga do século passado para a educação brasileira, e a violência seu efeito mais nefasto”. No passado, o que era classificado indisciplina, hoje, é hiperatividade, o que permite ao aluno cuidado médico. Então, resta a pergunta: a

educação é caso de tratamento médico? Ou será que ainda deve ser cuidada pelos seus pares? Uma coisa é certa, a educação precisa de ajuda, mas o Estado onde fica?

Em relação ao Estado, é importante pensarmos que a sua função é promover o bem social (assegurar educação para todos, saúde, segurança...). Quando essa finalidade é negligenciada, a responsabilidade é de quem a compõe. Numa democracia, estes sujeitos podem ser renovados e novos integrantes devem ser escolhidos, porém é importante o eleitor ficar atento, pois, segundo Nogueira (2017, p. 38), “...eles devem reunir algumas características: ser virtuosos, honestos e ativos...”

Conforme Nogueira (2017), é obrigação do Estado promover a paz social, o que implica afirmar que esta estrutura deve se fazer presente nas mais diferentes esferas sociais. Não só isso, o Estado deve cumprir o seu papel na promoção da paz. Quando o Estado falha, o que temos? A potencialização dos conflitos que ora pode ser negativa, ora pode ser positiva. Considerando a primeira opção, a inércia do Estado está diretamente ligada a ela, principalmente quando pensamos nos grupos sociais de maior vulnerabilidade social, nos que mais necessitam do Estado e de seus tentáculos para regular as relações sociais. Por ser extensão do Estado, a escola tem sido um dos palcos escolhidos para a promoção da violência em detrimento da paz, o que parece ser um contraditório, mas, considerando o supracitado Silva (2010), quando este nos coloca a questão da indisciplina X hiperatividade, fica mais fácil de compreendermos. E podemos elencar uma das possíveis falhas da escola, tal como a presença de policiais para mediar impasses desencadeados no âmbito escolar. É evidente que não me oponho às ações policiais, porém há de se considerar um erro o uso da força, estaríamos replicando a violência, o que vai de encontro à finalidade da escola – educar para a paz - e ao que nos coloca Nogueira (2017) em relação à finalidade do Estado quando afirma que este deve promover a paz.

Na via da cultura da paz no espaço escolar, atentar para o sentimento de pertencimento e identidade a esse espaço pode ser significativo na promoção da paz. Mais uma vez, pode-se recorrer a Silva (2010) quando comenta a respeito

dos discentes que devem receber cuidado médico, aqueles que não se enquadram nos padrões preestabelecidos pela sociedade, aqueles que não se identificam com a escola, os excluídos. Então, o que esperar deles? Observe, no formato da legalidade, que esse sujeito é estimulado pelo Estado, na medida em que não promove a paz, a potencializar o conflito, o que, para Franco (2022), “é inerente ao ser humano, à sua condição humana, de tal forma que para manter a sociedade integrada e passível de convivência harmoniosa, devemos recorrer ao uso da razão”. Considerando que as sociedades estão em constante metamorfose, novos arranjos sociais se constituindo, novas identidades sendo formatadas, é prudente as instituições formais de educação considerarem esse fenômeno na implementação da cultura da paz. Do contrário, os sujeitos considerados “fora dos padrões sociais” estarão de “prontidão” para serem rotulados de violentos. Para Hall (2006, pág. 18),

Por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e **fragmentando** o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A chamada crise de identidade. (*grifo meu*).

Procurando responder ao questionamento – o que esperar deles? -, formulado anteriormente, diria que esses sujeitos, considerando Hall, não podem ser vistos como diferentes, isso seria um erro. Ao que parece, eles são resultados daquilo que o autor chamou de “crise de identidade”, no entanto suas ações podem ser mediadas a partir da cultura da paz, por meio da inclusão social.

Quando nos referimos ao erro, logo vem a ideia de algo negativo. Os sujeitos que erram são rotulados de incompetentes, inábeis, ignorantes e acabam “engrossando” o grupo dos excluídos – principalmente no ambiente escolar. O erro é uma situação de tensionamento do conflito que, como resultado, pode produzir algo positivo ou negativo.

Segundo Amorim (1998, p.144), “... utilização do erro, não só para corrigir seus próprios erros, mas também para favorecer o aparecimento da diversidade e a possibilidade da evolução”. Observe o quão ambos os autores, Hall e Amorim, se aproximam, porque, para um, o novo surge do erro, para o outro, da crise de

identidade. Para ambos os autores, o que temos é um tensionamento que, por ora, pode ser visto como interpessoal, por ora, intrapessoal. Então, é recomendado evocar mais uma vez Nogueira (2022), quando este afirma que o “conflito é inerente ao ser humano”. Sendo assim, este autor nos ajuda a compreender que a situação de erro e de crise é recorrente ao ser humano e, quando potencializada, promove o diferente, o novo, o exótico. Cabe, então, no espaço escolar, estarmos atentos para essa situação de constante metamorfose, de mudanças, para não reproduzirmos a violência.

5 DOS MICROSSISTEMAS AO MESOSSISTEMA

Pensar a cultura da paz, no ambiente escolar, como alternativa para a diminuição da violência tem sido um desafio constante para o Estado, para a sociedade, para as famílias e, principalmente, para os sujeitos que integram os espaços de educação formal. Os índices de violência sugerem que as ações (proibição do uso de celular, portas de salas de aula chaveadas em horários de intervalo, monitoramento por câmeras, presença da brigada militar no interior dos educandários, políticas públicas...) empregadas para melhorar os indicativos da violência nas escolas não têm surtido o efeito esperado. É preciso repensar estratégias para despertarmos um convívio social de paz. Nesse sentido, Monteiro, *et al.* (2019, p.67) afirma:

É neste cenário atual de violência nas escolas, que pensamos e pesquisamos maneiras de minimizá-las por meio de estratégias de prevenção. Reconhecemos a importância da sensibilização do estafe escolar e da sociedade como um todo por meio de novos projetos e estudos que precisam ser apresentados pela escola às crianças e adolescentes, bem como a toda comunidade escolar. Vale ressaltarmos, também, que estes novos comportamentos precisam de intencionalidade, comprometimento e engajamento do mesossistema família-escola, seguindo condutas éticas como forma de reduzir as violências de forma efetiva.

Pensar na família, na escola – espaços como refeitório, espaços de prática de esporte, no espaço de descanso – recreio – e na sala de aula como contextos em que o processo de interação dos indivíduos é permanente, permite, também, identificá-los como microssistemas, espaços onde as relações sociais e aprendizados são intensos e por longos períodos do desenvolvimento humano. Como se pode perceber, compomos uma rede de pequenos espaços de socialização, em que o sujeito é responsável por interligá-los, colocando-os em rede. O resultado é a formação de um espaço mais amplo. Nesta pesquisa, considere a escola em dois momentos, dois microssistemas, a sala de aula e os demais espaços de convívio.

Considerando esses microssistemas – família, sala de aula e escola –, a partir do trabalho de Bhering e Sarkis (2009), em que as autoras analisaram o modelo teórico metodológico bioecológico pensado por Urie Bronfenbrenner, torna-

se mais razoável/flexível compreender como as relações interpessoais ocorrem dentro desses micros espaços e o quanto eles são importantes para o desenvolvimento/formação dos sujeitos que fazem parte desses redutos sociais. De acordo com as autoras, o desenvolvimento dos sujeitos é influenciado pelas coisas, pelo meio do qual fazem parte, o que não permite concluir que o meio determina comportamentos sociais. De acordo com elas, interagimos com os espaços aos quais estamos expostos de forma contínua, recíproca e permanente, o que implica afirmarmos estar sujeitos às mudanças produzidas nesses espaços, na mesma ordem em que os influenciemos.

Essas estruturas, aqui identificadas como microssistemas, quando interrelacionadas, são responsáveis pela formação de uma outra estrutura ainda maior, o mesossistema, o que nos permite pensar em uma paz mais duradoura, pois, nele, permanecemos mais tempo, convivemos mais tempo, com relações sociais mais duradouras. Atuar nos espaços micro, a partir da perspectiva da cultura da paz, é estar se antecipando, prevenindo ações violentas. Assim, a importância de mantermos o equilíbrio e a harmonia entre esses espaços menores. Nessa direção, a escola, na sua totalidade, estaria constituindo o que chamamos de mesossistema, espaço social onde a quietude deve ser mais longa. Promovendo estudos da cultura da paz no ambiente sala de aula, conectado com a pedagogia transformadora, humanizadora, proposta por Freire (2005), espera-se contribuir na formação de cidadãos multiplicadores da paz que circulam por outros micros contextos sociais, atuando como pulverizadores, catalisando a cultura da paz. Então, é como estarmos diante daquilo que vou denominar de efeito dominó da paz: um microssistema contagiando o outro no sentido dual, num movimento pela paz, perseguindo a paz duradoura. Para Hammes (2009, p. 17):

A situação de hoje requer a elaboração de estudos e ações que vão ao encontro da paz duradoura. Por isso, pode ser necessário elaborar novos “tratados de paz”, mas também a formação de pessoas para que possam conviver com o diferente e resolver os conflitos de modo não-violento. Propõe-se um “movimento pela paz”, com um convite especial para aqueles que mais sofrem pela falta de paz.

Espera-se que a escola, na sua totalidade, vista na sua magnitude, esteja

impregnada pela cultura da paz, isso seria um belo exemplo do “efeito dominó” da paz.

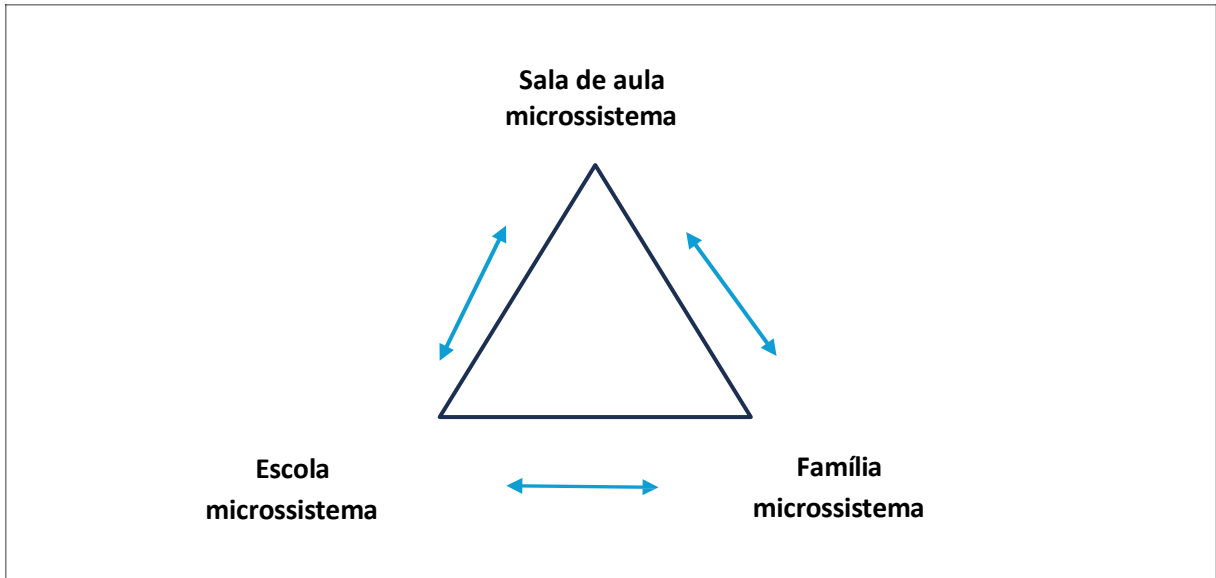
O primeiro reduto social com o qual temos contato é a família. As primeiras lições educativas que influenciam na nossa formação, no nosso desenvolvimento, ocorrem neste espaço. É o início das nossas relações interpessoais. É o momento de nossas vidas em que o ato de educar é vestido de afetividade, descolado daquele formato escolar predominante, em que alunos recebem as informações alusivas a disciplinas específicas. Isso não implica que a educação formal tenha menos ou mais importância, cada uma no seu tempo. Para Savater (2000, p.72), o primeiro ato educativo ocorre da seguinte forma:

A educação familiar funciona pela via do exemplo, não por sessões discursivas de trabalho, e se apoia em gestos compartilhados, hábitos do coração, chantagem afetivas ao lado da recompensa de carícias e castigos diferentes para cada um, talhados sob nossa medida (ou que configuram a medida que nos será sempre apropriada).

Essa perspectiva poderia ser denominada o “alicerce da educação dos indivíduos”, ou seja, o primeiro passo, a educação primária que nos prepara para alçar outros estágios educacionais. “Alicerce forte, casa forte”, assim, podemos perceber esta etapa.

Já verificamos que o meio ao qual estamos expostos influencia a nossa formação e, na direção contrária, os indivíduos também acabam influenciando o meio social ao qual pertencem, ou seja, é o que defende Freire (2011), quando afirma que o ato de aprender é um ato de ensinar e vice-versa.

Na educação secundária, segunda etapa da formação do indivíduo, o jovem passa a integrar outros microssistemas – escola e sala de aula – e, naturalmente, sua formação/desenvolvimento é potencializada, assegurando-lhe, a partir das novas experiências, influenciar outros contextos, como o familiar e o escolar, em um claro movimento de dualidade. Considerando os três contextos sociais aqui elencados, poderíamos representá-los da seguinte forma.

Imagem 2

Fonte: autor (2024)

A ideia de dualidade é reforçada quando observamos Freire (2011, p. 27), que afirma: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Dessa forma, constata-se a importância de uma educação transformadora, libertária, humanizadora. Cidadãos formados a partir desses preceitos estarão aptos a atuarem como multiplicadores da paz.

5.1 Microssistemas: sua importância na promoção da paz

A escola é um palco multifuncional, lócus da manifestação de fenômenos – conflito, violência e paz –, da transformação social, do aprender e ensinar, do exercício da democracia, das relações interpessoais... Talvez, por isso, este ambiente seja tão importante na formação do indivíduo. Olhando para o legado de Freire (2005 e 2011), compreende-se que a formação cidadã e consciente, ética e humanizadora só será possível a partir de uma educação transformadora decorrente dos espaços formais de ensino.

No entanto, é nesse espaço que se faz necessário provocar, discutir, polemizar temas como: conflito, violência e paz. Esses fenômenos têm sido alvo de inquietação de todos aqueles que se relacionam com a escola, principalmente discentes, docentes, técnicos, equipes diretivas e famílias.

A natureza humana, quando vista pelo olhar filosófico, nos permite observar o quão o indivíduo apresenta comportamento conflitante, pois a nossa relação intrapessoal é percebida pela relação entre a razão e a emoção. É como se estivéssemos diante de uma luta interior constante, numa tentativa de uma se sobressair a outra, ou seja, estamos constantemente em conflito e, como resultado dessa disputa, temos a violência ou a paz. Persistindo nessa linha de raciocínio e extrapolando para outra dimensão as relações interpessoais, podemos perceber que não será difícil a eclosão do conflito nesta outra categoria de nossas relações, ou seja, em sociedade, visto que a compomos na condição de ser conflitante. Franco (2022) percebe o ser humano da seguinte forma:

o conflito é inerente ao ser humano, à sua condição humana, de tal forma que para manter a sociedade integrada e passível de convivência harmoniosa, devemos recorrer ao uso da razão... Em outras palavras, a convivência em sociedade gera, inevitavelmente, conflitos, tendo em vista as divergências de interesses.

Nesse sentido, Hammes (2021, p. 71) entende conflito da seguinte forma:

compreendido também como disputa ou discórdia, o conflito instaura-se no encontro de pessoas que tem pensamento e posicionamentos diferentes. É resultado da convivência social, tendo por motivos contendas por brinquedos, amores, bens, fama etc.

Ao considerarmos ambos os autores, notamos que o conflito é resultado das diferenças de objetivos que cercam os sujeitos enquanto agentes sociais.

Quando o assunto é violência, é difícil falar do tema sem considerar o que venha a ser conflito e paz. São assuntos que estão interligados, pois alcançar a paz necessita da ausência da violência, que, por sua vez, pode ser desencadeada por comportamentos conflitantes.

Na busca por compreender melhor o que venha a ser violência, foi necessário recorrer a autores que discorrem a respeito do assunto. Duran, ao evocar Galtung, define violência como resultado da diferença entre o que ele definiu como sendo potencial e o real. É como se estivéssemos diante de uma situação que poderia ser evitada, mas que é negligenciada. Segundo Galtung, 1969, *apud* Duran (2021, p. 3), violência é “a causa da diferença entre o potencial e o real”, ou seja, “entre o que poderia ter sido e o que é”.

Segundo Flickinger (2018), a violência direta, estrutural e cultural apresentada por Galtung (1969) são recorrentes nos espaços formais de educação. Quando observamos os índices de violência escolar, logo detectamos aquela que mais sobressai aos nossos olhos, a direta, a que se manifesta a partir da agressão física, verbal e da humilhação psíquica. De certa forma, as ações de combate à violência no âmbito escolar têm sido, em grande parte, direcionadas a ela, à direta. Contudo, é preciso ficar atento aos outros dois modelos, a estrutural e a cultural. A primeira, pouco percebida, por isso difícil de ser identificada, se manifesta quando a escola, “braço” do Estado, negligência suas atribuições. Para Galtung, *apud* Flickinger (2018, p. 16), “é tida como consequência de condições de desigualdade, exploração e injustiça...” Já a cultural é aquela utilizada para justificar as outras duas.

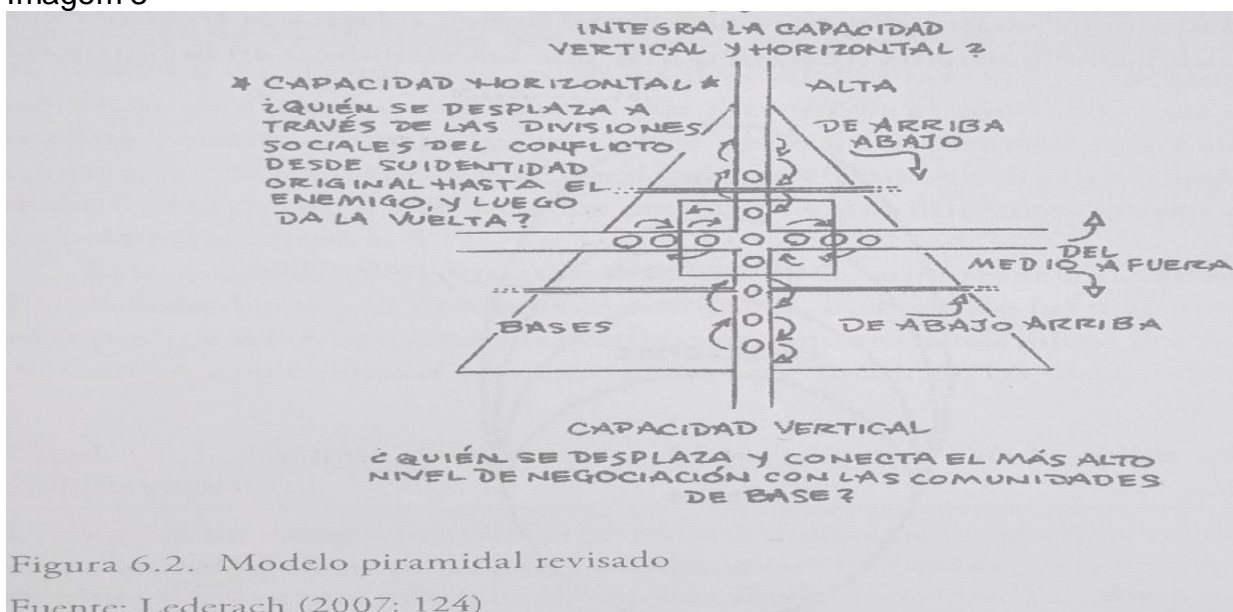
A violência cultural conectada com a violência simbólica são as que legitimam as outras duas (direta e estrutural) de modo vertical, ou seja, através de propagação de ideias e/ou dogmas que pertencem às camadas dominantes (que, usualmente na sociedade capitalista, são as de maior capital econômico) para as camadas minoritárias, a fim de que a ordem social – o status quo – se mantenha. (Duran, 2021, p. 18).

A partir da leitura dos autores citados, observamos que, para obter a paz,

seja ela positiva, seja negativa, faz-se necessário combater o triângulo da violência, ou seja, a direta, a estrutural e a cultural. Assim, a paz pode ser encarada como a contradição da violência.

Lederach (1998) parece abrir um caminho viável a ser percorrido no sentido de pensar ações que possam diminuir a incidência da violência no âmbito escolar. Vale lembrar que a proposta de paz apresentada por Lederach, segundo Mouly (2022), atende a uma escala macrossocial. O modelo piramidal, como o próprio nome já sugere, é apresentado a partir do formato de uma pirâmide, em que, no topo, os líderes possuem maior poder de decisão e influência, indispensável para mediar conflitos. Na parte mediana da pirâmide, encontram-se aqueles que possuem muita influência social. Já na base, encontra-se o grupo social mais numeroso, aqueles que podem contribuir na formatação de uma sociedade movida pelo sentimento da paz. A Imagem 3 ajuda a compreender melhor a proposta piramidal bem como seu funcionamento. É interessante, porquanto permite um efeito “dominó”, tanto na vertical quanto na horizontal; além do mais, esse mesmo movimento pode ser percebido nos próprios grupos.

Imagem 3



Fonte: (Mouly, 2022)

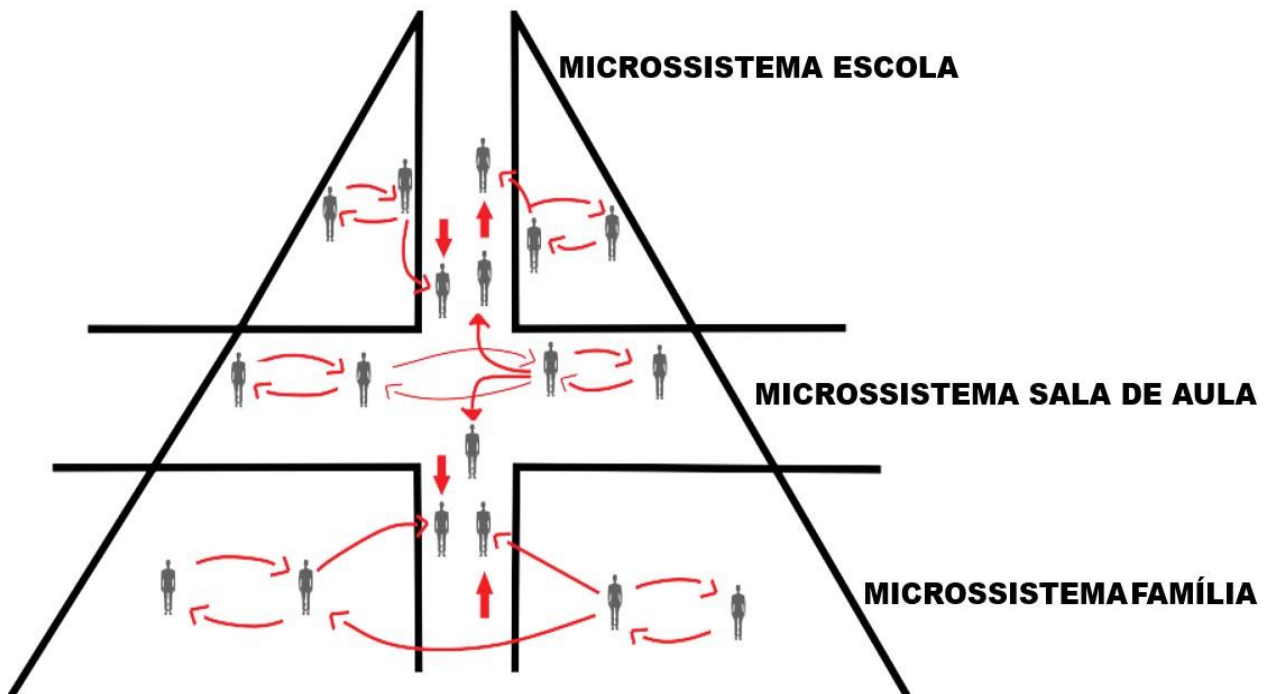
Então, a ideia de modelo piramidal se propõe ter como espelho o pensado

por John Paul Lederach. Assim, realizando as devidas adaptações para atender ao objetivo do trabalho, teríamos, no topo, a escola, a sala de aula na posição mediana e, na base, a família. Essa seria a disposição dos microsistemas. Pensando o contexto sala de aula, o ponto de partida para os estudos da paz e de difusão parece ser o melhor arranjo.

O modelo piramidal pensado pode ser representado da seguinte forma:

Imagem 4

DIFUSÃO DA PAZ A PARTIR DA IDEIA EFEITO DOMINÓ SENTIDO DUAL



Fonte: autor (2024)

Considerando o esboço acima – Imagem 4 -, observamos a existência de um “corredor” no sentido vertical e horizontal. No sentido horizontal, considera-se a difusão da paz entre os membros de um mesmo microsistema, já no sentido

vertical, a difusão da paz seria de um microsistema para outro. Vale lembrar que o ponto de partida para os estudos e difusão da paz é a sala de aula. Ainda a respeito da verticalidade, é preciso considerar que os indivíduos circulam entre os microsistemas, atuando como propagadores da paz. Considerando mesossistema uma estrutura construída pela união de vários microsistemas, como resultado, teríamos a paz numa dimensão maior. Como defende Pimenta (2018, p. 23), a paz

...deveria ultrapassar os limites estreitos da sala de aula, derrubar as fronteiras entre os países, dissolver os estranhamentos de raça, língua, cultura, religião, pois a escola tem objetivos muito mais amplos que o simples ler, escrever e contar.

Como resultado da integração dos microsistemas, teríamos a constituição de um mesossistema, aqui representado da seguinte forma, na Imagem 5:

Imagem 5

MESOSSISTEMA



Fonte: autor (2024)

5.2 As cinco pedagogias da paz

Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela opinião formada sobre tudo

Raul Seixas, 1998

Nem sempre, os modelos educacionais brasileiros se preocuparam em organizar uma educação voltada para os valores da cultura da paz. A escola tradicional, assim definida pela Escola Nova, defendia um modelo educacional hierárquico, em que crianças eram instruídas para serem obedientes; os professores eram vistos como semideuses, havia zero estímulo para a capacidade reflexiva das crianças, empatia, dentre outros valores não eram ponderados no espaço escolar. A escola tradicional assim foi definida por Morais (1993, p. 22):

Presença esmagadora e muitas vezes amordaçante, situava-se o professor como ponto de convergência de todos os acontecimentos, como protagonista maior do ensino – misto de instrutor, moralista e adestrador de comportamento. A esquadra de fardados que lhe ficava diante, ia recebendo – no mais estupefato silêncio – as lavas das erupções docentes, alguns para viverem o resto de suas vidas de cerviz dobrada e sem vontade própria, outros envolvendo no íntimo, com sua forte revolta, a mais sofisticada arte da mentira e da hipocrisia – nem que isto lhes servisse de recurso temporário. Uma coisa, porém, era certa: ninguém se atreveria a face a face, contestar o que fosse nas atitudes e no discurso do professor.

O modelo educacional que concebemos hoje nada mais é do que o resultado de uma metamorfose da educação, considerado por Raul Seixas uma mudança de atitudes e pensamentos, em vez de se segurar em ideias ultrapassadas.

A introdução de temas voltados para a paz surge na esfera formal de educação no início do século XX, e ganha força no pós-guerra; dentre os grandes entusiastas, aparece Johan Galtung. Segundo Jares (2002, p. 27):

No início do século XX, surge a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa para a paz. A Escola Nova... propunha um modelo de educação para a paz a partir do enfoque dos grandes problemas sociais e de mudanças do velho modelo escolar.

Diante desse processo de mudanças, surgem propostas de promoção da Cultura da Paz a partir de uma Educação para a Paz que, segundo Salles Filho (2016), organiza-se em cinco pedagogias ou eixos articulados: os valores humanos, os direitos humanos, a conflitolgia, a ecoformação e a vivência/convivência. Para o autor, essas pedagogias constituem dimensões interdependentes de uma prática educativa orientada por uma compreensão complexa, ética e relacional da paz, na qual o conflito é reconhecido como elemento peculiar das relações sociais e como possibilidade formativa. Assim, a educação para paz perpassa o currículo de forma transversal, articulando conteúdos, práticas e relações pedagógicas, de modo a contribuir para a transformação das relações humanas e para a construção cotidiana de uma cultura da paz.

- Pedagogia dos valores humanos – os valores humanos – honestidade, respeito, não violência, ética, justiça, bom convívio – são valores que desrespeitam a conduta do indivíduo. Além de morais, também podem ser considerados sociais e éticos, constituem um conjunto de regras estabelecidas para uma convivência harmoniosa dentro dos contextos sociais aos quais pertencemos. Para Rayo (2004), envolve não apenas ensino e informação da declaração dos direitos humanos, mas também a paz.
- Pedagogia dos direitos humanos – trata-se dos direitos básicos que circundam a vida dos sujeitos. Portanto, pensar em direitos humanos é estar pensando no direito à vida, à segurança, à moradia, à educação, à liberdade, à saúde, à igualdade... A paz é uma condição de vida dos indivíduos que está condicionada a esses aspectos. Nesse processo, a figura do Estado é extremamente importante; quando ele negligência, temos a violência.

- Pedagogia da conflitolgia – na visão de Rayo (2004), a terceira Pedagogia, a conflitolgia, é encarada como a possibilidade de encontrar o equilíbrio entre as diferenças humanas, responsáveis pelos conflitos. São ações – práticas restaurativas, mediação, resolução de conflitos – que inibem a violência.
- Pedagogia da ecoformação – caracteriza-se pelo cuidado com a educação ambiental rumo a uma educação sustentável, uma educação para os direitos humanos na direção da paz. Para Salles Filho (2016, p. 149),

..., a ecoformação buscará a relação ser humano/ser planetário, não somente como um conjunto de práticas ecologicamente sustentáveis do meio ambiente, mas como o rendimento da ideia de preservar e sustentar a vida da forma mais plena e realizada no sentido da relação com todas as formas de existência no planeta. Cuidar da água, nesse limite é buscar a paz, no sentido que o descuido com ela levará à morte. Tratar as árvores com humanidade significa prevenir a degradação do meio ambiente, que adiante poderá causar desmoronamento e mortes, além de prejuízos às pessoas em zonas de risco.

- Pedagogia das convivências – ela está estritamente ligada às outras quatro pedagogias. Trata-se das relações interpessoais evidenciadas nos contextos sociais, de origem micro ou macro, em que os sujeitos fazem parte, sendo responsáveis pelas ações de formação continuada dos indivíduos, tanto no espaço formal de aprendizagem como no informal. Para Salles (2016, p. 162):

Esta pedagogia da prática pedagógica da Educação para a Paz sugere recursos educacionais que estarão em estreita sintonia com os pressupostos das demais pedagogias da paz e que tem na ludicidade e na corporeidade algumas de suas bases.

6 METODOLOGIA

... Assim, a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar. (Gil, 1987, p.28)

Conforme Gil (1987), a ideia que temos hoje de ciência tem sua origem na Idade Moderna, quando o homem se apresentava como elemento central para produzir explicações dos fenômenos naturais que o rodeavam. Esse momento da história do homem foi marcado por fortes mudanças na economia, na sociedade, na política e na ciência. Momento de transição do teocentrismo – período da “escuridão” - para o antropocentrismo (séc. XIV e XV), período da “luz”. O agora cientista faz uso de um aparato metodológico e de procedimentos técnicos capazes de garantir o entendimento objetivo dos fenômenos através dos quais a natureza se manifesta.

Considerando a natureza da produção científica bem como sua rigorosidade técnica, esta pesquisa propôs uma intervenção pedagógica de abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas, como caminhos metodológicos, análise documental, aplicação de questionários e pesquisa bibliográfica. A opção pela abordagem qualitativa ocorreu em decorrência da compreensão de o pesquisador, na condição de sujeito observador, interagir no processo de investigação, acompanhando as manifestações do sujeito pesquisado e do seu entorno. De acordo com Chizzotti (2010, p. 34), “o pesquisador é parte fundamental da pesquisa qualitativa. Ele deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, predisposição para assumir uma atitude aberta...”. Para tratarmos do tema proposto, recorreu-se à pesquisa bibliográfica acerca do conhecimento

epistemológico produzido por alguns autores (Duran, Freire, Xesús), defensores da cultura da paz como alternativa pacífica na resolução dos conflitos. De acordo com Gil (1989), esse tipo de pesquisa revelou-se relevante, uma vez que possibilitou ao investigador apropriar-se de um conhecimento mais amplo do que aquele que poderia ser obtido por meio da pesquisa direta.

O uso da análise documental como ferramenta metodológica ajudou na codificação de informações colhidas a partir de outros instrumentos que compõem a metodologia proposta. Vale lembrar que, para Phillips (1974, *apud* Ludck e André, 1986, pág. 38), qualquer fonte escrita que preste informações a respeito do ser humano é considerado documento. Nesse sentido, Moraes (1999, p. 2) afirma:

...a matéria prima de análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de material verbal ou não verbal”, tais como: cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos, entrevistas, gravações.

Fazer uso deste recurso é de suma importância não só pela questão do caráter científico do trabalho, mas também pelo fato de estarmos diante de uma técnica que possibilita subtrair dos documentos informações que, por vezes, estão nas “entrelinhas” dos documentos. De acordo com Ludke e André (1986, p. 39), temos:

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A escolha pela pesquisa intervencionista ocorreu em decorrência da necessidade de buscar caminhos práticos para problemas frequentes do cotidiano escolar que acabam interferindo no aprendizado dos alunos e nas relações interpessoais dos discentes, docentes e técnicos. Segundo Damiani *et. al.* (2013), “A pesquisa do tipo intervenção pedagógica, são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução prática de problemas”. Buscar compreender o problema e apontar soluções e caminhos para a resolução do problema é o propósito maior da pesquisa aplicada, aqui representada pela pesquisa

intervencionista baseada num estudo de caso. Foi realizado um questionário aberto com questões gerais para que se possa identificar dos sujeitos da pesquisa o que sabem a respeito de violência, do conflito e da cultura da paz. Na sequência, foram propostos 5 (cinco) encontros. Desses, 3 (três) foram para que pudesse, a partir de Freire, Back, Duran, Xesús, dentre outros, apresentar essas temáticas. E 2 (dois) encontros para que pudéssemos, em formato de círculo, dialogarmos a respeito dos nossos estudos.

No que desrespeito aos materiais que subsidiaram teoricamente a pesquisa, tomamos o cuidado de organizá-los em uma Tabela para melhor apresentá-los. Importante registrar que não foram dispostos em ordem de relevância para a pesquisa, haja vista não adotarmos critérios de classificação.

Tabela 3: relação de estudos selecionados

Autores	Título da obra	Conceitos explorados	Conclusões
Bressiani e Silva	Axel Honneth: uma teoria crítica dos conflitos sociais	Conflito social, teoria do reconhecimento	Os autores apresentam a ideia do reconhecimento e a teoria crítica centrada no conceito de luta pelo reconhecimento, desenvolvida pelo filósofo Axel Honneth. Para os autores, os conflitos sociais são vistos como algo positivo, pois é a partir deles que a sociedade se encontra numa constante metamorfose/transformação necessária para sua reestruturação.
Monteiro, Lima e Luz	A escola como expressão da violência ou lócus da cultura da paz?	Ambiente, violência escolar, cultura da paz.	As autoras identificam o ambiente escolar como um microsistema, em que as relações interpessoais conflitantes, sejam negativas, sejam positivas, por vezes, desencadeiam ações violentas – apresentam a cultura da paz como alternativa para a prevenção do fenômeno

			violência.
Flickinger	Johan Galtung e a violência escolar	O conceito de violência a partir de John Galtung (direta, estrutural e cultural) como fenômeno no ambiente escolar.	O autor propõe uma discussão a respeito da prática da violência no espaço escolar como resultado da ineficiência do diálogo. Fenômenos alheios ao espaço escolar são encarados como potencializadores da violência. Nesta esfera dos fenômenos, o autor elenca a natureza deles: econômica, global, cultural e estrutural. Inspirado na teoria de John Galtung, explora as três formas de violência, direta, cultural e estrutural, como sendo o resultado da ausência do diálogo e o quanto estão presentes no espaço escolar. Ao constatar a presença da violência no ambiente escolar, sugere caminhos para a antecipação dos conflitos como meio para a paz.
Jussara Santos Pimenta	Educação para a Paz: Construir o mundo que se espera.	A autora discute a prática da cultura da paz e o ambiente escolar como cenário de ações de paz.	O trabalho da autora traz uma reflexão acerca da importância do “palco” escola como espaço de promoção da paz. Para isso, ela evidencia a importância dos educadores como agentes catalisadores da cultura da paz.
Franco, Giovanna Back	Proteção dos Direitos Personalíssimos Frente à Violência Escolar pela Cultura da Paz na Educação, à Luz da “Paz Perpétua”, de Immanuel Kant.	A autora explora a ideia de conflito, cultura da paz, ambiente escolar.	Na busca por compreender o pensamento de Emanuel Kant, a respeito da paz, a autora explana que o estado de conflito é inerente ao ser humano, e por isso, para podermos conviver de forma harmoniosa/paz, devemos mediar nossos conflitos a

			partir do uso da razão ao invés da emoção.
--	--	--	--

Fonte autor (2024)

O levantamento bibliográfico é parte importante do trabalho de pesquisa, pois, a partir dele, o pesquisador é instigado a buscar e a se apropriar de informações relevantes a respeito do tema que pretende pesquisar. Segundo Sousa *et. al.* (2021), é o tipo de recurso metodológico que auxilia o pesquisador a aprofundar e a responder acerca do tema pesquisado. Trata-se de fontes já tratadas.

7 INTERVENÇÃO

A intervenção desenvolveu-se em 7 (sete) encontros, iniciando-se com a aplicação de um questionário aberto. Nos quatro encontros seguintes, foram abordados, em forma de atividades, temas relacionados às 5 (cinco) pedagogias da paz, sendo utilizados vídeos, com o propósito de estimular reflexões sobre as temáticas propostas. No sexto encontro, aplicou-se um novo questionário aberto, com o objetivo de mapear a evolução dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados. O sétimo e último encontro foi destinado à socialização das aprendizagens e à produção de um banner como produto das atividades, permitindo aos participantes consolidarem o conhecimento adquirido, compartilhar experiências e refletir sobre a importância da prática do diálogo e da cultura de paz no ambiente escolar. O tempo estimado para cada encontro foi de 1 (uma) hora.

- Primeiro encontro – reservado para aplicar o questionário aberto.
- Momento de sondagem – identificar o conhecimento dos participantes em relação às temáticas propostas.

Primeiro círculo de estudos para a paz – Pedagogia dos Valores Humanos

A atividade do 1^o círculo de estudos para a paz, baseada na pedagogia dos valores humanos, foi de suma importância, já que a finalidade era promover uma reflexão acerca da importância de convivermos harmoniosamente em sociedade, respeitando a si próprio e ao outro. Esta atividade foi organizada da seguinte forma:

- No primeiro momento do encontro, os alunos assistiram a um vídeo de 13min., em que, na primeira parte, palavras alusivas à pedagogia dos valores humanos – amor, amizade, solidariedade, honestidade, compromisso, justiça, responsabilidade, respeito, tolerância, generosidade... foram apresentadas e, na sequência, imagens correspondentes às palavras foram exibidas.
- Os alunos, organizados em círculo, ao final do vídeo, apresentaram ao

grupo a (as) palavra (as) escolhidas bem como a(s) imagem(s) correspondente(s).

- No último momento do encontro, cada um justificou sua (as) escolha(as) ao grupo.
- O objetivo da tarefa foi reforçar, em grupo, os valores humanos dos quais somos conhecedores, porém, no dia a dia, não os colocamos em prática.

Segundo círculo de estudos para a paz – Pedagogia dos Direitos Humanos

O 2º círculo de estudos para a paz ocorreu a partir da Pedagogia dos Direitos Humanos, tema de suma importância para a obtenção da paz, principalmente nos espaços de educação formal. Com esse estudo, pretendeu-se conscientizar os alunos da importância dos direitos humanos para o convívio social decorrente dos espaços microssociais e macrossociais. De forma dialogada, respeitando o tempo de 1 (uma) hora, assim foi apresentado o tema:

- os alunos foram convidados a se organizar em círculo;
- A fim de estimular o debate, foram realizadas as seguintes perguntas:
 - Como surgiram os direitos humanos?
 - Quais são esses direitos?
 - Quais os mais desrespeitados?
 - Declaração dos Direitos Humanos – principais aspectos.

Para finalizar o encontro, os alunos foram convidados a produzir um bilhete, no qual registraram os direitos mais desrespeitados e aqueles que julgam mais relevantes para a obtenção da paz. Na sequência, foram anexados em um mural que se encontrava no *hall* de acesso à escola.

Terceiro círculo de estudo para a paz – Pedagogia da Conflitologia

O 3º círculo de estudo para a paz tratou da Pedagogia da Conflitologia, momento em que os alunos puderam tomar consciência da importância do autocontrole em situações de dissonância, seja em nível interpessoal, seja, intrapessoal. A paz é consequência do equilíbrio das nossas relações. De forma dialogada e respeitando o tempo de 1 (uma) hora, foi apresentado texto que aborda a questão do conflito nos dois níveis.

- Os alunos foram convidados a formar um círculo.
- Para estimular o diálogo, foram realizadas as seguintes preposições:
 - O que você entende diante da seguinte afirmação: “o homem é um ser social”.
 - Como você define conflito?
 - Como você define violência?
 - Você já vivenciou uma das situações anteriores? Como foi resolvida?
 - Diálogo, caminho a ser percorrido na resolução dos conflitos.

Para finalizar o encontro, os alunos foram convidados a formar duplas; a cada uma delas, foi distribuída uma folha A4, para que pudessem registrar propostas para a resolução dos conflitos inerentes ao convívio escolar. Essas propostas foram fixadas nos murais das salas de aulas do educandário.

Quarto círculo de estudo para paz – Pedagogia da Ecoformação

O 4º círculo de estudo para a paz ocorreu a partir da pedagogia da ecoformação, momento em que assuntos relacionados ao meio ambiente foram propostos no sentido de conscientizar os discentes da importância desta pauta, para que haja equilíbrio nas relações homem X meio ambiente. A ideia foi fomentar estudos que possibilitassem aos envolvidos refletir a forma como o ser humano se relaciona com o meio ambiente está diretamente ligada às mudanças climáticas que, nos últimos tempos, têm causado danos à vida numa escala

assustadora. Mostrou-se, com isso, o quão o ser humano é agente e resultado de suas ações. Assim, a atividade para tal estudo ocorreu da seguinte forma:

- Aos alunos, foi apresentado um vídeo de, aproximadamente, 4 minutos, relacionado às causas e às consequências do aquecimento global.
- Na sequência, organizados em círculo, os alunos foram provocados a refletir a respeito da última enchente que atingiu os gaúchos.
- O objetivo deste encontro foi demonstrar a relação de interdependência entre os humanos e o meio ambiente.
- Como atividade, foi proposto aos alunos que dialoguem com seus familiares e amigos, a fim de saberem se eles são conscientes do impacto desses fenômenos em suas vidas.
- Os alunos foram orientados a registrar a conversa, para que, no momento seguinte, fosse dividido com o grupo.

Quinto círculo de estudo para a paz – Pedagogia das Convivências/Vivências

Esse encontro não foi possível realizar. A proximidade do final do ano letivo e o envolvimento de alguns alunos com os estudos de recomposição da aprendizagem fez com que alguns deles não pudessem participar do encontro. Como o grupo já estava bastante reduzido, entendi ser melhor não aplicar as atividades alusivas a esta pedagogia.

8 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como lócus de investigação o ambiente escolar, em que alunos do noturno, da modalidade EJA, de uma escola pública da rede estadual de ensino básico, da cidade de Pelotas, participaram, envolvendo-se nos estudos propostos e fornecendo informações que subsidiaram este trabalho. A prática da violência em ambiente escolar tem se intensificado cada vez mais, desenrolando-se nos espaços de educação, no formato verbal, físico e ideológico, envolvendo professores, alunos, funcionários e famílias. De acordo com os entrevistados, a violência extrapola os muros escolares, como num efeito dominó, contagiando a todos, ocorrendo em duas “mãos”, da escola para a sociedade e vice-versa. Ressalta-se a importância de ações preventivas que devem incidir sobre o momento conflitante, o que antecede à ação violenta.

Os resultados da pesquisa foram organizados em três partes: a primeira foi construída considerando informações colhidas a partir de um questionário aberto, cujo público-alvo da pesquisa respondeu a alguns questionamentos que objetivaram sondar o que sabiam/conheciam a respeito da violência, do conflito e da cultura da paz.

Na segunda parte, foram apresentados dados alusivos às pedagogias da paz, momento em que os participantes da pesquisa puderam dialogar com seus pares e com o mediador(pesquisador) acerca do que sabiam sobre as temáticas, bem como se apropriaram de dados que contribuíram para esclarecer dúvidas a respeito dos principais eixos de discussão postos neste trabalho. A finalidade deste momento da pesquisa foi mostrar caminho(s) para podermos potencializar a paz no ambiente escolar, transformar a forma como entendemos e respondemos às divergências, estimular o diálogo e a mediação, para que possamos evitar a violência.

Na terceira parte, a partir de um outro questionário aberto, apresentamos a percepção dos participantes quanto aos temas violência, conflito e cultura da paz.

Por fim, a última etapa da pesquisa: a elaboração de um *banner* - pensado e construído pelos participantes a partir dos estudos desenvolvidos sobre as

pedagogias da paz.

8.1 O que pensam e o que sabem os envolvidos na pesquisa acerca de violência, conflito e cultura da paz

Analisando o primeiro encontro com o grupo de discentes que se dispôs a participar desta pesquisa, observou-se o quanto, para o grupo, é difícil saber quando estão diante de um ato de violência, quando estão envolvidos num conflito, até mesmo quando estão direcionados a buscar a paz. Isso pode ser atribuído a uma série de fatores, dentre eles, a falta de proposição de debates e seminários, o que, por sua vez, pode alavancar as ações violentas. Correndo contra a falta de informação e buscando se antecipar aos atos violentos, as escolas da rede Estadual de ensino do Rio Grande do Sul contam com as Cipaves (Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar) — programa desenvolvido pela Secretária de Educação do Rio Grande do Sul que visa orientar a comunidade escolar a respeito das mais diversas situações de violência que podem ocorrer no ambiente escolar. Essas informações são colhidas a partir dos registros de ocorrências de indisciplina, agressões, depredações, atos de bullying, entre outros. De acordo com o Cipave (2013, p. 22), a violência, quando identificada, pode ser tratada da seguinte forma:

Se você perceber que episódios de violência têm ocorrido em sua escola, talvez seja o caso de convidar um profissional especializado para auxiliar na tarefa de identificar as motivações... Quando a escola favorece o diálogo em torno desse tema, ela ajuda a desenvolver um senso crítico em seus alunos e ganha força no sentido de valorizar o respeito, a solidariedade e a convivência entre os seres humanos que chegam à escola com origens, histórias, bagagens e limitações muito diferentes.

Fica evidente que, para atuar com eficácia sobre ações violentas, é necessário se antecipar a elas. Por isso, a comissão sugere primeiro identificar as motivações, ou seja, os conflitos, que podem ser entendidos, de acordo com Andreazza e Quadros (2017, p.73), da seguinte forma:

É natural que as pessoas, em determinados momentos, discordem, discutam, entre em oposição quanto ao entendimento de ideias ou a

pontos de vista, frente a fatos, acontecimentos. As discordâncias, por vezes transforma-se em **conflitos**, em situações em que o consenso e a harmonia sejam afetados, de tal forma que as relações de paz passem a não existir. (grifo meu)

Por mais que pareça simples compreender o que venha a ser conflito, entre os entrevistados, não houve unanimidade quanto ao seu significado. Alguns se distanciam da questão, enquanto outros demonstraram maior clareza em suas respostas. Para nos ajudar na tarefa de refletir o quanto os participantes da pesquisa entendem a respeito de conflito, usaremos Chrispino (2007, p.15), que diz o seguinte ao definir conflito:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou integrar algum acontecimento. A partir disso, todos o que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir, fazer/não fazer, falar/não falar, comprar/não comprar, vender/não vender, casar/não casar etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga com o vizinho, a separação familiar, a guerra e o **desentendimento entre alunos**. (grifo meu)

Então, ao grupo foi direcionada a seguinte pergunta: Conflito, você sabe o que significa?

Sim. São conflitos entre alunos, entre professores. Brigas e tal.
(participante M)

Sim. Luta. (participante R)

Sim. Briga (participante N)

Considerando que os participantes da pesquisa, na sua maioria, integram grupos de intensa vulnerabilidade social, o que permite pensar que eles experimentam com frequência situações conflitantes/violentas – o que não quer dizer que outros extratos sociais também não vivenciem essas situações –, entende-se que deveriam demonstrar clareza a respeito do que é conflito. Afinal, atuam, muitas vezes, como atores dessas situações na condição de coadjuvante ou de protagonistas. Todavia, o que se percebeu é que os participantes não conseguiram, na forma escrita, ao menos, registrar seus entendimentos, seja por dificuldades de escrever no papel o que pensam, seja pela falta de discussões no

âmbito escolar a respeito da temática. Outros três participantes responderam a mesma pergunta, escrevendo como resposta o seguinte:

Quando você tem alguma desavença com alguém. (participante C)

Sim, o que acontece na escola Parque do Obelisco durante o dia com os alunos e professores. (participante B)

Sim. É o que mais acontece na escola, acho antiético colegas de trabalho ficarem se **colocando uns contra os outros**. Ao invés de se unirem para melhorar a escola, mas não, eles só sabem disputar e não pensar no melhor para escola. (participante A) grifo meu.

Aqui, aparecem duas respostas bastante interessantes. Considerando que o participante A, além de estudar à noite na escola, dois de seus filhos frequentam o educandário no turno inverso — um no período vespertino e outro no matinal, o que nos permite pensar que ele está presente na escola nos três turnos, o que lhe possibilita perceber uma zona de conflito entre os profissionais (professores) que atuam na escola. Isso porque o participante entende que eles discordam entre si, ou seja, eles vivem o que se denomina de conflito interpessoal, inclusive, vai além, aponta esse desentendimento como um entrave para que a escola possa ser melhor.

O participante C apresentou uma resposta mais de acordo com o que se pensa como um ato conflitante. De forma simples, demonstrou comungar com o que apresenta Chrispino como definição do que venha a ser conflito.

Os participantes da pesquisa também foram “provocados” a falar o que entendem a respeito do que, na visão deles, seria um ato concreto de violência. Para isso, responderam à seguinte pergunta: no seu entendimento, o que caracteriza uma ação violenta? Antes de irmos para as respostas obtidas, entendo ser importante mencionar que vamos considerar a compreensão de violência pensada por Arandt (1994), que diz ser uma ação de imposição de ideias, desejos de um indivíduo sobre o outro, no uso da força e do poder.

Na sequência, as respostas registradas pelos participantes. Vejamos:

Violência, eu acho que tem em muitos lugares, tanto verbal como corporal. (participante M)

Quando você tem alguma desavença que não consegue resolver, pode virar violência verbal ou física. (participante C)

Violência é gerada de várias maneiras. O falar de alguém, ofensas raciais, ofensas religiosas, ofensas de gênero. (participante B)

Desrespeito com o próximo, brigas. etc., como a verbal, fisicamente. (participante A)

Falta de diálogo. (participante R)

É preciso informar que as respostas prestadas pelos participantes da pesquisa foram transcritas conforme foram registradas.

Quando o assunto é violência, os participantes conseguiram, com mais clareza, demonstrar o que pensam. Poderia fazer uso da ideia que registrei há pouco: eles são os atores deste cenário de conflito e violência presente nos espaços microssociais e macrossociais, além do mais, atuam como protagonistas e coadjuvantes; talvez, isso seja um elemento facilitador para o entendimento, conseguem, por isso, ser mais precisos.

Por outro lado, os registros dos participantes nos ajudam a entender a intensificação da violência no ambiente escolar. Para Uchoas (2025, p.43), “a violência nas escolas tem alcançado números alarmantes nos últimos anos”, o que implica afirmar que nossos alunos convivem diariamente numa zona de violência. Na mesma direção de Leandro Uchoas, Queiroz (2025, p.18) afirma que “nos últimos 10 anos no Brasil Escassez de políticas para melhorar a convivência e a precarização da estrutura de unidades de ensino colaboram com o avanço de agressões em instituições do país”. Esse dado também facilita entender o posicionamento dos participantes da pesquisa, estão imersos no processo violento, admitindo a violência como o resultado mais sinistro do conflito. Fica fácil entender a dificuldade deles em compreender uma situação de conflito e, ao mesmo tempo, a facilidade para perceber o que venha a ser violência. Também há de se considerar que a segunda, ao se materializar, impacta mais do que a

primeira. São hipóteses que auxiliam na análise do comportamento dos participantes.

Quando perguntados se já haviam sido alvo de ações violentas, foram praticamente unânimes em suas respostas. Observe:

Sim. Com palavras. (participante A)

Sim. Assaltado no trabalho. (participante B)

Sim. (participante R)

Não. (participante N)

Sim. Aconteceu entre duas alunas na escola, eu fiquei apavorada.
(participante M)

Sim. Em outra escola quando era criança. (participante C)

Essas respostas apareceram como resultado do meio hostil em que nossas escolas estão se transformando. Era para ser diferente, um ambiente onde a educação para a paz prevalecesse. Para Leandro Uchoas, só uma mudança radical de como percebemos a educação pode privilegiar os estudos para a paz.

Na sequência, propus ao grupo que discorressem a respeito do comportamento que teriam se estivessem vivenciando uma situação de conflito no espaço escolar. Para isso, perguntei: diante de uma situação de conflito, no ambiente escolar, como você age? As respostas foram as seguintes:

Bato boca junto, ajudo, pois na escola não se pode deixar que ninguém faça uma zona de conflito um lugar que se deve impor o respeito. Tanto aqui quanto fora (participante A)

Depende, eu posso ficar quieta se não valer a pena responder ou eu posso responder a altura ou até mesmo bater na pessoa. (participante C)

Comigo depende da situação, eu reajo na mesma forma ou saio no tapa. (participante B)

Eu tento manter a calma e ajudar. Se não der, paciência, tudo fica pior. (participante M)

As respostas colhidas não foram nada animadoras, porém faz sentido se considerarmos o posicionamento dos participantes frente aos questionamentos anteriores. Por outro lado, constatou-se que o uso da violência é o recurso mais utilizado, o que muda é a forma como se materializa, “bater boca”, “sair no tapa”, “tudo pode ficar pior”, “bater na pessoa”. Outros participantes responderam assim:

Aberto ao diálogo. (participante R)

Eu não falo nada, vou ao diretor da escola. (participante N)

Dois participantes demonstram ter desenvolvido competências socioemocionais essenciais para lidar com emoções, superar desafios e construir relações saudáveis. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” é fundamental para promover o respeito ao outro e aos direitos humanos.

Seguindo a sequência do questionário, aos participantes foi apresentada uma proposição hipotética, em que eles deveriam responder como seria sua reação. “Ao chegar na escola, o aluno João sofreu bullying, o coleguinha Bruno o chamou de “balão”, o que lhe deixou completamente envergonhado diante dos seus colegas. No dia seguinte, o João foi interpelado por sua colega Diana que também o chamou de “balãozinho”. Essa “brincadeira” se repetiu por vários dias. Até que, em um dado momento, João não queria ir mais para a escola”.

Vejamos as respostas:

Se fosse com algum irmão meu, acho que iria chamar a atenção dos professores e ter uma conversa, caso contrário iria tirar da escola. (participante M)

Eu sim, mais eu revidarei com violência também. Foi errado, mais na hora não pensei. (participante B)

Eu ia querer uma resposta da escola, dos pais da criança que praticou esse ato e, se não fosse resolvido, ia entra na justiça contra os pais e a escola por isso. (participante C)

Se fosse minha filha, eu iria tomar as decisões corretas, pois onde não

existe respeito é um absurdo. A educação vem de casa. (participante A)

Eu iria chamar os pais dessa criança. (participante N)

Na minha posição de pai, procuraria os responsáveis da escola para explicar o que estava acontecendo para chamar os pais do aluno e ele para conversar e resolver a situação. (participante R)

Interessante as respostas, pois, por mais que o ambiente escolar esteja fragilizado por conta da violência que se manifesta da escola e contra a escola, diante de uma situação de *bullying* escolar, caminhos diferentes foram apontados na busca da resolução do impasse. Alguns participantes destacaram a importância de acionar professores, direção e pais dos envolvidos, optando por resolver o problema por meio do diálogo. Outros manifestaram a necessidade de buscar um mediador para a resolução da questão. Para Abramovay (2003, p.63), o diálogo aparece como a principal ferramenta para combater a violência. Vejamos:

Também se destaca a proposição “diálogo entre alunos, professores e diretoria” e “parceria entre escola e comunidade” esta principalmente entre os professores. Os dados apresentados indicam que 66% dos alunos e 65% do corpo técnico-pedagógico apontaram o diálogo entre alunos, pais, professores e diretoria como medida apropriada para combater a violência nas escolas.

Por fim, em menor escala, outros admitiram que revidariam com violência, demonstrando a dificuldade de lidar com esse tipo de situação. No geral, as respostas revelaram que a maioria dos entrevistados reconheceram o quão é importante o uso do diálogo nessa situação. Vale lembrar o que já foi dito, os participantes demonstraram dificuldade quanto a distinguir violência, conflito e cultura de paz.

O dado a seguir é importante na medida em que permite observar que 100% dos entrevistados não ouviram falar dos estudos da cultura da paz. Para o campo educacional, principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa certificação aguça a educação, porquanto serve de indicador para o grande desafio das escolas: fortalecer os estudos da cultura da paz. Nesse sentido, Candau (2008, p.35) afirma que “a escola é um espaço privilegiado para a promoção de uma cultura de direitos humanos e paz”. Por outro lado, o dado

evidencia, portanto, a existência de uma lacuna significativa na formação e no conhecimento dos participantes sobre temas essenciais à convivência democrática e à resolução pacífica de conflitos.

8.2 PEDAGOGIA DOS VALORES HUMANOS

Para este encontro, foi proposto aos participantes que assistissem a um vídeo, em que valores humanos, como amor, humildade, solidariedade, amizade, honestidade, compromisso, justiça, responsabilidade, respeito, tolerância, gratidão, generosidade, esperança, disciplina e lealdade, foram apresentados. Na sequência, organizados em círculos, foi estabelecido um diálogo abordando esses valores e como eram percebidos no ambiente escolar. Em seguida, os participantes escolheram dois ou três valores e expressaram como vivenciam no seu dia a dia. Vejamos as respostas:

Amor – amor é uma palavra que atualmente quase não é usada, posso dizer que eu também não uso, mas já que sei falar eu tento demonstrar com atitudes, sendo compreensiva. Na escola, eu tento ser uma ótima colega, tento não desrespeitar meus colegas, funcionários e direção. (participante C)

Humildade – posso dizer que estou tentando ser mais humilde com as pessoas, mais é um pouco difícil principalmente porque eu não sei como ser humilde. (participante C)

Compromisso – compromisso precisamos ter em todo lugar. Na escola, em casa, no trabalho... (participante N)

Amor – amor não se joga fora e nem se acha no lixo... primeiro, eu me amo para depois amar outra pessoa. (participante N)

Amor – eu coloco em prática o amor no meu dia a dia, sendo carinhoso com meus familiares, desde da hora de acordar, indo trabalhar, antes de sair de casa,, beijo minha esposa, digo que amo ela e minhas filhas, ligo para meus pais e falo que amo eles. (participante R)

Tolerância – no dia a dia, sou bem tolerante em situações desagradáveis, procuro conversar para uma situação não chegar ao extremo, não virar uma briga desnecessária e, se for o caso, até concordar com a outra pessoa. (participante R)

Gratidão – sou grato a Deus por tudo que acontece em minha vida e até mesmo ao que já aconteceu, agradeço todos os dias por

meus filhos, esposa, por acordar, respirar, até mesmo as dificuldades e por ter força para passar por isso. (participante R)

Compromisso – eu tenho muitos compromissos, ajudar minha mãe, levar e buscar meus irmãos na escola e cuidar deles. (participante M)

Gratidão – sou grata por estar viva, sou grata por meus pais, nunca desistir da nossa família, sou grata por Deus. (participante M)

Amor – amor pelo próximo. (participante A)

Tolerância – ser tolerante diante de certas situações, saber relevar certas coisas para que eles se mantenham em ordem. (participante A)

Gratidão – ser grata sempre por Deus me guiar e me mostrar a melhor direção. Gratidão por ver meus filhos com saúde e por ter pessoas abençoadas no meu caminho.

Amor – sou amoroso com meus colegas e professores e com os funcionários da escola. (participante B)

Gratidão – sou grato por estar na escola e pela merenda boa. (participante B)

Humildade – ser humilde, não passar por cima dos colegas ou professores. (participante B)

Observando as respostas, foi possível se certificar que elas revelaram não apenas o comportamento individual de cada um, mas também indicaram como cada um se posicionou frente às situações de conflito e violência. Valores como respeito, amor, solidariedade e tolerância, quando internalizados, funcionam como instrumentos essenciais para prevenir a violência e fortalecer práticas de convivência pacífica. Esse exercício demonstrou a importância da educação voltada para a cultura da paz, cuja valorização de princípios éticos e humanos contribui para a construção de ambientes sociais mais seguros e inclusivos. De acordo com Freire (1967), a educação não pode ser vista como um ato de domesticação, mas, sim, como uma prática de liberdade, que o homem, no uso da razão, possa compreender sua realidade para transformá-la.

Dessa forma, trabalhar com valores humanos na educação promove a formação de cidadãos críticos e solitários, capazes de enfrentar conflitos de forma consciente e de contribuir para a construção de relações interpessoais pautadas

na cooperação e no respeito mútuo.

8.3 PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Para trabalhar com este tema, os participantes – organizados em círculos – receberam material impresso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde, os artigos mais mencionados foram: 1,3,4,5,6,9,10,12,17,18,23 e 24. Vejamos como esses artigos foram comentados por eles.

Artigo 1

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

Nem todos seres humanos são livres, por conta dos familiares e também da religião. (participante M)

Artigo 3

“Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança.”

Literalmente a segurança está pior dentro das escolas, precisamos de segurança em todos os lugares, mas está pior. (participante M)

Não temos segurança. (participante B)

Para nós, mulheres, não tem nenhum tipo de segurança e liberdade, é raro. (participante C)

Diante das respostas, foi possível perceber que o quesito segurança emergiu como um dos mais debatidos, revelando não apenas a preocupação cotidiana com situações de violência, mas também o desejo de vivenciar relações mais humanas, pautadas na paz e no respeito à dignidade. Por outro lado, direito à vida e à liberdade não foram lembrados. Por isso, trabalhar com a pedagogia dos direitos humanos nas escolas possibilita ampliar a consciência crítica, favorecendo a construção de uma cultura de paz e de estratégias de convivência não violentas. Como afirma Freire (1996, p.68), “a prática educativa deve ser um

ato de liberdade, que implica necessariamente no respeito à dignidade dos educandos”, o que aproxima a educação da defesa e da promoção dos direitos humanos.

Artigo 4

“Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.”

O trabalho escravo ainda existe, em granjas e vinícolas. (participante B)

A escravidão ainda acontece, estamos em pleno século 21, mas é fácil perceber. (participante C)

Artigo 5

“Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.”

Eu acho que hoje em dia não costuma ser assim, porque as mulheres são vítimas de torturas. (participante M)

Artigo 6

“Todo ser humano tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.”

Não são todos os seres humanos que são reconhecidos como gente, às vezes, só pela vestimenta da pessoa ela é mal tratada, pelas condições financeiras, pelo lugar onde mora, muitas vezes, somos tratados como lixo. (participante N)

Na prática, isso não acontece pelo motivo de preconceito, geralmente, pessoas negras e pobres são tratadas como criminosas pela polícia, pelos ricos. (participante M)

Artigo 9

“Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.”

Muita gente é presa pela polícia e é inocente. (participante M)

Pobre e negros são tratados diferentes. (participante B)

Artigo 10

“Todo ser humano tem direito, em plena igualdade, a uma justiça e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir seus direitos e deveres ou fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.”

Se no artigo está escrito que uma pessoa tem direito a igualdade e uma audiência justa, por que isso não é feito. (participante C)

Artigo 12

“Ninguém será sujeito à interferência na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataque à sua honra e reputação. Todo o ser humano tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.”

Tem muita falta de diálogo, pois somos vítimas de ataques à vida privada e no coletivo também. (participante A)

Artigo 17

1. todo o ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.
2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

É preciso a existência de políticas públicas sérias para que as pessoas possam ter sua casa. (participante B)

A maioria das pessoas pobres morrem sem ter uma propriedade. (participante R)

Artigo 18

“Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.”

falam em liberdade de escolher a própria religião, mas isto é mentira, principalmente se você nascer numa família de uma única religião. Você

não pode escolher outra religião, pois pode ser expulsa de casa ou ser agredida. (participante C)

Artigo 23

1. Todo o ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2. Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.
3. Todo ser humano que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória que lhe assegure, assim como à família, uma existência compatível com a dignidade humana;
4. Todo ser humano tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

A remuneração nem sempre é proporcional ao que produz o trabalhador, na maioria das vezes, se recebe bem menos. (participante R)

Artigo 24

“Todo ser humano tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.”

Isso, na prática, não funciona pelo fato dos grandes empresários não respeitarem por saber na necessidade do trabalhador, muitas vezes, te obrigam a enfrentar um número de horas superior ao previsto. (participante R)

Mesmo tendo direito a lazer, o trabalhador não consegue usufruir, é necessário trabalhar muito para poder sustentar a família, então, o momento de lazer temos que trabalhar. (participante C)

Nem sempre temos direito ao lazer, é necessário trabalhar bastante para ganhar dinheiro. (participante B)

Nem todo trabalhador tem lazer, para ganhar dinheiro é preciso trabalhar quase todos os dias do mês. (participante N)

Os direitos dos trabalhadores não são respeitados. (participante A)

Ao analisar as respostas, observou-se que o artigo 24 foi o mais citado pelos participantes, lembrado 4 (quatro) vezes. No entanto, os participantes apontaram que o direito ao lazer muitas vezes não é possível, devido à necessidade de trabalhar longas jornadas, revelando as condições de vulnerabilidade social que impactam diretamente sua qualidade de vida e potencializam os conflitos interpessoais e intrapessoais. O artigo 3 foi citado 3 (três) vezes, e os participantes relataram que não se sentem seguros dentro da escola e que o gênero feminino é quem mais sofre com a ausência do Estado quando o tema é segurança. Os artigos 4,6,9,12 e 17 foram mencionados 2 (duas) vezes. No artigo 4, os participantes observaram que a escravidão ainda existe em formas contemporâneas, como a exploração do trabalho vulnerável e condições precárias, indicando a herança de um período sombrio na nossa história, que iniciou lá no Brasil Colonial. No artigo 6, relataram que nem todas as pessoas são reconhecidas como sujeitos de direitos, sendo, muitas vezes, maltratadas ou desvalorizadas pela sociedade e até por agentes de segurança, especialmente quando apresentam sinais visíveis de pobreza. O artigo 9 foi associado à agressividade policial, destacando que pessoas inocentes são tratadas como criminosas, o que reforça a percepção de injustiça e de violência institucionalizada. Já o artigo 12, que trata da proteção à vida privada e à integridade pessoal, evidenciou para os estudantes como a invasão de direitos individuais e a falta de proteção legal contribuem para um sentimento de insegurança e vulnerabilidade social.

Os artigos 1, 5, 10, 18, 17 e 23, embora citados uma única vez, demonstraram a preocupação dos participantes com a justiça, liberdade e dignidade humana.

Esses resultados demonstraram que os participantes reconhecem, em sua realidade cotidiana, a presença de violência estrutural, de discriminação e de conflitos, o que reforça a urgência de uma educação voltada à consciência crítica, à cultura da paz e à efetivação dos direitos humanos. Nesse sentido, Freire (1979, p. 45) afirma que “a educação é um ato de liberdade, mediante o qual o

homem percebe as contradições de sua realidade e busca transformá-la”, destacando o papel da educação com instrumento para prevenir violências e fortalecer a cidadania. Dessa forma, os dados indicaram que, ao refletirem sobre os artigos da Declaração, os participantes ressignificaram sua condição de sujeitos de direitos e se posicionaram ativamente em prol de uma sociedade mais democrática, justa e pacífica.

8.4 PEDAGOGIA DA CONFLITOLOGIA

Organizados em círculos, o diálogo a respeito do tema iniciou a partir de algumas provocações, tais como: o que você entende diante da seguinte afirmação: “O homem é um ser social”, Como você define conflito? Como você define violência? Você já vivenciou uma das situações anteriores? Como foi resolvido? Diálogo, caminho a ser percorrido na resolução dos conflitos.

Na sequência, organizados em grupo, foram convidados a registrar sugestões de resolução de conflitos alusivos ao ambiente escolar. Vejamos o resultado do encontro.

- Mais diálogo entre professores e alunos.
- Presença de monitores a fim de ter mais segurança.
- Professores e funcionários mais capacitados com atividade extracurricular; para melhor atender aos alunos.
- Atendimento especializado para os alunos com mais dificuldades.
- Que temas como conflito, violência e cultura da paz possam ser discutidos em ciclos de palestras.

Ao analisar os registros dos alunos, ficou evidente que a escola é percebida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, sobretudo como lugar de convivência e de construção de relações humanas. Ao diferenciarem conflito de violência e ao proporem estratégias baseadas no diálogo, no respeito e na formação contínua, os participantes demonstraram consciência crítica sobre os desafios e as possibilidades de sua realidade escolar. Nesse sentido, sua

participação evidencia uma pedagogia de paz em processo de construção, que encontra respaldo em Freire (1996), quando afirma que a educação só pode ser transformadora se for dialógica, libertadora e comprometida com a humanização. Assim, a experiência mostrou que trabalhar com a pedagogia da conflitologia, no contexto escolar EJA (ensino de jovens e adultos), é uma via importante para fortalecer tanto a cultura da paz quanto a autonomia dos sujeitos.

8.5 PEDAGOGIA DA ECOFORMAÇÃO

Nesta etapa da pesquisa, foi abordada a Pedagogia da Ecoformação. Os participantes A, B, C, M, N e R foram convidados a refletir a partir da exibição de um vídeo que tratava de questões socioambientais. A atividade teve como propósito estimular a consciência crítica e o diálogo coletivo da importância desta pauta, para que haja equilíbrio nas relações homem X meio ambiente. Foram discutidos o aquecimento global e, também, as últimas enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul no ano de 2024. Como atividade, foi proposto aos participantes que dialogassem com seus familiares e amigos (importante registrar que os participantes dialogaram apenas com seus colegas de escola), a fim de saberem se tinham consciência do impacto desses fenômenos em suas vidas. As respostas do grupo foram direcionadas mais para ações que possibilitam diminuir os impactos nefastos que o homem causa ao meio ambiente. Vejamos o que registraram:

- Separar materiais orgânico do inorgânico poderia contribuir com a diminuição do aquecimento global.
- A escola deveria trabalhar mais a respeito do aquecimento global e suas consequências, como, por exemplo, a enchente que ocorreu em Pelotas no ano de 2024.
- Para deslocamento urbano, fazer uso da bicicleta em vez do veículo, pois diminuiria a emissão do gás carbônico, e, também, plantar mais árvores nos espaços públicos.
- Conscientizar as crianças da importância de cuidar o meio ambiente, assim,

eles poderão ter um mundo melhor.

Os registros dos participantes evidenciaram uma consciência prática e crítica sobre a relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Ao mencionarem a separação de lixo, a necessidade de maior educação sobre o aquecimento global e a adoção de meios de transportes sustentáveis, como a bicicleta, demonstram compreensão da importância de ações individuais e coletivas na preservação ambiental. Tais percepções expuseram a importância dos estudos da pedagogia da ecoformação no ambiente escolar.

8.6 PEDAGOGIA DAS CONVIVÊNCIAS/VIVÊNCIAS

Nesta fase de estudos, aprendizados e conscientização, a pedagogia das convivências/vivências seria o quinto e último encontro. Como o período previsto para esta etapa se estendeu, não foi possível realizá-la. Na verdade, já estávamos no mês de dezembro, momento em que os alunos se encontravam envolvidos nos estudos de recomposição da aprendizagem. Optei, então, por aplicar as duas últimas etapas da pesquisa, a fim de poder concluir.

8.7 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DA VIOLÊNCIA, CONFLITO E CULTURA DA PAZ APÓS CONTATO COM AS PEDAGOGIAS DOS VALORES HUMANOS, DIREITOS HUMANOS, CONFLITOLOGIA E ECOFORMAÇÃO.

Como já previsto no planejamento da pesquisa, nesta etapa, foi aplicado aos participantes um outro questionário aberto, por meio do qual foram instigados a responder questões referentes à violência, ao conflito e à cultura da paz. Na sequência, estão as respostas dos participantes. A primeira questão proposta foi: o que é conflito?

É quando há atrito entre duas ou mais pessoas, sendo por causa de opiniões diferentes ou objetivos que são percebidos como diferente.
(participante A)

É uma ação que envolve duas pessoas no mínimo e que gera discórdia

entre ambos. (participante B)

Quando duas pessoas discordam em suas opiniões (participante R)

Qualquer ação que faça outra pessoa ficar com vontade de discutir.
(participante C)

Não sei. (participante M)

Briga. (participante N)

Ao analisar as respostas, vale lembrar que foram registradas pelos participantes após 4 (quatro) encontros, cuja proposta pedagógica foi discutir com o grupo as cinco pedagogias. Nesse contexto, a análise tornou-se ainda mais significativa, pois revela que, mesmo após o contato com diferentes perspectivas pedagógicas, os participantes mantiveram uma compreensão centrada no aspecto interpessoal do conflito. Considerando as respostas obtidas no primeiro encontro, foi possível concluir que parte dos participantes ampliaram sua definição/compreensão acerca do que é conflito. Isso demonstrou que há necessidade de as escolas desenvolverem um trabalho pedagógico contínuo que ajude a ressignificar o conflito como espaço de aprendizagem.

Para Freire (1996), a educação é sempre um ato político e dialógico, em que tensões fazem parte da construção do conhecimento. Assim, no contexto da EJA (educação de jovens e adultos), torna-se essencial ajudar os estudantes a ressignificar o conflito: não como obstáculo, mas como oportunidade para fortalecer vínculos, promover justiça e ampliar a consciência crítica diante das realidades que vivenciam.

Na sequência, as respostas referentes ao seguinte questionamento: violência, como você define?

Quando se faz uso da força bruta, ou por meio de gestos, atitudes ou outras manifestações. (participante A)

É toda a ação que invade os direitos de outra pessoa. (participante B)

Eu defino como falta de diálogo entre duas pessoas. (participante R)

Qualquer ação que deixe uma pessoa irritada a ponto de fazer uso da

força para se defender. (participante C)

A falta de diálogo que gera uma agressão física. (participante M)

Falta de diálogo. (participante N)

Ao observar as respostas prestadas pelos participantes, considerando os registros prestados pelos mesmos no primeiro questionário, é possível perceber que ambos demonstraram ter mais clareza do que venha a ser uma ação violenta. Ressalta-se que os estudos das cinco pedagogias da Paz parecem ter contribuído para essa conscientização. Como aponta Freire (2005), “Não há educação neutra. Ou ela é libertadora ou ela é opressora”. Ao mesmo tempo, ficou clara a necessidade de intensificar esses estudos nos espaços microssociais, tais como, escola, núcleo familiar, associações... Olhando de forma mais cuidadosa para o que foi registrado, verificamos que, para os participantes A e C, a violência está relacionada ao uso da força, permitindo pensarmos, inclusive, na agressão física, que parece, para eles, ser a forma que melhor representa a violência. O participante B ampliou essa visão, compreendendo-a como “toda a ação que invade os direitos de outra pessoa”, deixando margem para que se possa pensar em outras modalidades de violência estrutural, cultural... Já o participante R citou a “falta de diálogo”, o que permite avaliar que, para ele, a ideia de violência não está bem clara, haja vista ter respondido com as mesmas palavras quando “provocado” para caracterizar violência no primeiro questionário. Para o participante N, pode-se dizer que ele se enquadra na mesma linha do participante R. Para o participante M, sua ideia a respeito de violência praticamente nada mudou, suas respostas (primeiro questionário e segundo) praticamente são iguais.

Aos participantes, outra questão foi posta. Agora, no espaço microssocial (escola), estariam eles diante de uma situação de conflito, o que fariam para evitar uma ação violenta? Vejamos as respostas:

Manteria acalma e tentaria resolver o impasse a partir do diálogo. (participante A)

Tentaria o diálogo e se eu tiver errado pediria desculpa. (participante B)

Eu ignoraria a pessoa para evitar atos violentos. (participante R)

Faria uso do diálogo para resolver o impasse. (participante C)

Chamaria alguém para mediar o conflito. (participante M)

Iria ignorar. (participante N)

As respostas registradas pelos participantes evidenciaram o resultado positivo dos estudos propostos, ou seja, das cinco pedagogias da Paz. Observou-se que há prioridade para o diálogo como ferramenta na resolução de conflito, demonstrando compreensão de que a violência não é um recurso eficaz para solucionar desentendimentos. Quando essas respostas foram confrontadas com as colhidas primeiramente, em que responderam como agiriam numa situação de conflito no ambiente escolar e expuseram o que fariam para evitar uma ação violenta, percebeu-se que os participantes B, N, C e A se dispõem a mediar o conflito a partir do diálogo, contrariando o que informaram no primeiro questionário, em que entendiam que a “agressão física” seria o método a ser utilizado na resolução do impasse. Já os participantes M e R mantiveram praticamente as mesmas respostas, tanto no primeiro questionário quanto no segundo. Para eles, isolar ou se afastar do indivíduo conflitante seria a ferramenta utilizada para evitar ações de cunho violento. Esse posicionamento dos participantes converge com Freire (2005), que entende que a transformação das relações e a construção de um ambiente mais justo e humano dependem da ação conjunta e da conscientização crítica.

Neste outro questionamento, a proposição apresentada aos alunos foi direcionada para os estudos da cultura da paz. Na sua concepção, os estudos da cultura da paz podem contribuir para diminuir as ações violentas? Vejamos as respostas registradas.

Sim. (participante A)

Sim, pode! O mundo escolar precisa de mais amor e compreensão das pessoas. (participante B)

Sim. (participante R)

Sim. Porque teria mais diálogo, o que faria com que as pessoas pensassem melhor nas suas ações. (participante C)

Sim. (participante M)

Não sabe. (participante N)

Analisando as respostas registradas para esse questionamento e considerando as respostas escritas quando perguntados se já haviam tido conhecimento ou falado a respeito dos estudos da cultura da paz, concluiu-se que houve uma mudança comportamental, pois, num primeiro momento, na totalidade, a resposta foi “não”. Neste momento da pesquisa, após terem interagido com as cinco pedagogias da paz, com exceção de um participante, o restante entende que os estudos da cultura da Paz podem contribuir para a diminuição das ações violentas. Considerando o que identifiquei como “efeito dominó” apresentado na página 27 deste trabalho, sob o título “difusão da Paz, a partir da ideia efeito dominó sentido dual”, percebi a importância da pulverização dos estudos da cultura da Paz nos ambientes microssociais, os quais refletem nos outros espaços, em duas vias, como “ação e reação”, propagando e efetivando a paz. Ana Maria Freire, ao lembrar de Paulo Freire, diz:

Paz só pode se instaurar como consequência de alguma educação crítico-conscientizadora, como a que Paulo propôs: “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”. Fica claro que para Paulo a Paz não é um dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criatividade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o

diferente, o espírito de justiça e da solidariedade. (Freire, 2006, p.391)

Considerando o que identifiquei, neste trabalho, como espaço microssocial e macrossocial, fiz a seguinte pergunta aos participantes: você acredita que as ações violentas desencadeadas no ambiente escolar são, em parte, originadas em outros espaços?

Na minha opinião, eu não trago problemas, coisas de fora da escola, não reproduzo no ambiente escolar. (participante A)

Sim, acredito. (participante B)

Sim. (participante R)

Sim. O que uma criança vive em sua casa vai reproduzir na escola e em outros espaços. (participante C)

Sim. Tanto na escola como em qualquer outro lugar. (participante M)

Sim. (participante N)

Diante das respostas, constatou-se que apenas um participante entende que as ações violentas externas à escola nem são reproduzidas no ambiente escolar nem contribuem para comportamentos agressivos. A maioria, entretanto, reconheceu a influência de fatores externos na manifestação de violência no espaço escolar. Esses resultados reforçam a tese defendida neste trabalho sobre o “efeito dominó”, sugerindo que experiências vividas em diferentes contextos podem se refletir no ambiente formal de educação. Assim, utilizar os espaços microssociais como instrumento para promover estudos e práticas voltadas à cultura da paz revelou-se um caminho promissor para a mitigação de comportamentos violentos.

Finalizando esta etapa da pesquisa, o questionamento proposto para eles foi o seguinte: ao cultivar a cultura da paz no ambiente escolar, é possível termos, em outros ambientes de convívio, a paz?

Sim. Pois acredito que o que se aprende na escola é possível reproduzir em outros ambientes de convívio social. (participante A)

Sim. (participante B) LER A OBSERVAÇÃO QUE ELE FEZ NO

TRABALHO.

Sim. (participante R)

Acho muito difícil. (participante C)

Não soube responder. (participante M)

Não sei. (participante N)

Das respostas obtidas, 50% vão ao encontro da ideia de dualidade apresentada pelo pesquisador, ou seja, o que se aprende num determinado espaço social é reproduzido em outro e vice-versa. É em duas vias, como o que sugere a Imagem, da página 23, deste trabalho. Por outro lado, outras respostas demonstraram que os participantes ainda não sabem ou não possuem certeza, apontando para a necessidade de ações educativas mais consistentes e reflexivas sobre a cultura da paz.

9 AVALIAÇÃO DA PESQUISA

Ao avaliar a pesquisa que envolveu alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma escola da rede estadual de ensino do RS, pude perceber a importância de trabalhar temáticas como violência, conflito e cultura da paz articuladas às cinco pedagogias da paz – pedagogia dos valores humanos, dos direitos humanos, da conflitologia, da ecoformação e da convivência. Os participantes, ao refletirem sobre essas dimensões, puderam ressignificar experiências de violência e conflito, ampliando a compreensão de que a escola pode ser um espaço de transformação social e de construção coletiva do conhecimento.

A pesquisa teve como objetivo analisar os resultados obtidos a partir da intervenção pedagógica realizada, considerando o impacto das atividades desenvolvidas sobre os participantes e a eficácia das estratégias metodológicas empregadas. Buscou-se não só compreender de que maneira os instrumentos utilizados, como questionários abertos e atividades práticas, contribuíram para o alcance dos objetivos propostos, bem como identificar limitações e possíveis melhorias para futuras pesquisas.

A intervenção ocorreu em um ambiente escolar específico, Escola Estadual de Ensino Fundamental Parque do Obelisco, e envolveu alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A avaliação não se restringiu apenas à análise quantitativa sobre a percepção dos alunos, mas também ao engajamento durante as atividades e à apropriação do conhecimento relacionado às cinco pedagogias da paz.

O primeiro instrumento utilizado foi o questionário aberto aplicado no início da intervenção, que permitiu mapear o conhecimento prévio dos alunos sobre violência, conflito e cultura da paz. As respostas iniciais indicaram compreensão limitada sobre conceitos de conflitos e estratégias de convivência pacífica, evidenciando lacunas significativas para orientar o planejamento das atividades subsequentes.

Nos quatro encontros seguintes, os temas relacionados às 5 (cinco) pedagogias da paz foram abordados por meio de atividades práticas, discussões em grupo e vídeos. A observação participante revelou um aumento gradual do engajamento e da capacidade de expressão dos alunos, demonstrando que as estratégias utilizadas favoreceram a reflexão crítica e a internalização de conceitos.

O questionário aplicado no sexto encontro evidenciou avanços significativos. As respostas mostraram maior capacidade de identificar situações de conflito, propor soluções pacíficas e compreender a importância do diálogo, da empatia e do respeito ao próximo. Essa análise confirmou a eficácia da metodologia qualitativa e do uso de múltiplos instrumentos de avaliação, mostrando que os alunos assimilaram os conceitos teóricos e sua aplicação prática.

No último encontro, o grupo dedicou-se à produção de um banner como produto das atividades e de socialização das aprendizagens. O grupo sintetizou os conteúdos discutidos nos encontros anteriores, organizando suas ideias e propondo ações/comportamentos que possam instigar a diminuição da violência no ambiente escolar e, também, em outros espaços. Entende-se que esta atividade foi de suma importância, ressaltando que ficará disponível no ambiente escolar, contagiando os discentes dos turnos da manhã e tarde, cumprindo o papel de propagador da paz.

Por fim, constatou-se que a pesquisa demonstrou que a combinação de métodos qualitativos, atividades práticas, recursos audiovisuais e a produção do banner possibilitou aprendizagens significativas. Mais do que isso, evidenciou-se que o impacto da intervenção não se restringiu ao espaço escolar, mas se projetou sobre outras dimensões da vida dos participantes.

A noção de dualidade que orientou esta análise mostrou-se fundamental; aquilo que se aprende e pratica nos espaços microssociais reverbera no macrossocial, retornando novamente à escola, em um movimento de

retroalimentação. Assim, a cultura da paz revela-se não apenas como conteúdo pedagógico, mas como prática social de transformação, capaz de fortalecer vínculos, prevenir violências e ampliar horizontes de convivência pacífica em diferentes esferas da vida social.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) revelou a complexidade das relações entre violência, conflito e cultura da paz, mostrando que tais dimensões se constituem em uma trama interdependente. Os registros dos participantes evidenciaram que os espaços microssociais, como escola, família e comunidade, não estão dissociados das dinâmicas macrossociais, mas se interpenetram em um movimento dual, no qual tanto práticas violentas quanto iniciativas de paz circulam em ambas as direções.

Nesse sentido, verificou-se que a violência presente em contextos sociais mais amplos impacta diretamente a escola, ao mesmo tempo em que as práticas educativas fundamentadas no diálogo e na cooperação podem irradiar efeitos transformadores para além do espaço escolar, fortalecendo a ideia apresentada de efeito “dominó”.

Além disso, o estudo reforça a tese de que o cultivo da cultura da paz, nos ambientes sociais, constituiu um instrumento eficaz para lidar com conflitos e reduzir ações violentas, favorecendo a construção de novas formas de convivência. Como aponta Mouly (2022, p. 45), “a paz não é apenas ausência de guerra, mas um processo ativo de construção de relações justas e solidárias”. Nesse sentido, a escola, especialmente na modalidade EJA, emerge como espaço estratégico de ressignificação das relações humanas, promovendo uma educação comprometida com valores éticos, democráticos e emancipatórios.

Por fim, foi possível constatar que os sujeitos, ao vivenciarem práticas de diálogo, respeito e escuta no ambiente escolar, tornam-se capazes de expandir tais experiências para outros locais de convivência social, fortalecendo o elo entre o micro e o mesossocial. Como destaca Ana Maria Freire, a educação libertadora é também uma pedagogia da esperança, uma vez que permite aos indivíduos vislumbrarem possibilidades de transformação de sua realidade. Dessa forma, a EJA, ao assumir o compromisso com a cultura da paz, demonstra sua relevância não apenas para a formação individual, mas para a construção de uma sociedade

mais justa, solidária e humanizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDREAZZA, J.; QUADROS, M.S.P.de. **Cultura e comportamento organizacional: espaço para círculos de construção de paz**. IN: DAMIANI, S.; HANSEL, C.M.; QUADROS, M.S.P.de. (ORG.). *Cultura de Paz: processo em construção*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2017.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10 ed., 2007. CANDAU, Vera Maria. *Educação em direitos humanos e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Manual de implementação socioemocional**. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-na-escola/manual_de_implementacao_socioemocional.pdf. Acessado em: 24/08/2025.

_____. Secretaria da Educação. **O que são Cipaves?** Portal C+Cipave Mais. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://cipave.rs.gov.br/o-que-são-CIPAVES>. Acesso em: 10/08/2025.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Pesquisado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>: 27/06/2024.

_____. Lei 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28/06/2024.

_____. Lei 13.632, de 6 de março de 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html>.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-brasil-alfabetizado>. Acessado em: 19/08/2024.

_____. **Decreto 10.959**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/08/2024.

_____. Lei 13.005/2014. **Plano Nacional da Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11^o Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos**

modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

Damiani, M. F., Rochefort, R. S., Castro, R. F. de, Dariz, M. R., & Pinheiro, S. S. (1). **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** *Cadernos De Educação*, (45), 57-67. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Pesquisado em 19/05/2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Assembleia geral das Nações Unidas (resolução 217 III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Pesquisado em 26/08/2025.

DURAN, F. P. **O triângulo da violência de Johan Galtung: uma análise acerca do conflito civil no lêmén.** *Revista Ensaios*, v. 18, jan-jun, 2021, p. 6-27.

ELIANA, B.; SARKIS, A. **Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner:** implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizonte*, v. 27, n. 2, p. 7-20, dez. 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Johan Galtung e a violência escolar.** Roteiro UNESCO (on-line). 2018, vol. 43, n.2, pp. 433-448.

FRANCO, G. B. **Proteção dos Direitos Personalíssimos Frente à Violência Escolar pela Cultura da Paz na Educação, à luz da “Paz Perpétua”, de Immanuel Kant.** *Anais do 20º Encontro Científico Cultural Interinstitucional*, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

_____. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Educação para a paz segundo Paulo Freire.** *Revista Educação*. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/449/345>. Acesso 14 de set. 2025. FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

G1. Brasil tem histórico de alto índice de violência escolar. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/03/27/brasil-tem-historico-de-alto-indice-de-violencia-escolar-veja-dados-sobre-agressao-contra-professores.ghtml>.

Acesso em: 08 de março de 2024.

GIL, A. **Métodos técnicas de pesquisa**. 1ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª. Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2006. 102 p.

HAMMES, L.J. **Conceituação e Antecedentes Históricos da Educação para a Paz**. In: SELEU, Bento; HAMMES, Lucio Jorge (org.). Educação Inclusiva e Educação para a paz: relações possíveis. São Luis: EDUFM, 2009. P. 9-17.

JARES, X.R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Trad. Fatima Murad. 2. ed. Revista e Ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEDERACH, J. P. **Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas**. Gernika: Bakeaz / Gernika Gogoratuz, 1998.

LINS, E. C. **A importância estratégia da EJA: educação de jovens e adultos**. Sínteses: Revista Eletrônica do Sim Tec, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 137-138, 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpe/index.php/simtec/article/view/7757>. Acessado em: 01/05/2024.

LÜDKE, M. e André, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad.: Maria D.Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. 344 p.

MONTEIRO, M. P. G.; LIMA, T. D. de; ASINELLI-LUZ, A. **A escola como expressão da violência ou locus da cultura da paz?** Dialogia, [S. l.], n. 32, p. 65–80, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13630>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOULY, C. **Estudos de paz y conflitos**. Teoria y prática. New York: Peter Lang, 2022.

MORAIS, R. de. **Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula**. In: sala de aula: que espaço é esse? Moraes, Regis de (org.). 6 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

NOGUEIRA, Z. **ESTADO: Quem precisa dele?** 1ª Ed. Coletivo veredas, Maceió: 2017. 59 p.

PARO, V. H.; FERRETTI, C.; VIANA, C. P.; SOUZA, D. T. de. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez Editores Associados, 1988. 232 p.

PIMENTA, J.S. **Educação para a paz**: construir o mundo que se espera. Educação, Sociada & Culturas, 53, 83-96. <https://doi.org/10.34626/esc.vi53.66>

QUEIROZ, C. **Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil**: Revista Pesquisa FAPESP Online, São Paulo, 3 de abr. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumenta-nos-ultimos-10-anos-no-brasil/>. Pesquisado em 23/08/2025.

RAYO, J.T. **Educação em Direitos Humanos**. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

RODRIGUES, G.M. **As Revoluções Industriais e seu impacto na educação**. Blog, Portal ABMES. 2019. Pesquisado em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/15720/as-revolucoes-industriais-e-seu-impacto-na-educacao> + **Educação para paz: um caminhar no pensamento complexo através de cinco pedagogias integradas e complementares**. Revista Polyphonia, vol. 27, n. 01, jun./2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/download/42291/21289/177339>. Acesso em: 20 de jun./2022.

SALLES F. N. A. **Cultura da Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. 2016. 357 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

SAVATER, F. **O valor de Educar**. Tradução de Monica Stahel. 1ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEIXAS, Raul. **Metamorfose ambulante**. In: Maluco beleza. Manaus: Microservice, 1998. 1 CD. Faixa 8.

SILVA, N. P. **Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 216 p.

UCHOAS, L. **Educar para um Mundo de Paz**. La Revista de La Pátrica Grande, Rio de Janeiro, N. 187, p. 43-44, jul-set. 2025. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2025/08/0187.pdf>. Pesquisado em 25/08/2025.

Apêndice – 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
MESTRADO PROFISSIONAL
CÂMPUS JAGUARÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da pesquisa: Educar para a paz: uma experiência educativa nos anos finais do ensino fundamental – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Pesquisador responsável: Manoel Algemiro da Silva Iribarem

Pesquisadores participantes: Dr. Lúcio Jorge Hammes e Manoel Algemiro da Silva Iribarem

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone do pesquisador para contato: (53) 984191998

E-mail: manoelirribarem.aluno@unipampa.edu.br

Prezado participante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa/intervenção intitulada “Educar para a paz: uma experiência educativa nos anos finais do ensino fundamental - EJA” desenvolvida por Manoel Algemiro da Silva Iribarem, discente do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, sob orientação do Professor Dr. Lúcio Jorge Hammes.

O objetivo central do estudo é promover na EJA (Educação de jovens e Adultos) estudos da cultura da paz visando minimizar ao máximo o uso da violência como método na resolução dos conflitos. Esta pesquisa envolve alunos da EJA da E.E.E.F. Parque do Obelisco, localizado na cidade de Pelotas.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Você não será identificado em nenhuma publicação. O nome e a identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Haverá o compromisso de divulgação dos dados obtidos apenas em reuniões e publicações científicas conforme as determinações éticas da Instituição. Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o também modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pelotas, _____ de _____ de 2024.

Manoel Algemiro da Silva Iribarem

Participante da Pesquisa

Apêndice 2 – Instrumento da coleta de dados: Questionário Aberto

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)
MESTRADO PROFISSIONAL
CÂMPUS JAGUARÃO

Título da pesquisa: Educar para a paz: uma experiência educativa nos anos finais do ensino fundamental – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Pesquisador responsável: Manoel Algemiro da Silva Iribarem

Pesquisadores participantes: Dr. Lúcio Jorge Hammes e Mestranda Daniele Miranda Lopes

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone da pesquisador para contato: (53) 984191998

E-mail: manolirribarem.aluno@unipampa.edu.br

Nome do participante: _____ Data: _____

Questionário:

- Você já ouviu falar dos estudos da cultura da paz?
- Conflito, você sabe o que significa?
- No seu entendimento, o que caracteriza a violência?
- Diante de uma situação de conflito, como você age?
- Você já foi alvo de ações violentas?
- Considerando os seguintes ambientes escolar: sala de aula, refeitório e área de circulação. Em algum deles, você percebeu do seu colega, funcionário, professor algum comportamento violento, conflitante ou de diálogo em

situações como as mencionadas.

➤ Considerando a seguinte proposição:

Ao chegar na escola, o aluno João sofreu bullying, o coleguinha Bruno o chamou de “balão” o que lhe deixou completamente envergonhado diante dos seus colegas. No dia seguinte, o João foi interpelado por sua colega Diana que também o chamou de “balãozinho”. Essa “brincadeira” se repetiu por vários dias. Até que em um dado momento, João não queria ir mais para a escola. Caso você estivesse no lugar do João, ou fosse o responsável por ele, como seria sua reação diante do acontecido?

Apêndice 3

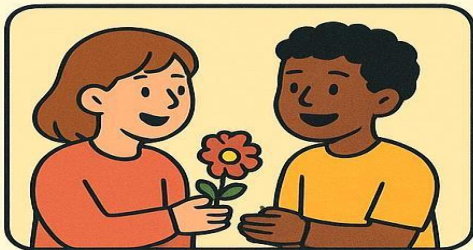
APRENDER A CONVIVER EM UM AMBIENTE ESCOLAR É IMPORTANTE:



**RESPEITAR AS
DIFERENÇAS**



**INCENTIVAR O
DIÁLOGO**



**TER BOAS
MANEIRAS**



**CELEBRAR A
DIVERSIDADE**

