



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GLAUCYA MARIA LOPES LINO

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES
COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO**

**RIO DE JANEIRO
2018**

Glauçya Maria Lopes Lino

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE
VIRTUDES COM CRIANÇAS EM
SITUAÇÃO DE RISCO**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, Universidade
Federal do Rio de Janeiro, como requisito
necessário à obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins

2018

CIP - Catalogação na Publicação

L735 Lino, Glaucya Maria Lopes
Educação para a Paz por meio de virtudes com
crianças em situação de risco / Glaucya Maria Lopes
Line Lino. -- Rio de Janeiro, 2018.
143 f.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa
Lins.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação para a Paz. 2. Virtudes e Educação
para a Paz. 3. Living Peace. 4. Educação para a Paz
e Situação de Risco . 5. Formação do caráter. I.
Sucupira da Costa Lins, Maria Judith , orient. II.
Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "**EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO**"

Mestrando(a): **GLAUCYA MARIA LOPES LINO**

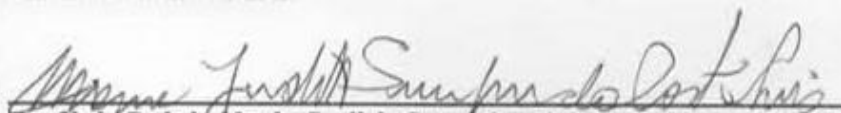
Orientado(a) pelo(a): **Prof(a). Dr(a). Maria Judith Sucupira da Costa Lins**

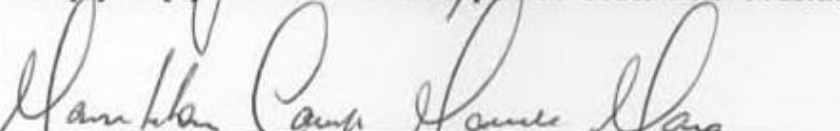
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

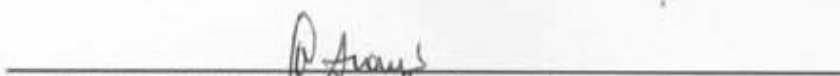
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 21 de março de 2018.

Banca Examinadora:


Prof(a). Dr(a). Maria Judith Sucupira da Costa Lins- Presidente


Prof(a). Dr(a). Maria Vitória Campos Mamede Maia


Prof(a). Dr(a). Vânia Carvalho de Araujo

Dedico essa dissertação aos meus queridos avós-pais Maria Rosita Lopes Lino (*in memoriam*) e Benedito José Lino (*in memoriam*), modelos para mim de amor que acolhe. A eles imensa gratidão por terem me educado, dado muito amor, exemplo de alegria de viver, superação nas adversidades, dedicação em suas responsabilidades e cuidado com os que sofrem.

Dedico também a Chiara Lubich (*in memoriam*), modelo de educadora de Paz que com seu exemplo e sabedoria inspira milhares de pessoas a dedicarem suas vidas para construção da cultura da Fraternidade. Sou grata a ela que inspirou essa pesquisa.

Agradecimentos

Agradeço à Deus pelo dom da Vida e pelo Amor que me acompanha e sustenta.

Aos meus familiares que tanto amo e dos quais aprendi tanto. Obrigada pelo carinho e apoio que a distância não conseguiu diminuir.

À Maysa, Lui, Vera, Vau, Fátima Netto, Marta Chiara, Dora, Eliane, Socorro, Graça, Martha, Ana, Eliete, Annelise e Lilice, Leni e Naira com as quais partilhei de perto esse último período. Agradeço a escuta profunda, o incentivo, a paciência, a generosidade e confiança em mim. Obrigada pelo apoio de verdadeiras irmãs e amigas que me acompanharam também durante o mestrado.

Aos amigos Claret, Paulo, Marcel Rofatto, Marcel Vieira, Felipe, Fernando, Marcelo, Valfran, Anselmo, Arnaldo, Márcio, Ichihara, Alexandre (*in memoriam*) pela amizade e comunhão de experiências que muito me enriqueceram nesses três anos e por me acompanharem com interesse e confiança.

Às amigas e amigos Fátima Athias, Nana, Aline, Ana Carolina, Stefany Inácio, Gabriela Epifânio, Telma Monteiro, Loreta, Mara, André, Moacir, Graça Rocha, profa. Heloisa, prof. Cintra e Ana Essley pela escuta e generosidade na partilha preciosa para tradução, digitação, transcrição e correção do texto. Na impossibilidade de citar todos os nomes agradeço a todos que de forma indireta foram importantes para a conclusão dessa pesquisa.

A todos os amigos do Movimento dos Focolares que com o próprio testemunho me dão todos os dias a prova de que é possível reinventar a Paz e viver a fraternidade em qualquer ambiente. Obrigada também a todos aqueles que me acompanharam com interesse e muitas vezes estiveram ao meu lado com a escuta, com perguntas que me levaram a refletir e sugestões preciosas. Em Especial, agradeço a Carlos Palma, incansável embaixador da Paz e a todos os educadores da rede *Living Peace* pelo protagonismo na Construção de um mundo mais unido.

À professora Dra. Maria Judith Sucupira Lins pela acolhida generosa no grupo de pesquisa Ética em Educação. Pela orientação dedicada e atenta, exemplo de rigor acadêmico e dedicação ao estudo e amor pela sabedoria.

Aos colegas do grupo de pesquisa Ética em Educação pela amizade indiscutivelmente importante nessa caminhada. Em especial à colega Monique Maiques pela generosidade com a qual partilhou material e conhecimento. Às colegas Luzia, Bruna, Roseane, Talita, Filomena e Thelma pelos conselhos preciosos e pela escuta. Fui enriquecida pelo dom de si que cada uma fez nessa convivência.

Aos professores do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ pela dedicação e seriedade com a qual partilham o conhecimento.

À professora Dra. Maria Vitória Campos Mamede por suas preciosas contribuições que tanto acrescentaram à minha vida acadêmica desde a prova para ingresso neste mestrado, como professora e pela aceitação para fazer parte desta banca.

À professora Dra. Vania Carvalho de Araújo por ter aceitado o convite para esta banca, pelo incentivo e exemplo de diálogo e de construção de Paz e de competência colocada à serviço do outro.

Um agradecimento carinhoso a Solange, infatigável e competente secretária do PPGE pelo amor com o qual nos recebe e nos socorre em todos os momentos. Estendo este agradecimento a toda a equipe do PPGE.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro por creditar no meu trabalho. À equipe do Programa Saúde na Escola pelo apoio e incentivo.

À direção da Escola que acolheu esta pesquisa. Obrigada pela confiança e disponibilidade. Sem esse apoio essa pesquisa não seria possível. Aos meus colegas professores com os quais partilho a alegria de oferecer, como o trabalho diário, a nossa parcela no mosaico da Paz.

Aos meus queridos alunos do 4º ano que com generosidade contribuíram com as entrevistas e sobretudo com os quais vivi a aventura maravilhosa da prática do projeto *Living Peace*. A simplicidade e prontidão de vocês me ensinaram muito. Imensa gratidão aos responsáveis dos alunos pela gentileza em autorizar e participar ativamente do projeto e da pesquisa.



Faça ao outro o que gostaria que fosse feito a você. Não faça ao outro o que não gostaria que fosse feito a você.

Regra de Ouro

RESUMO

LINO, Glaucya Maria Lopes. **Educação para a Paz por meio de Virtudes com Crianças em Situação de Risco**. Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Esta pesquisa trata da questão da Educação para a Paz em uma escola localizada em área de risco. A crescente dificuldade no enfrentamento da violência escolar (DUSI, 2006) foi o problema que motivou esta pesquisa. Partimos da hipótese de que é possível educar para a Paz, desde que se contribua para a formação ética a partir da vivência das virtudes aristotélicas. A filosofia de MacIntyre (2001) é um dos fundamentos teóricos da formação ética nesta pesquisa. A Educação para a Paz tem no pensamento de Lubich (1920-2008) suas bases teóricas e está inserida no contexto da aprendizagem Ética (SUCUPIRA LINS, 2003). Os objetivos são: 1. buscar propostas de ações e subsídios que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz e 2. analisar o grau de eficácia de um programa de Educação para a Paz em relação às virtudes Amizade e Justiça, assim como sua abordagem em situação de risco. Foi utilizada a metodologia de Pesquisa-ação com maior comprometimento (SUCUPIRA LINS, 2015). A pesquisa incluiu observação *in locus*, entrevista com as crianças e seus responsáveis, intervenções e oficinas e aconteceu em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, numa turma de 29 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. A turma participou do Projeto de Educação para a Paz chamado *Living Peace*, o qual oferece o Dado da Paz e o *Timeout*, momento de reflexão pela Paz, como instrumentos pedagógicos que motivam a vivência de relacionamentos baseados na Fraternidade. Foi observado que o projeto contribuiu para a vivência das virtudes aristotélicas e a adesão das crianças a este superou o previsto. Elas levaram a prática do Dado da Paz para a escola inteira. Esse desdobramento motivou a adesão de nove professores da escola ao projeto e despertou o interesse da Secretaria de Educação. A partir da reflexão feita, foi possível concluir que o processo educativo proposto pelo *Living Peace* oferece uma contribuição válida para a formação ética, portanto, para a Educação para a Paz. Os dados coletados foram tratados de acordo com as categorias pré-estabelecidas, Amizade e Justiça, e também Paz, que emergiu do campo, segundo o método de análise de conteúdo de Bardin (2010). Concluímos que a Educação para a Paz a partir da aprendizagem das virtudes é possível também na área de risco, mas sua eficácia depende sobretudo da coerência, na comunidade escolar, entre o discurso e a ação e se o diálogo se tornar uma prática de fato.

PALAVRAS-CHAVES: Educação para a Paz, Aprendizagem Ética, Living Peace, Situação de Risco.

ABSTRACT

LINO, Glaucya Maria Lopes. **Education for Peace by means of Virtues with Children at Risk**. Dissertation (Master Education) - Federal University of Education of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This research addresses the issue of Education for Peace in a school located in an area of risk. The growing difficulty in coping with school violence (DUSI, 2006) was the problem that motivated this research. We start with the hypothesis that it is possible to educate for Peace, provided that, it contributes to the ethical formation from the experience of the Aristotelian virtues. The philosophy of MacIntyre (2001) is one of the theoretical foundations of ethical training in this research. Education for Peace has in Lubich's thinking (1920-2008) its theoretical bases and it is inserted in the context of Ethical learning (SUCUPIRA LINS, 2003). The objectives are: 1. seek proposals for actions and subsidies that help to minimize violence from the Education for Peace; and 2. analyse the effectiveness of a Peace Education program in relation to the virtues of Friendship and Justice, as well as its approach in environments of risk. The methodology of Action Research with greater commitment was used (SUCUPIRA LINS, 2015). The research included observation *in locus*, interviews with children and their parents or guardians, interventions and workshops in a Municipal Network of Rio de Janeiro elementary school class of 29 4th grade students. The group participated in the Peace Education Project called Living Peace, which offers the “Dice of Peace” and *Time-out*, a moment of reflection for Peace, as pedagogical instruments that motivate the experience of relationships based on Fraternity. It was observed that the project contributed to the living of the Aristotelian virtues and the children's adherence to it has surpassed what was foreseen. They took the “Dice of Peace” (Dado da Paz) practice to the whole school. This unfolding motivated the support of nine teachers from the school to the project and awakened the interest of the Education Department. From the reflection made, it was possible to conclude that the educational process proposed by *Living Peace* offers a valid contribution to the ethical formation, therefore, for the Education for Peace. The data collected were treated according to the pre-established categories, Friendship and Justice, and also Peace, which emerged from the field, according to Bardin's (2010) content analysis method. We conclude that *Education for Peace* from the learning of virtues is also possible in the area of risk, but its effectiveness depends mainly on the coherence in the school community between discourse and action and if dialogue becomes a practice.

KEYWORDS: Education for Peace, Ethical learning, Living Peace, Risk Situation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 BDBTD Teses e dissertações - Educação para a Paz Fonte: _____	11
Quadro 2 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz & Situação De Risco _____	18
Quadro 3 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz e Ética _____	18
Quadro 4 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz & Educação do Caráter _____	18
Quadro 5 BDBTD Teses e Dissertação Ética e Formação do Caráter _____	19
Quadro 6 CAPES Quadro de Teses, Dissertações e artigos Educação para a Paz _____	20
Quadro 7 CAPES Teses, Dissertações e artigos - Educação para a Paz &Ética – Ética & Formação do Caráter- Educação para a Paz & Situação de Risco _____	22
Quadro 8 Resultado exercício sobre resolução de conflito na sala _____	79
Quadro 9 Categorias e temas das entrevistas com as crianças _____	104
Quadro 10 Categoria AMIZADE Crianças _____	105
Quadro 11 Categoria JUSTIÇA – Crianças _____	106
Quadro 12 Categoria PAZ – Crianças _____	107
Quadro 13 Categorias e temas da Entrevista com os Responsáveis _____	108
Quadro 14 Categoria AMIZADE Responsáveis _____	109
Quadro 15 Categoria JUSTIÇA Responsáveis _____	111
Quadro 16 Categoria PAZ Responsáveis _____	112

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Resumo Virtudes aristotélicas	29
Figura 2 Frases Dado da Paz	57
Figura 3 Logo do Timeout pela Paz	58
Figura 4 Guia Projeto LP 2018	59
Figura 5 Living Peace Romênia	61
Figura 6 Living Peace Espanha	61
Figura 7 Living Peace República Democrática do Congo	62
Figura 8 Dado da Paz na Praça - Santa Cruz de Monte Castelo	64
Figura 9 Mural da Sala - Árvore com relatos de atitudes de Paz	65
Figura 10 Flores do mural Atitudes de Paz	66
Figura 11 Dado da Paz e Mural explicativo	67
Figura 12 Pepê e Jotabê -Recomeçar	68
Figura 13 Turma da Paz leva o Dado para todas as turmas da Escola	71
Figura 14 Mural da Paz em construção no corredor da escola	71
Figura 15 Aula de música com pai de aluna	82
Figura 16 Aula de música com pai de aluna 2	83
Figura 17 Livros usados nas oficinas I e II	86
Figura 18 Fórum da Amizade e da Justiça	89
Figura 19 Oficina III e IV	92
Figura 20 Exemplo de resposta da oficina III	93
Figura 21 Exemplo de resposta da oficina IV	97
Figura 22 Dado da Paz para montar	127
Figura 23 Print Vinheta Pepê e Jotabê	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Resultado de atividade sobre resolução de conflito. _____	79
Gráfico 2 situação familiar das crianças _____	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BDBTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNV - Comunicação Não Violenta

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DNCES - Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Básica

FESL – Faculdade Estadual São Leopoldo

GPEE – Grupo de Pesquisa sobre Ética na Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LF - Learning Fraternity

MEC – Ministério da Educação

NH - Associação Internacional New Humanity

OLIMPEACE - Olimpíadas pela Paz

ONG - Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SIC – Segundo Informação Coletada

TJDFT - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios

UAP – Universidade de Aveiro Portugal

UCS - Universidade de Caxias do Sul

ULP – Universidade de Lisboa Portugal

UEC – Universidade Estadual de Campinas

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UVRS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UFF – Universidade Federal de Fortaleza

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSC- Universidade Federal de São Carlos

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFP – Universidade Federal do Paraná

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMS – Universidade Federal Santa Maria

USCS – Universidade Santa Cruz do Sul

UTFP – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

USP – Universidade São Paulo

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	2
1.2. HIPÓTESE	4
1.3. OBJETIVOS	5
1.4. METODOLOGIA	6
1.5. JUSTIFICATIVA	10
2. ELEMENTOS DA ÉTICA	25
2.1 ALICERCES DE ÉTICA DESTA PESQUISA	26
2.2 APRENDIZAGEM ÉTICA E FORMAÇÃO DO CARÁTER	32
3. ELEMENTOS DA PAZ	40
3.1 PAZ E RESOLUÇÃO DE CONFLITO	41
3.2 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO PENSAMENTO DE LUBICH	46
4. A PESQUISA	52
4.1 <i>LIVING PEACE</i> : UM PROJETO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ	56
4.2 INTERVENÇÕES E OFICINAS	73
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	99
5. REFLEXÕES FINAIS	114
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
7. APÊNDICE	127
8. ANEXOS	127

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como fundamentação teórica a Ética das virtudes de Aristóteles (384-322 a.C.) e a filosofia de MacIntyre (2001), enquanto este reflete sobre Aristóteles, trazendo a questão das virtudes para o século XXI. As discussões de Sucupira Lins (2016; 2013; 2009b; 2009a; 2003; 2002; 2000) a respeito da possível aplicação dessa ideia para a educação são base de sustentação dessa pesquisa. O pensamento de Lubich¹ (2001; 2002; 2009) é também fundamental porque traz a perspectiva da Educação para a Paz enquanto construção de sujeitos protagonistas de uma Cultura de Paz. As propostas do educador e psicólogo Lickona (2012; 2004b; 2001) sobre a formação do caráter complementam a base da fundamentação teórica, uma vez que, nesta pesquisa, consideramos a aprendizagem ética necessária para a construção da Paz. A complexidade da educação requer diversos olhares, de modo que a contribuição desses e outros autores será necessária. Nesta pesquisa, Educação para a Paz está inserida no contexto da Educação Ética e do Caráter por entendermos que a construção de uma Cultura de Paz pressupõe a aprendizagem ética pela vivência das virtudes.

Sustentado pelo aporte teórico de MacIntyre (2001), o estudo se estende ao campo educacional em forma de pesquisa qualitativa do tipo Pesquisa-ação em escola. Nessa perspectiva, a pesquisadora está imersa no campo e a partir de seus pressupostos observa e analisa o campo de estudo. Os sujeitos da pesquisa são os alunos de uma turma do 4º ano de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro. A originalidade desta pesquisa-ação está na metodologia, que exige a intervenção do pesquisador. Os sujeitos e o contexto foram apresentados mais detalhadamente no capítulo 4, no qual a pesquisa é discutida.

De acordo com os objetivos propostos para o presente estudo, foi observada, durante o ano letivo 2017, a vivência do Projeto *Living Peace* na turma do 4º ano selecionada. Foram feitas buscas por subsídios possíveis que cooperem para o desenvolvimento ético da criança em vista de um maior protagonismo na vivência da Paz.

¹ Em 1943, fundou o Movimento dos Focolares (<http://www.focolare.org>) que hoje está em 182 países, do qual também faz parte a Organização Não Governamental (ONG) New Humanity (<http://www.new-humanity.org>) presente na Organização das Nações Unidas desde 1986. Lubich recebeu 16 doutorados *honoris causa*, o Prêmio UNESCO para a Educação à Paz (1996) e o Prêmio Direitos Humanos do Conselho da Europa (1998). A autora é conhecida por ter dado início, no Brasil, a um projeto em Economia (<http://www.edc-online.org>). Em 1998, a presidência do Brasil conferiu-lhe a Medalha da Ordem do Cruzeiro do Sul.

1.1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

A crescente “situação de violência” (BRASIL, 2015, p. 70) envolvendo a juventude brasileira e a constatação do aumento deste fenômeno no ambiente escolar (LEME, 2009) é um problema relatado por documentos oficiais como o do Programa Mais Educação (SILVA& SILVA, 2014) e de pesquisas e estatísticas oficiais (BRASIL, 2015; LORIANE, MENIN & TOGNETTA, 2013). Segundo levantamento feito por Leme (2009), a preocupação com o crescimento da violência escolar se inicia nos anos 80 e vem aumentando. Isso despertou o interesse pelo tema nas duas décadas que se seguiram, culminando, no ano 2000, com a instituição da década internacional para a Cultura de Paz e não violência, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

Por violência escolar Leme (2009) considera a agressão entre pares e as relações de conflito com as autoridades escolares. Observamos também que os índices e as formas de violência geram forte demanda de ações no ambiente escolar (LEME, 2009). Além disso, professores e gestores não se sentem preparados para lidar com a violência e procuram respostas para orientar suas ações educativas (GONÇALVES, 2015). A complexidade do problema da violência vivenciada na escola dificulta a interação entre os membros da comunidade escolar e tem consequências negativas na relação de confiança que é necessária para a aprendizagem.

Estudos mostram (LORIANE, MENIN & TOGNETTA, 2013; NARVAEZ, 2001; GONÇALVES, 2015) que é necessário mais do que cartilhas antibullying para enfrentar essa e outras formas de violência. Afirma-se que depende de quais elementos cognitivos e afetivos são envolvidos no enfrentamento da violência para que este resulte positivo (POLETTO & KOLLER, 2008), isto é, potencializador do desenvolvimento humano (PIAGET, 1994/1973). Diante disso, há a importância de voltar a falar e pesquisar sobre a Educação para a Paz. Estudiosos como Tognetta (2009) e Columa (2007) convergem sobre o conceito ao dizerem que Educar para a Paz quer dizer criar as condições para que a criança cresça em um ambiente propício para o diálogo e o respeito. Desse modo, a criança começa a aprender a gerenciar os conflitos comuns do cotidiano sem evitá-los ou negligenciá-los. Nesta perspectiva, se caminha na prevenção da violência sem, logicamente, deixar de combater as suas diversas formas, quando essas se apresentam.

O problema da presente pesquisa está na crescente violência (BRASIL, 2014; 2015) que se apresenta com múltiplas e novas formas em todos os setores da sociedade e na dificuldade para o enfrentamento da violência escolar (DUSI, 2006) de forma preventiva e curativa a partir da sala de aula. É recorrente escutar a respeito das consequências que advêm do caos nas escolas

(LEME, 2009), do baixo rendimento escolar, estresse entre os profissionais (TOGNETTA&VINHA, 2010a; 2010b). Este é um problema que não é possível ignorar, tamanha a relevância. Isso nos leva a pesquisar sobre uma possível solução, a qual pensamos ser a Educação para a Paz.

1.1. HIPÓTESE

Esta pesquisa parte da hipótese de que é possível educar para a Paz crianças em situação de risco, desde que se contribua para a formação ética a partir da vivência das virtudes aristotélicas. A Educação para a Paz nesta pesquisa está inserida no contexto da aprendizagem Ética (SUCUPIRA LINS, 2003) e tem como um dos fundamentos teóricos a filosofia de MacIntyre (2001). Essa implica a formação ética da pessoa humana e sua relação com os outros e foi apresentada a partir da perspectiva de Chiara Lubich (1920-2008), reconhecida pelo seu empenho para a Educação para a Paz. Dizer que a Educação para a Paz depende da aprendizagem ética significa que a Paz nesta pesquisa é um valor universal condicionado ao aprender e exercitar as virtudes. Educar para a Paz quer dizer ensinar, aprender e praticar as virtudes Justiça e Amizade nas relações interpessoais.

1.2. OBJETIVOS

Os objetivos desta pesquisa foram definidos a partir da hipótese e considerando o que esperamos seja um dos caminhos para promover um ambiente no qual as crianças aprendam sobre a paz e a exercitem no dia a dia. Os objetivos são:

- Buscar propostas de ações que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz na sala de aula.
- Analisar qual é o grau de eficácia de um programa de Educação para a Paz e formação do caráter em relação às virtudes Amizade e Justiça.
- Buscar subsídios para a Educação para a Paz e sua abordagem em situação de risco.

Pretende-se criar um contexto de aprendizagem que facilite a descoberta, o reconhecimento e a prática das virtudes, além da compreensão de sua importância para a convivência humana. Entende-se que a prática das virtudes seja um dos caminhos para a construção de uma cultura de Paz. A análise do Programa *Living Peace* de Educação para a Paz tem o objetivo de buscar subsídios possíveis para oferecer aos professores e instituições interessadas no assunto.

Nessa presente pesquisa, a Paz é uma virtude ou valor universal. Fruto do diálogo, esta requer construção constante, conforme afirma Lubich (2009; 2008) em ocasião do recebimento do prêmio UNESCO em Educação para a Paz. A autora afirma que para fomentar a Paz é preciso esforço, é preciso se colocar no lugar do outro e dar o primeiro passo para ir ao seu encontro. Esta primeira tentativa de definição não pretende ser exaustiva. Sabemos que a palavra Paz é cercada por uma polissemia que a tornou vaga e cheia de nuances. No capítulo 3.1 é possível entender melhor a partir de qual pressuposto trataremos de Paz e o que se quer dizer com o termo Educação para a Paz.

1.3. METODOLOGIA

A presente pesquisa pretende buscar propostas de ações e subsídios que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz na sala de aula e analisar qual é o grau de eficácia de um programa de Educação para a Paz em relação às virtudes Amizade e Justiça e sua abordagem em situações de risco.

Para isso, consideramos apropriado utilizar uma metodologia qualitativa que permita uma abordagem comunicativa e considere a importância das relações intersubjetivas na construção de conceitos e reflexões. O método Sucupira-Lins de Pesquisa-ação com maior comprometimento (SUCUPIRA LINS, 2015) foi especialmente desenhado para pesquisas educacionais que tenham em vista resultados e metas de aprendizagem. A novidade do método em questão é a possibilidade de “intervenção educativa do pesquisador visando o bem do pesquisando” (SUCUPIRA LINS, 2015, p. 54). Significa dizer que a intervenção do pesquisador não é somente esperada, mas sim necessária para a pesquisa. Thiollent (2011), argumenta que neste método o pesquisador é agente transformador da realidade quando pesquisa sobre as suas ações enquanto age. O comprometimento, a empatia e a particularidade no atendimento faz com que esse método atenda aos requisitos necessários para que os sujeitos da pesquisa sejam considerados em sua unicidade e dignidade (idem, 2015). Tendo esse estudo um número limitado de sujeitos, consideramos que o método se adapta aos moldes de pesquisa que se espera fazer. A reflexão sobre o agir educativo, nesse caso, busca contribuir para a formação ética dos sujeitos.

Nesta pesquisa foi analisado o Projeto de Educação para a Paz iniciado no Egito em 2011 e intitulado *Living Peace* (PALMA, 2016),² porque suas ações apresentam características que parecem cooperar para o desenvolvimento do sujeito ético por meio da prática das virtudes. É importante ressaltar que há relatos de escolas de países dos cinco continentes nas quais o projeto é aplicado, contudo ainda não há pesquisas que ofereçam resultados sobre a eficácia do mesmo.

Esse estudo se debruçou sobre a análise dos desdobramentos e resultados do referido projeto durante o ano letivo 2017, em uma turma de 29 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal da zona norte da cidade do Rio de Janeiro e à vivência das virtudes Amizade e Justiça em função da construção de uma Cultura de Paz. A escolha da escola

²www.livingpeaceinternational.org Living Peace é um Projeto de Educação para a Paz iniciado no Egito em 2011 que se propõe a oferecer aos participantes, crianças, adolescentes ou jovens, propostas simples que contribuam para construção das bases do relacionamento alicerçadas no respeito mútuo, no diálogo e na cooperação.

se deu por ser a instituição na qual a pesquisadora é professora regente de turma, onde obteve permissão para iniciar o projeto *Living Peace* (LP) e realizar a pesquisa. A escola se localiza em área considerada de risco, o que atende aos critérios da pesquisa. A turma foi escolhida, conforme indicação da banca, por já vivenciar o projeto de Educação para a Paz *Living Peace* e ser a turma da pesquisadora. No capítulo 4.1 o projeto será apresentado com maior profundidade.

A Rede Municipal de Ensino e o Ministério Público do Estado do Rio oferecem material audiovisual rico e capacitação para docentes na área de mediação de conflito, atendendo à demanda de promoção de Cultura de Paz enquanto medida reparadora ou curativa. Entendemos que este tipo de medida coopere, a longo prazo, para a construção de uma cultura de Paz. Contudo, permanece a lacuna de uma ação continuada que lance as bases necessárias para a aprendizagem e de pressupostos que fortaleçam a Cultura de Paz. Acreditamos que a aprendizagem das virtudes seja uma dessas bases. O projeto *LP* proporciona essa aprendizagem utilizando recursos simples e estabelecendo hábitos (BAUMEISTER, 2012) de convivência pacífica.

Pesquisar a possibilidade de Educação para a Paz em ambiente considerado de risco foi motivado pela experiência da pesquisadora com crianças em situação de vulnerabilidade e o diálogo com essas a respeito dos desafios para superar as condições em que se encontravam. O desafio da sala de aula se revelou quando alunos pareciam ter muita dificuldade em usar as próprias energias para o bem próprio e dos outros. As constantes brigas entre pares, desrespeito (LOPES & GOMES 2012) e intolerância entre eles e com os adultos dificultam ou até impedem a cooperação (PIAGET, 1994) necessária para a realização das atividades escolares. Dessa forma, é usado muito tempo para resolver conflitos (LEME, 2009), sem ter as condições necessárias para isso (TOGNETTA, 2009) e sem perspectivas de desenvolver um caminho que proporcione um clima de convivência propício ao desenvolvimento da aprendizagem. Outro fator muito mencionado entre educadores com dificuldade para estabelecer relacionamentos que favoreçam a convivência no ambiente escolar é a indisciplina. Nessa pesquisa, entende-se que a disciplina é fruto de diálogo e construção coletiva de regras em função do bem de todos. Muitas vezes entendida como obediência cega, nessa perspectiva a disciplina recebe outro nome: autocontrole. No caso da criança, entende-se que o diálogo está associado à construção gradual da autonomia (PIAGET, 1994), de acordo com a etapa do desenvolvimento da mesma.

A constatação das estatísticas sobre a crescente violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2002; BRASIL, 2015; BRASIL, 2014) e a atribuição à situação de risco e vulnerabilidade social como uma das molas para o fracasso escolar (BRASIL, 2009), também motivou o início desta

pesquisa com crianças inseridas em situação de risco (CASTANHO & MANCINI, 2016). Será a situação de risco real impedimento para a excelência humana? Que elementos a escola oferece a essas crianças, diante das estatísticas citadas, para que tenham outras possibilidades, que construam outros caminhos? Quando terão voz os que não seguiram as estatísticas e com atitudes resilientes mudaram de rota?

O estudo teórico sobre a Ética aristotélica nos levou a relacionar a aprendizagem Ética com Educação para a Paz. MacIntyre (2001) retoma a Ética das virtudes de Aristóteles (séc. IV A.C) e oferece ao século XXI uma análise corajosa da sociedade atual, na qual aponta não só a fragilidade dos fundamentos existentes como a ausência de valores universais. A urgência de uma formação Ética com base nas virtudes impera na perspectiva de MacIntyre (2001).

No Brasil, o artigo 35, III da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 -LDB (BRASIL, 1996) afirma que o aprimoramento do educando como pessoa humana inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa afirmação encontra respaldo na Constituição Federal, a qual, embora não mencione diretamente o termo formação ética, no art. 205 se refere à educação como direito de todos “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, cap. III, seção I, art. 205). Na expressão “pleno desenvolvimento” é possível justificar a formação ética na qual se insere a Educação para a Paz nesta pesquisa.

Em documento voltado para a implementação de ações que visam a Educação Integral (BRASIL, 2009) se encontram propostas elaboradas com fundamentação e dados que apontam a necessidade das mesmas. O programa Mais Educação (BRASIL, 2009) é uma das iniciativas que começou a ser discutida em 2009 e foi inserido como emenda constitucional em 2010. No texto de referência para o debate, justifica-se o projeto afirmando que “a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (BRASIL, 2009, p. 10). A referência ao risco social e à situação de vulnerabilidade como causa desses problemas sociais (CALIMAN, 2006), desencadeou críticas ao programa Mais Educação (CURY, 2014). Não é nosso objetivo discutir esse programa. Consideramos a informação acima, porque os problemas sociais anteriormente citados são apontados também como mola da violência escolar (BRASIL, 2009). Essas informações motivaram a escolha da situação de risco como objeto de estudo dessa pesquisa. Analisar a possibilidade de Educar para a Paz, que em nossa perspectiva corresponde à formação do sujeito Ético, em situação de risco, possibilitará entender se há como contribuir para minimizar os

efeitos da vulnerabilidade assim como são evidenciados nos referidos documentos. É importante definir o que se entende por situação de vulnerabilidade e risco.

De acordo com Dupret (2002, p. 91), “vulnerabilidade social é uma denominação usada para caracterizar famílias expostas a fatores de risco, sejam de natureza pessoal, social ou ambiental, que coadjuvam ou incrementam a probabilidade de seus membros virem a padecer de perturbações psicológicas” (idem.). Nas palavras desse autor, quem é caracterizado como vulnerável está passível de sofrer consequências e danos psicológicos. À parte as longas discussões que ainda se estabelecem para definir os termos “situação de risco social” e “vulnerabilidade”, da afirmação acima, é possível inferir que a vulnerabilidade social ocorre quando o sujeito é exposto à situação de risco. Há, portanto, uma relação entre os dois conceitos, de acordo com o autor.

O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) assim define situação de risco:

situação de risco se faz presente quando uma criança ou adolescente está com seus direitos fundamentais violados ou ameaçados de lesão. Pode ocorrer por ação da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis e em razão da própria conduta da criança e do adolescente. (TJDFT, 2014)

A afirmação do TJDFT acrescenta a questão da violação dos direitos e as possíveis causas da situação de risco. Esse assunto é relevante para essa pesquisa porque a escola, na qual se encontram os sujeitos, está dentro de área considerada de risco, ou seja, área geográfica na qual os habitantes estão mais vulneráveis por risco de vida e violência de diversos tipos.

Os dados coletados foram tratados de acordo com as categorias pré-estabelecidas e as que emergiram do campo segundo o método de análise de conteúdo de Bardin (2010). Os resultados foram apresentados em formas de tabelas e analisados de acordo com as categorizações feitas.

1.4. JUSTIFICATIVA

As pesquisas sobre a Educação para a Paz são poucas nos últimos 5 anos. No entanto, uma busca no site do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o título “violência” resulta em cerca de 25 mil trabalhos no mesmo intervalo de tempo. Observamos que há interesse em discutir as formas de violência, denunciar e quantificar tipos e formas.

Para a presente pesquisa fizemos um levantamento no portal de periódicos da CAPES, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD). Usamos as palavras-chave Educação para a Paz, Educação para a Paz e Situação de Risco, Ética e Educação para a Paz e Ética e Formação do Caráter. A pesquisa foi realizada abrangendo o período 2012 a 2017.

Seguem os quadros com resumos da pesquisa feita.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				
ANO	Universidade	Programa / Tipo	TÍTULO/AUTOR	RESUMO
2017	UFSC- Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós- graduação em Educação Tese de doutorado	Educação para a Paz na Formação em Saúde: diálogos e utopia em Paulo Freire Cláudio Claudino da Silva Filho	A tese de doutorado é da área da saúde e tem como objetivo compreender como os graduandos em saúde entendem violência e compartilham as experiências de aprendizagem para o enfrentamento da violência como prioridade de saúde por meio do processo dialógico.
2017	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP)	Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia Dissertação de Mestrado	Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental. Virgínia Ostroski Salle	Analisou as contribuições teóricas e práticas da Ecoformação a partir da Educação para a Paz, para a formação integral de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Ponta Grossa.

Quadro 1 BDBTD Teses e dissertações - Educação para a Paz
Fonte: LINO, Glaucya

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)

Palavra Chave – Educação para a Paz – título

continua.

Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2016	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Programa de Pós-Graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Cultura de Paz e Educação para a Paz: Um olhar a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Nei Alberto Salles Filho	É uma pesquisa qualitativa teórica sobre os pressupostos teóricos que fundamentam a Educação para a Paz como componente educacional de uma cultura de paz sob a perspectiva de Edgar Morin.
2015	Universidade Estadual de Campinas (UEC)	Faculdade de Educação Tese de Doutorado	Educação para a Paz na filosofia de Emmanuel Lévinas Marcelo F.Pereira	Estudo teórico sobre a influência da Filosofia de Emmanuel Lévinas na Educação e proximidades com outras filosofias.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2015	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural Dissertação de Mestrado	Educação Patrimonial, um elo de Paz: transcendendo fronteiras, desenvolvendo comunidades Victor Daniel Cabral Torres	A dissertação de mestrado profissional tem o objetivo estudar o Patrimônio Cultural da Humanidade como subsídio para a cultura de Paz.
2015	Universidade Federal do Paraná (UFP)	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Dissertação de Mestrado	Violência na sala de aula à luz da psicanálise e da educação para a paz. Silmalila Remedios Brooks	Uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de apresentar um panorama conceitual e uma revisão de literatura na mídia para analisar a violência na sala de aula à luz da psicanálise e da Educação para a Paz.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2014	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Dissertação de Mestrado	O reiki na escola: educação e cultura de paz na Escola Estadual Plácido Aderaldo Castelo Dário Gomes do Nascimento	Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a construção de uma cultura de Paz na instituição citada com foco na terapia Reiki.
2014	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Programa de Pós-graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Educação e Paz em Kant Maricelia Pereira Gehlen	Trata o tema da Educação a partir do pensamento de Kant e discute a Educação com base neste. É um trabalho documental.
2014	Faculdade EST-São Leopoldo	Programa de Pós-graduação em Teologia Dissertação de Mestrado	Cultura de Paz: um caminho de esperança para a educação Jussara Marques Hübner	Apresenta a importância da Paz a partir do Sermão da Montanha e os Pilares da Bioética e suas contribuições para a promoção da Cultura da Paz. Ciência e Religião como fortes aliadas na propagação da Paz.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2014	Faculdade Estadual São Leopoldo (FESL)	Programa de Pós-graduação em Teologia Dissertação de Mestrado	A Educação para o diálogo Inter-religioso na escola pública brasileira: uma aliada à cultura de paz. Nilton Pereira Marinho	É um estudo a respeito da contribuição do diálogo inter-religioso para a construção de uma cultura de paz.
2014	Universidade Federal de Santa Maria -RS (UFSM)	Programa de Pós-graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Educação Ambiental para uma cultura de Paz: contribuições para a formação de Professores Caroline Castro de Mello	O objetivo da pesquisa qualitativa é entender como os professores que trabalham com educação ambiental podem educar para a Paz. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de graduação da Universidade de Santa Maria.
2013	Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Cultura, Educação social e educomunicação no projeto JovemPaz: memória e ecopedagogia Daniel Rodrigues Hernandez	Investigou as atividades do projeto JovemPaz em Osasco e no Vale do Ribeira no período de 2002 a 2004 no que diz respeito à construção intercultural da paz e da sustentabilidade.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2013	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília Dissertação de Mestrado	O projeto “Sonhando juntos por um mundo unido” nas escolas públicas do município de Assis (SP): educação para a paz e/ou ensino religioso? Maria Cristina Floriano Bigeli	A dissertação analisa o referido projeto e tenta responder ao questionamento presente desde o título, o qual se indaga a respeito das características do projeto em estudo e sua caracterização como projeto de Educação para a Paz ou Ensino religioso.
2012	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Tese de Doutorado	Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza-CE Daniela Dias Furlani Sampaio	É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico sobre o programa Fortaleza em Paz que convida à meditação coletiva. Foram oferecidas oficinas de discussão com os alunos.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz – título				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2013	Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Cultura, Educação social e educomunicação no projeto JovemPaz: memória e ecopedagogia Daniel Rodrigues Hernandez	Investigou as atividades do projeto JovemPaz em Osasco e no Vale do Ribeira no período de 2002 a 2004 no que diz respeito à construção intercultural da paz e da sustentabilidade.
2013	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília Dissertação de Mestrado	O projeto “Sonhando juntos por um mundo unido” nas escolas públicas do município de Assis (SP): educação para a paz e/ou ensino religioso? Maria Cristina Floriano Bigeli	A dissertação analisa o referido projeto e tenta responder ao questionamento presente desde o título, o qual se indaga a respeito das características do projeto em estudo e sua caracterização como projeto de Educação para a Paz ou Ensino religioso.
2012	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Tese de Doutorado	Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza-CE Daniela Dias Furlani Sampaio	É uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico sobre o programa Fortaleza em Paz que convida à meditação coletiva. Foram oferecidas oficinas de discussão com os alunos.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz & Situação De Risco – título				
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
-	-	-	-	-

Quadro 2 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz & Situação De Risco Fonte: LINO, Glaucya

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave – Educação para a Paz & Ética – título				
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
-	-	-	-	-

Quadro 3 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz e Ética

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Educação para a Paz & Educação do Caráter – título				
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
-	-	-	-	-

Quadro 4 BDBTD Teses e Dissertações Educação para a Paz & Educação do Caráter Fonte: LINO, Glaucya

Não houve ocorrência de teses dissertações nem artigos nos resultados dessa busca.

Quadro de teses e dissertações 2012 – 2017 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)				
Palavra Chave –Ética e Formação do Caráter				
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2017	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Programa de Pós-Graduação em Filosofia Dissertação de Mestrado	A formação do caráter dos filhos: uma abordagem na perspectiva da ética das virtudes Maria Carolina Machado	A pesquisa é voltada para a questão da formação do caráter dos filhos e da teoria das virtudes aristotélicas como alternativa para a formação do caráter na atualidade.

Quadro 5 BDBTD Teses e Dissertação Ética e Formação do Caráter Fonte: LINO, Glaucya

Quadro de Teses, Dissertações e artigos CAPES				
Tipo de recurso – Teses e artigos				
Palavra-chave: Educação para a Paz				
Ano	Universidade	Programa / Tipo	Título	Resumo
2012	Universidade do Vale do Rio dos Sinos ((UVRS)	Programa de Pós-graduação em Educação Dissertação de Mestrado	Paz e Violência na escola: vozes e ecos e silêncios Marcio Adriano Cardoso	Estuda os pressupostos teóricos que sustentam os projetos e ações de professores que se empenham no enfrentamento da violência. Identificam três tipos de escolas: as que silenciam a violência, as que percebem, mas não se mobilizam e as que dão voz e buscam alternativas para o problema.
2016	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Revista Movimento Artigo	Educar para a Paz: práticas restaurativas na resolução de conflitos escolares Cezar Bueno de Lima e Elston Américo Júnio	O artigo discute a proposta da Justiça restaurativa na resolução de conflitos escolares e analisa pesquisas sobre a implementação das práticas de Justiça restaurativa em São Paulo, Porto Alegre e Nova Zelândia.
2013	Universidade de Santa Cruz do Sul (USCS)	Revista Reflexão e Ação Artigo	Novas Perspectivas para o Ensino Religioso: a educação para a convivência e a Paz Rodrigo Augusto de Souza	O artigo discute sobre o ensino Religioso como disciplina Escolar e sua contribuição para formação de uma cultura de Paz.

Quadro 6 CAPES Quadro de Teses, Dissertações e artigos Educação para a Paz Fonte: LINO, Glaucya

Quadro de Teses, Dissertações e artigos CAPES				
Tipo de recurso - Teses				
Palavra-chave: Educação para a Paz				continua
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
2013	Universidade de Aveiro – Portugal (UAP)	Programa de Pós-graduação em Educação – formação pessoal e Social. Dissertação de Mestrado	Educação para a Paz e não violência numa comunidade escolar Tereza Tânia Cavalcante Silva	Trata da perspectiva de professores e gestores sobre o enfrentamento da violência.
2013	Universidade de Lisboa – Portugal (ULP)	Instituto de Educação Tese de Doutorado	Aprender na sociedade da informação e do conhecimento: ente o local e o global: contributos para a educação para a paz Margarida Maria Sales Henriques Belchior	A pesquisa etnográfica foi feita no contexto da formação continuada de professores e investigou como a tecnologia pode mediar a aprendizagem. A temática de fundo foram os problemas atuais e entre esses a educação para a paz.

Quadro de Teses, Dissertações e artigos CAPES				
Tipo de recurso - Teses				
Palavra-chave: Educação para a Paz & Ética – título				
Ética & Formação do Caráter – título				
Educação para a Paz & Situação de Risco – título				
Ano	Universidade	Programa /Tipo	Título	Resumo
-	-	-	-	-

Quadro 7 CAPES Teses, Dissertações e artigos - Educação para a Paz & Ética – Ética & Formação do Caráter- Educação para a Paz & Situação de Risco
 Fonte: LINO, Glaucya

Esta busca também resultou e nenhuma pesquisa ou artigo relacionado.

A busca foi feita inicialmente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com a expressão Educação para a Paz, expressão exata, no intervalo entre os anos 2012 a 2017. Foram registradas 15 teses e dissertações dentre as quais nove em Educação, uma em Psicologia, uma em Psicologia da Educação, uma em Patrimônio Cultural, uma em Filosofia e duas em Teologia. Entre as pesquisas encontradas, oito são de caráter documental e as que realizam pesquisa de campo têm como sujeitos jovens ou profissionais da saúde ou da educação. Há apenas um trabalho voltado para a faixa etária da pesquisa em questão e tem o foco na Ecoformação.

Nas pesquisas com as palavras chave Educação para a Paz AND Situação de Risco, Educação para a Paz AND Ética, Educação para a Paz AND Formação do Caráter foi registrada zero ocorrência de registro. A busca com as expressões Ética e Formação do Caráter, no mesmo período, registrou uma ocorrência de dissertação a qual tem a formação do caráter dos filhos a partir da teoria das virtudes aristotélicas. Esta é a dissertação que mais se aproxima da pesquisa em questão no que diz respeito ao referencial teórico, no entanto, tem a família como foco e não a escola. Até aqui observamos que se mantém a lacuna de pesquisas voltadas para a Educação para a Paz para a faixa etária em estudo nesta pesquisa e que busque alternativas para a formação dos sujeitos nessa perspectiva.

A busca no Portal de Periódicos da CAPES usando os filtros de busca para teses e artigos, no período entre 2012 e 2017 e com a expressão exata Educação para a Paz resultou em três teses e dissertações e dois artigos. As teses e dissertações são todas na área de Educação e a respeito da perspectiva dos professores sobre o enfrentamento da violência, sendo duas realizadas em Universidades Portuguesas e uma no Brasil. Embora os artigos tenham sido pesquisados no mesmo intervalo de tempo, foram encontrados só nos anos de 2016 e 2013. O primeiro discute a Justiça Restaurativa como opção para a resolução de conflito na escola e o segundo discute a contribuição do Ensino Religioso como contribuição para a Educação para a Paz.

A busca com as expressões Educação para a Paz AND Situação de risco, Ética e Educação para a Paz e Ética AND Formação do Caráter resultou em ausência de teses, dissertações e artigos científicos.

As pesquisas e artigos que se interessam pela Educação para a Paz são poucos em relação aos que se interessam pela violência. Quando a busca com essa palavra-chave é estendida para os últimos 10 anos, há pesquisas e artigos sobre a Educação para a Paz. É possível afirmar que isto decorra do fato que esse período se aproxime do período dedicado, pela UNESCO, à Cultura de Paz. Na década em questão, encontram-se artigos, teses e

dissertações com esse tema, contudo, esses estão inseridos predominantemente nas áreas de psicologia e teologia. Persiste, portanto, a lacuna na área de Educação. Diante dos resultados da busca acima, constatamos uma ampla preocupação com o tema da violência em geral e violência escolar focada na crítica e análise da situação de violência. Contudo, na Educação, são poucas as propostas de caminhos para responder aos problemas de maneira efetiva e há poucas pesquisas recentes nessa direção.

A partir dos dados recolhidos é possível afirmar a relevância desse estudo e a urgência em retomar a discussão a respeito da Educação para a Paz. Os dados de crescente violência no ambiente escolar justificam a importância de pesquisas sobre o tema da Educação para a Paz na Escola, com foco nas crianças em situação de risco. No capítulo 3.2 voltaremos a falar sobre as campanhas e outras iniciativas que procuram promover a Cultura de Paz a partir da escola. É preciso dizer, porém, que são raros os projetos que atuem de forma contínua na área educacional.

2. ELEMENTOS DA ÉTICA

Discutir ética no século XXI é um desafio. Entendemos que um desafio é uma possibilidade que nos é dada para ir além de um limite e neste caso, é suficiente que sejamos claros sobre qual é a perspectiva de ética da qual falamos. O termo *Ética* tem sua origem na palavra grega *Ethos* que significa costume de um grupo social. Há uma variação com acento, *Éthos*, que quer dizer moradia habitual e passou a indicar o caráter, a maneira de ser, a virtude (MALHEIRO, 2008). Costume e maneira de ser remetem ambos a conceitos que levam a pensar na conduta do ser humano.

Sucupira Lins (2009a; 2000) fala que ética é um campo da filosofia e se caracteriza por se constituir na reflexão sobre a moral humana. Segundo a filósofa, moral é o conjunto de costumes de um povo que se organiza a partir da reflexão ética. Essa afirmação deixa clara a distinção entre os termos ética e moral e ao mesmo tempo a ligação entre os dois. A ética reflete sobre a moral e a moral constitui a partir da reflexão da *Ética*. Sucupira considera essa definição em suas pesquisas e é o que faremos também.

A autora em questão apresenta também outra perspectiva na qual “ética e moral são dois vocábulos que podem ser usados quase que indistintamente” (idem 2009a, p116). Embora não consideremos esta definição em nossa pesquisa, é imperioso notarmos que frequentemente há esse uso também em documentos oficiais no Brasil os quais decidiram usar o termo ética em lugar de moral. Essa escolha visa evitar o embaraço de qualquer analogia às posições políticas do passado em relação à formação ética do cidadão.

2.1 ALICERCES DE ÉTICA DESTA PESQUISA

Na introdução, foi sinalizado que essa pesquisa tem sua base na ética das virtudes aristotélicas segundo o pensamento filosófico de MacIntyre (2001). Ainda que entendamos a importância das várias contribuições de filósofos como Espinosa (1633-1677), Hume, (1711-1776), Kant (1724-1804), Nietzsche (1844-1900) e Scheler (1874-1928) para a discussão sobre ética, decidimos pela ética das virtudes de Aristóteles (séc. IV a.C.) a partir da reflexão de MacIntyre (2001). Essa perspectiva sustenta a pesquisa em questão.

MacIntyre (1999) entende que a ética é a característica que, junto com a razão, distingue o ser humano dos outros animais. Sendo a ética considerada como a reflexão sobre o agir humano, está intimamente ligada à razão. Afirmar que a ética é o que caracteriza o ser humano não significa que o autor a considere uma habilidade inata. Ética não só se vive, como se aprende na polis. MacIntyre (1999) diz que o ser humano também se caracteriza pela vulnerabilidade e dependência do outro, o que reforça ainda mais o caráter social da ética segundo a visão do autor que é também a de Aristóteles (séc. IV a.C.). Dizer que ética se aprende equivale a aceitar a necessidade de outros que ensinem.

A reflexão do sujeito ético possibilita a busca de paradigmas para nortear as suas ações. Na perspectiva aristotélica e de MacIntyre (2001), o sujeito é ético não somente porque realiza ações éticas, mas também porque sabe que as realizou. O ato ético é voluntário e consciente (ARISTÓTELES séc. IV a.C., 2001). O filósofo grego entende como ato voluntário o que o ser humano tem capacidade de realizar e realiza sem ignorar o destinatário, os meios e o fim. Esta explicação torna plausível a interdependência entre a razão e a ética. O ato voluntário implica vontade, palavra que do latim *voluntas* significa querer. Razão e ética também incluem a afetividade (MACINTYRE, 1999). Quando na *Ética a Nicômaco* Aristóteles (séc. IV a.C.) distingue as virtudes da mente daquelas do caráter, quer dizer que há, de fato, uma distribuição das virtudes dentro do que se chamam as potências humanas, ou seja, a inteligência, a vontade, afetividade. Há virtudes que estão mais ligadas a uma ou a outra dessas potências. A afetividade sozinha não gera ação ética. A inteligência não decide sem o querer; a vontade, sem a reflexão e o sentimento, não é motivada a agir.

É com base nas afirmações acima que MacIntyre (2001) critica fortemente a sociedade atual. Para o filósofo, a falta de critérios racionais para as ações reforça no sujeito da atualidade a prática do *emotivismo* - filosofia da atualidade que se caracteriza por se basear em preferências pessoais. O termo *emotivismo* (SUCUPIRA LINS, 2007) não é novo. O famoso filósofo britânico do século XIX Stuart Mill (1808-1873) já o usava e, principalmente Stevenson (1908-

1979), segundo o filósofo escocês. Para MacIntyre (2001), a atualidade é anestesiada pelo *emotivismo* e esse impede o estabelecimento de critérios que norteiam a ação ética. O autor também explica que a ausência de paradigmas éticos imobiliza uma sociedade. Além disso, a ação com base em preferências pessoais reforça o individualismo que é contrário ao bem comum e provoca a *Desordem Moral* (MACINTYRE, 2001,).

Nessa perspectiva, a prática das Virtudes é o caminho para reverter a crise em que atualmente a sociedade se encontra. A *Ética a Nicômaco* é considerada por MacIntyre (2001) como o texto canônico da teoria das virtudes. Uma das definições de virtude em Aristóteles diz que “virtude é a disposição do caráter que o torna bom e o faz desempenhar bem a sua função” (LIVRO II, 1105B4). O filósofo grego entende disposição como atitude, ou seja, a virtude é uma atitude constante que permite ao ser humano ser bom e realizar o bem. Nessa visão, é importante a constância do exercício que resulta no *habitus*, ou seja, a prática incorporada das virtudes. Segundo o filósofo grego, algumas pessoas têm disposição para agir virtuosamente, no entanto, é necessário que todas aprendam a cultivar as virtudes.

Na tentativa de propor um conceito de virtude, MacIntyre (2001, p. 311) afirma que essa “é uma qualidade cujo exercício leva à conquista de um *telos*”. MacIntyre (2001) explica que o *telos* na visão aristotélica não é algo que se alcança no futuro, pelo contrário, é um modo pelo qual a vida é construída. A afirmação do filósofo escocês remete ao tema central da filosofia aristotélica do *telos*, dever ser de todas as ações humanas. A perspectiva de vivência das virtudes está voltada para um fim. A esse respeito, o filósofo contemporâneo assim se expressa:

O que é, afinal, o bem para o homem? Aristóteles tem argumentos convincentes contra a identificação desse bem com o dinheiro, com a honra e com o prazer. Ele lhe dá o nome de *eudaimonia* — como é frequente, há dificuldade de tradução: bem-aventurança, felicidade, prosperidade. É o estado de estar bem e fazer bem ao estar bem, do homem estar bem favorecido em relação a si mesmo e em relação ao divino. (MACINTYRE, 2001, p. 253)

MacIntyre (2001) afirma que a explicação aristotélica não expõe o conteúdo da *eudaimonia*, o que naturalmente gera grande abertura de interpretações. Sabe-se o que esta não é. A expressão “fazer bem ao estar bem” dá a entender um estado no qual se está e ao mesmo tempo ainda não foi alcançado. Arendt (2007, p. 206) afirma que o termo é intraduzível e não o relaciona à felicidade por ser esta passageira. *Eudaimonia*, na perspectiva da filósofa moderna, é “condição duradoura” como a vida. Nesta perspectiva, MacIntyre (2001) afirma que

o exercício das virtudes não é, nesse caso, um meio para o fim do bem para o homem, pois o que constitui o bem para o homem é uma vida humana completa, vivida da melhor forma possível, e o exercício das virtudes é uma parte necessária e fundamental de tal vida, e não um mero exercício preparatório para garantir tal vida. (idem, 2001, p. 254)

Parece ser possível afirmar que, embora Arendt (2007) e MacIntyre (2001) discutam a *eudaimonia* aristotélica em contextos diferentes, há uma semelhança na perspectiva de que o bem último é inerente à condição humana. No caso de MacIntyre (2001), há a tese de que a virtude seja parte essencial da vida humana e, portanto, da *eudaimonia*. Não discutiremos aqui a diferença entre a perspectiva aristotélica e arendtiana de virtude, pois não é nosso objetivo.

Na concepção de MacIntyre (2001;1999), fica claro que não se pode falar de ética sem considerar as virtudes.

virtudes são aquelas qualidades da mente e do caráter sem as quais os bens internos a tais práticas humanas como artes e ciências e tais atividades produtivas como cultivo da terra, pesca e arquitetura não podem ser realizadas. Em segundo lugar, virtudes são aquelas qualidades sem as quais um indivíduo não pode realizar aquela vida, ordenada em termos daqueles bens, a qual é a melhor para ela ou ele realizar; e em terceiro lugar, aquelas qualidades sem as quais uma comunidade não pode florescer, e não pode haver nenhuma concepção adequada do bem humano em todos os sentidos. (MACINTYRE, 2001, p. 262-263.)

O filósofo acima citado acredita que as virtudes são essenciais para se ter uma vida ordenada, por isso afirma que atualmente há uma *desordem moral* pela falta da vivência das virtudes. Segundo o livro *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, IV a.C., 2009), há dois tipos de virtudes: as virtudes da mente e as do caráter, que correspondem às virtudes intelectuais e morais. As intelectuais são sabedoria e prudência, que correspondem à razão teórica e prática, respectivamente. As morais ou do caráter são prudência, justiça, fortaleza e temperança. Dentro dessas virtudes é possível distinguir didaticamente as que estão mais no campo da vontade (Justiça) e da afetividade (Temperança e Prudência). Malheiro (2008, p. 101) afirma “Podemos destacar que o conhecer, o querer e o sentir se encontram no ser humano num estado de dependência e complementaridade e que, portanto, as virtudes morais não podem ser vistas e estudadas isoladamente”. O autor ressalta a importância de considerar o ser humano na sua totalidade, não fragmentado. Essas três dimensões já aparecem desde a antiguidade e parece que no século XXI ainda há dificuldade de considerar o ser humano como uma totalidade, deixando as fragmentações apenas como forma de explicação.

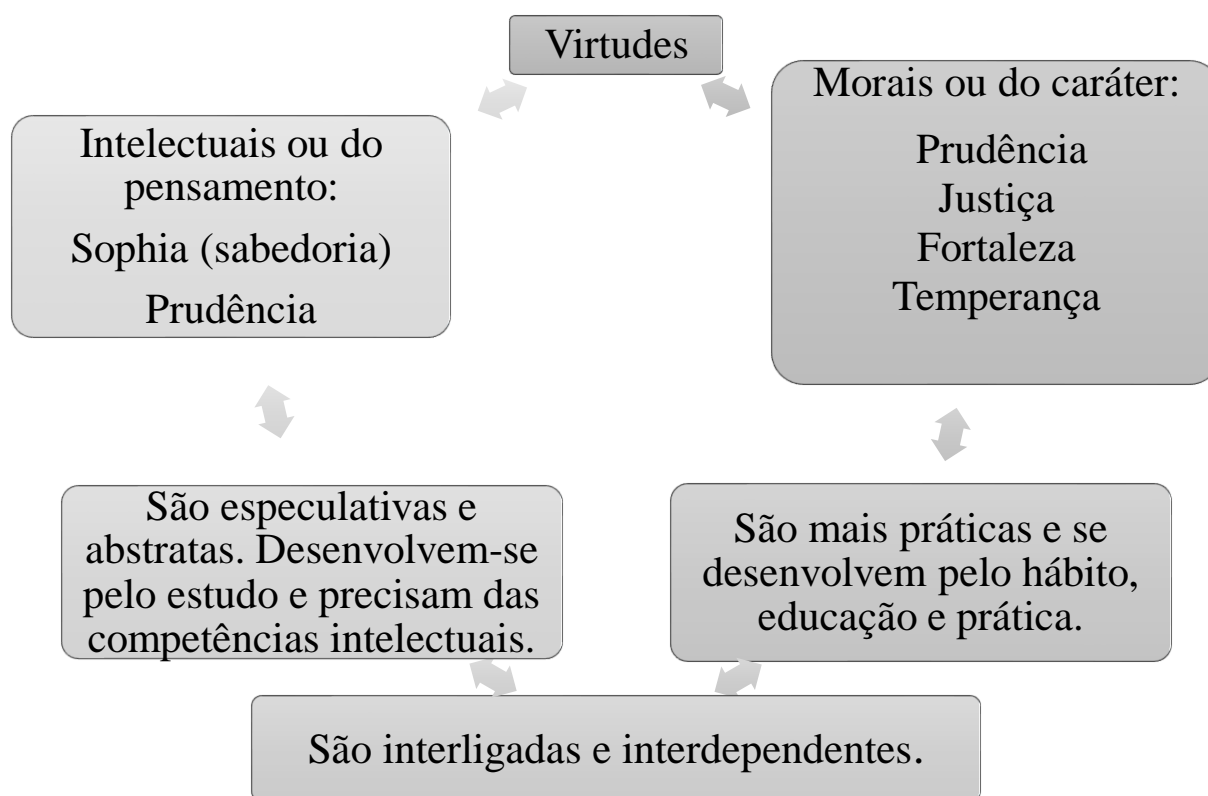


Figura 1 Resumo Virtudes aristotélicas Fonte: LINO, Glaucya

Para Aristóteles (séc. IV a.C.) as virtudes são um bem para o indivíduo e para a sociedade. As quatro virtudes morais citadas no quadro são as principais, mas a essas são associadas outras. Unem-se à Fortaleza as virtudes da Paciência e Perseverança para suportar as perdas e esperar bens maiores. Coragem, Resistência, Audácia e Magnanimidade também se acrescentam para que a pessoa suporte e supere as dificuldades em vista da excelência. Todas corroboram para moderar a busca do prazer de forma que o indivíduo seja dirigido para o bem. A virtude da Prudência é definida por Aristóteles (séc. IV a.C.) como a reta razão do agir e dá equilíbrio à vivência de todas as outras virtudes. À Justiça associam-se a Generosidade, o Respeito e a Responsabilidade. Essas virtudes cooperam para que o sujeito possa exercer a Justiça.

Sendo a Justiça e a Amizade as categorias principais dessa pesquisa, nos debruçaremos mais sobre a perspectiva do autor de referência a respeito dessas duas virtudes. A Justiça é a virtude social por excelência, porque se direciona ao outro e necessita do outro para se concretizar. Para MacIntyre (2001), a justiça é a principal virtude aristotélica por ser considerada um exercício prático de equilíbrio das condutas sociais e a soma de todas as outras virtudes. Assim como a teoria aristotélica considera que as Virtudes estão interligadas e um indivíduo não possui uma sem as possuir todas, também afirma que a Justiça resume todas as

Virtudes no sentido de que um covarde ou imprudente, mesquinho ou ganancioso dificilmente será justo. Por outro lado, afirma que a relação entre amigos não carece de Justiça, porque a solicitude entre amigos a dispensa e porque a Amizade parece estar contida na forma mais elevada de Justiça (ARISTÓTELES, séc. IV a.C.).

Aristóteles (séc. IV a.C.), refere-se a dois tipos de Justiça, isto é, Justiça moral e legal. A segunda, promulgada pelas leis, e a primeira, não documentada. Para o grego, a Justiça é a disposição que torna os indivíduos aptos a realizar atos justos e desejar o que é justo. Por justo, se entende lícito enquanto respeito ao semelhante e equitativo que toma para si somente o que lhe é devido. No primeiro caso, o filósofo se refere à igualdade legal e, no segundo, é equidade com base no mérito. Para Aristóteles, um homem equitativo “é alguém que por escolha e hábito faz o que é equitativo, e que não é inflexível quanto aos seus direitos, se contentando em receber uma porção menor mesmo que tenha a lei ao seu lado”. (livro V 1138a135). A equidade, na visão aristotélica, é justa mesmo não sendo legal e ultrapassa a justiça legal e a retifica, pois, a lei é geral e a equidade é específica e flexível.

Na lista aristotélica também consta a Amizade, virtude necessária para o estabelecimento da Justiça. A amizade é um elo que une as pessoas em busca do bem comum. O compartilhamento de tudo em vista de um projeto comum envolve afeto. O afeto na antiguidade não estava em primeiro plano como atualmente, mas era considerado. Para o filósofo grego, existem três tipos de Amizade: 1. A que se baseia na utilidade mútua – neste tipo de Amizade, ambos buscam benefícios no outro; 2. A que está fundamentada no prazer mútuo e se caracteriza pelas afinidades, talvez a mais praticada na atualidade e 3. a que tem como alicerce o interesse comum nos bens para ambos. O terceiro tipo de Amizade é considerado o que tem base nas virtudes, sendo duradouro. De certa forma, este inclui o primeiro tipo, porque os amigos são úteis uns aos outros. Inclui também o segundo tipo, pois os amigos sentem prazer em estar juntos. Contudo, esse terceiro tipo de amizade supera os outros dois, porque a pessoa ama o outro assim como este é e constrói um vínculo que tem como característica a reciprocidade. Se não é mútua, não é Amizade, é afeição. Para o filósofo grego, o terceiro tipo de amizade é o paradigma de relação ideal entre os cidadãos da polis.

A Coragem é uma virtude que se associa à Amizade. MacIntyre (2001) diz que nas sociedades gregas

Ser corajoso é ser alguém em quem se pode confiar. Por conseguinte, a coragem é um ingrediente importante da amizade. Os laços de amizade das sociedades heroicas inspiram-se nos de parentesco. Às vezes a amizade é um voto formal, de modo que por meio do voto se assumam mutuamente as obrigações de irmãos. (MACINTYRE, 2001, p. 212) (SIC)

A Coragem, segundo MacIntyre (2001), tem influência sobre duas atitudes que são a preocupação com os outros e o cuidado. Um indivíduo covarde até se preocupa com o outro, todavia, dificilmente se arriscará por alguém. Há outros elementos da Amizade que são considerados virtudes como a Fidelidade, que garante a unidade, a Honestidade, a Sinceridade, a Confiança e a Paciência. O autor afirma que definimos nosso relacionamento com os outros com base na Confiança e na Sinceridade. Embora as Virtudes sejam consideradas universais, o autor argumenta que a prática (Moral) das mesmas depende da cultura e do local onde o sujeito se encontra.

MacIntyre (2001) ainda apresenta dentro do seu catálogo algumas virtudes que não constam no elenco grego. A partir do Cristianismo se difundiram outras virtudes, como o perdão e a humildade. Essas eram impensáveis para a sociedade grega da época aristotélica, como diz MacIntyre (2001, p.398).

2.2 APRENDIZAGEM ÉTICA E FORMAÇÃO DO CARÁTER

As escolas devem, também, contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem preencher sua função de educar para a vida numa comunidade democrática e para uma fecunda vida familiar.

BRUNER,

Depois da tentativa de delimitar e apresentar a partir de qual conceito de ética falamos, faz-se necessário, antes de tratarmos de Aprendizagem ética, entender o que concebemos por Educação. Entre as inúmeras definições, uma nos chama a atenção. Sucupira (1980) assim define educação:

as atividades intencionalmente exercidas sobre o desenvolvimento de uma personalidade com o objetivo de promover e ativar processos de aprendizagem que conduzem a disposições, atitudes, capacidades e formas de comportamento, consideradas úteis e valiosas pela sociedade. (Sucupira, 1980, p.28).

Esta definição apresenta a educação em sua poliédrica tarefa e coloca em relevo características essenciais como a intencionalidade e o desenvolvimento da personalidade. Há também clareza nos objetivos da educação quando se diz que educar é promover e ativar processos de aprendizagem. Esses processos têm um *telos* (fim) que consiste na condução do sujeito a uma vida de valor para si e para a sociedade. Diante dessa afirmação, entende-se que a perspectiva de educação à qual chegamos considera o ser humano em sua totalidade e, portanto, busca práticas que correspondam a essa exigência. Quando a Educação perde o próprio fim, “não passa de treinamento de um animal à serviço do estado” (MARITAIN, 1973, p. 20). A afirmação de Maritain (idem. 1973) possibilita dizer que a perda de finalidade, em geral, acontece quando o ser humano é visto ou tratado de forma fragmentada; na educação isso resulta em um processo guiado unicamente pela ênfase no aspecto cognitivo ou em um tecnicismo voltado somente para preencher as vagas no mercado.

Para Michele De Beni (2010), a educação é “um progressivo processo de mudança e contínua revolução positiva que conduz ao centro do próprio eu e da cultura” (DE BENI, 2010, p. 21). O autor associa a busca da identidade do sujeito com o processo educativo. Faz parte do processo educativo a esperança que orienta ao aperfeiçoamento, sem a qual o sujeito se fecha em si mesmo, a vida esvazia-se de significado e, como consequência, a educação perde o rumo. O movimento eu-outro nos remete à definição de Sucupira (1980) e para a concepção de Buber (1979), pois trata do desenvolvimento da personalidade ou identidade da pessoa. Este trabalho

não se propõe a aprofundar tais conceitos. Contudo, não é admissível falar de aprendizagem ética e formação do caráter sem que delimitemos minimamente a perspectiva que nessa pesquisa se tem de Identidade e construção da identidade.

Habermas (1989, p. 54) explica a identidade do Eu afirmando que “é uma competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar exigência de consistência”. O autor entende que essa competência é desenvolvida na interação social e a linguagem tem um papel importante na compreensão de si. A identidade é, dessa forma, desenvolvida processualmente. Habermas (1989) se refere ainda à consciência moral do Eu como aspecto central do desenvolvimento moral e faz um paralelo entre a proposta dos níveis de consciência moral de Kohlberg³ (1927-1987) e os estágios de consciência do Ego de Lövinger⁴ (1918-2008), concluindo que estão em harmonia. Em seguida, associa esses estágios e níveis ao desenvolvimento do agir comunicativo em função da construção da identidade. O agir comunicativo é, na perspectiva do autor, um pressuposto para a percepção dos conflitos morais.

Habermas (1989) conclui que há uma interligação entre os estágios do Ego, níveis da consciência moral e desenvolvimento do agir comunicativo. Essa interligação envolve as dimensões psicofísica, ética e cognitiva. É fundamental para a concepção de aprendizagem ética a visão da totalidade do ser humano. As afirmações acima levam a entrever que a educação é fundamental para o desenvolvimento de sujeitos éticos.

Não pretendemos aprofundar as reflexões riquíssimas de Habermas (1989). A interligação feita por ele, no entanto, é suficiente para ancorar nossa perspectiva e nos autoriza a conjugar aprendizagem ética com formação do caráter. Entendemos a partir do autor que Caráter é a identidade do sujeito que se forma gradualmente (idem, 1989). Esta é a base da personalidade e se manifesta nos comportamentos (LICKONA, 2004a). O psicólogo norte-americano afirma que as virtudes têm um lugar importante na formação do caráter. Segundo o pesquisador, é preciso conhecer o bem, desejá-lo e praticá-lo. Esse “bem” é uma referência à concepção aristotélica.

³ Os estágios de consciência moral estabelecidos por Kohlberg são três: o primeiro, chamado pré-convencional, compreende as crianças até nove anos de idade e está relacionado à obediência, punição e orientação das ações para benefícios próprios; o segundo, dito convencional, abrange a fase da adolescência e está mais relacionado à conformação a padrões sociais interpessoais, à autoridade e à manutenção da ordem social; o terceiro, pós-convencional, característico da idade adulta, está voltado para os princípios éticos universais, consciência própria e acordos sociais.

⁴ São nove os estágios de consciência do Ego descritos por Lovinger, que compreendem desde a infância até a vida adulta. São eles as fases pré-social, impulsiva, de auto proteção, conformista, autoconsciente, consciente, individualista, autônoma e, por fim, de integração.

Em suas pesquisas, Lickona (2004b) discute as virtudes que considera importante desenvolver para que se tenha um caráter forte. Além das quatro elencadas no capítulo 2.1, ele complementa dizendo que

Uma quinta virtude essencial é o amor. O amor vai além da justiça; dá mais do que a justiça requer. O amor é a vontade de se sacrificar por causa do outro. Um conjunto de importantes virtudes humanas - empatia, compaixão, bondade, generosidade, serviço, lealdade, patriotismo (o amor do que é nobre em um país), e perdão - compõem a virtude do amor. (LICKONA, 2004b, p. 3)

O autor explica que os gregos apresentaram uma ampla gama de virtudes, mas não todas. Além da virtude do amor, o psicólogo propõe outras: a *atitude positiva* da qual deriva o sentido de humor, a flexibilidade, a esperança e o entusiasmo; o *trabalho duro* que inclui iniciativa, diligência, definição de metas e recursos (idem, p. 3); a *integridade* que consiste em manter a própria palavra e a *gratidão* que não é sentimento e sim ação. Por fim, Lickona (2004a) fala da importância da *humildade* dizendo que “é necessária para a aquisição das outras virtudes porque nos torna conscientes de nossas imperfeições e nos leva a tentar nos tornarmos pessoas melhores” (LICKONA, 2004a, p. 3). A aprendizagem dessas virtudes é essencial para a formação do caráter do sujeito e, segundo o autor, essa formação tem duas nuances: é a conduta correta em relação tanto aos outros quanto a nós mesmos.

Depois de uma pesquisa sobre honestidade feita em diversos países, Lickona (2001) conclui que a cultura local também é um fator importante na formação do caráter. Arendt (2007) argumentava o lugar privilegiado das relações humanas como própria da condição humana de agir. O seu ser no mundo há sentido neste estar em relação e se constrói na relação.

Sucupira Lins (2013, p. 101) diz que aprendizagem ética é a “prática responsável de virtudes pessoais na vida de relações sociais, tanto na família como na escola”. A autora parte da teoria aristotélica das virtudes e, portanto, a aprendizagem ética coincide com a prática das virtudes. A presença do termo ‘responsável’ nessa afirmação evoca a importância da reflexão ética que leva, junto com o querer a uma atitude responsável.

A faixa etária escolhida para esse estudo se encontra em uma etapa na qual é possível colocar as bases para a construção do caráter. Segundo Erikson (1976), a criança, antes da puberdade, passa pela fase da indústria. É nesta fase, segundo o autor, que a criança passa do propósito à perseverança e também começa a ter um interesse pelo futuro; por isso, começa a considerar a possibilidade de que existam recompensas a longo prazo. São qualidades importantes e necessárias para introduzir a noção de virtudes e suas práticas.

Em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2016) (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) (PCNs), a Ética é tratada como Tema Transversal, ou seja, é proposta a presença do tema em todos os conteúdos, práticas e relações interpessoais na escola. Resende (2016), em sua análise dos documentos que estabelecem as Diretrizes Nacionais para os Direitos Humanos no que diz respeito a questões de Ética, afirma que, de acordo com esses documentos, a proposta do governo é formar pessoas para exercerem direitos e responsabilidades nas atividades democráticas. Resende (2016) discute a perspectiva que está na base dessa afirmação. Ela aprofunda ainda a questão da dignidade da pessoa, que é inerente a condição humana. Dessa forma, é possível dizer que ninguém confere dignidade a ninguém, pois que essa é uma condição humana inerente que precisa ser reconhecida. Ainda segundo a pesquisadora, para exercer “direitos e responsabilidades” é necessário que se aprenda a reconhecer a própria dignidade e a dos outros.

Na síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) (DCNs) há diversas alusões à formação ética da criança e do adolescente. No parágrafo referente ao currículo, afirma-se que é preciso articular as vivências dos alunos aos conhecimentos acumulados, em vista da formação ética dos mesmos.

Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores, selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a *formação ética*, estética e política do aluno. (BRASIL, 2013, p 21)

O documento delega à escola a responsabilidade de decidir o que ensinar e como ensinar sobre Ética. No entanto ainda apresenta sugestões para a prática docente, de modo a colaborar com o desenvolvimento ético da criança e do adolescente. Essas propostas são relativas ao envolvimento da criança e do adolescente na elaboração de regras de convivência e na inserção do tema Ética durante as aulas das diversas disciplinas. A este ponto nos perguntamos se os educadores levam em consideração ou ao menos conhecem o conteúdo desses documentos. Quanto ao envolvimento da criança e do adolescente na construção de regras de convivência, Piaget (1994) afirma que “as regras são uma construção progressiva e autônoma” (PIAGET, 1994, p. 64). Para o autor, quanto maior for a autonomia, mais efetivo será o respeito à regra. Isso significa dizer que promover atividades que incentivem o desenvolvimento gradativo da autonomia da criança e do adolescente colaborará para que estes se tornem, aos poucos, sujeitos de sua própria formação ética; assim sendo, o professor não será o único mentor dessa formação. É possível afirmar, portanto, que considerar o desenvolvimento ético da criança e do

adolescente na escola precisa ser de grande interesse para os que acompanham esse desenvolvimento.

Embora as Diretrizes Curriculares não tenham como objetivo discutir as disciplinas singularmente, a parte específica das séries iniciais o faz com exemplos norteadores. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (BRASIL, 1997) definem a escola como um espaço de formação e informação e, além das propostas curriculares das várias disciplinas, também propõem a Ética na modalidade de Temas Transversais.

Muitos são os autores que consideram as diversas dimensões características do ser humano (SUCUPIRA-LINS, 2013; TOGNETTA, 2009; MARITAIN, 1959,1973). No que tange a educação, é necessário considerar os aspectos cognitivos, socioculturais, afetivos, físicos e morais para que o sujeito seja contemplado em sua completude e a formação atinja o leque de dimensões que o ser pessoa inclui. Para que haja a formação ética efetiva não é suficiente focalizar apenas habilidades técnicas (SUCUPIRA LINS, 2016). Esse é um risco que já foi apontado por Maritain (1973) e que continua a assombrar a educação na atualidade.

La Taille (2007) afirma que é necessária a dimensão afetiva, além da intelectual para formar o sujeito ético. Este autor parte do pensamento de Piaget (1994) para explicar a necessidade de considerar o que nos move a pensar e agir eticamente. A motivação Ética depende da dimensão afetiva do sujeito que escolhe agir eticamente.

Piaget (1994) fala do desenvolvimento da criança do ponto de vista moral. O epistemólogo suíço sustenta a ideia de que o indivíduo é sujeito de sua formação moral à medida que equilibra a experimentação individual e a reflexão em comum. O autor afirma ainda que “só a cooperação leva à autonomia” (PIAGET, 1994, p. 299). A cooperação que acontece na interação com o meio e por volta dos 9-10 anos, quando tudo corre bem, é possível falar de autonomia.

A partir dessa perspectiva, entendemos a importância da vida social para que o indivíduo se torne consciente dos fundamentos que motivam a ação moral (idem, 1994) propriamente dita. Além de ressaltar a importância do meio nesse processo, Piaget (1994) assevera que é preciso passar da heteronomia à autonomia para que o indivíduo se desenvolva do ponto de vista moral. Em uma análise do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), Piaget (2007) faz uma reflexão a respeito da formação integral da personalidade humana. Esta reflexão completa nossa argumentação sobre a necessidade de explicitar mais nos PCNS o que significa a formação Ética:

Admitamos, em resumo, que “visa o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais” consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra da reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos. (PIAGET, 2007, p. 53)

O epistemólogo analisa cuidadosamente o significado do termo *pessoa* e explica quais as consequências que derivam do próprio significado da palavra em oposição a *indivíduo* para concluir que “a personalidade é, pois, uma certa forma de consciência moral, igualmente distanciada da anomia peculiar ao egocentrismo e da heteronomia das pressões exteriores, porque ela realiza a sua autonomia, e duas autonomias só podem alimentar entre si relações de reciprocidade” (idem., p 53). Desta forma, afirmar que a escola visa o pleno desenvolvimento da personalidade significa pressupor que ela oferece a possibilidade de cooperação, que acontece quando a coação e o egocentrismo dão lugar à reciprocidade. Encontramos essas características em nossas escolas? Proporcionamos às crianças a possibilidade de desenvolver a própria personalidade em uma atmosfera social de afeição e liberdade? Essas são perguntas necessárias quando a escola se propõe a formar eticamente o sujeito.

Navaez (2001) por sua vez se pergunta se a educação do Caráter é papel da escola e dos educadores. Com base em suas pesquisas, a psicóloga norte-americana explica que os educadores realizam essa formação cotidianamente, talvez sem nominá-la ou estruturá-la. De fato, é na infância que se encontram as bases para o desenvolvimento e a formação da identidade.

Nesse processo está envolvida a questão das emoções. Autores como Narvaez (2001), Tognetta et al (2009, 2013) e Cunico (2004) pesquisam sobre a educação das emoções. A este ponto é necessário definir o que aqui se entende por emoção. Segundo Goleman (1995, p. 20)

todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção é do latim *muovere* – “mover” – acrescida do prefixo “e-” que denota “afastar-se”, o que implica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. (GOLEMAN, 1995, p. 20)

A definição de Goleman (1995) leva a concluir que a emoção é uma reação impulsiva isenta de reflexão. Embora o autor ligue a emoção a impulsos, ele reafirma a importância dessas para o desenvolvimento do pensamento. Inteligência emocional e cognitiva se completam.

Sentimento, por vezes, é confundido com emoção. O dicionário Abbagnano (2007, p.878) apresenta, entre tantas, a definição de Heidegger (1889-1976). Para ele, sentimento é a “capacidade de apreender o valor que um fato ou uma situação apresenta para o ser que deve

enfrentá-la”. Para apreender um valor é necessário refletir ou ao menos pensar. Daqui se depreende que o sentimento envolve um pensamento. Sendo assim, o sentimento é a capacidade de percepção racional da realidade, enquanto a emoção é uma reação impulsiva.

Pesquisadores como Lickona (1994), Narvaez (2001), Gonçalves (2015) e Tognetta (2009) tratam a formação do caráter na perspectiva da vivência das virtudes como fundamento das ações éticas e do gerenciamento das emoções. Entende-se por emoções as atitudes do sujeito em resposta à determinada situação (WALLON, 2005). Para Wallon, as emoções são a exteriorização da afetividade na criança (WALLON, 2005, p.194). Nesta perspectiva, a formação do caráter se dá pelo exercício das virtudes, que depende do gerenciamento das emoções. A Formação do Caráter se dá em função da convivência em sociedade.

Lickona (2001) que é um dos autores mais engajados na atualidade na prática do ensino de ética e formação do Caráter, afirma que para alguém ser ético é necessário que haja educação do caráter. Para o psicólogo, educação do caráter é a tarefa de levar alguém a adquirir e cultivar as virtudes. É possível falar de virtudes comuns em uma sociedade múltipla na qual se valoriza enormemente o particular de cada um?

O ser humano é único sim. No entanto, há valores universais que ultrapassam culturas e distâncias. De certo que essa universalidade (SUCUPIRA LINS, 1997) lhe é tão característica quanto sua unicidade. Em qualquer cultura, a justiça e a amizade são valores, assim como são valores família, trabalho, educação e saúde.

A mesma pergunta também foi feita a Lickona (2001) por pais de alunos. O psicólogo e professor respondeu a essa questão afirmando que há uma lei moral natural (LICKONA, 2001) inscrita no ser humano. Ele completou a resposta apresentando uma pesquisa feita em 1985 por Nucci (1985) a respeito do conceito de virtudes para estudantes muito diferentes. O pesquisador constatou que as respostas coincidiram. Lickona (2001) afirma que o caráter, definido de forma abrangente, é um conjunto do qual fazem parte o sentimento, o pensamento e o comportamento do sujeito. O autor afirma também que a formação do caráter é intencional, proativa e abrangente (idem., 2001, p.4). O psicólogo aponta sete razões para realizar a formação do caráter:

- 1.É a melhor maneira de fazer uma diferença duradoura na vida de um estudante; 2. Feita bem, esta melhora o desempenho acadêmico.3. Muitos estudantes não estão recebendo uma forte formação do caráter em nenhum outro lugar. 4. Prepara os alunos para respeitar os outros e viver em uma sociedade diversificada; 5. Vai à raiz de uma série de problemas sócio morais, incluindo a grosseria, a desonestidade, a violência, a atividade sexual precoce e a pobreza ética no trabalho. 6. É a melhor preparação para o ambiente de trabalho; 7. O papel da sociedade é ensinar os valores da cultura. (LICKONA, 2001, p.4)

A partir da reflexão acima é possível entender que Educação envolve não só o desenvolvimento de habilidades, mas também a formação do caráter. Por isso, é importante desenvolver qualidades humanas que permitam ao sujeito viver em sociedade de forma harmoniosa e produtiva. É nesta perspectiva que a presente pesquisa considera a Educar para a Paz. Viver em harmonia nesta perspectiva inclui o reconhecimento da centralidade do conflito na vida humana. A este respeito, MacIntyre (2001) afirma: “É por meio do conflito, e às vezes, somente por meio do conflito, que descobrimos quais são nossos fins e propósitos” (MACINTYRE, 2001, p. 278). O autor critica Aristóteles por não reconhecer a importância da oposição e do conflito que, na perspectiva do filósofo grego, deve ser evitado.

É neste contexto que se justifica o problema a ser pesquisado e que se liga a aprendizagem ética ou formação do caráter à Educação para a Paz. Não há Educação para a Paz se não houver cidadãos de caráter que decidam livremente construir a Paz. Desta forma, ao levar até a escola a discussão sobre Educação para a Paz, a presente pesquisa espera contribuir para ampliar as iniciativas que cooperem para o desenvolvimento de sujeitos éticos. Mais que preparar a comunidade escolar para a resolução de conflitos, espera-se contribuir para lançar as bases do diálogo que considera o conflito inerente ao relacionamento humano e necessário para o desenvolvimento da identidade. Sobre resolução de conflito e diálogo, falaremos no capítulo 3.

3. ELEMENTOS DA PAZ

Uma das muitas coisas que aprendi com meu avô foi compreender a profundidade e a amplitude da não-violência e a reconhecer que somos todos violentos e precisamos efetuar uma mudança qualitativa em nossas atitudes.

Arun Gandhi

O conceito de Paz hoje é envolvido por tão grande polissemia a ponto de dificultar a sua definição. A pluralidade de dimensões do termo requer que o esclarecimento de qual Paz se está falando. Na antiguidade encontram-se as raízes da palavra e o nome *Eirene* dado à filha de *Temis* e *Zeus* talvez seja um dos primeiros registros do conceito de Paz. No contexto grego, Paz está associada a Equidade, Justiça (LEITE & SILVA, 2009) e ausência de perturbação. Nesta perspectiva a Paz também é oposição a *Polemos*, que era a personificação da guerra.

Na tradição judaico-cristã “a paz se expressa através da aliança de Deus com a humanidade, inicialmente representada pela pomba e o ramo de oliveira” (LEITE & SILVA, 2009, p.79). Nesta perspectiva a Paz é um dom de Deus e em geral associada à presença dele em meio ao povo, o que coincidia com a concórdia, fruto da justiça. Ainda hoje, a pomba simboliza a paz em muitas partes do mundo e é estampada como símbolo em manifestações e iniciativas de Paz. Considera-se que o Cristianismo também influenciou muito a perspectiva ocidental de Paz. A figura de Jesus mantém a Paz enquanto aliança e propõe o amor como paradigma de relacionamento entre o povo. Ou seja, Paz deixa de ser unicamente um dom, pois é incluído o esforço do povo pela vivência do amor mútuo. Jesus personifica a Paz, a doa chamando-a sua e no Sermão da Montanha enaltece quem a promove, sublinhando o esforço do povo. Nota-se que a Paz é, para os cristãos, ao mesmo tempo dom e compromisso.

No contexto romano, destaca-se também a famosa Paz estabelecida pelo poder do Imperador. De acordo com Sêneca (1990) *Pax Romana* é também sinônimo de *Paci Augustae*. A paz estabelecida tinha o objetivo de manter a ordem. Na modernidade, o simbolismo da Paz sai de uma dimensão divina (LEITE & SILVA, 2009). As autoras atribuem a Kant (1989) o redimensionamento da perspectiva de Paz. Civico (2001) afirma que Kant (idem) não considerava a paz como um estado natural na convivência humana, para o filósofo Paz era um conceito utópico e só era possível enquanto acordo instituído pelos Estados. A Paz Perpétua, como foi chamada, é instituída como oposição à guerra e como um dever. Atualmente, a Paz passou a ser considerada também um sentimento do indivíduo e oposição à violência de forma geral, não apenas à guerra.

3.1 PAZ E RESOLUÇÃO DE CONFLITO

Aqui na terra nós somos muito pequenos
para revolver os vulcões. Por isso eles
causam tanto dano.

Saint- Exupéry

Após a Segunda Guerra Mundial, com a Fundação da Organização das Nações Unidas e a Declaração dos Direitos Humanos respectivamente em 1945 e 1948 o tema da Paz volta com força como oposição à guerra, como afirma o artigo XXVI:

Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo XXVI 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, art. 26).

Nota-se o acento predominante na manutenção da Paz. A educação, como promotora do desenvolvimento integral da pessoa, é proposta com base no respeito dos direitos humanos e se apresenta como instrumento para a construção da Paz. À escola é delegada a função de educar para a cidadania e a obrigatoriedade da educação e seu reconhecimento como direito induz a pensar que se queira garantir a formação do cidadão. Nesse contexto a Paz está associada, sobretudo, à garantia do reconhecimento dos direitos humanos.

A Paz recebeu e recebe inúmeros nomes. Entre esses está também a expressão Não-Violência. A primeira notícia que se tem do uso do termo Não-Violência é de um líder Jaina do século V a. C. chamado *Mahavira* que viveu na Índia. O líder do jainismo, religião oriental milenar, pregava a *Ahimsa* que em sânscrito quer dizer Não-violência, ou seja, não causar mal ou sofrimento a qualquer ser. Na atualidade, Manhatma Gandhi e Martin Luther King Júnior retomaram essa expressão fazendo dela o próprio modo de lutar pela liberdade do próprio país e contra discriminação racial, respectivamente.

O binômio Justiça e Paz também é frequente. A carta Encíclica de João XXIII é um marco que precisa ser considerado quando se fala de Paz. João XXIII argumenta que não é possível falar de Paz se não há justiça:

A convivência entre os seres humanos só poderá, pois, ser considerada bem constituída, fecunda e conforme à dignidade humana, quando fundada sobre a verdade, como adverte o apóstolo Paulo: "Abandonai a mentira e falai a verdade cada um ao seu próximo, porque somos membros uns dos outros" (*Ef* 4,25). Isso se obterá se cada um reconhecer devidamente tanto os próprios direitos, quanto os próprios deveres para com os demais. A comunidade humana será tal como acabamos de delinear, se os cidadãos, guiados pela justiça, se dedicarem ao respeito dos direitos alheios e ao cumprimento dos próprios deveres; se se deixarem conduzir por um amor que sinta as necessidades alheias como próprias, fazendo os outros participantes dos próprios bens; e se tenderem todos a que haja no orbe terrestre uma perfeita comunhão de valores culturais e espirituais. Nem basta isso. A sociedade humana realiza-se na liberdade digna de cidadãos que, sendo por natureza dotados de razão, assumem a responsabilidade das próprias ações. (**JOÃO PP. XXIII, 1963, p.7**)

Publicada em 1963, a carta ressalta a importância da convivência fundada na verdade, na justiça, no amor e na liberdade para que haja de fato a Paz. Verdade que exige a vivência da honestidade; justiça que impele a respeitar o outro, amor que convida à partilha e liberdade que é inerente a dignidade humana e promove a responsabilidade. Essas são questões importantes para refletir sobre o relacionamento com os outros.

Outros temas são associados à Paz. A UNESCO sublinha, entre as próprias prioridades, a importância do desenvolvimento sustentável, a educação em direitos humanos, a competência para relações pacíficas e boa governança são atitudes necessárias para a construção e manutenção da Paz entre os povos. É importante ressaltar que dentro da luta pelo respeito dos direitos humanos está o combate à desigualdade e à fome, o que retoma a questão da Justiça como elemento indissociável da Paz.

O Nobel pela Paz, criado no ano 1900, a partir do desejo de Alfred Nobel premia pessoas e instituições que se destaca por ter contribuído para “a fraternidade entre as nações, a abolição ou a redução de exércitos permanentes e para a realização e promoção de congressos de paz” (NOBEL MEDIA, 2018). As motivações do próprio prêmio indicam alguns temas que são associados à Paz. De acordo com o site oficial do Nobel, 104 personalidades e 27 organizações receberam o prêmio entre 1901 e 2017, totalizando 131 prêmios. Entre a década de 30 e 90 foram destinados 19 prêmios para personalidades que se empenharam em favor do controle de armas e do desarmamento. Outros 25 prêmios, com maior número entre as décadas de 70 e 90, foram para pessoas e instituições que contribuíram para o respeito dos Direitos Humanos. Entre eles, destacamos Martin Luther King Júnior pelos direitos humanos e justiça social. Aos que se destacam pelo trabalho humanitário foram entregues 24 prêmios, entre esses vencedores está Madre Teresa de Calcutá em 1979, sendo a maioria desses entregue no início do século e até na década de 50 e os subtítulos dentro da temática são desenvolvimento econômico e social, mudança climática, desenvolvimento sustentável e democracia. Para os

empenhados em negociações pela Paz foram 33, dentre os quais Nelson Mandela. O líder Sul africano foi premiado pelo fim pacífico do regime do apartheid e pela promoção da democracia na África do Sul, assim dizia a motivação. Para os que lideraram movimentações que contribuíram para encontrar soluções aos conflitos foram 39. Nesta temática foram premiadas organizações e personalidades pelo incansável trabalho para a proibição e remoção das minas humanas que mutilam 25 mil pessoas por ano. Houve ainda 3 prêmios para os que promoveram os direitos das mulheres e 26 para quem se destacou pela promoção da organização internacional em vista da justiça e da Paz (NOBEL MEDIA, 2014).

Dentro de cada uma das temáticas dos prêmios estão contidos diversos subtemas que são intimamente ligados à Paz. Esses são: Justiça social, direitos humanos, busca de diálogo entre as nações, desenvolvimento social e econômico, trabalho humanitário. A Paz, neste contexto, é uma caminhada já iniciada e, ao mesmo tempo, uma meta que se quer alcançar. As premiações indicam os obstáculos para alcançar a Paz e o esforço desses ícones simbolizam a caminhada já iniciada.

Até aqui a Paz aparece na dimensão macro, entre países. Há também as dimensões interpessoal e pessoal de Paz. Essas dimensões podem ser resumidas no que se define como Cultura de Paz. De acordo com o site da UNESCO (2017), a promoção de uma Cultura de Paz e Não-Violência no Brasil tem os seguintes objetivos:

- Aprender sobre nossos direitos, responsabilidades e obrigações.
- Aprender a viver juntos, respeitando nossas diferenças e similaridades.
- Desenvolver o aprendizado baseado na cooperação, no diálogo e na compreensão intercultural.
- Ajudar as crianças a encontrar soluções não violentas para resolverem seus conflitos, experimentarem conflitos utilizando maneiras construtivas de mediação e estratégias de resolução.
- Promover valores e atitudes de não violência: autonomia, responsabilidade, cooperação, criatividade e solidariedade.
- Capacitar estudantes a construir juntos, com seus colegas, seus próprios ideais de paz.

Aprender a viver justos requer a aprendizagem ética. A cooperação depende do desenvolvimento do sujeito, da autonomia que, como já dissemos, está ligada à busca de identidade do sujeito. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, a busca da identidade e o diálogo pressupõem o conflito, que é oportunidade (MAGARI, 2010; TOGNETTA, 2005) de encontro consigo mesmo e com o outro.

Sobre essa perspectiva da UNESCO, (REZENDE, 2016) afirma que

a cultura da paz é entendida com proposta de mudança comportamental, que possa resolver os conflitos por meio de diálogos pacíficos, extinguindo as formas de imposição pela violência. Como resultado, a educação incorpora essa mudança, transcendendo o conceito para a prática do diálogo democrático e cooperativo dessa proposta, que deve ser voltada para o aprendizado da cooperação recíproca da colaboração e da justiça. (REZENDE, 2016, p.108)

A pesquisadora adjetiva o diálogo atribuindo-lhe a qualidade de pacífico, ou seja, isento de violência. A Cultura de Paz na perspectiva da UNESCO está, de fato, ligada ao que se entende, atualmente, por Comunicação Não Violenta (ROSENBERG, 2006). Esta metodologia (de agora em diante CNV) oferece técnicas para a resolução de conflito interpessoal e gerenciamento das emoções. A aprendizagem das emoções, associado à formação ética são elementos básicos para o desenvolvimento do sujeito. Na CNV, o sujeito comunica ao outro o que sente assumindo a responsabilidade sobre as próprias emoções, ou seja, não culpa o outro pelos seus sentimentos e emoções. Esse exercício de comunicação positiva é importante para aprender a gerenciar as próprias emoções e esse inclui o conhecimento de si. Tognetta (2005) diz que

quando não nos conhecemos, não temos controle sobre nossos próprios sentimentos. Eles se manifestam em forma de agressividade latente frente àqueles mais íntimos (pais, irmãos) e se fortalecem quando atingimos os que de uma forma ou outra, nos mostram o que ainda não somos e, portanto, às vezes, atinge a si próprio (enquanto falta de confiança em si, autodestruição). (TOGNETTA, 2005, p. 24)

A agressividade, segundo a autora é um sentimento natural como a raiva, a curiosidade. As emoções, expressão concreta dos sentimentos, quando desconsideradas deixam de contribuir para o encontro com o outro como oportunidade de crescimento. O analfabetismo emocional (GOLEMAN, 1995) é, provavelmente, o que tem causado tanta dificuldade para o amadurecimento dos sujeitos. Goleman (1995) diz que a inteligência moral representa um conjunto de aptidões que podem ser resumidos numa palavra atualmente fora de moda: caráter.

O psicólogo afirma que “o domínio do campo emocional é difícil porque as aptidões precisam ser adquiridas exatamente no momento em que as pessoas em geral estão menos

capazes de receber nova informação e aprender novos hábitos de resposta – quando estão perturbadas” (GOLEMAN, 1996, p. 280). Por esse motivo, é importante oferecer o quanto antes a possibilidade da alfabetização emocional. Tendo aprendido antes, os hábitos tendem a se tornar virtudes e o sujeito tem mais elementos que contribuem para gerenciar os sentimentos e mais possibilidade que os músculos psicológicos (idem, 1995), tão necessários para a conduta moral, funcionem. Entre os frutos dessa aprendizagem, o autor elenca a autoconsciência emocional, o controle de emoções, a canalização produtiva para as emoções, a empatia e maior capacidade de lidar com relacionamentos.

Esses são elementos indispensáveis para a Cultura de Paz. A autoridade sobre si mesmo parte da consciência de si e da responsabilidade que se assume pelas próprias reações aos sentimentos. Tognetta (2005) afirma que ter o controle sobre si ainda não é suficiente para a construção da Paz, porque um criminoso também tem bom controle sobre si e o usa para gerar violência. Para transformar o conflito em oportunidade, segundo a pesquisadora, é necessário buscar o sentido para a vida e concordamos com ela quando equipara essa busca à superação.

Há, atualmente, inúmeros estudos (KANACRI et al. 2014; REYNAUD, 2012; OLIVEIRA & FARIAS, 2006; KOLLER, 1997) a respeito de pró-sociabilidade e resiliência associada a Educação para a cidadania que nesta pesquisa chamamos de Educação para a Paz. Kanacri (2014) et al direcionam a pesquisa para a fase adolescente porque nesse período os sujeitos apresentam excelentes condições para desenvolver a empatia, a preocupação com o outro.

3.2 DIÁLOGO E EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO PENSAMENTO DE LUBICH

Não, então, para a "quieto viver", sim, em vez à paz como virtude ativa, que exige o compromisso e a cooperação de cada pessoa e de todo o corpo social. Construir paz também significa exercer a justiça com o perdão.

Papa Francisco

Lubich (2003) se destaca no cenário cultural, político e inter-religioso internacional pela dedicação, durante seus 88 anos de vida, à construção e promoção da Paz. Para Lubich (2003), Paz é um valor universal que se aprende e se pratica a partir do diálogo. A italiana entende diálogo segundo Buber (1979), o qual considera o diálogo um encontro com o outro. O autor afirma que a pessoa se realiza na relação com o outro. Nessa perspectiva, Lubich (2002) diz que é a partir do diálogo que se constrói a Paz.

Diálogo e Paz em Lubich (2002) estão, portanto, interligados. Para a italiana, o diálogo é motivado pelo amor, o qual leva o sujeito a abrir-se ao outro e cooperar para a construção da Paz. Em um de seus discursos, Lubich (2003, p. 409) assim se expressa sobre o diálogo: “é um enriquecimento recíproco, é querer-se bem, é sentir-se irmãos, criar a fraternidade Universal”. O enriquecimento recíproco ao qual a autora se refere não é unicamente material. Depois de cada encontro com o outro, segundo a escritora italiana, a pessoa é enriquecida pelo eu do outro. A relação com o outro, para a autora, é um dom recíproco (LUBICH, 2006b). Significa dizer que a pessoa sai enriquecida do que recebeu em cada encontro e doa a si mesmo ao outro.

Rememorando os 20 anos do recebimento do Prêmio UNESCO de Educação para a Paz conferido a Lubich, Voce (2016), afirma que, atualmente, é preciso “reinventar a Paz” (VOCE, 2016, p. 102). A partir dessa afirmação, a atual representante do Movimento dos Focolares fundado por Lubich (2002) relembra aos presentes que na perspectiva da italiana, a Paz é um empenho e uma escolha. Esta depende de cada pessoa e é sinônimo de construção de relações que têm seus fundamentos no diálogo.

Lubich (2001; 1998) indica três características necessárias do diálogo. É necessário

- Uma escuta profunda do outro;
- Humildade para aprender com todos;
- Valorização do positivo no outro.

Escutar o outro pressupõe que o sujeito esteja completamente esvaziado de si para acolher o outro. A importância da humildade está na disposição que esta virtude produz no

sujeito, a de se abrir ao outro. A valorização do positivo é o elemento que permite ao sujeito dialogar com todos, escutar e aprender também de quem não pensa como ele.

Em outra ocasião, Lubich (2003) se refere ao diálogo com o acréscimo do adjetivo fraterno. Voce (2016) ressalta que para a autora italiana a fraternidade não é uma simples prática como se poderia pensar. Esta foi definida em vários âmbitos da vida e do saber como uma verdadeira e própria categoria e estudiosos do pensamento chiaretiano se referem à fraternidade como um novo paradigma que é o fundamento de atos concretos capazes de direcionar a convivência humana para a Paz. De fato, fraternidade é uma categoria que Lubich (2003) apresenta em praticamente todos os 16 Doutorados Honoris Causa que lhe foram conferidos.

Segundo Maritain (1960, p. 36), a fraternidade é “o termo duma lenta e difícil conquista que exige virtude, o sacrifício e uma perpétua vitória do homem sobre si mesmo”. É o que mais tarde repete a autora italiana quando explica que a vivência da fraternidade exige do sujeito a atitude de ir além do próprio egoísmo para dar espaço ao outro. É nessa perspectiva que Lubich (2009) diz que o diálogo fraterno é o amor, expressão do relacionamento entre irmãos. Amor que é mais atitude que sentimento. É exigente, pois pede o esquecimento de si. A escuta profunda, a gratuidade, a universalidade, a prontidão e a reciprocidade são características do amor indicado por Lubich (2009). Considerar essas características é imprescindível para entender a proposta de Educação para a Paz de Lubich (2009).

Amor é um termo polissêmico (CRUZ, 2016) sobre o qual podemos facilmente encontrar muitas interpretações. Consideraremos as reflexões de Cruz (2016) que busca na sociologia de Boltanski (2005) a fundamentação do que Lubich (2002) entende por amor. Entendemos que não é nosso objetivo aprofundar o tema e nos limitaremos a apresentar a contribuição do sociólogo a partir da leitura feita por Cruz (2016), pois acreditamos que seja fundamental para entender a perspectiva de Lubich (2002).

Para Cruz (2016), o amor considerado por Lubich (2002) é do tipo *agápico*. Cruz (2016, p. 74) parte do pressuposto de que “*ágape* é o amor cristão, um tipo de amor que expressa tanto o amor a Deus quanto o amor ao próximo de acordo com os princípios do cristianismo”. A autora fundamenta o *amor ágape* a partir do sociólogo francês Boltanski (2005) e afirma que este procura sintetizar *ágape* enquanto teoria, partindo do conceito cristão do termo, mas alargando tal conceito a uma compreensão laicizada. Esse processo de laicização de *ágape* é importante para que tal categoria possa ser admitida como valor possível de ser introjetado por agentes sociais não cristãos. Boltanski (2005) considera que no amor *ágape* os atores não agem com base em cálculos ou interesse. É um amor que excede. O sociólogo francês reconhece que não é necessário ter um referencial religioso para realizar ações com base no amor *ágape*.

Comparamos esse excesso ao qual o francês se refere à generosidade, virtude aristotélica já mencionada.

Segundo Boltanski (2005) o amor ágape é gratuito; concreto, pois visa pessoas reais; supera a Amizade; não pretende e perdoa. Supera também a Justiça, pois valoriza a tal ponto a condição humana que oferece o perdão e possibilita o recomeço.

Arendt (2007) explica que só o amor tem o poder de perdoar, porque é uma reação contrária que não está condicionada ao ato que a provoca. Se fosse condicionada, seria vingança. Nessa perspectiva, é possível afirmar que é a gratuidade que permite o perdão.

Lubich (2013) distingue o amor ao próximo do amor recíproco, que embora sejam interdependentes, se manifestam de duas formas: como *ação agápica* (CRUZ, 2016, p. 116) que é unilateral e se refere à ação do sujeito que ama incondicionalmente, sem esperar resposta; e como *relação agápica* (idem. 2016, p. 116) na qual a resposta é inerente ao tipo de relação, isto é, o amor assim concebido gera a reciprocidade. Cruz (2016) argumenta que a reciprocidade gerada não é necessariamente direta. O sujeito encontra motivação para continuar amando mesmo diante da não aceitação ou retorno do outro. A reciprocidade inerente à *relação agápica* se nutre não só da resposta direta como das que provém também de outras fontes.

No âmbito da Economia, por exemplo, o conceito de reciprocidade é antigo, mas atualmente há estudos a respeito da reciprocidade direta e indireta a partir do pensamento de Lubich (2013). Argiolas (2014) argumenta que uma das condições para a reciprocidade, de acordo com Lubich (2013), é a confiança. A palavra confiança se explica por si só, pois vem do “latim *fides* que significa ‘corda’, evidenciando a forte conotação relacional que a caracteriza, que liga os dois ou mais sujeitos da relação” (ARGIOLAS, 2014, p. 147). Essa ligação para Lubich (2013) é necessária para se chegar à reciprocidade enquanto característica do amor *agápico*.

Estudos mostram que o relacionamento de reciprocidade em Lubich (2013) requer mais que reconhecimento e empatia ou aceitação, requer partilha, completa abertura e radical disposição ao dom de si.

O doar-se, o sacrifício de si e da própria intenção de recompensa não deve ser considerado uma diminuição de si, pelo contrário é expressão da plena posse de si. Ninguém pode doar o que não possui. O dom e a perda de si, inesperadamente, nos fazem ser o que não sabíamos que éramos e desta forma nos realizam e expressam que somos únicos e irrepetíveis. (MAGARI, 2010, p. 44)

No dom de si está implícita a gratuidade mencionada na economia e, segundo Magari (2010), embora seja necessário que o sujeito perca o próprio eu para se doar, este se reencontra no *nós*, enriquecido em sua identidade. Nessa lógica, é possível inferir que o diálogo que tem

como base o amor *ágape* suscita uma relação de fraternidade na qual o sujeito é motivado pela prática do amor à reciprocidade, ao dom de si e se reconhece pessoa (MOUNIER, 1964) na relação com o outro.

Essa perspectiva de diálogo e Paz requer esforço para que os conflitos, considerados como inerentes a convivência humana, sejam resolvidos e superados. Araújo (2010), analisando o pensamento de Lubich (2002) a partir das Ciências Sociais, afirma que o amor *ágape* é um conceito social e existe, portanto, na relação. O conflito, constitutivo das relações sociais, encontram lugar na dinâmica do amor *ágape* como possibilidade de amadurecimento dos relacionamentos éticos (idem, 2010).

Da experiência e das reflexões de Lubich (2003) emergem algumas características do amor as quais são a prontidão, gratuidade, escuta profunda, universalidade, reciprocidade e perdão. Lubich (2006) empresta a expressão de Fromm (2000) para afirmar que o amor é uma arte.

Arte que exige empenho, arte com fortes exigências... é uma arte que pretende que se vá além do horizonte simplesmente natural, muitas vezes dirigido quase unicamente à família e aos amigos. Aqui, o amor deve ser orientado a todos, ao simpático e antipático, ao bonito e ao feio, ao conterrâneo e ao estrangeiro, de minha religião ou de outra, de minha cultura ou de outra, amigo ou adversário, ou inimigo que seja. (LUBICH, 2006a, p. 27-28)

Lubich (2006a) sublinha a universalidade e gratuidade do amor que não exclui ninguém nem se dirige unicamente aos próximos ou àqueles que tendem a nos retribuir. A autora continua afirmando que esse

É um amor que estimula a amar por primeiro, sempre, sem esperar ser amado. É um amor que considera o outro como a si mesmo, que vê a si mesmo no outro. Dizia Gandhi: “Tu e eu somos uma coisa só. Não posso te fazer mal sem me ferir”. Esse amor não é feito apenas de palavras ou de sentimentos, é amor concreto. Exige que nos “façamos um” com os outros que vivamos, de certo modo, o outro em seus sofrimentos, em suas necessidades, para entendê-lo e ajudá-lo com eficácia. Essa arte pretende que amemos Jesus na pessoa amada. De fato, embora esse amor seja dirigido a determinado homem, a uma mulher em especial, Cristo considera como feito a si tudo o que a eles se fez de bom e de ruim. (LUBICH, 2006a, p. 28)

É possível identificar três características do amor na afirmação de Lubich (2006a): 1. Prontidão em amar por primeiro sem esperar nada em troca; 2. Capacidade de se colocar no lugar do outro; 3. Reconhecer cada um como pessoa, pois ver Jesus no outro quer dizer reconhecer em todos irmãos, iguais em dignidade. Lubich (2006a) continua descrevendo a arte de amar e afirma que se “vívuda por muitas pessoas, essa arte de amar leva ao amor mútuo: na

família, no trabalho, nos grupos (LUBICH, 2006a, p. 28). A reciprocidade foi discutida neste capítulo e nos limitamos a reforçar que para Lubich (2006a) esta é gerada pela vivência do amor, é uma resposta suscitada pela prática da arte de amar. Araújo (2009) comenta as afirmações de Lubich (2006a) afirmando que

Esses elementos não contêm em si apenas uma dimensão espiritual e social, mas uma dimensão pedagógica que alarga a nossa medida de profissionais de educação, de escola, de sociedade, de mundo. É a possibilidade, por excelência, de construir uma educação plasmada no sentido da fraternidade, da unidade. (ARAÚJO, 2009, p.56)

Quais as implicações do pensamento de Lubich (2002) para a Educação para a Paz? Bruner (1973 p.8) afirma que “As escolas devem também contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem preencher sua função de educar para a vida numa comunidade democrática e para uma fecunda vida familiar”. A proposta educacional que tem se delineado a partir do pensamento de Lubich (2002) coopera para o desenvolvimento social não só das crianças como também dos agentes da educação em geral.

Diversos autores (MATIELLO, 2015; RICCI & DE BENE, 2010; ARAÚJO, 2009) se debruçaram sobre a experiência e o pensamento de Lubich (2002) e ofereceram reflexões importantes para repensarmos a Educação para a Paz de acordo com a Pedagogia que emerge dessa reflexão.

Educar para a Paz em Lubich (2002) significa educar para o diálogo e este acontece na relação. A Educação vista nesta perspectiva requer “uma reciprocidade que se realiza com a participação de todos” (ARAÚJO, 2009). O envolvimento da comunidade é condição para que o diálogo seja efetivo e inclusivo como foi discutido nesse capítulo. A relação de reciprocidade se fundamenta no amor ágape.

A partir do que foi exposto até agora, é possível inferir que uma escola que tem como paradigma a fraternidade é uma escola que considera todos como sujeitos, porque iguais em sua dignidade. Essa escola busca o diálogo como *modus vivendis* e, portanto, é uma escola que educa para a Paz. Uma escola que tenha a fraternidade como fundamento de suas ações necessita de uma revolução interna para envolver todos no processo de aprendizagem, gerando maior e gradual autonomia e responsabilidade. É possível inferir que uma escola que tenha o amor ágape como medida, parâmetro do próprio agir vá além da amizade e da justiça, já que o amor ágape transcende as duas categorias e as contém.

Ricci & De Bene (2010) ressaltam que a natureza relacional do pensamento de Lubich (1971) tem impacto também sobre as relações que se estabelecem no âmbito educacional, em especial sobre a relação professor-aluno. Os autores apontam três níveis de relacionamento que são distintos e interdependentes.

Os autores afirmam que esse relacionamento se dá em diferentes níveis. No primeiro nível, o relacionamento é assimétrico: o aluno olha o professor como guia, aquele que ensina, como modelo. No segundo nível, o relacionamento é simétrico: há a possibilidade de crescimento recíproco, de diálogo entre professor-aluno. No terceiro nível, o relacionamento é simétrico-assimétrico ao mesmo tempo: por um lado, é assimétrico, embora estejam em planos de maturidade diferentes, olham juntos a um ideal que os transcende. No caso da Educação para a Paz, esses olham para a meta proposta. Por outro lado, é simétrico enquanto alunos e professor dão sentido ao próprio relacionamento se procuram interiorizar o amor ágape que move o agir de cada um.

A relação vivida dessa forma na escola responde ao que diz Arendt (2007) a respeito da necessidade de haver educadores que tenham, de fato, autoridade diante da juventude, por serem responsáveis pelo que apresentam. Para Lubich (2003) essa autoridade vem do testemunho. É necessária a coerência entre o que se diz e o que se faz. Nessa relação, o educador indica ao educando o caminho e caminha com ele. O amor, atitude que inclui a Fraternidade, a Amizade e a Justiça, guia as ações dos sujeitos da Educação. Desta forma, a prática da arte de amar por parte da comunidade escolar é, decerto, uma das formas de Educar para a Paz.

4. A PESQUISA

Era uma rua que passavam muitas pessoas muitos carros Era tão chato. Mas um dia fui para a escola. Eu aprendi Perdoar⁵ a todos, amar um ao outro. Escutar a todos. Eu fui pra casa. Eu fui brincar. (SIC)

Aluna Maguari

A pesquisa de campo para essa dissertação foi realizada em uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro localizada em uma área na qual há momentos de conflito armado, arrastões e disputa entre facções criminosas. De acordo com os moradores desse local, a maior tensão ocorre quando há entrada da polícia na região ou uma facção criminosa tenta ocupar o bairro para tomar ou retomar o morro. Durante essas incursões, há mortos, feridos e invasões das casas por parte de bandidos na tentativa de se esconder ou fugir. As crianças relatam que com frequência estão brincando ao começarem os tiroteios entre os bandidos e só retornam a brincar na rua no final desses.

É relevante observar que a maioria das mães ou responsáveis pelas crianças trabalha fora e brincar na rua quer dizer conviver com situações de inúmeros riscos como o de se envolver cedo no tráfico ou ser atingido por uma bala perdida. Em geral, a escola é um lugar considerado seguro para essas crianças. Observe-se que nos últimos dois anos houve ao menos três episódios de tiroteio ou assalto em frente ao prédio da escola em estudo, durante o horário da saída dos alunos. O fato, naturalmente, causou terror em todos. Há inúmeros riscos além dos citados acima, porém não nos deteremos na enumeração deles. Existem pesquisas que tratam da descrição e das consequências da violência (DA SILVA, 2017; GUTIERREZ, 2012; RAUBER, 2016) na sociedade brasileira. Esse breve relato tem unicamente o objetivo de situar o contexto no qual a pesquisa de campo se deu.

A pesquisa segue a metodologia Sucupira-Lins (2015) de pesquisa-ação com maior comprometimento, a qual oferece a possibilidade de pesquisa desenhada especialmente para o ambiente educacional. A metodologia considera a característica teleológica da Educação, permitindo assim um maior comprometimento do pesquisador que está a serviço da educação, de modo que a intervenção é parte fundamental da pesquisa. Desta forma é possível afirmar que com esse método o estudo ocorre também com o fim de educar. O comprometimento ético do pesquisador o leva além da observação silenciosa e neutra. Esse faz intervenções não só durante as oficinas, como também no dia a dia da sala de aula. Essa prática de intervenção é atualmente

⁵ Foram mantidas as letras maiúsculas usadas pela aluna.

bastante valorizada (NUNES, 2008). Na pesquisa em questão, a pesquisadora está completamente imersa no campo por ser a professora regente da turma em estudo. Por isso, foi possível realizar observações e intervenções durante todo o ano letivo a todo instante. Além disso, conseguiu-se acompanhar o desenvolvimento das crianças mais de perto e contou-se com apoio e cooperação dos responsáveis. Foram feitas também entrevistas semiestruturadas com as crianças e os responsáveis, além de quatro oficinas temáticas com as crianças.

A pesquisa teve início com a reunião dos responsáveis para a apresentação do projeto *Living Peace*, informação sobre os objetivos e solicitação da autorização para participação no Projeto e na pesquisa. Nas primeiras semanas do ano letivo de 2017, foi proposto às crianças que escrevessem como gostariam que a escola fosse e qual seria a parcela delas para que o desejo se concretizasse. Em seguida, em uma roda de conversa, foi discutido e aprovado o conjunto de regras necessárias para um convívio harmonioso.

A presente pesquisa tem como sujeitos 29 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Municipal da cidade do Rio de Janeiro, com faixa etária entre 9 a 11 anos. São 15 meninas e 14 meninos. A escolha da escola se deu pela autorização da gestão em aceitar a vivência do projeto *Living Peace* de Educação para a Paz, que foi o núcleo dessa pesquisa. A escolha da turma se deve, em primeiro lugar, ao fato desta estar sob a responsabilidade da pesquisadora, o que é importante em pesquisa-ação. A escolha também foi enfaticamente sugerida pela banca de projeto que o avaliou, a qual considerou relevantes os relatos do projeto piloto *Living Peace* na escola em estudo.

As crianças receberam o nome de um pássaro com o objetivo de se manter o sigilo em relação à identidade. A escolha de nome de ave se deve ao fato das crianças terem demonstrado surpreendente e gradual autonomia durante o ano, o que faz pensar na imagem literária de criar asas. Esse foi usado para nominar os alunos ao apresentar as evidências do campo. Foram realizadas quatro oficinas sobre as duas virtudes escolhidas *a priori* para aprendizagem de Ética: Amizade e Justiça, levando-se em conta o gerenciamento das emoções e do conflito. Além das oficinas, as intervenções foram contínuas de acordo com as situações cotidianas.

A pesquisa de campo teve início desde o começo do ano letivo, enquanto as entrevistas aconteceram no quarto bimestre do mesmo. As intervenções feitas fazem parte da rotina escolar, assim como o seu registro.

Ao descrever o seu método, Sucupira Lins (2015, p. 58) afirma que

A característica original, inédita, desse método de pesquisa é a preocupação com a correção de rumo na vivência dos sujeitos que se encontram na infância e na adolescência, no que diz respeito à construção de valores, à prática de virtudes, enfim, ao encaminhamento para uma vida ética, entendida como a finalidade suprema da atividade educacional. (SUCUPIRA LINS, 2015, p. 58)

A escolha desse método é fundamental por estar o mesmo de acordo com os objetivos da pesquisa. Espera-se que possibilite maior profundidade na análise do problema e na coleta dos dados. Além disso, a forma de intervenção proporciona ao pesquisador mais autonomia na ação como educador também durante a pesquisa. A intenção de educar faz a diferença, pois a intervenção tem o objetivo de cooperar para a reflexão dos sujeitos da pesquisa sobre as categorias pesquisadas.

As intervenções foram feitas em qualquer momento durante a aula, em geral quando aconteciam conflitos ou quando os alunos relatavam algo que favorecia a reflexão em vista da construção de valores éticos. O diálogo era feito ou com toda a turma ou apenas com os envolvidos que saíam da sala para conversar com a professora pesquisadora no corredor. Nessas ocasiões, a professora utilizava o método de mediação de conflito proposto pelo programa de Justiça Restaurativa do Ministério Público do Rio de Janeiro, o qual promove capacitação para mediadores em escolas. Observamos que alguns alunos, depois de participar das intervenções de mediação, utilizavam o método de perguntas para resolver os conflitos entre pares, diminuindo aos poucos a necessidade da presença do adulto, embora, naturalmente, ainda procurassem ajuda quando não conseguiam resolver os conflitos sozinhos.

Houve entrevistas semiestruturadas com os responsáveis das crianças para analisar o que entendem sobre Paz, as virtudes Amizade e Justiça e sobre formação do caráter. (roteiro Anexo)

A entrevista com os pais se iniciou com uma breve ficha social para contextualização dos sujeitos e depois da conversa informal na qual foram feitas as perguntas acima, foi aplicado um breve questionário adaptado das pesquisas de Narvaez & Bock (2014), idêntico ao que foi respondido pela pesquisadora e por outros professores da turma. Esse questionário está relacionado à perspectiva que os responsáveis têm sobre a formação do caráter ou formação ética das crianças. As informações obtidas nesse questionário foram importantes para se completar o quadro de observações da pesquisadora, para dar indicações para a preparação das oficinas e para despertar o interesse dos pais pelo trabalho que seria feito, além de possivelmente também envolvê-los no processo educativo, de modo que dessem continuidade ao que seria desenvolvido na turma. De fato, frequentemente, ao término das respostas, foi comum conversar sobre atitudes éticas.

Na maioria das vezes, somente a mãe da criança compareceu para a entrevista. O convite não era feito a um dos dois responsáveis especificamente, contudo, as mães ou avós são as mais presentes na escola, exceto no caso de 6 das 29 crianças cujos pais não somente são presentes nas reuniões como cooperam com a escola em atividades diversas.

Houve uma breve entrevista com cada criança, na qual foi solicitado que desenhasse sua família, sua casa e as descrevesse brevemente. Inicialmente, isso foi feito por escrito e, ao término, pedimos que a criança a explicasse oralmente.

Há informações sobre os conceitos de Amizade e Justiça do início até o fim do projeto de Educação para a Paz, porque essas categorias são nucleares na pesquisa. Houve escolha de uma palavra por semana (relativas a essas e outras virtudes ou valores) para explorar o conhecimento prévio e aprender mais sobre o significado e contexto nos quais é usada. Em geral, as reflexões eram feitas na roda de conversa e ilustradas com leituras de livros infanto-juvenis sobre Amizade, Justiça, Lealdade, Generosidade e outras palavras. Para a pesquisa, as crianças escreveram em um pequeno retângulo o que entendiam por Amizade e Justiça. Analisamos se houve mudança no entendimento das virtudes propostas, o que será comentado no capítulo das conclusões.

4.1 *LIVING PEACE*: UM PROJETO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

*O projeto mudou minha vida.
Aluna Maguari
Aluno Mergulhão*

O Projeto *Living Peace* de Educação para a Paz teve seu início em uma escola no Egito em 2011. O protagonista deste percurso é o professor de Inglês Carlo Palma, que é uruguaio e viveu no Oriente Médio por mais de duas décadas. A convivência com tensões, conflitos e guerras fez com que esse professor pensasse em como poderia contribuir como educador para a construção de uma Cultura de Paz (COLUMA, 2007; LUBICH, 2002).

É importante lembrar que no ano de 2011 houve no Egito grandes manifestações de descontentamento com a política local em todas as instâncias da sociedade, mobilizações em favor de melhores condições de vida no país agitaram os ânimos. O clima de tensão levou a população a temer que houvesse uma revolução violenta. De fato, a mídia divulgou atentados e tentativas de impedir a manifestação do povo. Foi esse o contexto no qual o professor Palma (2018) deu início ao projeto *Living Peace*.

Com o objetivo de oferecer a seus 15 alunos a possibilidade de serem protagonistas da Cultura de Paz, Palma (2016) propõe a vivência de seis princípios inspirados na “Arte de Amar” de Lubich (2006, p. 31). As frases propostas são colocadas em um Dado e a escolha da frase como lema para ser colocado em prática se dá quando o Dado é jogado para o alto e ao cair revela a frase escolhida. Procura-se colocar em prática essa frase pelo período determinado no grupo e no encontro sucessivo contam como a colocaram em prática. A partilha da vivência é parte importante do projeto, pois expressar em palavras ou desenhos o que foi vivido reforça a aprendizagem dos princípios propostos. Neste caso também é considerado que se aprende muito com o exemplo. A troca de experiências vividas coopera para essa aprendizagem.

Essa mesma prática, utilizando um dado, já tinha sido proposta por Lubich (2006; 1997), inicialmente em contextos extraescolares e depois adotados como instrumento pedagógico em escolas de diversas partes do mundo (LEARNING FRATERNITY, 2013). O Dado do Amor, como é chamado, ainda é vivenciado por crianças, adolescentes e adultos dos cinco continentes. O Dado da Paz traduziu os mesmos princípios para uma linguagem que atendessem a exigência de laicidade das escolas. As frases propostas na nova versão são:



Figura 2 Frases Dado da Paz

Fonte: LINO, Glaucya

Amar a todos: apresenta uma das qualidades do amor fraterno que é ser inclusivo e propõe que se ame a todos sem discriminação. Amar a todos significa também cuidar do meio ambiente, porque desta forma se ama também quem virá depois de nós.

Ser o primeiro a amar: convida a tomar a iniciativa quando diz respeito ao outro, sem esperar nada em troca.

Amar o outro: propõe a vivência da conhecida Regra de Ouro: faça ao outro o que gostaria que fosse feito a você. Quando comenta essa frase, Lubich (2006) diversas vezes retoma a famosa frase de Gandhi “Eu e tu somos uma coisa só. Não posso te fazer mal, sem me ferir” (MÜHS, 2006, p. 6). Lubich (2006) enfatiza a importância de se colocar no lugar do outro, ver as coisas do ponto de vista do outro.

Escutar o outro: desafia a uma escuta atenta de quem está ao nosso lado.

Perdoar um ao outro: requer o exercício do perdão. Perdoar as ofensas sem esperar nada em troca.

Amar um ao outro: segundo Lubich (2006), a vivência do amor provoca o amor mútuo e leva a experimentar a reciprocidade que é uma das características do relacionamento humano, como afirma Buber (1979). A repetida sugestão de AMAR feita pelo Dado da Paz parte do conceito de amor ao qual o projeto *Living Peace* se refere, que é o amor ágape - apresentado no subcapítulo 3.1.



Figura 3 Logo do Timeout pela Paz

Fonte: LP

O Dado da Paz não é o único instrumento pedagógico do Projeto *Living Peace*. Além de jogar o Dado e partilhar a vivência das frases, os participantes se comprometem a fazer todos os dias um minuto de silêncio pela Paz. Esse momento é chamado de *Time out*. A expressão *Time out* é comumente usada no esporte para indicar uma pausa técnica para rever as estratégias do jogo. No projeto, a expressão *Time out* significa a possibilidade de parar para pensar sobre o próprio empenho pela Paz e lembrar os desafios que encontrados para vivê-la quer no âmbito interpessoal quer internacional. A ideia é que cada país faça o *Timeout* ao meio dia. O projeto já está presente nos cinco continentes. Desta forma, se cada um parar um minuto a partir das 12h de seu fuso horário, nas 24h haverá alguém refletindo sobre a Paz e repensando estratégias para construir a Paz. Cada grupo usa a criatividade para realizar esse momento. Há escolas que o fazem juntos, utilizando o serviço de som geral para chamar todos a esta parada, enquanto outras fazem por turma; outras refletem sobre o tema a partir de canções e grupos religiosos fazem suas orações pela Paz.

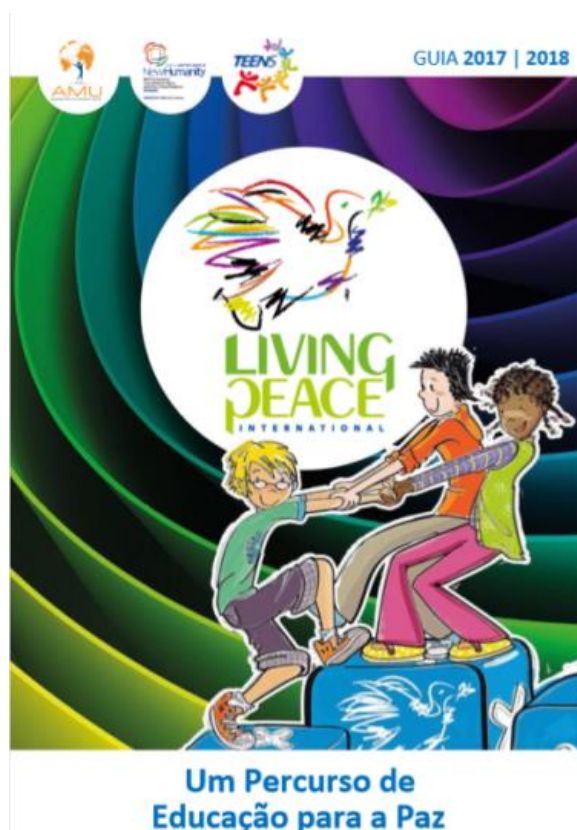


Figura 4 Guia Projeto Living Peace 2018 Fonte: LP

Para aderir ao projeto e ter acesso ao material, a escola ou o professor, individualmente, se inscreve no site⁶. A inscrição é gratuita e tem como objetivo mapear as escolas e grupos que aderem ao projeto, além de partilhar, a nível mundial, as boas práticas. A explicação de cada frase do Dado é acompanhada por exemplos de atitudes realizadas pelos participantes do projeto com o objetivo de ilustrar a prática.

A difusão do projeto fora do Egito e do continente africano foi ampliada pelo Congresso Internacional de Educação promovido em 2013 pela rede de educadores conhecida como *Learning Fraternity* (LF)⁷, a qual o idealizador de *Living Peace* está vinculado. *LearningFraternity* é uma das iniciativas da Organização Não Governamental (ONG) *New Humanity*⁸ fundada em 1986 por Lubich (2002) e ativa atualmente em mais de 100 países do

⁶<http://www.livingpeaceinternational.org/br/>

⁷*Learning Fraternity* é um projeto educacional internacional ligado a Organização não governamental (ONG) *New Humanity* que tem como objetivo difundir um novo paradigma educacional com base no princípio da Fraternidade. Com este objetivo, o projeto promove congressos nos quais reúne profissionais interessados ou envolvidos com ações que visam colocar em prática o princípio da Fraternidade em vista do desenvolvimento integral da pessoa humana. No congresso de 2016, foi lançado o Pacto Educativo para uma educação fraterna e os profissionais foram convidados a recolher as boas práticas já em ato a partir deste princípio. O projeto envolve vários setores da sociedade como família, escola e outros grupos nos quais crianças e jovens estão inseridos.

⁸ Associação Internacional *New Humanity* é uma ONG d <http://www.new-humanity.org>

mundo com o objetivo de promover a unidade da família humana no respeito à identidade de cada um. *New Humanity* se inspira no pensamento de Lubich (2002) para realizar suas ações. Entre as iniciativas que a referida ONG desenvolve está a promoção da Cultura de Paz e foi por promover a Paz e por suas ações em prol do diálogo que, em 1996, Lubich (2002) teve o reconhecimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que lhe concedeu o prêmio de Educação para a Paz, como já relatado anteriormente. A responsável por essa pesquisa se interessou em desenvolver um estudo sobre as ações do projeto *Living Peace*, com o objetivo de analisar se o mesmo se adapta à realidade brasileira na prevenção e na superação da violência.

O projeto de Educação para a Paz, em atividade no Egito e apresentado em mesa redonda durante o congresso acima citado, chamou a atenção dos 650 participantes, provenientes de 35 nações dos cinco continentes. A metodologia simples do *Living Peace* recebeu ampla adesão entre os presentes e os que acompanharam as transmissões pela internet. Foi desta forma que a pesquisadora responsável pelo presente estudo e outros brasileiros entraram em contato com o projeto. No Brasil, mais especificamente em Igarassu, Pernambuco, o *Living Peace* foi chamado de *Projeto Vivendo a Paz*, enquanto em outras partes do Brasil, o nome não foi traduzido. No Rio de Janeiro, local dessa pesquisa, a expressão é usada em inglês (*Living Peace*).

O professor Carlos Palma (2018), iniciador do projeto no Egito e atualmente embaixador da Paz pela *Cercle Universel de Ambassadeur de la Paix de France e Suisse*, esteve no Brasil em 2015 por ocasião do I Fórum Mundial da Juventude pela Paz promovido pela *Schegen Peace Foundation* e realizado em Florianópolis. Durante o Fórum, foi possível aprofundar nossos conhecimentos sobre o projeto e entender melhor suas motivações e práticas, colaborando diretamente com seu idealizador e a equipe brasileira.

Atualmente, a rede desse projeto compreende 250 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos em mais de 1000 escolas e outros grupos e instituições em 127 países. São 56 as organizações internacionais que trabalham juntas pela Paz (PALMA, 2018). O projeto não é direcionado unicamente aos países em situação de guerra. Palma (idem) afirma que há também a Paz que se constrói no relacionamento com quem está ao lado.



Figura 5 Living Peace Romênia Fonte: Palma



Figura 6 Living Peace Espanha Fonte: Palma



Figura 7 Living Peace República Democrática do Congo Fonte: Palma 2017

As fotos acima são apenas três das centenas de escolas e outras instituições que participam do projeto. A Espanha e Portugal se destacam pela grande difusão. Romênia e República Democrática do Congo são dois países muito diferentes em que o projeto atua e tem contribuído para construir relacionamentos baseados na fraternidade, na vivência da Regra de Ouro.

Diferente do Egito, o contexto brasileiro não é de guerra declarada ou de atentados que ameaçam a população, como acontece em muitos países. No entanto, a situação de violência crescente (BRASIL, 2015) faz pensar em uma quase guerra, na qual não há uma declaração de conflito armado, mas este acontece de fato. O risco social no qual a população se encontra e a discriminação de todo tipo pedem ações que promovam uma Cultura de Paz, tolerância e respeito à diversidade. Por esse motivo, pensamos que o Projeto *Living Peace* possa ser uma resposta ao problema desta pesquisa.

No Brasil, o Projeto *Living Peace* está presente em escolas e associações de todas as regiões do país. Entre as ações nacionais, destacamos a atuação de uma professora de Educação Física em uma escola Estadual em São Gonçalo, na região metropolitana do Rio de Janeiro, o grupo de educadores de várias escolas e associações no Paraná e a Escola Santa Maria em Igarassu, Pernambuco.

Em São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro, a metodologia do *Living Peace*, animou a OLIMPEACE. Assim foram chamadas as Olimpíadas pela Paz, que ocorreram em 2016 e 2017. Esta ação aconteceu em uma escola da Rede estadual de Ensino e envolveu alunos do Ensino Médio. A professora de Educação Física, responsável pela organização dos Jogos, tendo conhecido o *Living Peace*, motivou os alunos na preparação das Olimpíadas entre turmas partindo dos pressupostos do projeto. No início, os próprios alunos diziam ser impossível viver a Paz naquela escola e julgavam a proposta da professora um ato de loucura. No entanto, sentiram-se desafiados e alguns aderiram ao projeto. Começaram pesquisando sobre a Regra de Ouro (Faça ao outro o que gostaria que fosse feito a você. Não faça ao outro o que não gostaria que fosse feito a você). A decisão de fazer ao outro o que gostaria que fosse feito a si próprio guiou toda a preparação e concretização dos jogos e diversas atividades. O sucesso do evento e a experiência de que é possível viver a Paz motivaram a direção escolar e os próprios alunos a repetirem a experiência em 2017 e ampliar os jogos com provas sociais e culturais. Os adolescentes decidiram construir uma roleta da Paz para usar no lugar do Dado. A roleta ficava no pátio e facilitava o acesso para todos os alunos que quisessem escolher uma das frases para colocar em prática.



Figura 8 Dado da Paz na Praça - Santa Cruz de Monte Castelo
Fonte: Palma

No Paraná, há escolas e grupos em diversas cidades que aderem ao projeto. Entre elas se destaca o município de Santa Cruz de Monte Castelo onde o projeto recebe ampla adesão nas escolas e é incentivado pela administração pública. Em 2016, foi inaugurado, em uma das praças da referida cidade, um Dado da Paz gigante com o objetivo de incentivar a prática de jogá-lo.

Esses são somente dois exemplos de atuação do Projeto no Brasil. Recomendamos a visita ao site do Projeto e à página do mesmo nas redes sociais para conhecer mais (<http://www.livingpeaceinternational.org> ou <https://www.facebook.com/Living-Peace-International-317874851740169/>).

Na turma em estudo, depois de contar a história do Projeto, da proposta de participação e adesão dos alunos, passou-se a jogar o Dado da Paz diariamente. O instrumento foi utilizado como parte da rotina da turma, com o objetivo de motivar as ações éticas nas relações interpessoais. Cada dia foi sorteado o nome de um aluno para lançar o Dado, ler a frase exposta e explicá-la. O sorteio é, em geral, aceito pelas crianças sem contenda, por ser uma forma justa

de escolha. A frase indicada pelo Dado era o desafio do dia. Depois da leitura da frase e no final da aula, os alunos que desejassem, comentavam como vivenciaram a frase proposta.



Figura 9 Mural da Sala - Árvore com relatos de atitudes de Paz Fonte: LINO, Glaucya

Quem tinha fatos a relatar, recebia uma flor, na qual escrevia brevemente o relato. Depois, este era colado no mural em forma de árvore, de modo que as ações fossem registradas.

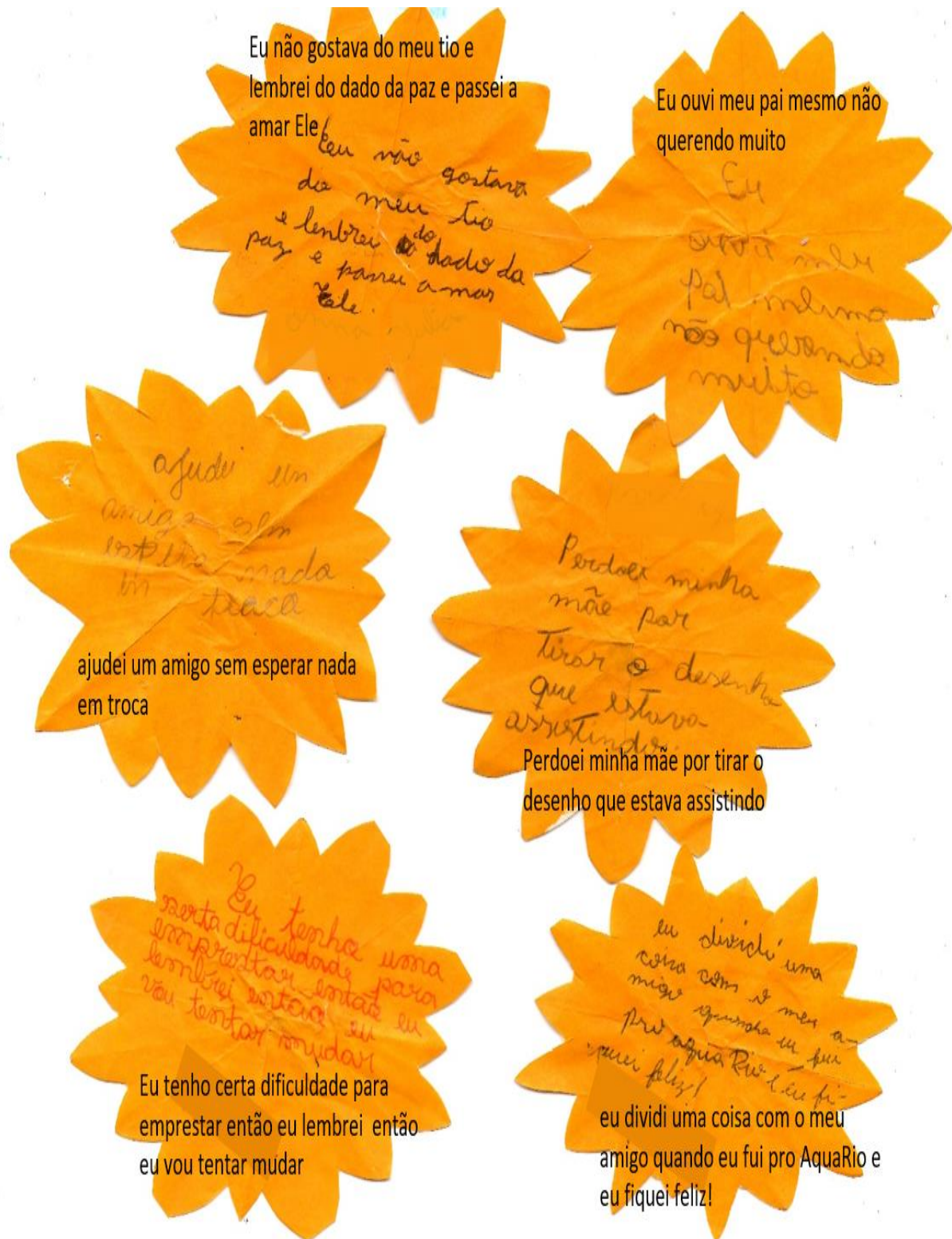


Figura 10 Flores do mural Atitudes de Paz

Fonte: LINO, Glaucya

Percebeu-se a importância desse registro quando as crianças pediam a flor para o outro colega que havia realizado uma atitude de Paz, ou seja, não parecia haver interesse próprio. Isto os ajudou a refletir sobre as atitudes de Paz e classificá-las como tal. Ostrower (2014, p.40) afirma que “são seus valores de vida que dão a medida para seu pensar e fazer”. As crianças

passaram a medir e julgar as próprias atitudes a partir da proposta do Projeto. Esse fato nos leva a pensar que a Paz tenha começado a se tornar uma cultura entre eles.



Figura 11 Dado da Paz e Mural explicativo

Fonte: LINO, Glaucya

O mesmo aluno que lançou o Dado para a turma, se desejasse, levaria uma miniatura do Dado da Paz para casa a fim de jogar com a família e registrar a vivência da frase em um Diário da Paz que acompanhava o Dado. Levar o instrumento pedagógico para casa teve o objetivo de estabelecer uma relação de cooperação entre a escola e a família na formação ética que se pretende para o aluno a partir do projeto proposto. Os relatos são muito variados. Eis alguns exemplos:

Eu joguei para a minha mãe caiu a palavra escutar uns aos outros. Aluno Pelicano (SIC)

Eu e minha irmã estávamos brigando para ver quem iria ficar com o celular. Então eu deixei ela mexer, depois disso eu me senti feliz, porque se eu tivesse no lugar dela eu iria gostar de mexer no celular. Aluna Garça (SIC)

Eu joguei o dado com a minha mãe e caiu a frase ser o primeiro a amar. Lembrei que tenho exercido esse amor com uma menina da minha rua, pois ela possui algumas atitudes ruins como: xinga as pessoas, briga e atrapalha as brincadeiras. Esse comportamento dela afasta as pessoas e eu tento tolerar e amar ela do jeito que ela é. Aluna Irerê (SIC)

Eu joguei o dado da paz e caiu Amar o outro e o meu tio se mudou e eu não queria ajudar e em lembrei do dado da paz e fui La ajudar fiquei muito feliz porque ajudei. Aluna Beija-flor (SIC)

Essa atividade começou no início de junho. Somente 19 dias depois aparece o primeiro relato. Observamos que alguns alunos demoraram a reconhecer as próprias atitudes de Paz e as dos outros. Além disso, no relato de Pelicano é notificada apenas a frase sorteada. Aos poucos, há um desenvolvimento na percepção das atitudes e na elaboração do relato. Por exemplo, os relatos de Garça, Irerê e Beija-flor contam o fato, relacionam com uma frase ou com o Dado em geral e começam a expressar o fruto, ou seja, a alegria que experimentam por viver assim. Esses três relatos são de agosto, novembro e dezembro. Isso reforça a necessidade da continuidade e de que não sejam atividades aleatórias, para que haja uma formação efetiva.

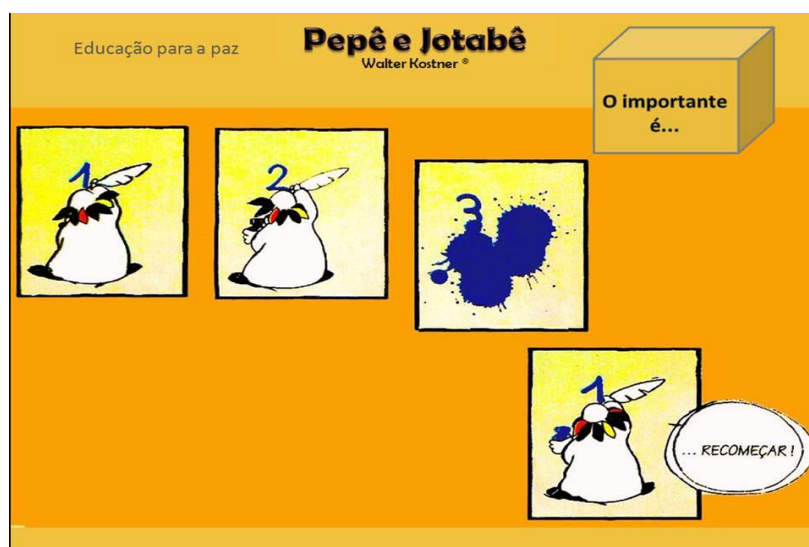


Figura 12 Pepê e Jotabê -Recomeçar Fonte: KOSTNER,

Há um constante repensar as próprias atitudes. Quando era jogado o Dado na sala de aula, a professora contava as próprias atitudes e lia os exemplos de crianças de outras escolas. Procuramos enfatizar o que Lubich (1999) afirma sobre a importância de recomeçar. A autora diz que a palavra mais importante é recomeçar e convida a perseverar, recomeçando sempre. No referido Diário da Paz, há uma tirinha dos personagens Pepê e Jotabê com o mesmo convite, a qual tinha o objetivo de lembrar aos participantes do projeto que recomeçar faz parte da virtude da Perseverança. Esta virtude foi muito importante também durante as atividades consideradas difíceis, como matemática e produção textual. Aos poucos os alunos passaram a se empenhar mais e não desistir facilmente, a pedir explicações quando não entendiam e solicitar o silêncio dos colegas quando precisavam se concentrar nas atividades.

Chegou o dia em que o conteúdo da aula era divisão. A professora percebeu o empenho dos alunos e a tensão que o conteúdo gera em boa parte deles que têm dificuldade. Por isso,

havia preparado para a atividade seguinte um exercício de pintura que eles consideraram como relax. Foram oferecidas mandalas para pintar ao som de música clássica. Enquanto pintavam, a professora aproveitou para atender individualmente os alunos que solicitaram ajuda. Nesse intervalo de tempo, os alunos vieram mostrar o andamento das pinturas, satisfeitos com a produção. De fato, estavam muito coloridas e harmoniosas. A aluna Sabiá, que senta perto da professora, pediu que essa observasse a turma que enquanto pintava, conversava alegremente e mostrava o próprio trabalho para que o colega apreciasse. A aluna comentou: “quem diria, né tia?...”. Ao pedido de esclarecimento de sua exclamação, Sabiá respondeu: “Quem diria que a gente ia um dia estar assim, nessa tranquilidade, né tia. Se não fosse o Dado da Paz, com certeza a gente ia estar agora competindo quem pinta mais bonito e ia sair até briga, mas não, olha aí, todo mundo elogiando o desenho do outro, emprestando o material” (SIC). A aluna Sabiá foi diversas vezes o alto-falante de sinais de mudança que nem sempre a pesquisadora observava.

Um dos relatos do Diário da Paz chama a nossa atenção. O aluno Mergulhão levou o Dado para casa na quinta-feira e esqueceu de trazer de volta no dia seguinte. Pediu desculpa ao colega que não estava satisfeito por não ter o caderno e o dado no seu próprio dia. O pedido de desculpas já era um progresso para esse aluno. Quando Mergulhão trouxe o caderno na segunda-feira seguinte, pediu que a professora lesse o seu relato. Na verdade, sua mãe havia escrito: “Tia G. me desculpe, o caderno ficou aqui esses dias todos e na hora de escrever Mergulhão disse que não conseguimos praticar a frase” (SIC). A afirmação da mãe de Mergulhão tem um valor imenso quando colocado no contexto das regras que os alunos construíram e a dificuldade do filho para assumir qualquer tipo de fracasso. No início do ano, entre as regras que os próprios alunos propuseram, estava a afirmação “ser sincero e verdadeiro”. Mergulhão passou a levar isso muito a sério e era comum que ele nos lembrasse dessa regra. Entre as Palavras da Semana, também se conversava sobre a Honestidade e como essa virtude é importante para viver a Amizade. Percebe-se que no início do ano letivo, Mergulhão era um aluno que com frequência agia a partir de seus impulsos, gerando discussões e brigas com seus colegas. Quando isso acontecia, conversava-se sobre o motivo da briga. Não raramente os próprios alunos percebiam que se tivessem pensado um pouco, teriam sido honestos, entendido o lado do outro e resolvido o fato sem brigas. Mergulhão tinha dificuldade em aceitar as reflexões dos colegas. No último mês de aula, foi feita uma videoconferência com Palma, idealizador deste Projeto *Living Peace*. Quando a professora perguntou se alguém queria falar com Carlos, Mergulhão levantou a mão e disse: “Obrigado pelo *Living Peace*, ele mudou a minha vida”. De fato, aprender a viver as frases do Dado foi importante para Mergulhão. Seu relacionamento com os colegas mudou muito, seu temperamento forte foi direcionado para a

determinação em aprender e vencer seus próprios impulsos para amar mais. Quanto à honestidade, Mergulhão que, com frequência, jurava não ter feito nada, passou a admitir os próprios erros com tranquilidade. Reconhecendo-os, foi mais fácil ajudá-lo a decidir agir de outra forma. Suas solicitações frequentes à professora para que castigasse os colegas mudou para “tia, conversa com ele”.

Antes do término de cada dia de aula, foi usado o outro instrumento pedagógico do projeto: o *Timeout*. Esse tem o objetivo de oferecer à criança a possibilidade de adquirir o hábito da reflexão sobre suas ações de Paz e sobre o que acontece ao próprio redor. Também eram lembradas as situações de conflito existentes no mundo, na cidade e era comum as crianças lembrarem das situações de conflito acontecidas na turma que poderiam ser resolvidas de outra forma.

Como já foi mencionado, no bairro onde se deu a pesquisa há episódios de conflito armado entre bandidos ou entre policiais e bandidos. Esses tiroteios acontecem à noite e em horário escolar, sem contar com os dias em que a escola é ‘convidada’ a fechar mais cedo por ameaça de conflito armado. As crianças se referem a essas ameaças como dificuldades para construir relacionamentos de Paz.

As reflexões levavam a turma a pensar no que fazer para minimizar a violência dentro da escola. De fato, durante os períodos de ameaça externa, as crianças ficavam mais agitadas na escola do que era comum e pequenos gestos de intolerância não raramente se transformavam em brigas com socos e pontapés. Interiorizar essa realidade da escola provocou nas crianças da turma em estudo o desejo de levar a proposta de construção da Paz a partir da vivência do Dado para o resto da Escola.

Quando a pesquisadora perguntou aos alunos o motivo da iniciativa, a aluna Sabiá respondeu: ‘Está tendo muita briga, o Dado ajudou a gente, por isso a gente quer ensinar eles a amar (SIC)’. Assim aconteceu. Eles mesmos organizaram equipes que percorriam as outras turmas, em um horário determinado, para não prejudicar as outras atividades. Ao retornarem para a sala de aula, conversavam sobre o que tinham feito para avaliar a atuação de cada um e repensar as estratégias.



Figura 13 Turma da Paz leva o Dado para todas as turmas da Escola
Fonte: LINO, Glauçya



Figura 14 Mural da Paz em construção no corredor da escola Fonte: LINO, Glauçya.

Neste período, a direção da Escola solicitou que fosse construído um mural sobre o Projeto no primeiro andar da escola. Foram preparadas as faces do Dado, como se vê na foto, e depois o mural foi decorado com flores. A turma da pesquisa era no segundo andar, porém consideravam que o mural estava sob sua responsabilidade e, até o fim do ano, fizeram a manutenção contínua do mesmo. É importante ressaltar que uma das dificuldades da Escola é manter em bom estado murais com as atividades das crianças. À noite, a Escola é ocupada por adultos que, geralmente, riscam mesas, paredes e cartazes - o sentido de pertença é quase inexistente. A turma em questão passou a cuidar do mural do projeto e, como consequência, dos outros na sala de aula também.

No início do ano, houve entre os alunos quem não aderiu ao momento de silêncio e reflexão ou se recusou a jogar o Dado da Paz ou levá-lo para casa. Nesses momentos, a pesquisadora explicou que a participação no projeto não era obrigatória e pediu unicamente que aguardassem a turma terminar a atividade. Ao longo do ano, porém, os alunos tornaram-se tão participativos que a professora precisou delimitar o tempo, porque as crianças queriam contar como viviam as frases, as dificuldades enfrentadas e até queriam discutir algumas situações da turma e de casa a partir das frases do Dado.

Observou-se que nos primeiros meses, quando havia um conflito e a pesquisadora pedia para conversar sobre o ocorrido, algumas crianças diziam “a gente é assim mesmo”. Atitudes de grosseria e troca de xingamentos faziam parte do modo de se relacionar e, não raramente, resultavam em discussões explosivas e agressões físicas. Tornou-se comum que cobrassem da professora uma atitude de punição para ‘fazer justiça’. Aos poucos, foi possível perceber que eles começaram a se incomodar mais com as atitudes grosseiras e, ao que parece, a rotina do Dado da Paz e a reflexão sobre as Palavras da Semana contribuíram para essa percepção, porque usavam o novo vocabulário aprendido, como “não é justo” (aluna Jaçanã) ou “ela não pensa em ninguém...” (aluno Perdiz) ou ainda “elas excluem a gente” (grupo de alunos). Os diálogos para resolver os conflitos também eram permeados da linguagem aprendida, como “eu me senti excluída” (Aluna Andorinha) ou “a gente não viveu o amar o outro, não se colocou no lugar do outro” (Aluno Azulão). Inclusive passaram a pedir para serem ouvidos por nós quando o conflito era conosco.

Desta forma, os instrumentos pedagógicos utilizados pelo projeto fizeram parte da presente pesquisa. O percurso de Educação para a Paz que promove a prática do amor no qual está contida a vivência de virtudes éticas como Amizade e Justiça se revelaram importantes para a convivência em sociedade.

4.2 INTERVENÇÕES E OFICINAS

Aprender brincando e transformar tarefas em desafios fizeram do jogo (MAIA & COIMBRA, 2017) o modo de caminhar no ano letivo 2017. As atividades corriqueiras eram envolvidas com roupagem lúdica e, gradativamente, as intervenções passaram da bronca para o diálogo que constrói o relacionamento e possibilita a reflexão sobre as ações.

O entusiasmo provocado pela atividade lúdica na turma em estudo fundamenta a afirmação de Maia et al (2014, p. 53) “o jogo no ambiente escolar propicia a espontaneidade do aprender, facilita a integração e comunicação, criando, inevitavelmente, redes sociais e uma busca por responsabilidade e autonomia”. Foi o que se observou na turma do 4º ano em questão. Passava-se de um tipo para outro de jogo e até uma simples adição ou multiplicação se tornava prazerosa quando era lançada como desafio.

Quando anunciávamos uma atividade, as crianças eram envolvidas na elaboração das regras e se acostumaram a sugerir ajustes na concretização - a aprendizagem pareceu fluir e a cooperação (PIAGET, 1973) se tornou hábito. As crianças também eram informadas do objetivo das atividades. O envolvimento na preparação e a clareza dos objetivos contribuíram para o desenvolvimento da autonomia (idem, 1973) e responsabilidade durante o jogo e outras atividades, diminuindo a necessidade de nossa intervenção.

Diversas vezes durante o ano, os responsáveis telefonaram para saber se era época de prova, porque o filho estava com febre e, mesmo assim, decidido a ir à escola. Na verdade, eles não queriam perder nada. Essas eram, muitas vezes, atividades muito simples, criadas ou adaptadas por nós. Entretanto, era o suficiente para dar um toque de novidade, de modo que os alunos se envolviam completa e seriamente. A este propósito, a mãe da Beija-flor relatou, na entrevista, que a filha

tinha dificuldade em tudo, em tudo, em tudo. Então, eu vi que depois que ela começou com você ela modificou muito, ela tem mais força de vontade, principalmente de manhã né que é difícil pra você vim, levantar pra vir pra escola, então eu tô vendo que ela tem mais força de vontade, ela já aprendeu ler bastante, entendeu? Quando ela começou a ler dentro de casa [...] eu cheguei a chorar, que assim, pra mim foi uma emoção muito grande, que eu não esperava, eu não esperava mesmo. Então, assim a maneira dela começar, também, a escrever que ela mudou também, que ela não sabia escrever, ela sempre trocava muito as palavras, tipo assim: ponto, vírgula. Então, mudou muito, muito mesmo, agora [...] ela mudou... Tá uma outra criança, então assim agradeço a você, entendeu? Por esse aprendizado, de tudo, do dado da paz, de tudo porque ela modificou, pra mim, cem por cento, entendeu? (SIC)

Além da referência à aprendizagem da leitura e escrita, a mãe de Beija-flor diz que a menina era muito explosiva e que depois que começou a vivenciar o projeto, passou a resolver todos os conflitos em casa propondo a vivência do Dado. Essa aluna tem saúde frágil e diversas vezes recebeu recomendação médica para ficar em casa, mas ela era uma das que queria vir mesmo com febre. Quando as crianças começaram a levar o projeto para as outras turmas, Beija-flor superou também a timidez e passou a integrar a equipe que se propôs a levar o Projeto para as outras turmas da escola em estudo.

Ressaltamos que a responsabilidade e o interesse dos alunos cresceram consideravelmente quando começamos a envolvê-los na vida escolar, explicando o objetivo das atividades e solicitando a cooperação, de acordo com as habilidades de cada um, para realizá-las. Cardeal era um aluno que, no início do ano letivo, tinha dificuldade para se envolver nos jogos. Se recusava a participar, ou melhor, parecia se envolver unicamente quando parecia que sua vitória era garantida. Percebemos que o aluno Cardeal se tornava física e verbalmente agressivo conosco e com os colegas quando perdia ou não entendia o jogo. Frequentemente, Cardeal verbalizava que as coisas que propúnhamos na sala de aula não faziam sentido. Procuramos não o obrigar a participar, mas, com um olhar atento, dar pistas de que ele fazia falta. Tentamos adaptar um jogo de forma que o desafio estivesse ao alcance dele e daquele momento em diante o aluno Cardeal foi rareando os momentos de birra, fazia propostas de atividade e passou a demonstrar entusiasmo pelas atividades escolares. Passamos a ouvir dele com frequência: “agora faz sentido”. Estabeleceu-se uma relação de confiança antes impensável e o aluno Cardeal, que de início não se permitia ser corrigido, passou a perguntar o que achávamos do seu comportamento atual. Queria saber em que precisava melhorar.

As observações extraclasse foram registradas em forma de diário com o objetivo de trazer evidências do campo para a pesquisa. Esse tem as intervenções que foram feitas durante todo o período da pesquisa. A respeito da observação, é importante destacar a afirmação de Wallon (2005, p.36) “é muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou das nossas intenções”. É compreensível que o pesquisador observe os sujeitos a partir de seus óculos culturais e sua percepção estará, certamente, direcionada para os objetivos da pesquisa e os critérios de escolha serão em vista desses. Na pesquisa-ação, esse não é um problema, porque não se espera considerar a neutralidade do sujeito, mas o seu envolvimento na pesquisa. O rigor da pesquisa está na honestidade com a qual essas subjetividades são expostas nas análises e resultados.

No caso dessa pesquisa, os registros do Diário da pesquisadora visam completar as informações obtidas nas entrevistas de modo que seja possível analisar se o projeto de Educação

para a Paz contribui para a vivência das virtudes consideradas na investigação e se este projeto se adapta à realidade brasileira. Os relatos abaixo, ilustram a dissertação e foram selecionados de acordo com a relevância diante das questões levantadas no início da pesquisa.

O material proposto pela rede municipal sobre conteúdo relativo à cadeia alimentar se limitava à apresentação da relação predador e presa na qual o mais forte vence o mais fraco. Na perspectiva de relacionamentos com base na fraternidade, essa não é a única forma de relação entre os seres vivos. Foi realizada uma busca por outros materiais e foram encontrados subsídios sobre as relações de cooperação, sociedade, inquilinismo e colônia. A partir desse conteúdo, foi possível fazer um paralelo entre as relações de cooperação que encontramos no texto e a vivência do projeto na turma. Eles tinham apenas recebido a nota do primeiro bimestre e foi indagado se, na opinião deles, prevaleceu a competição ou a cooperação em relação à busca dos resultados. Eles disseram que a cooperação prevaleceu. Foi ressaltada a importância de chegar a um resultado excelente como grupo. A partir do segundo bimestre, observou-se maior comprometimento na partilha dos próprios conhecimentos com os colegas e, dessa conversa, nasceu a ideia de realizar uma parceria com o outro 4º ano, cujos alunos tinham muita dificuldade em relação à leitura. Colocar-se à disposição para ajudá-los na leitura exercitaria a virtude da Amizade e proporcionaria a vivência da frase do Dado da Paz "Escutar o outro". Aos alunos que mostraram resistência foi oferecida outra atividade. Contudo, no dia marcado todos quiseram participar da ação. Estavam de acordo sobre a importância de escutar com atenção, respeitar o colega, não zombar quando percebessem erros e não sair contando para outros na escola sobre as dificuldades do colega. Assim, partiram em direção à turma vizinha. Essa ação foi importante para que melhorasse o relacionamento entre eles mesmos. A professora da outra turma havia preparado uma leitura adequada para os alunos e uma ficha de avaliação simples que a turma em estudo respondeu ao retornar para a sala. Impressionou a responsabilidade com a qual desenvolveram a atividade e anotaram as dificuldades encontradas com precisão. Um efeito positivo dessa atividade foi um maior respeito pelos colegas de turma que têm mais dificuldade na aprendizagem. Notou-se que cresceu a percepção do que isso significa para o outro e, como consequência, cresceu a cooperação na sala. (diário da Pesquisadora)

Esta intervenção permite compreender a importância de repensar também a forma de apresentar o conteúdo. Entendemos que a forma de ensinar está intimamente relacionada ao modo de ver o mundo e agir no mundo. De fato, Arendt (2011) argumenta que o educador é um representante que apresenta à criança um mundo em contínua mudança. É necessário refletir sobre qual perspectiva de mundo se quer apresentar. A intervenção na aula de ciências provocou uma reflexão que impulsionou a vivência da virtude da Generosidade que é importante para a prática da Justiça, da Amizade e da Fraternidade.

As observações extraclasse incluíram o horário do recreio a entrada e saída das crianças. Esses horários foram muito ricos de informações. Em uma dessas observações, aconteceu a seguinte intervenção:

No final de maio, durante a observação durante o recreio, a pesquisadora percebe um aglomerado de meninas perto do portão da escola. O que inicialmente parecia ser positivo, era fruto da cumplicidade para comprar bombons fora da escola. O grupo estava acobertando a compradora que dividiria a compra com todas. Foi lembrado a elas que é proibido comprar doces pela grade e os motivos que levaram a direção da escola a tomar esta medida. Como o lanche foi em seguida da aula de educação Física, depois do recreio se iniciou a rotina na sala jogando o dado e a frase do dia foi: Amar uns aos outros, cuja explicação diz: "ser amigo e acolher uns aos outros como somos; estar pronto a recomeçar cada vez que rompemos uma amizade". A pesquisadora aproveitou o tema para conversar com a turma sobre o ocorrido. Foram retomadas as regras de convivência elaboradas no início do ano que incluíam "ser sincero e verdadeiro". Como atitude de Paz, a pesquisadora contou um fato que tinha acontecido com ela dias antes. Esta enviou para a secretária a nota de um dos alunos errada. A mãe do aluno percebeu a diferença entre a nota na prova e no boletim e veio reclamar. Ela tinha razão. A pesquisadora pediu à secretária para ajustar a nota e a secretária falou que o sistema já tinha fechado. A professora explicou o fato foi explicado à mãe do aluno, acrescentando que foi um erro eu e pediu desculpas. Esta também sugeriu que a correção fosse feita no bimestre seguinte. Acrescentou que poderia ter dito que tinha sido um erro da secretária, mas ela estaria enganando a mãe para se proteger e não seria honesto da própria parte. Contou também sobre a liberdade que experimentou por ter falado a verdade. Com esta experiência, foi mais simples dizer às crianças a importância de falar a verdade e como aquela atitude só acrescentou confiança à amizade entre ela e a mãe.

Em seguida, uma das meninas pediu para falar. pediu desculpas em nome de todas e disse que isso não aconteceria mais, pois tinha entendido que a proibição era pela segurança delas. (diário da pesquisadora)

As crianças cresceram muito no exercício da Confiança, que como afirma MacIntyre (2001) é um elemento importante para a prática da Amizade. Goleman (1995) diz que as lições aprendidas em momentos como esses não serão esquecidas. De fato, aos poucos, tornou-se incomum intervir para resolver conflitos na hora do recreio, pelo contrário, a professora era convidada para almoçar nas mesas deles e o tempo juntos era de conversa sobre o bairro e o dia a dia.

Em junho, a turma em estudo preparou uma dança para a festa junina da escola. A professora pesquisadora percebeu a dificuldade de alguns alunos para aprender a coreografia. Enquanto esta tentava ajudá-los, sem expor suas limitações, percebeu que os alunos comentavam entre risadinhas sobre o modo de uma aluna dançar.

Era visível também que a aluna havia notado e estava ficando constrangida. A professora entendeu que precisava agir rápido. Como a dança era circular, esta avisou que haveria uma breve pausa e pediu aos alunos que sentassem por alguns minutos nos quais fariam uma reflexão sobre o respeito e a importância de valorizar o dom que cada um faz ao outro com o próprio talento. Ela fez isso contando sobre um menino, que frequentava uma turma na qual todos os alunos desenhavam muito bem enquanto ele não tinha essa habilidade.

Os colegas começaram a rir dele cada vez que mostrava os seus desenhos. A professora perguntou aos alunos: "se vocês estivessem no lugar daquele aluno como

se sentiriam?” Uns responderam que se sentiram mal e triste. Ela então perguntou: “Se vocês fossem os colegas daquele garoto, como agiriam?” Responderam que ajudariam o colega, não ririam dele, porque o respeitariam. A este ponto a professora trouxe a história para realidade o ensaio. Partiu exemplificando os talentos de cada um da sala. Um que sabia a tabuada de cor e sempre ajudava os demais, outro que fazia os rascunhos de desenhos para quem quisesse pintar, outro que representava a turma pois falava bem em público, outras que escreviam bem e partilhavam seus talentos e aqueles que sabiam muito de geografia e de ciências. Os alunos começaram a ajudar a elencar os talentos, habilidades de cada um e a professora enfatizou: “às vezes acontece que se faz o outro sofrer quando o próprio talento é usado para menosprezar quem não o tem” e perguntou ainda: “como vocês querem ser lembrados? Como aqueles que partilham com os outros o que sabem ou como os que usam isso para fazer o outro sofrer?” Responderam que querem partilhar. Então a professora concluiu: “vamos continuar o ensaio, pois tenho certeza que todos se ajudarão”. A partir daquele momento, as fofocas diminuíram. Em outro momento ela ensaiou mais com os alunos com dificuldade. (diário da Pesquisadora)

Na aprendizagem ética, todos os momentos são bons para proporcionar a reflexão. Quando essas oportunidades são aproveitadas de maneira não impositiva e envolvente, as crianças decidem agir eticamente por entender a importância da ação ética no convívio em sociedade.

No início do ano letivo, notamos que embora a maioria das crianças fosse proveniente da mesma turma do 3º ano, havia muita indiferença e rivalidade entre eles. Para motivar a possibilidade da construção da Paz e a prática da virtude Amizade, as crianças receberam um retângulo no qual completaram a seguinte expressão: “Eu quero que escola seja...” e na outra metade da folha havia outra frase a ser completada: “Para isso, eu me comprometo a...”.

A atividade tinha o objetivo de estabelecer a relação entre a expectativa do aluno e quais atitudes seriam necessárias para que as expectativas se concretizassem, ou seja, qual seria a contribuição de cada um. Alguns alunos não conheciam o vocábulo “comprometer-se”. Foi proposto que pesquisassem no dicionário e concluíssem que a palavra se referia à responsabilidade deles em relação à concretização da própria expectativa. Ao final da escrita, houve a possibilidade de socializar as expectativas e o compromisso que assumiram. Com o consentimento dos alunos, os retângulos foram fixados ao lado do quadro de forma que todos puderam ler. O pequeno mural tinha como título: “A escola que eu quero... Eu me comprometo a...”.

Observamos que as crianças não tinham o hábito de pensar sobre as próprias atitudes e a maioria não estava acostumada a esperar a própria vez de falar. Esse foi o primeiro de muitos momentos de exercício para desenvolver as duas habilidades: pensar sobre a repercussão das próprias atitudes e escutar o outro, esperando a própria vez de falar. Esse tipo de atividade

exercita as virtudes da Paciência e da Responsabilidade, muito importantes para a aprendizagem da Amizade.

As leituras durante as aulas foram subsídios importantes para a aprendizagem das virtudes Amizade e Justiça. Reconhecemos a importância de propor leituras que favorecessem essa aprendizagem. Durante a leitura era comum que os alunos da pesquisa comentassem o fizessem ulteriores perguntas, gerando diálogos produtivos para a reflexão ética.

Os livros da coleção “Alê, que não parava de perguntar por quê? Foram muito úteis para a reflexão sobre si mesmo e sobre o que é Justiça. Esses livros foram lidos entre os subsídios para a aprendizagem da Palavra da Semana e as crianças emprestaram os exemplares para ler em casa. As 3 coleções têm temáticas que geraram muito interesse como “Por que não posso fazer só o que eu quero?”, “Por que brigamos?”, “Por que temos medo”, “Por que existem pessoas más?”, “Não é justo”, entre outras. Cada coleção tem também um exemplar para pais e professores. Uma aluna pediu esse livro emprestado, pois queria levar para a mãe ler. A estrutura do texto é composta por perguntas da criança aos adultos de referência (pai, mãe, avós e professores) são seguidas de respostas breves e da conclusão da criança a partir do que entendeu.

O livro “A Pipa e a Flor” também serviu como subsídio. Obra de Rubem Alves e Ilustrado por Maurício de Souza conta a história da Amizade entre os dois personagens e as dificuldades que enfrentam para perseverar na amizade. A presença do ciúme e da inveja são sublinhados no enredo e o final da história é substituído por três alternativas de soluções do conflito gerado a partir das atitudes dos personagens. A leitura do texto proporcionou o diálogo na turma em estudo e, naturalmente, as crianças começavam suas argumentações dizendo: “Eu, no lugar da pipa...”. Cada um se posicionava de acordo com sua forma de resolver os próprios conflitos. A atividade se transformou em uma enquete na qual cada aluno escolhia entre as seguintes opções:

Quando há um conflito, eu ...

- Não me afasto, mas não falo mais com a pessoa.
- Dou uma chance e tento dialogar.
- Eu me afasto e corto completamente a amizade.

Ao terminar a enquete, o resultado foi organizado em uma tabela. As crianças logo observaram que a atividade de leitura se transformou em matemática. O conteúdo previsto para essa disciplina incluía a leitura de tabelas e gráficos. No entanto, a turma foi além. Aprendeu a

construí-los. Eles quiseram saber como os meninos e as meninas resolvem os conflitos e a tabela resultou assim:

Quando há um conflito, eu...	Meninos	Meninas
Não me afasto, mas não falo mais com a pessoa.		
Dou uma chance e tento dialogar.		
Eu me afasto e corto completamente a amizade.		
*Depende da situação.		

Quadro 8 Resultado exercício sobre resolução de conflito na sala Fonte: LINO, Glaucya

Estavam presentes 19 alunos nesse dia a tabela apresentou os seguintes resultados: quatro meninos e três meninas escolheram a opção 1; dois meninos e cinco meninas, a opção dois; um menino e uma menina escolheram a opção três; uma menina pediu para criar uma quarta opção alegando que dependeria da situação e duas alunas não responderam. Em seguida, foi construído o gráfico:

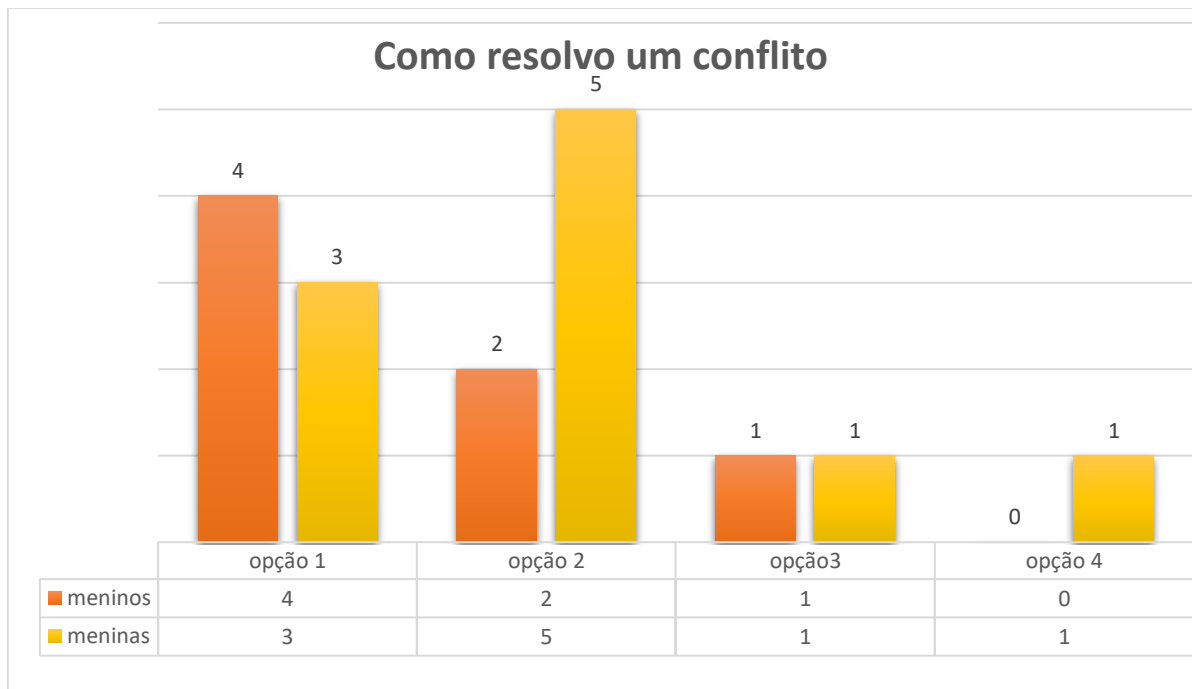


Gráfico 1 Resultado de atividade sobre resolução de conflito Fonte: LINO, GML.

Os alunos desenharam a tabela e o gráfico no caderno. A visualização do resultado possibilitou a seguinte reflexão: as meninas conversam mais sobre os conflitos que os meninos. A atividade teve um desdobramento a partir da sugestão de um aluno. A proposta era entrevistar as crianças das outras turmas sobre esse assunto. A sugestão foi acolhida pela professora, mas como a atividade necessitaria da autorização dos outros professores, seria inviável sem uma organização prévia. Por isso, foi sugerido que fizessem a enquete com 5 pessoas da própria família ou vizinhos. Cada um fez a sua própria tabela e gráfico. Proporcionando tanto a aprendizagem a respeito da dificuldade em resolver conflitos de forma a praticar a virtude da Amizade quanto a construção e leitura de tabelas e gráficos. Observamos que embora a ideia tenha sido dos alunos, alguns se mostravam inseguros para fazer uma entrevista. Foi importante fazer uma simulação ressaltando a importância de iniciar se apresentando, explicar o objetivo da enquete, solicitar a participação do entrevistado e agradecer a participação. O teatro revelou-se um excelente recurso para exercitar esse tipo de aprendizagem. A atividade envolveu a maioria das crianças e a partir da reflexão feita, passou-se a dar mais tempo para conversar sobre os conflitos do dia a dia. Explicar o que aconteceu colocou em relevo as atitudes que favoreciam a aprendizagem das virtudes Amizade, Justiça e as atitudes que não favoreciam essa aprendizagem.

No início, esses momentos de diálogo necessitavam da mediação da professora, mas com o tempo, as próprias crianças começaram a conversar e resolver os conflitos entre elas. Observamos também que houve uma evolução no modo de explicar o ocorrido. No início, eram grosseiros e pareciam não perceber que o próprio modo de falar gerava mais conflito porque feria o colega. No fim do ano, observamos que havia mais preocupação em falar sem ofender ou ferir o outro. Ressaltamos a importância de tornar essa prática um hábito, porque a criança precisa exercitar o que aprendeu. Depois dessa intervenção, refletimos sobre a possibilidade de aproveitar a leitura acima citada de outras formas. Por exemplo: realizar leitura dramatizada da história ou em forma de fantoche (as pipas podem ser representadas por balões a gás e a flor por uma máscara ou pintura no rosto). Outros alunos podem ser envolvidos na narração da história e como atores coadjuvantes. Em seguida, fazer a enquete e acrescentar uma pergunta de múltipla escolha:

Como você se sente depois de tomar essa decisão?

() Alegre () Satisfeito () Triste () Angustiado () Com raiva.

Você gostaria de agir de outra forma? Como?

Na intervenção realizada, essas perguntas foram feitas oralmente e conduziram a reflexão sobre as atitudes de cada participante.

A Dança da amizade é uma dinâmica muito simples que descontraí, motiva o contato com o outro e é própria para os primeiros dias de aula. As crianças escolhem uma dupla para a dança, aprendem a letra da música e depois os passos. A cada rodada da dança se troca de par. Se a dupla não se conhece, o líder pede que perguntem o nome e depois a dança continua até que tenham conhecido o maior número possível de pessoas. A pesquisadora realizou essa atividade no início do ano e percebeu que essa era significativa (AUSUBEL, 1980) para a turma quando chegaram alunos novos, pois as crianças pediam para fazer a dança de novo como gesto de inclusão. Eles também propuseram a dança quando chegavam visitas na sala como a diretora, vice-diretora, estagiários ou a antiga professora deles.

O livro do pequeno Príncipe foi lido também com toda a turma. Esse livro foi muito importante para a aprendizagem da virtude Amizade e além de proporcionar a reflexão sobre essa virtude, gerou muita curiosidade sobre temas como o sentido da vida, o autoritarismo, a geografia entre outros. Quando a leitura do livro foi concluída, a turma assistiu ao musical do mesmo título. O diálogo que seguiu a visão do filme foi muito proveitoso. As crianças sublinharam a paciência do avião para com o Pequeno Príncipe, a Amizade deste com a raposa e ficaram indignados com o comportamento da flor. Quiseram comentar também sobre o Baobá e um dos alunos disse que esse não deixa as pessoas fazerem o bem. A atitude do Pequeno Príncipe de revolver os vulcões também foi aproveitada para conversar sobre a resolução de conflito.

Outro subsídio utilizado foi a música. Procuramos músicas que contribuíssem para a aprendizagem das Virtudes Amizade e Justiça ou estivesse de acordo com o Projeto *Living Peace*. Percebemos que as crianças não tinham o hábito de cantar. Por esse motivo, propusemos uma hora de música por semana. Trazíamos a letra da música e depois de uma leitura atenta da letra e interpretação do texto, ensinávamos o ritmo. Algumas músicas convidavam a dançar e os alunos podiam se movimentar livremente ou de acordo com coreografias. No início houve um pouco de resistência da parte de alguns alunos, mas em pouco tempo 98% deles esperava e contava com essa aula. Os alunos começaram a pedir para cantar em outros momentos. Observamos que cantar juntos é muito importante para harmonizar a participação da turma nas atividades. Era possível ver que alunos muito tímidos e que apresentavam dificuldades de se relacionar, aos poucos, se soltavam. A música agregava e tornava o ambiente agradável. Em alguns momentos a música trouxe à tona emoções guardadas e fez refletir sobre o valor que damos às pessoas. Como intervenção sobre o valor da família e a pedido das crianças, trouxemos a letra da música Trem-bala. As crianças quiseram expressar o que estavam sentindo e a Confiança e Amizade cresceu ainda mais na turma. Não se ouviam comentários ou fofocas

a respeito da comoção dos alunos nem do conteúdo dos relatos dos alunos sobre o que sentiam. Esse é um ótimo indício de respeito mútuo, importante para a Confiança. Outra música muito cantada pela turma foi “Seremos um Só”. Essa foi também usada para fazer uma dinâmica com fitas de ginástica rítmica e foi apresentada para toda a escola. O ritmo é alegre. A letra diz: “pode haver mudança sim, mas deve começar de mim” e fala sobre a prática do amor que gera essa mudança. Essa música também foi apresentada para toda a escola.

Uma aluna comentou com a família sobre as aulas de música e o pai dela, que é músico profissional, se colocou à disposição para dar aulas para as crianças. Foram realizadas duas oficinas no segundo semestre. Foram momentos divertidos e bem participados. Era comum que as próprias crianças solicitassem para não bater palmas durante uma música mais solene ou que dessem o ritmo com as palmas em outros momentos.



Figura 15 Aula de música com pai de aluna Fonte: LINO, Glaucya



Figura 16 Aula de música com pai de aluna 2 Fonte: LINO, Glaucya

Durante o *Timeout* havia a solicitação dos alunos para que cantássemos uma música com esse título e que falava justamente sobre pedir a Paz. O problema é que a música só existe na língua italiana. Cantamos a música durante o breve repouso depois do lanche. E desde então as crianças se interessaram pela música, insistindo para aprender o refrão. O pedido foi atendido e eles aprenderam a pronúncia e o significado do refrão. Quase sempre pediam que cantássemos a música toda e eles acompanhavam em silêncio e muito atentos. No fim do ano quase todos cantavam a música inteira de forma muito solene.

Depois de um momento musical, em geral, se experimentava um bem-estar na sala de aula que era muito propício à colaboração e à aprendizagem. Os alunos pareciam mais dispostos e abertos às propostas. Ainda no primeiro semestre, uma atividade de leitura envolvendo rimas se concluiu com a possibilidade de produzir um texto com essa característica. Os alunos propuseram mudar a letra de músicas conhecidas e findou-se por realizar um concurso. Os temas eram livres e os alunos escolheram o tema do combate à dengue e do Dado da Paz para compor as músicas. Uma delas passou a fazer parte do repertório da turma e era cantado quando chegavam visitas. A música de base foi *Show das Poderosas* da cantora Anita que resultou em:

Prepara/ que agora/ é hora/ do Dado da Paz invadir sua escola, / deixar tudo legal. / Vai mudar seu coração, / você vai gostar. / Tá na hora do Dado Paz. / Prepara!/ Não é difícil você só tem que jogar./ A frase que cair só tem praticar/. Depois convida os outros pra te acompanhar/. Tá na hora do Dado da Paz. (SIC)

A simplicidade e objetividade da letra deixavam entender que as crianças haviam internalizado a proposta do *Living Peace* a ponto de transformá-la em música. A produção foi

feita por um grupo de meninas e, no início, a proposta de ensinar a todos gerou ciúme na turma. Esta também foi ocasião para a reflexão sobre a partilha dos dons de cada um. Essa intervenção resultou na iniciativa das meninas de convidar os meninos para fazer uma coreografia. A música era apresentada para cada visita a pedido das crianças e foi enriquecida com a coreografia do passinho feita pelos meninos. Para realizar essas intervenções é necessário dar tempo e importância para a iniciativa deles. Os ensaios precisavam ser previstos no cronograma das aulas e foram ótimas possibilidades de dar espaço às crianças.

A tradicional música de Parabéns, que em geral servia só para fazer barulho e nem era cantada por todos, ganhou novo significado quando todos aprenderam a cantar em inglês, espanhol, francês e italiano. O que confirma a afirmação de Bruner (1973) de que é possível ensinar tudo a todos em qualquer fase. Essa música era cantada com muita alegria e parecia ser importante para as crianças aniversariantes. Tornou-se uma manifestação da amizade, pois dava importância a quem era homenageado.

Por fim, ouvir música passou a fazer parte das atividades de cálculo e produção textual. Explicamos aos alunos que alguns tipos de música ajudam na concentração. Inicialmente foram propostas músicas clássicas como Mozart, Bach, Vivaldi. Inicialmente, alguns alunos diziam sentir sono, porém passaram a pedir a música, pois notaram que havia mais silêncio e a produção era mais rápida ao ritmo da música. Alguns alunos solicitaram o endereço eletrônico das músicas para ouvir em casa. Além de músicas clássicas, foram oferecidas outras músicas instrumentais a fim de proporcionar experiências diversificadas e oferecer as linguagens que cooperam para um ambiente acolhedor. Observou-se que essa diversidade na oferta das atividades proporcionou maior segurança aos alunos ditos 'com dificuldade'. A dança e a música eram justamente as atividades nas quais os tais alunos e o aluno incluído se expressavam melhor. Esse fato resultou em maior segurança para se empenharem na aprendizagem em outras áreas e suscitou a partilha dos talentos entre os alunos.

Outra atividade aliada ao exercício das virtudes foi a prática da *mindfulness*, uma técnica muito usada atualmente por neurocientistas para o exercício da consciência de si e da concentração por meio da respiração. Essa atividade era realizada antes das avaliações e de exercícios de matemática, atividades consideradas estressantes pelas crianças. Nos dias em que no cronograma não eram previstas aulas de artes, inglês ou educação física, propúnhamos breves jogos de movimento ou intervalos livres de 10 ou 15 minutos entre uma atividade e outra. Esses intervalos eram muito esperados e os alunos os utilizavam para conversar em pequenos grupos, inventar brincadeiras ou pediam para realizar um jogo todos juntos. A peteca, imagem e ação e ninja eram comuns. Ninja é um jogo de estátuas feito em círculo no qual cada

participante só se move no seu turno. Ou seja, ele se movimento com intenção de tocar os braços e mãos do colega ao lado ou na hora de se esquivar do toque do colega e permanece estátua até chegar sua próxima vez de se mover. Quem é tocado não pode utilizar mais o braço tocado e quando “perde” os dois braços sai do círculo e coopera como observador. Esse jogo também foi muito importante para exercitar a virtude da Honestidade. Foi também um dos jogos que mais aproximou os meninos e as meninas e era jogado também no intervalo.

Esses foram alguns dos subsídios utilizados no processo de Educação para a Paz da turma em estudo. Muitas vezes as conversas enquanto se subia a escada indo para a sala versavam sobre como foi o recreio ou o final de semana. Quantas vezes foi possível refletir com as crianças sobre pontos importantes mencionados por eles nas conversas, incentivar a vivência da perseverança quando em casa o relacionamento estava difícil, elogiar o esforço do diálogo deles para resolver as questões que surgiam no recreio. A cultura da fraternidade se construía aos poucos e a escuta foi se tornando o *modus vivendi* da turma.

Oficinas

Parar para refletir sobre uma situação a partir de histórias foi uma alternativa usada para intervir. Colocar-se no lugar do outro levou às crianças a repensarem o modo de ver e falar do colega. Foi importante para a professora conhecer a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994) para agir de forma adequada.

As oficinas foram um pouco mais elaboradas do que os jogos corriqueiros. As duas primeiras foram antecedidas pela leitura de dois livros da coleção “Lili: Assim é a Vida” nos quais é possível encontrar elementos para estimular a discussão sobre as virtudes Justiça e Amizade.

Lili é uma menina de nove anos que enfrenta problemas iguais aos das crianças em estudo. O livro 1, intitulado *Nunca posso fazer o que quero*, conta como as crianças se sentem injustiçadas por causa das regras impostas pelos adultos. No livro 2, *Juro que não fui eu!* Lili cria uma série de problemas por não conseguir falar a verdade em casa e não sabe qual dos amigos deve escutar.



Figura 17 Livros usados nas oficinas I e II Fonte: web site Ed. Cidade Nova

Inicialmente, só a professora tinha os livros em questão. A leitura era coletiva, em forma de contação de histórias e dividida em capítulos, os quais foram lidos três vezes por semana, como novelas. Aproveitamos o conteúdo proposto no bimestre para desenvolver uma atividade sobre caracterização de personagens. Depois de ouvir a história, elencamos as características da personagem Lili. Essa atividade se revelou muito útil para as oficinas e para a produção

textual bimestral, porque os alunos conheciam bem a personagem e, tendo feito um elenco coletivo, tinham aprendido palavras novas que os ajudaram a enriquecer o próprio vocabulário. Nos exercícios de produção textual, eram motivados a usar as palavras novas em outros contextos.

Na semana da criança, os alunos da referida turma receberam de presente os livros da coleção Lili. A metade da turma recebeu o livro 1 e a outra metade o livro 2. Em outubro, solicitamos a releitura dos livros em casa. Em seguida, propusemos que os alunos fizessem a troca com o colega que recebeu o livro diferente do seu. Assim foi feito. Observamos que alguns alunos fizeram anotações e resumos na contracapa do livro. Outros procuraram a professora para conversar sobre a leitura. Percebemos que os livros se tornaram significativos para as crianças porque se referiam a estes quando se encontravam em situações semelhante as da Lili. Eles diziam que tinham agido como ela ou não.

Oficina I– Amizade e Oficina II – Justiça

Introduziremos essas duas oficinas juntas, porque a estrutura é a mesma. A única diferença é a temática discutida em cada uma. Chamamos essas duas oficinas respectivamente de *Fórum da Lili sobre Amizade* (Oficina I) e *Fórum da Lili sobre Justiça* (Oficina II). Iniciamos explicando o que é um Fórum e depois, com as crianças, reorganizamos a sala de modo que ficaram duas fileiras de cadeiras de frente para outras duas fileiras. De um lado se sentaram os alunos participantes do fórum do dia e do outro os ouvintes. Uma equipe ajudou a professora a preparar o microfone, a máquina fotográfica e gravador. Uma aluna se prontificou para passar o microfone aos palestrantes. Em seguida, passamos à elaboração das regras para o fórum. Entre elas, estavam: “escutar com atenção”, “não zombar do colega”, “esperar a própria vez de falar”, “fazer silêncio quando o colega estiver falando”, “respeitar a opinião do colega”. Essas regras foram consideradas para as duas oficinas. A construção coletiva das regras se tornou um hábito e notamos que os alunos se sentiram responsáveis pelo cumprimento das mesmas.

Em seguida, a professora explicou que seriam feitas algumas perguntas para guiar o debate e que os alunos eram livres para respondê-las. Ao levantar a mão, o microfone era levado até o aluno. As perguntas seguem o modelo proposto por Narvaez (2001) para atividades que visam a formação do caráter de crianças a partir de conversa sobre livros e filmes.

As questões a seguir foram adaptadas do original e serviram para o Fórum sobre Amizade e Justiça:

- 1.A personagem Lili agiu como uma boa amiga/como uma pessoa justa? Como sim ou como não?
- 2.Qual foi o conflito da história?
- 3.Como a personagem Lili se sentiu?
- 4.A personagem foi amiga/justa?
- 5.O que a personagem poderia ter feito de diferente para agir como boa amiga/ ser justa?
- 6.Como a personagem decidiu agir daquela forma?
- 7.A personagem pensou no bem dos outros?
- 8.Que valores a personagem demonstrou em suas decisões?
- 9.Como as ações das personagens afetaram os outros personagens da história?

Cada Fórum durou em média uma hora e meia. O objetivo das perguntas era levar a criança a refletir a respeito das atitudes dos personagens do livro ou filme e, indiretamente, sobre as próprias ações. Para a pesquisa, as perguntas também têm o objetivo de analisar a construção e a aprendizagem dos conceitos das virtudes Amizade e Justiça pela turma.

Um fato nos fez refletir. Não obstante o esforço da professora de dar mais voz às crianças, no início da Oficina 1 foi simplesmente anunciado que a virtude da Amizade seria discutida a partir do Livro 1 *Nunca posso fazer o que quero*. Alguns alunos pediram a palavra e disseram: “mas é melhor discutir Justiça nesse livro, o livro 2 é melhor para discutir Amizade”. Eles haviam exercitado a cooperação e percebemos que partilhar as decisões para eles já tinha se tornado comum, enquanto que para a professora ainda era difícil.

De fato, durante as discussões ficou claro que a proposta deles foi a melhor. É necessário que o professor esteja atento para não retornar ao modo de fazer que não deixa espaço ao protagonismo da criança.

A oficina I discutiu o tema Amizade a partir do livro 2 *Juro que não fui eu*. A primeira pergunta indagava sobre as atitudes da personagem Lili, se ela agiu ou não como amiga. Juriti argumentou: “ela não agiu como amiga, porque ela meteu os amigos dela numa encrenca (SIC)”. Cisne começou dizendo: “eu acho que mais ou menos, porque...”, depois repensou e disse: “não, não ela não foi amiga, porque ela não tinha pensado muito nos amigos nessa história...”. Cardeal falou: “ela foi muito injusta porque só pensou em si mesma, não nos amigos.”. Manon disse “ela não viveu a amizade com ninguém”. Flamingo iniciou a sua fala dizendo “a minha opinião é que quando ela faz besteira, ela é muito chatinha, fazendo só o que quer”. Juruti pede de novo a palavra e completa: “Como Sabiá falou, a mãe da Lili não deu liberdade pra ela, mas a ela também invadiu a liberdade dos amigos dela”.



Figura 18 Fórum da Amizade e da Justiça

Fonte: LINO, Glaucya

Durante as falas é possível observar que as crianças constroem aos poucos um conceito de Amizade. Amigo é aquele que pensa no outro, se importa. Observamos também que cada aluno sublinha na atitude da personagem as próprias dificuldades ou características. As perguntas 7 e 9 eram parecidas pois perguntavam se a personagem pensou no bem do outro e como afetou os outros personagens. Todos concordaram que a personagem pensou somente em si mesma. E quando foi perguntado como as ações da Lili afetaram os outros, alguns alunos não entenderam a palavra afetar. Depois da explicação, a aluna Manon disse: “ela afetou todo mundo”. Nesse ponto, os exemplos dados foram dos dois livros. O aluno Cardeal disse: “afetou os amigos e os pais dela, porque ela poderia ter conversado com os pais, mas ela colocou na cabeça dos amigos de fazer essa vingança”. Cardeal se refere ao episódio no qual Lili resolve fazer um teatro para mostrar aos adultos como as crianças se sentem quando eles dão continuamente ordens. Ela não pensa como os adultos irão se sentir e Cardeal considera essa atitude uma vingança.

É importante notar que as perguntas feitas por Narvaez (2001) conduzem a uma reflexão que inclui a percepção ética quando, na pergunta 7, indaga-se se a *personagem pensa no bem dos outros* e, na pergunta 3, *como a personagem se sentiu*. Expressar as próprias

emoções sem ferir as pessoas faz parte da percepção ética. O julgamento ético é exercitado na pergunta 2, *qual foi o conflito da história?* e, na oficina, somente um terço dos alunos identificou esse momento. Sabe-se que esse é um passo importante para decidir como resolver o conflito. A motivação ética está presente na pergunta 6 e 9, nas quais pergunta-se sobre o que fez a personagem agir de tal forma e quais valores demonstra viver em suas decisões. Dizer que alguém age de acordo com valores significa dizer que esta pessoa pensa antes de agir, o que pareceu ser uma grande surpresa para os alunos. Sobretudo por se tratar de valores, algo positivo. Houve facilidade para apontar o que não eram valores. Por fim, a ação ética aparece nas perguntas 1, 4 e 5. Nessas questões, todos identificaram se a personagem viveu ou não a virtude em discussão, mas nem todos conseguiram argumentar. Reconhecemos que este é um processo lento e requer continuidade.

Não consideramos as respostas das crianças que tentamos ilustrar acima. A riqueza está no exercício de repensar atitudes, reconhecer que essas têm um impacto na vida dos outros e que podem ser repensadas quando alguém erra e realmente quer realizar atitudes éticas. Ouvir os colegas enriqueceu muito a atividade, pois há muita diversidade entre os alunos. Há os que estão acostumados a parar para pensar nas próprias atitudes e dar uma resposta e há quem não foi estimulado a isso. Dois dias depois de cada Fórum, os alunos receberam as mesmas perguntas por escrito. Imaginamos que nem todos se manifestariam durante o Fórum, por isso a atividade escrita era prevista.

Durante o ano, a turma em estudo fez continuamente o exercício de explicar como estavam se sentindo quando havia conflitos. 90% das crianças da turma passaram a expor as próprias emoções sem ferir os colegas na maior parte do tempo. O mesmo aconteceu com a pesquisadora, que passou também a fazer o mesmo exercício e notou que isso aproximou as crianças, proporcionando a confiança necessária para que não tivessem medo de falar quando faziam algo errado. Os fatores medo, angústia e nervosismo apareceram em 10 das 25 respostas escritas sobre como a personagem se sentiu ao se encontrar envolvida em um conflito. Criar um clima de confiança coopera para que a criança fale a verdade e de fato repense suas atitudes. Quando a pesquisadora dizia como se sentia em uma situação conflituosa na qual havia desrespeito, a criança se dava conta que suas atitudes afetavam o outro e imediatamente as repensava sem que a pesquisadora impusesse um pedido de desculpas, como é comum. O mesmo acontecia quando a pesquisadora se dava conta que tinha ferido os alunos e em relação aos conflitos entre pares.

As duas oficinas, foram muito importantes para percebermos que o ano letivo foi apenas o início da aprendizagem das virtudes e os primeiros passos do desenvolvimento da

alfabetização emocional (GOLEMAN,1995 p. 143). A dificuldade das crianças para expressar as emoções sem ferir os outros e refletir sobre as virtudes ou valores a partir das quais agem é a mesma encontrada por muitos adultos atualmente. No entanto, as entrevistas com os responsáveis trouxeram informações que a pesquisadora não poderia observar, por não conhecer as crianças no ano anterior. As mães dos alunos Beija-flor, Azulão, Cardeal, Garça, Gaivota, Cisne, Mergulhão, Águia, Rouxinol e Cuco relataram que os filhos passaram a dialogar mais que brigar. Cisne, por exemplo, veio de outra escola e lá sofria *bullying*, mas não deixava a mãe conversar com a professora. Durante o período em que esteve na turma em estudo, passou a se posicionar e argumentar nessas e em outras situações, segundo a mãe. Mesmo estando a professora ainda em fase de aprendizagem no novo modo de lidar com os conflitos e dar espaço aos alunos, esses já reconhecem essa atitude. Águia afirmou: “a professora deixa a gente falar nossas dúvidas”.

Oficinas III e IV


As oficinas III e IV (ver anexos 6 e 7) foram, respectivamente, sobre o gerenciamento das emoções (CUNICO, 2004) e sobre o reconhecimento das virtudes como base para as ações éticas. As crianças já conheciam os personagens Pepê e Jotabê, porque os mesmos já aparecem no Dado da Paz e suas tirinhas fizeram parte de outras atividades. Antes da oficina III a turma assistiu ao vídeo com breves vinhetas da dupla e, sendo esses os mesmos personagens protagonistas do Dado da Paz, as crianças associaram a construção da Paz à vivência das virtudes. A rotina da Palavra da Semana introduziu aos poucos virtudes ou outros valores universais importantes para a convivência humana. Foi a melhor preparação para a oficina. Essas palavras estavam expostas ao redor do quadro branco e as crianças já se referiam a elas com frequência.




Figura 19 Oficina III e IV Fonte: LINO, Glaucya

Oficina III - Gerenciar as emoções








A presente oficina foi realizada de acordo com o roteiro disponível no anexo 6. A movimentação para reorganizar a sala se concretizou junto com as crianças, o que cooperou para que se sentissem envolvidos na atividade desde o início. Depois de introduzida a oficina e explicado o objetivo da mesma, as crianças quiseram saber o que são as emoções. Avisei que precisaria de alguns voluntários para apresentá-las. Muitos alunos se ofereceram e foram formadas duplas para cada emoção. Cada dupla recebeu uma máscara com um *emoticon* representando as emoções. Saíram da sala e em poucos minutos prepararam um teatro mudo encenando episódios em que os personagens expressavam a referida emoção. O conteúdo das oficinas sobre as emoções seguiu a teoria de Cunico (2004), quer na definição quer na nomenclatura das emoções. A dinâmica da oficina foi adaptada de atividades realizadas em escolas italianas nas quais o psicopedagogo desenvolve suas pesquisas.



Como estou me sentindo hoje? 

Crie um personagem, dê um nome e diga como ele/ela é.

 *Minha amiga é chamada Felícia. Ela sempre sorri e tem um cabelo e roupas lindas.*

Agora, crie um diário de emoções para seu personagem. Aproveite as carinhas abaixo ou crie outras, se achar necessário. Com essas carinhas, descreva as emoções experimentadas por seu personagem durante o dia.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
				
				

  *Olyvia* *Isabella* *Marta* *Rafaela* *Augusta* *Camilla*


     

Figura 20 Exemplo de resposta da oficina III Fonte: LINO, Glaucyca

Conversamos a respeito do que entenderam sobre as emoções. As crianças fizeram perguntas sobre as palavras da tabela (ver anexo 6). Recortaram os *emoticons* e prepararam o envelope para guardá-los. A maioria quis colar a atividade no caderno para não perder e todos os dias acrescentavam os *emoticons* no diário do seu personagem. A professora foi até os alunos e ao conversar com eles percebeu que mesmo tendo dado nomes fictícios a seus personagens, falavam de si usando a terceira pessoa. Em geral, expressavam alegria, raiva ou medo por situações acontecidas em casa ou na escola. Destacaram-se Manon e Flamingo. A primeira, quando percebia o entusiasmo dos colegas diante de uma proposta de atividade, questionava se era obrigatório era possível perceber uma movimentação de influência dela sobre duas outras meninas para boicotar a atividade. No início do ano foi difícil manter uma atitude mais receptiva, pois percebemos que era somente uma questão de oposição ao adulto. Passamos ora a ignorar ora a perguntar o que estava acontecendo e ainda outras vezes a dizer que tinha uma atividade alternativa. A aluna Manon resolveu, no fim, realizar a atividade do seu jeito e fez questão de explicar seu descontentamento. Foi escutada atentamente, o que pareceu ser a única coisa que esperava.

O segundo aluno que chamou a atenção foi Flamingo. Ele tinha chegado de casa mal-humorado e não queria realizar a atividade. Quando percebeu que os alunos estavam envolvidos, hesitou em começar e parecia indeciso. Nós nos aproximamos, percebemos que ele não tinha prestado atenção na explicação, repetimos as instruções dadas e concluímos dizendo que era uma oportunidade de expressar o que ele estava sentindo. Depois de mais um momento de hesitação, Flamingo começou a recortar os *emoticons*, separou somente os que demonstravam raiva e colou em quase todos os dias da semana. Foi questionado se ele tinha entendido que a proposta era colar as figuras dia após dia. Ele respondeu que a semana toda seria assim. Respondemos que isso seria uma pena, porém ainda teria uma possibilidade, se ele mudasse de ideia. Seria possível colar outro *emoticons* por cima.

Observou-se que expressar as emoções deixava Flamingo muito vulnerável e, aos poucos, também mais aberto para pensar no que aconteceu e em suas reações. No início da conversa, ele não olhava nos olhos, tinha dificuldade para identificar o que estava sentindo e expressar o motivo daquela reação. Os episódios com ele eram tantos que não parecia possível parar a cada ocorrido. Nós nos detivemos um pouco para analisar o que nos desmotivava a ir ao encontro das necessidades de Flamingo e percebemos que nos irritávamos muito com as atitudes dele e as julgávamos exageradas. Por isso, diversas vezes o bloqueávamos, impondo o que fazer, sem se aprofundar e entender o que aquelas atitudes queriam lhe dizer. Tendo identificado o motivo e decidido que não era assim que queríamos agir, traçamos uma meta.

Flamingo entrou para as nossas prioridades e começamos a perguntar mais sobre ele à mãe e pedir a cooperação dela. Aos poucos encontrou-se o equilíbrio e entendemos o quanto ele se sentiu abandonado quando o pai morreu e teve que ir morar com a avó por mais de um ano. Sua recorrente explosão de raiva se dava quando se sentia abandonado ou contrariado. A partir desse entendimento, passamos a delegar a Flamingo algumas responsabilidades. Um pedido era capaz de tirá-lo de uma crise de apatia ou raiva e aos poucos ganhamos a confiança dele e seu assentimento para “entrar” em sua dor e tentar indicar um caminho para superá-la. Seu modo de explicar como realizava uma operação matemática era objetivo e claro. Essa estratégia o ajudou. Solicitávamos sua ajuda e ele percorria as mesas ao mesmo tempo em que tirávamos as dúvidas dos outros alunos. Outra estratégia foi ter mais firmeza quando ele agia como uma criança de três anos. Parecia ter necessidade da figura paterna. Era visível que havia um pedido de segurança misturada ao “eu não quero fazer isso”, mas fazia o que pedíamos para obedecer e por fim se envolvia. Passaram a conversar mais e, inicialmente, ele dizia não saber explicar como se sentia. Depois, conseguiu se expressar, reconhecer quando feria os outros ou se deixava levar pelas emoções e recomeçar. No final do ano, fizemos com ele um acordo de fazer mais o exercício de pensar antes de agir.

Ainda sobre a oficina III, não foi possível dedicar tempo para refletir sobre o que cada um entendeu. Esta foi o pontapé inicial para aprender a dar nome ao que sentem e reconhecer como esses sentimentos se manifestam nas emoções. Esse é um trabalho longo e precisa ser continuado. Oferecemos unicamente as ferramentas, mas é o hábito que os tornará aptos a perseverar.

Oficina IV: Pepê e Jotabê (KOSTNER, 2017) e a vivência das virtudes (ver anexo)

Essa oficina fez parte de uma atividade de interpretação de texto a partir de tirinha dos personagens Pepê e Jotabê. Os alunos foram divididos em equipes e receberam duas tirinhas dos personagens acima citados e uma lista das Palavras da Semana, as quais eram virtudes. Fizeram a leitura e, em equipe, discutiram quais virtudes os personagens vivenciaram nas histórias contadas na tirinha. Depois de enumerar as virtudes, foi solicitado que explicassem por escrito como os personagens agiram e como os alunos agiriam no lugar dos personagens para viver outras virtudes. Por fim, era possível criar a própria história em quadrinhos. Foi possível observar que os alunos não tiveram dificuldade para decidir quais virtudes os personagens vivenciaram - Amizade, Humildade, Gratidão, Perdão, Justiça, Lealdade, Fidelidade, Perseverança, Prudência estão entre as mais citadas. Durante a oficina, atendíamos as solicitações das equipes. As crianças conversaram entre si sobre as virtudes e argumentaram o porquê das escolhas.

O exercício de reflexão feito durante o ano se revelou muito importante. Observamos que os alunos tinham facilidade para identificar quando uma virtude foi ou não praticada pelos personagens. As respostas contêm sugestões de como fariam diferente antes da ação para que não houvesse o conflito. Esse fato nos mostra que além da aprendizagem das virtudes as crianças entenderam a importância da reflexão para realizar atitudes éticas.



Quais as virtudes vivenciadas pelos personagens?



Escreva nos quadrinhos qual ou quais virtudes os personagens viveram.

Na tirinha 1 amizade Humildade Gratidão

Explique como os personagens agiram e como você agiria no lugar deles para viver outras virtudes

acho que eles são simpáticos, tudo com
 um lado solidário
 3 p

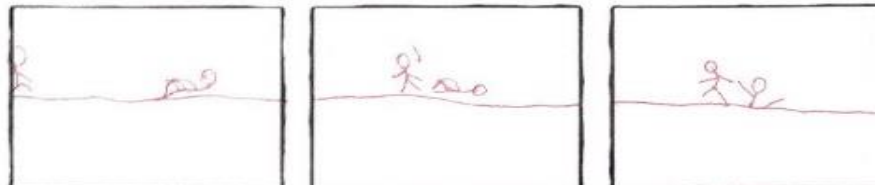
Escreva nos quadrinhos qual ou quais virtudes os personagens viveram.

Na tirinha 2 amizade empenho Respeito

Explique como os personagens agiram e como você agiria no lugar deles para viver outras virtudes.

3 p não desistiu, tem trabalho a PP
 em se ajudar
 3 p

Agora, use os quadrinhos abaixo para contar sua própria história sobre a vivência das virtudes. Se desejar, aumente a quantidade de quadrinhos.



Meu nome:

Figura 21 Exemplo de resposta da oficina IV Fonte: LINO, Glaucya

Além das virtudes Amizade e Justiça, nas oficinas e intervenções a turma refletiu sobre a vivência de outras virtudes ligadas às escolhidas *a priori* que emergiram das observações da pesquisadora e dos professores de Inglês e Educação Física depois que preencheram a ficha de levantamento proposto por Narvaez (2001). Nesta ficha, eles foram questionados a respeito da percepção ética, julgamento ético, motivação ética e ação ética de cada aluno da turma. De acordo com Narvaez (2001) as ações éticas do sujeito dependem de sua percepção ética, da motivação ética e do julgamento ético que o sujeito faz para decidir se vai agir eticamente ou não. Essa afirmação está de acordo com o pensamento aristotélico de que o sujeito age eticamente quando pensa eticamente e escolhe agir eticamente (ARISTÓTELES, séc. IV a.C., 2009). De acordo com as respostas dos professores e seguindo as tabelas propostas por Narvaez (2001), foi possível observar se há outras virtudes a serem ensinadas e discutidas nas oficinas e intervenções.

De acordo com o Método Sucupira-Lins (2015), a intervenção oferece ao sujeito da pesquisa a possibilidade de entender o que está fazendo por meio da reflexão sobre as ações éticas. Esse modo de conduzir a oficina se baseia também no pensamento de Dewey (1964) a respeito da aprendizagem ética, pois, para o filósofo, a aprendizagem ética se dá a partir da reflexão sobre as próprias experiências em vez de imposição externa.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como objetos físicos, mas enquanto homens.

Arendt, 2002

A metodologia de Laurence Bardin (2010) foi escolhida para a análise dos dados obtidos, porque privilegia a comunicação e o contexto no qual esta acontece. As categorias Amizade e Justiça, cuja escolha foi feita *a priori* e a Paz que emergiu do campo (BARDIN, 2010) são as categorias da pesquisa.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2010, p. 40) é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A autora afirma que essa definição não é suficiente para descrever a análise de conteúdo e diz que a intenção do conjunto de técnicas é a inferência, chamadas também de deduções lógicas, sobre o material recolhido a partir do que se sabe sobre as condições de produção.

Nesta pesquisa, as comunicações são variadas, como permite este tipo de análise. Foram considerados o relato da pesquisadora que também é a professora regente da turma em estudo, as conversas e entrevistas semiestruturadas com os 29 alunos e os respectivos responsáveis.

Dentre o conjunto de técnicas utilizadas pela análise de conteúdo, escolhemos partir das *unidades de contexto* (BARDIN, 2010, p. 38) que constituíram as categorias da pesquisa. Para Bardin (2010, p. 39), “as categorias são espécies de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. Essa escolha pareceu mais adequada, porque as crianças e aos adultos entrevistados não respondem as perguntas com definições. Todos usam exemplos, paráfrases ou explicam com as próprias palavras conceitos difíceis de serem expressos. Por exemplo, as perguntas ‘o que você entende por amizade?’ e ‘o que você entende por justiça?’ precisaram ser complementadas do seguinte modo ‘como é uma pessoa que você considera amiga ou justa?’.

A partir das respostas foi possível construir o que os entrevistados entendem por Amizade e Justiça. As unidades de contexto que compõem as categorias foram analisadas segundo a proposta de análise temática, a qual é apropriada para o tratamento de entrevistas. Os resultados foram sintetizados e apresentados na forma mais conclusiva, porque o objetivo é buscar a ideia que o grupo de entrevistados tem das categorias propostas e não a ideia de cada

um individualmente. O texto das entrevistas foi recortado e classificado de acordo com as categorias. Foi considerada também a equivalência entre expressões com o mesmo significado (BARDIN, 2010, p. 127). Um exemplo dessa equivalência são as expressões do Dado da Paz que apareceram muitas vezes nas respostas das crianças. O contexto da pesquisa aponta que os vários temas poderiam ser considerados equivalentes e englobados no tema “vive o Dado”.

Paz não estava incluída como categorias, se bem que no roteiro das entrevistas constasse a pergunta sobre Paz. A análise das respostas colocou em luz a intersecção encontrada entre os temas elencados nas categorias. Essa informação associada ao que os sujeitos entendem por Paz nos fez decidir por considerar Paz uma categoria.

Sobre as *condições de produção* (BARDIN, 2010, p.42), nesta pesquisa, observou-se que o tema ‘*valores da família que contribuem para a Formação do Caráter*’ deve ser considerado nas análises. Uma pergunta aparentemente secundária levou os responsáveis pelas crianças a refletir sobre quais valores que seus próprios pais lhes transmitiram e que foram relevantes na formação do caráter deles, os quais tentam passar para os filhos. Diante da pergunta a maioria dos responsáveis se comoveu. Comoção esta que remeteu às lembranças dolorosas pela falta de referências causadas pela perda precoce dos pais por morte desses, por situações de abandono ou pela negligência desses na formação do caráter. Houve quem se comoveu também por reconhecer a importância de algumas pessoas como avós ou tios que os adotaram e foram referência para eles.

As respostas dos adultos sobre a base da formação do Caráter são equiparáveis ao que dizem sobre as virtudes Amizade e Justiça. Não consideramos esse tema como categoria, porque não houve pergunta sobre ele para as crianças. A elas foram solicitados desenhos sobre a família com objetivo de contextualizar onde e com quem moram. A resposta foi feita por meio de linguagem verbal e não verbal. As crianças descreveram as famílias, a casa e as redondezas e ilustraram os textos.

No início do ano letivo não era fácil de se entender com quem 1/4 das crianças morava, tal era a variedade das situações e a dificuldade para explicá-las. Os desenhos e relatos das crianças trouxeram informações preciosas que trianguladas com as respostas dos pais foram importantes para entender um pouco mais sobre as reações das crianças em relação à vivência das virtudes e, portanto, da construção de Paz. Houve também a dificuldade da criança para decidir qual família apresentar como própria, posto que frequenta dois ambientes. Apenas 11 dos 29 responsáveis relataram lembranças positivas em relação a exemplo na formação do caráter por parte dos próprios pais, avós ou pessoas que os criaram.

O aluno Rouxinol, por exemplo, desenhou tudo sobre a rua, as brincadeiras e os amigos. A casa e a família, para ele, estão em segundo plano. A brincadeira na rua retrata sua rotina depois da escola. A mãe conta que depois das conversas com a professora sobre as dificuldades de Rouxinol, decidiu rever a organização da rotina. A separação no ano anterior a deixou desorientada e a cooperação com a professora a ajudou a entender o que precisava fazer. O menino ficava tempo demais na rua enquanto ela trabalhava. No fim do ano, ela percebe o benefício das decisões que tomou e a mudança no comportamento de Rouxinol. O menino se sentiu cuidado e passou a respeitá-la e valorizar o esforço dela. Esse é um dos exemplos.

A leitura flutuante (BARDIN, 2010, p 64) das respostas levou à hipótese de que a falta dos pais na vida de alguns desses responsáveis deixou uma marca na forma como esses constroem os relacionamentos e como formam o caráter dos filhos.

É relevante informar que a situação familiar das 29 crianças é a seguinte:

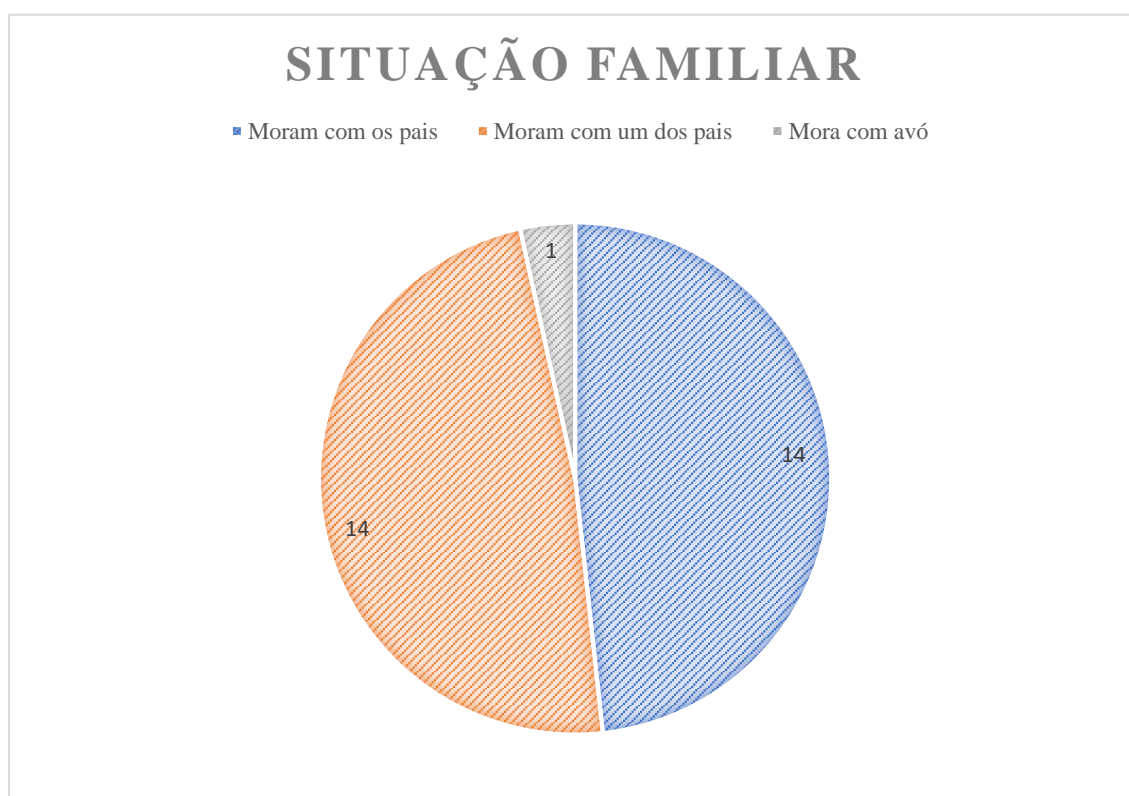


Gráfico 2 situação familiar das crianças Fonte: LINO, Glaucya

Entre os 14 que moram só com um dos pais, 6 vivem a relação de maneira turbulenta, ou seja, há desrespeito e até agressão física da criança com o responsável ou tem mais dificuldade que as outras crianças de gerenciar as emoções. Na sala de aula se reflete o clima de insegurança e desconfiança que dificulta a aprendizagem das virtudes Amizade e Justiça.

Há, entre esses, os que são acostumados a dialogar em casa justamente por ter uma relação muito harmoniosa com o único responsável, como é o caso de Cisne, o que facilita a aprendizagem. Durante a pesquisa, observou-se a importância da aproximação e do diálogo aberto e contínuo com o primeiro grupo de responsáveis sobretudo para ressaltar as qualidades dos filhos deles e solicitar a cooperação em relação às dificuldades no relacionamento dessas crianças com a turma.

Sublinhar as qualidades tem o objetivo de elevar a autoestima dos pais, os quais, nessas situações, tendem a ver o lado negativo da criança e impor a essa uma relação baseada na desconfiança e no medo. Procurou-se indicar o potencial das crianças e sugerir o que poderia cooperar para canalizar as energias e os talentos deles para o bem próprio e dos que convivem com eles.

A hipótese (BARDIN, 2010, p. 64) de que essas crianças precisavam de mais incentivo na escola para aprender as virtudes nos levou a acompanhar mais de perto essas crianças. Além disso, foi necessário buscar subsídios para suprir a necessidade de desenvolver as virtudes necessárias para passar da forma de resolver os conflitos ‘no grito’ a um convívio com base no diálogo. É possível inferir que há necessidade de promover oficinas de Educação para a Paz e gerenciamento de conflitos para os responsáveis.

Nas entrevistas, as mães desses alunos e de alguns do grupo que moram com os pais, relataram mudanças no modo como as crianças passaram a lidar com os conflitos. As mães de Beija-flor, Garça, Cisne, Águia e Rouxinol foram as que mais responderam a esse assunto. Em geral, a criança costumava resolver os conflitos no bate-boca e passaram a tentar dialogar.

A leitura transversal das respostas também das crianças sobre as categorias Amizade, Justiça e Paz revela que essas descrevem as três categorias de forma muito análoga. O que dá a entender que, para eles, praticar as virtudes da Amizade e Justiça equivale a construir a Paz. Essa observação responde à hipótese de que é possível educar para a Paz em situação de risco se houver aprendizagem das virtudes.

As evidências do campo mostram que nas categorias Amizade, Justiça e Paz aparecem os mesmos temas com alto índice de incidência. É o caso do tema “vive o Dado da Paz”. Este sintetiza todas as expressões relativas ao Dado da Paz (amar a todos, ser o primeiro a amar, escutar o outro, amar-se reciprocamente e perdoar) que tem 21 repetições na categoria Amizade, 15 na categoria Justiça e 30 na categoria Paz. As respostas das crianças sobre a Amizade e Justiça são visivelmente mais longas do que as respostas sobre Paz. É possível que isso se deva ao fato que as duas categorias *a priori* foram as mais discutidas durante oficinas e nas intervenções sobre as palavras da semana.

Na Categoria Amizade 12 dos 29 alunos associam a vivência dessa virtude diretamente à vivência do Dado da Paz. Eles mencionam uma ou mais frases do Dado para expressar essa associação. Outro tema muito recorrente é “ajudar o próximo”, aparece 21 vezes. Embora essa expressão não conste entre as faces do Dado, é muito usada pelas crianças quando contam como viveram as frases: “ajudei a minha irmã a ganhar o jogo da memória” (Jaçanã), “ajudei um amigo sem esperar nada em troca” (Pardal). A expressão “ajudar” é muito comum nessa fase em que Piaget (1973) chama da fase da indústria. Observou-se que as crianças respondem às perguntas evidenciando uma ação do sujeito que considera amigo, justo ou construtor de Paz. Esse fato se deve à fase que vivem, porque ainda têm dificuldade de formular conceitos e por isso respondem as perguntas explicando como é.

Respostas das entrevistas com as crianças

Categoria 1 Amizade Um(a) amigo(a) é alguém que	Categoria 2 Justiça A pessoa justa é aquela que	Categoria 3 Paz Quem vive a Paz é aquele que
29 Vive o dado Da Paz	18 Faz o que é bom para todos	30 Vive o Dado da paz
21 Ajuda o próximo	15 Vive o Dado da Paz	8 Ajuda os outros
19 Respeita	13 Não trapaceia	6 É ser amigo
18 Fala a verdade	15 Fala a verdade	5 Não fala mal dos outros
8 Generoso	12 Respeita	4 Respeita
8 Divertido	8 É generoso	3 Dialoga
7 Companheiro	4 Não fala mal dos outros	3 É justo

Quadro 9 Categorias e temas das entrevistas com as crianças

A leitura horizontal do quadro acima leva a afirmar que, para as crianças, a vivência da virtude Amizade, Justiça e a prática da Paz coincidem. Os elementos “vive o dado”, “ajuda o próximo” e respeita se repetem nas três categorias. Observe-se que o tema respeito aparece com alta frequência na categoria amizade e diminui consideravelmente na categoria Paz. O tema “ajuda o próximo” aparece com força na Amizade e pouco na Paz. As crianças e os adultos consideram muito o apoio dos amigos “alguém com quem contar” e esse tema aparece na fala das crianças como “amigo é aquele que ajuda”.

<p>Categoria 1 – crianças – AMIZADE - Um(a) amigo(a) é alguém que</p>
<p>Resumo das respostas</p> <p>As crianças têm dificuldade de elaborar uma definição, por esse motivo a pergunta da pesquisadora é direcionada para a descrição de um amigo ao que as crianças respondem com prontidão e naturalidade. A descrição é feita a partir do que o(a) amigo(a) faz ou como se comporta. É importante notar que o tema “fala sempre a verdade” aparece também na definição dos responsáveis como “é alguém em quem posso confiar”.</p>
<p>Resumo das respostas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ama ➤ Ajuda o próximo ➤ Respeita ➤ Fala a verdade ➤ Generoso ➤ Divertido ➤ Companheiro
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “A amizade a gente retribui pra outra pessoa.” ➤ “Tem que amar e também respeitar.” ➤ “É sempre nos ajudar” ➤ “Ajudam uns aos outros.” ➤ Acho que é alguém que sempre tá falando a verdade e não mentira. ➤ “É... bondoso, generoso, ama todo mundo, ama a todos, é o primeiro a amar, escutar e amar a todos.” ➤ “Tem que ter senso de humor.” (SIC) ➤ “Uma pessoa que ama a outra, se coloca no lugar do outro.” ➤ “Amizade pra mim é ser companheiro dos outros e sempre tá ajudando no que precisar.” (SIC)

<p>Categoria 2 – Crianças – JUSTIÇA - A pessoa justa é aquela que...</p>
<p>Resumo das respostas</p> <p>As crianças associam a pessoa justa àquela que ama, que é honesta, sincera e que respeita. A referência ao Dado da Paz se apresenta no uso das frases do Dado para descrever como age a pessoa justa. Chama a atenção que elegem em primeiro lugar o justo como o que faz o que é bom para todos.</p>
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faz o que é bom para todos ➤ Vive o Dado da Paz ➤ Não trapaceia ➤ Fala a verdade ➤ Respeita ➤ É generoso ➤ Não fala mal dos outros
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Justiça é fazer o que vai beneficiar a todos.” ➤ “Justo é quando ele fala a verdade.” ➤ “Uma pessoa justa, ela pensa em todos e no bem de todos.” ➤ “Ele em que respeitar a pessoa também”. ➤ “Ela não fica enrolando as pessoas.” ➤ “Quando faz alguma besteira, tem que admitir.” ➤ “A pessoa justa, ela precisa respeitar a outra pessoa.” ➤ “quando no queimado a bola vai pra área das meninas e ele pega sem querer, é... ele aceita e dá a bola pra elas de novo.”

Quadro 11 Categoria JUSTIÇA – Crianças Fonte: LINO, Glaucya

Observe-se que o tema mais frequente, “Justo é aquele que faz o que é bom pra todos”, aponta para um dos elementos necessários para o desenvolvimento do julgamento ético segundo Narvaez & Bock (2014). A autora considera que querer o bem de todos faz parte do processo que leva o sujeito a decisão de agir eticamente.

<p>Categoria 3 – crianças – Paz - A Paz é...</p>
<p>Resumo das respostas</p> <p>Foi perguntado o que as crianças entendem por Paz. As respostas sintetizam as atitudes que eles consideram necessárias para construir a Paz e por isso se referem, com frequência, às frases do Dado da Paz.</p>
<p>Tema</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Vive o Dado da paz ➤ Ajuda os outros ➤ É ser amigo ➤ Não fala mal dos outros ➤ Respeita ➤ Dialoga ➤ É justo
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Paz é como o amor.” ➤ “Paz é amar a todos, paz é sempre amar.” ➤ “Acho que é amar o outro e fazer ao outro o que gostaria que fizesse a mim”. ➤ “Ah, conversando. Quando alguém quer brigar a gente conversa.” ➤ “Paz é ser justo, [...] tem a ver com a justiça, [...] a amizade” ➤ “Paz pra mim é ser amigo, é... respeitar as pessoas, não falar mal delas e... amar ao outro sem esperar nada em troca.”

Respostas das entrevistas com os responsáveis

Categoria 1 Amizade Um(a) amigo(a) é alguém	Categoria 2 Justiça A pessoa justa é aquela que	Categoria 3 Paz O que entende por Paz
42 com quem contar 26 em quem confiar 16 que é honesta 14 que é sincera 10 que é fiel 6 com quem se tem afinidade 5 que ajuda 4 divertido 1 que ama	21 faz a coisa certa 14 é verdadeiro 11 é a ação do poder judiciário 8 faz o que é bom para todos 5 perdoa 4 é generoso 3 não engana 2 reconhece o erro	21 é ausência de violência 16 paz com o próximo 13 tranquilidade 5 respeito 2 ajudar

Quadro 13 Categorias e temas da Entrevista com os Responsáveis

Fonte: LINO, Glaucya

Há a possibilidade de comparar os temas que aparecem nas categorias Amizade e Justiça. As características de quem é justo e amigo são similares. Uma pessoa verdadeira pode ser equiparada a alguém em quem se pode confiar, a quem é honesto. Em 11 vezes os adultos associaram Justiça à ação do poder judiciário e só trataram a Justiça como virtude quando a pergunta foi refeita em relação às características da pessoa justa.

<p align="center">Categoria 1 Responsáveis – AMIZADE - Um(a) amigo(a) é alguém</p>
<p>Resumo</p> <p>As respostas dos responsáveis, embora longas, são facilmente agrupadas nos temas abaixo. Esses contam histórias da própria vida e, em poucas palavras, respondem as perguntas. 100% afirmam a importância da confiança e do companheirismo para a vivência da virtude Amizade. Aparecem temas comuns ao elenco das crianças, mas a frequência é muito diferente. O tema “amigo precisa ser divertido” é mais recorrente para as crianças. A mesma inversão acontece com o tema “aquele que ama”.</p>
<p>Tema</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ com quem contar ➤ em quem confiar ➤ que é honesta ➤ que é sincera ➤ que é fiel ➤ com quem se tem afinidade ➤ que ajuda ➤ divertido ➤ que ama
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Amizade é quando você pode confiar em uma pessoa.” ➤ “Eu não consigo confiar, entendeu? Eu posso até confiar desconfiando. Então, hoje nesse mundo, não existe amizade.” ➤ “Amizade pra mim não é você ver aquela pessoa todo dia, é você saber que tem alguém pra contar.” ➤ “Amigo também diz quando você tá errado.” ➤ “Quando você é amigo de alguém, você ama essa pessoa.” ➤ “Claro que a gente tem mais afinidade com um do que com outro...” ➤ “Acho que todo relacionamento tem que ser baseado na lealdade, inclusive a amizade.” ➤ “Amizade é um compromisso com alguém.” (SIC)

Quadro 14 Categoria AMIZADE Responsáveis Fonte: LINO, Glaucya

Embora na categoria Amizade o tema “aquele que Ama” tenha recebido só uma menção na fala dos responsáveis, este foi considerado entre os temas, pois parece interessante observar a disparidade da sua prioridade entre os responsáveis e as crianças. A comparação é inevitável e nos parece colocar em relevo a assimilação das crianças em relação ao projeto *Living Peace* e sua relação com a vivência das virtudes. Os responsáveis foram sujeitos secundários do Projeto *Living Peace* e, por isso, não era esperado que assumissem o vocabulário.

Os responsáveis foram unânimes na consideração de que a confiança é um elemento indispensável para a vivência da virtude Amizade e todos estão de acordo que amigos com essa característica são raros. Este dado corresponde ao que afirma o nosso referencial teórico. Chamou a nossa atenção, porém, que cerca de 40 % do pais dizem não ter um amigo. É o que diz uma mãe: “Eu não consigo confiar, entendeu? Eu posso até confiar desconfiando. Então, hoje nesse mundo, não existe amizade”. Essa informação, triangulada com as observações feitas na turma revela o peso da desconfiança nas relações interpessoais.

Muitos conflitos nascem justamente das suposições geradas pela desconfiança mútua. Nesse contexto, a vivência do Dado da Paz associada à prática da Comunicação não-violenta nas resoluções de conflito proporcionaram o conhecimento recíproco entre as crianças e gradativamente a construção da confiança mútua. A aproximação entre eles foi fundamental para derrubar as barreiras que a desconfiança constrói. Observamos, por exemplo, que propor brincadeiras nas quais meninos e meninas se divertem juntos e atividades em grupo foi fundamental para a coesão do grupo e a vivência da confiança. No início, essas atividades foram causa de discussões e desentendimentos, o que foi aproveitado para conversar sobre as diferenças, o conhecimento e compreensão mútuos.

Esse foi o percurso feito pelas crianças. Elas demonstram, quer nas entrevistas quer nas atitudes, a aprendizagem da virtude Amizade inclusive citando colegas da turma que consideram amigos. Somente dois alunos afirmam não ter amigos. Os dois estão entre os que chegaram na turma depois do início do ano e embora parecessem estar integrados ao grupo ainda tinham dificuldades no relacionamento. Percebe-se, portanto, que há grande disparidade entre o que pensam os pais e o que as crianças viveram. Esse fato nos leva a afirmar que é imperioso envolver mais os pais na vida escolar para que se tenha, de fato, uma comunidade (LUENGO, 2009; NARVAEZ & BOCK, 2014) que educa.

<p>Categoria 2 – Responsáveis – JUSTIÇA - A pessoa justa é aquela que...</p>
<p>Resumo das respostas</p> <p>Houve, entre os adultos a mesma dificuldade de definir Justiça. A maioria falou com desenvoltura quando a pergunta foi reformulada para “como é uma pessoa que você considera justa?”. A descrição iniciou com a afirmação de que as pessoas justas fazem o que é certo. Ainda prevalece em 11 afirmações a convicção de que justiça está ligada ação do poder judiciário. Porém, quando a pergunta foi modificada as afirmações sobre Justiça se aproximam mais do conceito da virtude.</p>
<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ faz a coisa certa ➤ é verdadeiro ➤ é a ação do poder judiciário ➤ faz o que é bom para todos ➤ perdoa ➤ é generoso ➤ não engana ➤ reconhece o erro
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “Pessoas do bem, igual assim, Ayrton Sena, ao Zico.” ➤ “Minha mãe não sabe falar não pras pessoas.” ➤ “...ser justo é ser certo.” ➤ “Agir dentro das leis, das regras.” ➤ “A minha visão de Justiça é a gente perdoar.” ➤ “A gente ao quer pra nós, a gente não tem que querer pras pessoas.” ➤ “A pessoa justa tem que se esforçar pra fazer o bem.” ➤ “...é uma pessoa que procura fazer o bem e não é bem pra si mesmo, é o bem pra todos, tanto pra aqueles que amam tanto pra aqueles que odeiam.” ➤ “Justiça pra mim é fazer o que é certo. Eu acho justo aquilo que não prejudica ninguém, entendeu? Aquilo que é bom pra ambas as partes.”

<p>Categoria 3 – responsáveis - PAZ - o que você entende por Paz?</p>
<p>Resumo das respostas</p> <p>As respostas apontam que os responsáveis associam Paz a ausência de violência, a veem como elemento importante do relacionamento entre as pessoas e há também quem considere como tranquilidade.</p>
<p>Tema</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ é ausência de violência ➤ paz com o próximo ➤ tranquilidade ➤ respeito ➤ ajudar
<p>Evidências do Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ “A paz tem que vir de dentro do nosso coração, da nossa vida. Se não tiver paz comigo mesmo eu não posso ter paz com meu próximo.” ➤ “Amizade, carinho um pelo outro, entendeu? Família reunida. Aquilo ali me traz paz, me deixa tranquila...” ➤ “Acho que Paz quer dizer tranquilidade”. ➤ “Não ter essas violências...”. ➤ “Paz pra mim é ter harmonia, com amigos, com a família.” É estar bem com todos.” ➤ “Poder sair na rua sem se preocupar” ➤ “Não é ausência de conflito, mas você conseguir resolvê-los.”

Quadro 16 Categoria PAZ - Responsáveis

Fonte: LINO, Glaucya

Os dados obtidos demonstram que a ideia dos sujeitos em relação às virtudes Amizade e Justiça está de acordo com o referencial teórico, pois quer as crianças quer os responsáveis conhecem as virtudes necessárias para compor a vivência da Justiça e da Amizade. A confiança e o companheirismo como elementos essenciais para a vivência da Amizade constam nas argumentações aristotélicas ressaltadas por MacIntyre (2001). Esta constatação responde ao questionamento sobre a possibilidade de Educar para a Paz em situação considerada de risco. O grupo em estudo se mostrou apto para tal ação educativa, pois além de conhecer os elementos necessários, têm disposição para a vivência das virtudes.

É importante ressaltar que, embora não possamos generalizar os resultados de uma pequena amostra de sujeitos provenientes de situação de risco é importante que haja pesquisas que coloquem em pauta a discussão sobre a construção de uma sociedade sustentada pela vivência de virtudes. Dar a possibilidade da discussão já é iniciar o processo de construção.

As respostas das crianças às entrevistas nas quais associam a vivência do projeto *Living Peace* à vivência das virtudes Amizade e Justiça responde ao questionamento inicial da pesquisa que se propôs a analisar a pertinência deste tipo de projeto para as crianças em estudo. Para eles, viver a Paz é sinônimo da vivência das virtudes e vice-versa. No início, da pesquisa, havia a hipótese *a priori* de que para a formação do sujeito ético é indispensável a vivência das virtudes e o estudo teórico nos levou a afirmar que formação ética equivale a formar o caráter da pessoa, pois o leva ao desenvolvimento da identidade do sujeito, e isso foi o que encontramos. Um sujeito ético, nesta perspectiva é mais facilmente levado a ser um construtor e promotor de Paz.

As repetições das mesmas unidades de contexto nas várias categorias confirmam a teoria aristotélica de que viver uma virtude é viver todas. Além disso, observou-se que as crianças responderam de acordo com o processo de aprendizagem feito durante o ano letivo.

No universo de 29 crianças, observou-se que duas tiveram dificuldades de se expressar quer nas respostas sobre o entendimento dos temas quer nas atitudes cotidianas que expõem a vivência das virtudes. Tivemos dificuldade de encontrar a forma de superar esse obstáculo. A ausência dos pais de uma e a ausência de confiança de outra tornou mais improvável a possibilidade de cooperação para a aprendizagem das virtudes. Esta percepção parece confirmar a ideia de Kanacri (2009) e Narvaez & Bock (2014) a respeito de que é preciso uma comunidade inteira para criar as condições necessária à aprendizagem não só das virtudes. O fator família, melhor ainda, a cooperação família-escola se revela indispensável para o desenvolvimento da criança.

É importante que nesse processo de aprendizagem seja respeitado o papel do aluno que é sujeito ativo. É o aluno que faz a construção do próprio caráter. O professor o encoraja a pensar a respeito dessa formação, contudo a decisão da ação ética não é imposta. Foi o que se procurou fazer durante esse ano de aprendizagem e pesquisa.

5. REFLEXÕES FINAIS

Não são prescrições que nos ensinam a saída”.

BUBER, 1979

Lembramos que os objetivos desta pesquisa foram definidos a partir da hipótese de que é possível educar para a Paz crianças em situação de risco, desde que se contribua para a formação ética a partir da vivência das virtudes aristotélicas. Considerou-se o que esperamos seja um dos caminhos para promover um ambiente no qual as crianças aprendam sobre a Paz e a exercitem no dia a dia. Lembramos que os objetivos propostos foram:

1. Buscar propostas de ações que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz na sala de aula.
2. Analisar qual é o grau de eficácia de um programa de educação para a paz e formação do caráter em relação às virtudes Amizade e Justiça.
3. Buscar subsídios para a Educação para a Paz e sua abordagem em situação de risco.

A convivência em uma situação considerada de risco nos levou a perceber que há tantos desafios a superar e esses são os mesmos encontrados em toda a sociedade. A exposição ao mundo do crime organizado não é a realidade de todas as crianças, embora a maioria do público da escola em estudo conviva indiretamente e sofra com a situação de violência do bairro. Dessa forma, entendemos que educar para a Paz requer um investimento no desenvolvimento emocional com o objetivo de aprender a lidar com as tensões que um ambiente de insegurança gera.

Dentro dos objetivos nos propomos a criar um contexto de aprendizagem que facilitasse o reconhecimento das virtudes importantes para a convivência humana, a vontade de descobri-las e praticá-las. Essa meta nos levou a observar a complexidade de se oferecer um ambiente que favoreça a descoberta, o interesse e a prática das virtudes quando toda a escola não está envolvida no mesmo propósito.

Como falar de honestidade quando um professor da turma tenta arrombar o armário da sala, diante das crianças, para usar os pincéis da professora regente? É muito difícil promover a Amizade e a Justiça quando durante os jogos as crianças reclamam que os alunos da outra turma estão furando fila e a professora que está perto não os impede. Para educar é necessária uma comunidade inteira, pois se educa com o exemplo. Logicamente, essas foram ótimas ocasiões para conversar sobre o assunto nas quais as crianças estavam indignadas e repetiam: “isso é injusto!”. Conversamos sobre a responsabilidade de cada um sobre as próprias atitudes

e que agir com honestidade depende da decisão deles, de como eles querem ser lembrados também. A turma decidiu que valia a pena perder a hora de jogo para viver a honestidade e não responder à injustiça com outra injustiça. Seguiu-se uma hora muito divertida na qual as crianças pediram para ir para a sala e aproveitar o tempo com outros jogos.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi buscar subsídios para a Educação para a Paz e sua abordagem em situação de risco. *A priori* foi proposta a análise do projeto *Living Peace* de Educação para a Paz o qual foi apresentado no capítulo 4 com relatos da vivência na turma em estudo e os resultados até o fim do ano letivo. Observamos que a proposta do referido projeto coopera para a formação ética do sujeito e, por isso, é possível considerá-lo um subsídio válido para a promoção do exercício de hábitos virtuosos, favorecendo a construção da Paz. A rotina do jogo do Dado e os relatos das experiências cooperam para a reflexão das próprias ações e oferecem às crianças a oportunidade de comunicar, ou seja, elaborar o que vivenciaram. Essa é uma ação necessária na educação, que no dia-a-dia também coopera para o desenvolvimento da autonomia. O mesmo se pode dizer do *Timeout*, que já foi explicado. Além dos recursos propostos pelo projeto *Living Peace*, procuramos leituras, músicas e brincadeiras que enriquecessem e cooperasse a vivência das virtudes Amizade e Justiça.

Quando se constrói um mosaico, a figura aparece ou começa a fazer sentido quando este está quase pronto, embora no início as peças já estejam todas lá. É necessário que alguém se disponha a harmonizá-las. Assim é a Paz que se constrói com o que temos, mas depende de nossa iniciativa. Como disse o aluno Cardeal “é só querer”. Contudo, como querer algo se não sei o que é? Como decidir mover as “peças” se nem se sabe quais são?

Afirmamos na fundamentação teórica dessa pesquisa que educar para a Paz caminha junto com a aprendizagem ética e formação do caráter. Isso significa dizer que nesse caminho é imprescindível a aprendizagem e o exercício das virtudes. O que se procurou fazer partiu dessa hipótese e se conseguiu observar nas crianças da turma em estudo os resultados do exercício das virtudes. A maior harmonia nos relacionamentos e minimização das contendas deixou mais tempo para a cooperação mútua e também da aprendizagem. O exercício das virtudes se mostrou importante para a Educação para a Paz.

Ao fim de um ano, certamente não se espera que o processo tenha se concluído, pelo contrário, apenas começou. Contudo, é possível observar que foi possível lançar as sementes de uma Cultura de Paz associando o Projeto de Educação para a Paz com a aprendizagem sobre as emoções e a vivência das virtudes.

Entre os objetivos dessa pesquisa estava a busca de subsídios para a Educação à Paz. Depois de um ano de busca, pode-se dizer que esses estão em toda parte. São, primeiramente, as pessoas motivadas a promover uma educação que volte a ser o que deve ser, que não fragmentem e diminuam o ser humano, mas sejam capazes de apontar os caminhos possíveis para o amadurecimento da criança com base na autonomia; que motivem à cooperação, à fraternidade. O aluno Cardeal afirmou que a Amizade une as pessoas e o aluno Calau disse que quantos mais amigos tivermos, mais pessoas temos para nos ajudar. Talvez essa convicção que se refere ao primeiro e incompleto tipo de amizade descrita na teoria aristotélica seja já o primeiro passo para o aluno crescer eticamente.

Quando afirmamos que os subsídios estão em toda a parte, quer dizer que é possível oferecer atividades que façam sentido e ajudem a reflexão. Nem sempre são necessários materiais específicos de Educação para a Paz. O que fez a aluna Beija-flor despertar para a leitura e escrita foi o desejo de estabelecer relacionamentos, de comunicar o que tinha dentro de si, ela tinha muito a dizer. O Educador não pode propor textos sem sentido, embora isso aconteça. Na turma em estudo encontramos em Tatiana Belinky outros “Olhos de ver” (1995) o mundo. A turma leu muitas crônicas da autora e refletiu sobre a beleza das pequenas coisas. Isso nos leva a creditar que foi útil.

Há também urgência nas escolas de se passar a uma ação concreta e programada para a Educação para a Paz, em vez de repetidas assembleias de reclamações sobre a indisciplina dos alunos. Quem sabe trabalhar a aprendizagem da Paz e buscar na própria prática o caminho que leva à mudança de rumo possa ser o primeiro passo para uma escola que faça mais sentido para alunos e professores?

Uma das conclusões dessa pesquisa é a convicção de que o educador é peça chave nesse processo, embora não queira dizer que este seja o centro do processo. Nas dimensões do relacionamento aluno-professor propostas na perspectiva da Fraternidade não se exime o professor da responsabilidade necessária a quem representa o mundo. A esse Educador da Paz são indispensáveis aquelas disposições que nesta pesquisa denominamos Virtudes. Ao Educador se pede que viva a virtude da Justiça para que atente ao bem de todos e também da Coragem, Perseverança, Humildade, Determinação e Paciência para superar os desafios de um mundo que se impõe individualista, e, portanto, contrário aos ideais de Paz a que se propõe. É necessário colocar em prática as virtudes da Amizade e da Confiança para estabelecer relacionamentos que unem e envolvem outros numa comunidade que educa. Se mais professores e se a escola inteira se empenharem nessa empreitada, a mudança acontecerá.

As conclusões derivadas das observações do que aconteceu na turma em estudo leva a ter esperança. As virtudes podem ser comparadas às raízes. Essas nem sempre são visíveis, no entanto, têm uma grande importância para as plantas, porque a sustentação e a nutrição da árvore dependem delas. Quando as raízes são visíveis, como é caso das Avicennias dos manguezais sul-americanos, além das funções que exercem em qualquer planta, auxiliam na respiração. Assim são as virtudes na vida do ser humano. São bases de sustentação e oxigenam a vida do sujeito. Quando vivenciadas, promovem aquela harmonia da qual fala o aluno Juriti e que de acordo com a aluna Andorinha vai se espalhando e construindo um mundo de Paz. Porque o mundo não é algo abstrato, este é feito por todos nós e depende de cada um decidir o que fazer e para onde caminhar. Se quisermos um mundo de Paz é necessário começar agora a construí-lo como aconteceu com essa turma. A construção da Paz é responsabilidade de cada um e parte do relacionamento eu-tu, pois a fraternidade pressupõe que exista um outro ao menos. A Escola, como disseram 100% dos responsáveis entrevistados, coopera com a família para a formação das crianças mesmo não sendo a primeira responsável. Por isso, essa pesquisa tem valor.

É por este motivo que é imperioso que a academia, que tanto fala de multiculturalismo, deixe de lado a visão preconceituosa sob a perspectiva humanista das virtudes e volte a discutir propostas para o mundo que queremos. Os mais de 20 mil artigos, teses e dissertações sobre a violência ainda não deram conta de mudar a realidade. Talvez faltem nas escolas e universidades articuladores de Paz, não especialistas em violência. Pessoas Prudentes e Corajosas que multipliquem as possibilidades de repensar a Paz.

A pesquisa qualitativa não nos permite generalizar, contudo nos indica que lá onde as pesquisas até agora só encontram uma das causas do fracasso, da evasão escolar e da violência, também estão as peças para construir a Paz que é o que “todo mundo gosta”, como afirmou o aluno Canário. É possível dizer que a rede *Living Peace* de Educação para a Paz é um entre os tantos desses articuladores que semeia por onde anda uma Cultura de Paz com decisão e sem pretensão.

Praticar com as 29 crianças e famílias o que o Dado da Paz e o *Timeout* propõem, possibilitou a vivência de uma experiência única de um caminho de Educação para Paz durante um ano letivo. Deixar-se surpreender, interpelar, inquietar e desafiar pelas exigências de coerência e humildade para repensar as próprias práticas não foi isento de momentos de desânimo. Mas a inquietação, alegria e esperança das crianças motivaram a seguir em frente e ler, nas falas e atitudes, o que eles permitiram ver da riqueza que cada um é, peça de um mosaico que pode ser de um mundo no qual o diálogo se torna cultura.

Embora essas reflexões nos levem a pensar que este é só o primeiro passo de um longo caminho para a Cultura de Paz, ao mesmo tempo é já o caminho, portanto sinal de Paz. A documentação do desdobramento que a vivência do Projeto *Living Peace* teve na escola em estudo foi importante para que possa inspirar a multiplicação do projeto e outras pesquisas nessa área. Assim como disse a aluna Andorinha sobre ir conversando e ir espalhando a ideia da Paz, o novo ano letivo ainda não tinha começado quando professores da escola em estudo começaram a praticar o Dado da Paz com o objetivo de se preparar para lançar o projeto na própria turma. São em 5 os professores que aderiram ao Projeto e fervilham os preparativos para caminhar juntos esse ano. Creio que esse fato responda à pergunta a respeito da aptidão do Projeto *Living Peace* em área que se encontra em situação de risco. O projeto não só foi acolhido e internalizado entre as crianças como envolveu os professores. A Secretaria de Educação do Município também se interessou pelo Projeto *Living Peace* e em janeiro de 2018, foi possível realizar duas apresentações do Projeto para coordenadores do Programa Saúde na Escola dos 11 regionais, o qual é responsável pelas propostas sobre Cultura de Paz nas escolas do município.

Diante do exposto, sugerimos que outros pesquisadores ampliem os estudos sobre o Projeto *Living Peace* em contexto mais amplo e evidenciem outros aspectos que não coube a esse estudo aprofundar, como a questão da formação do professor, por exemplo. Há muito a se fazer e material rico de dados chega todos os dias de escolas de todas as partes do mundo.

A este ponto, voltamos a nos perguntar: Será a situação de risco real impedimento para a excelência humana? Que elementos a escola oferece a essas crianças, diante das estatísticas citadas, para que tenham outras possibilidades, que construam outros caminhos?

Sabemos que a pesquisa qualitativa não nos autoriza a generalização, contudo as reflexões feitas dão indícios de que se pode ensinar tudo a todos desde que se criem as condições. No caso da Educação para a Paz a reflexão sobre a prática das virtudes fez a diferença para essas crianças que aprenderam a pensar antes de agir, a não se sentirem condicionados pelas reações provocadas pelas emoções e recomeçarem sempre. Essa atitude é conhecida como resiliência e o desenvolvimento ético se revela ótimo aliado do desenvolvimento cognitivo. Não será essa a chave para uma vida na qual o relacionamento interpessoal seja de fato um enriquecimento, as diferenças sejam dons recíprocos e os conflitos sejam oportunidades de crescimento mútuo? O diálogo praticado no dia-a-dia é um caminho e se apresenta como proposta válida para a construção de uma escola e um mundo de Paz.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. Violência nas escolas. Brasília: Unesco, Coordenação DST/AIS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNIAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- _____.et al. Escolas de Paz. Brasília: UNESCO, Governo do Rio de Janeiro/Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A Pedagogia da Unidade Rumo a uma sociedade fraterna. In: Educação para a PAZ: A Arte de Amar. Vol. 1. 2ª ed. ARAUJO, G.M.L de; LUNA, M.J de M. (org.). Universitária UFPE. Recife, 2009.
- ARAÚJO. Vera. Alcuni Contenuti Culturali di Social-One. In: In Atti de convegno anuale del quinto diálogo. Roma, 2010.
- ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. 5º ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.
- _____. Sobre a Violência. Trad. André de Macedo Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009
- _____. A condição humana. Forense Universitária Ltda., Rio de Janeiro, 2007.
- ARGIOLAS, Giuseppe. Il valore dei valori: la governance nell'impresa socialmente orientata. Città Nuova Editrice. Roma, 2014.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. 4. ed. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 2009.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de fevereiro de 1948. Disponível em <http://www.onubrasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php>. Acesso em 28 nov. 2016.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70, 2010.
- BAUMEINSTER, Roy. Can Virtue be cultivated. 2012. Disponível em <https://www.bigquestiononline.com/2012/07/24/can-virtuous-habits-cultivated/> último acesso em 10/02/18.
- BELINKY Tatiana. Olhos de Ver. Editora: Moderna Ano: 1995
- BOLTANSKI, Luc. Stati di Pace. Uma sociologia dell'amore. Milano, Ed. Vita e Pensiero. Milano 2005. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=pBz6D_Y9PfbI_C&lpg=PP1&hl=pt-BR&pg=PA5#v=onepage&q&f=false. Acesso em 03 jan. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 1 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014/ Secretaria Geral da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude, Ministério da Justiça e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/new_index_shows_vulnerability_of_youth_violence_in_brazil/#.Vg2RMuxViko>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Mapa da Violência: Mortes *Matadas* por Arma de Fogo. 2015. Disponível em: <www.juventude.gov.br/juventudeviva>. Acesso em: 24 set. 2015.

_____. Evasão escolar. 2009. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Capa_GestaoEduccional_Setembro.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos. Plano Nacional de Atendimento SocioEducativo. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/pdf/levantamento-sinase-2012>>. Acesso em: 28 set. 2015.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUBER, Martin.. *Eu e Tu*. 2ª ed. Ed. Moraes: São Paulo, 1979.

BRUNER, Jerome S. *O processo da Educação*. 3ª edição. Co. Ed. Nacional. São Paulo, 1973.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 383-396, set. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2017.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, Mar. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100225&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100010>.

CIVICO, Aldo. A construção da paz nas relações interpessoais e internacionais. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *Tecendo Diálogos, construindo pontes: a educação como artífice de Paz*. Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2001.

COLUMA, Elizabeth dos Santos. Como educar para a paz. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 431-433, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2017.

- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Justiça Restaurativa. 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca?ordering=newest&termo=justiça restaurativa educação&searchphrase=all&datainicial=&datafinal=&tipo=noticia>. Acesso em 10 jan 2018.
- CRUZ, Iracema Andréa Arantes da. Economia de Comunhão: nicho ou novo paradigma? São Paulo. Ed. Cidade Nova, 2016.
- CUNICO, M. Educare alle emozioni: riflessioni e proposte d'attività per insegnanti e genitori. Roma: Città Nuova, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330201400040 1053 & lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- DA SILVA, Roselaine Batista, Violência e educação. In: Temas em Educação e Saúde, 01 March Vol.6, 2017
- DE BENI, Michele. Educare: sfida e coraggio. Roma: Città Nuova, 2010.
- _____. *Educare il pensiero: una sfida per la cultura contemporânea. Nuova Umanità XXVI* (2004/6) 156, pp. 813-831. Roma. 2004.
- DEWEY, John. Teoria da Vida Moral. Tradução Leonidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: IBRASA.
- DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013&lng=en&nrm=iso> . Acesso em: 18 mar. 2017.
- DUSI, M.L.H.M. A construção da Cultura de Paz no Contexto da Instituição Escolar. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- ERIKSON, E. H. Infância e sociedade. 2. ed. Tradução G. Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FROMM, Erich. A arte de amar. 2000. Disponível em: <https://psicologiadoespirito.files.wordpress.com/2017/01/a-arte-de-amar-erich-fromm.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. 59ª ed. Tradução Marcos Santarrita. Editora Objetiva. Rio de Janeiro, 1995.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Construção da Identidade moral e práticas educativas. Campinas, SP: Papyrus, 2015.
- GUTIERREZ, Guerrero Eduardo Epidemias de violência. In Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura, July, , Vol.34(415), p.32(9), 2012.
- HABERMAS. Jurgen. Consciência Moral e Agir Comunicativo. Trad. Guido A. de Almeida. Ed. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 1989.

JOÃO XXIII, CARTA ENCÍCLICA PACEM IN TERRIS. 1963 Libreria Editrice Vaticana Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html. Acesso em 31/01/18

KANACRI, Paula Luengo et al In: Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi.ed. Peakso,Milano, 2014.

_____.La comunità chef a scuola. 1 apr 2009. Disponível em: <http://www.eduforunity.org/studi-progetti-esperienze/relazioni/41-relazioni-di-congressi/e-per-scuola-una-citta/68-la-comunita-che-si-fa-scuola.ht> 2009. Acesso em: 05 jan 2018.

KANT, Immanuel. A Paz perpétua. Porto Alegre: L&PM, 1989.

KOLLER, Sílvia H. Educação para pró-sociabilidade: uma lição de cidadania?. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 12-13, p. 39-50, Aug. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1997000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Dec. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1997000100004>.

LA TAILLE, Yves de. Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas. Artmed ed. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=8xn13mcbQYC&pg=PA7&dq=la%20taille%202006%20C3%A9tica&hl=pt-BR&pg=PA6#v=onepage&q=la%20taille%202006%20C3%A9tica&f>. Acesso em 10 jan 2017.

LEITE, Andrea Varela; SILVA, Elizabeth Angela de Macedo. Evolução do Conceito de Paz. Em Educar para a paz a arte de amar. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE: 2009.

LEME, Maria Isabel da Silva. A gestão da violência escolar. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=2832>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LICKONA. "Why Character Matters." Chapter 2 in Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. 3-30. New York: Touchstone, 2004.

_____. Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. New York: Simon & Schuster, 2004. Disponível em: <<http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/articles.dot>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. Raising children of character matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues. New York: Simon & Schuster, 2004b.

_____. What is Effective Character Education? *Paper presented at The Stony Brook School Symposium on Character*. October 6, 2001.

_____. How to Prevent Cruelty & Promote Kindness: 20+ Strategies for Creating Caring Classrooms & Schools. 2012.Disponível em: <<http://www2.cortland.edu/dotAsset/00244af4-5792-4d3b-a34b-640ae4fa4ee1.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. *Combatting Violence With Values: The Character Education Solution*. 1994. Disponível em: <<http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/articles/CombatViolence.pdf>> Acesso em: 03 mar. 2017.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LUBICH, Chiara. O amor mútuo. Florence Gillet (org). tradução Irami B. Silva. 1ª ed. Editora Cidade Nova. Vargem Grande Paulista, SP, 2013.

_____. *L'Amore al Fratello*. Florence Gillet (org). Città Nuova Ed., Roma, 2012.

_____. Educação para a Paz. In: ARAÚJO, Gilda Maria Martins de; LUNA Maria José de Matos. Educação para a Paz: Arte de Amar. p. 25-39, vol. I. Ed. Universitária UFPE: Recife, 2009.

_____. O diálogo supera a tolerância. Vídeo de Resposta às perguntas ao congresso do diálogo entre culturas diversas. Centro Santa Clara Audiovisuais. Roma, fev, 2008. Disponível em: <http://www.centrochiaralubich.org/pt/documentos/videos/380-dialogo-supera-tolerancia.html> acesso em 30 dez. 2017.

_____. *A arte de amar*. Tradução Irami B. Silva. 2. ed. Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2006.

_____. *Scritto*. Nuova Umanità, n3-4. Roma, 2006b.

_____. *Ideal e Luz: Pensamento, espiritualidade, mundo unido*. Trad. Irami B. Silva. Ed. Cidade Nova. Vargem Grande Paulista. Ed. Brasiliense. São Paulo, 2003

_____. *Una cultura nuova per una società nuova. Discorsi in occasione del conferimento di lauree honoris causa, congressi e convegni 1996-2001*. Roma: Città Nuova, 2002.

_____. *A escuta que gera diálogo*, Loppiano (Florença-Itália), 2001. Disponível em: <<http://www.centrochiaralubich.org/pt/documentos/videos/2270-a-escuta-que-gera-dialogo.html>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. *A chave do Diálogo segundo Chiara Lubich*. Castalgandolfo, 08 de fev de 1998. Youtube, 07/ de mai. de 2017. Disponível em <http://www.focolare.org/pt/news/2017/05/07/as-chaves-do-dialogo>. Acesso em 28 dez. 17.

_____. *Gesù Maestro*. Discorso di Chiara Lubich ai Giovani em fev de 1971. Disponível em <http://www.centrochiaralubich.org/it/documenti/video/129-gesu-maestro.html>. Acesso em 03 jan 2018.

MACINTYRE, Alasdair. *Depois da Virtude: um estudo em teoria moral*. Tradução Jussara Simões. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*-. The Paul Carus Lectures – 20 – 2nd – Open Court Ed. – Illinois, 1999.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; COIMBRA, Silvia. Criatividade docente como saída para a agressividade na e da escola. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, [S.l.], p. 001-004, dic. 2017. ISSN 2386-7418. Disponible en:

<<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/2224>>. Fecha de acceso: 13 ene. 2018
doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.02.2224>.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. ET AL. Criar e Brincar: O lúdico no processo de ensino aprendizagem. Wak, ed. Rio de Janeiro, 2014.

MAGARI, Simonetta. Paicologia e Comunione: La relazione di reciprocità nel Pensiero di Chiara Lubich. pp. 43-50. In: Atti de convegno anuale del quinto diálogo. Roma, 2010.

MALHEIRO, João. A motivação ética no processo de ensino/aprendizagem na formação de professores do ensino fundamental. TESE Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

MARITAIN, J. Filosofia moral. Rio de Janeiro: Agir, 1973.

_____. Princípios duma Política Humanista. Lisboa: Moraes Editora. 1960.

_____. Rumos da educação. 2. ed. Agir: Rio de Janeiro 1959.

MATIELLO, Suzzana T. Chiara Lubich: La radicalità dell'amore per un'etica dell'incontro. Roma: 2015

MOUNIER, Emmanuel. O Personalismo. Tradução: João Bernard da Costa. 2. ed. Lisboa: Editora Largo do Picadeiro, 1964.

MÜHS, W. Le Parole del Cuore:365 pensieri sull'amore. 7. ed. Roma: San Paolo Edizioni. 2001.

NARVAEZ, Darcia. BOCK, T. Developing expertise and moral personalities. In L. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, 2nd ed. (pp. 140-158). New York, NY: Routledge. 2014.

_____. Community Voices and Character Education. Minnesota University, USA, 2001.

NOBEL MEDIA, AB. Prêmios Nobel pela Paz. disponível em: https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/. Acesso em 31 jan 2018.

NUCCI, Larry. Children's conceptions of morality, societal convention, and religious prescription. In Carol Gibb Harding (ed.), *Moral Dilemmas and Ethical Reasoning*. Transaction Publishers. 1985. Disponível em : <https://philpapers.org/s/Larry%20Nucci>. Acesso em 19/06/2017.

NUNES, Débora R. P.. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 34, n. 1, p. 97-107, Apr. 2008 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100007&lng=en&nrm=iso> access on 11 June 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>.

OLIVEIRA, Nancy Ramacciotti de Monteiro; FARIAS, Maria Aznar. Reflexões sobre pró-socialidade, resiliência e psicologia positiva1 in: Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. Vol.2 N. 2 39-46, 2006

PALMA, Carlos. Living Peace. 2016. Disponível em: <www.livingpeaceinternacional.org>. Acesso em 10. Abr. 2017.

_____. Living Peace International - A paz num dado de cartão. Agência Ecclesia. Publicado il 14 gen 2018. Programa 70x7 de 14 de Janeiro de 2018. Disponível em Canal Youtube: https://youtu.be/7BkMb_LYx0M

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação? Tradução Ivette Braga. 18ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

_____. O Juízo Moral na Criança. Tradução Elzon Learnon. 4ª. ed. São Paulo: Sumus Editorial, 1994.

POLETTI, Michele; KOLLER, Silvia. Contextos Ecológicos: promotores de Resiliência, fatores de risco e proteção. In: Estudos de Psicologia I Campinas. I 25(3) I 405-416 I julho - setembro 2008. Disponível em http://www.pucsp.br/ecopolitica/download/artigos/KOLLER_POLETTI.pdf acesso em 10/08/2017.

RAUBER, Clair. Bullying: a violência no cotidiano da escola. Disponível em: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/2237/1734 Acesso em 18 fev 2018.

REYNAUD, Maria Goretti Rodrigues. A Pedagogia da Unidade e o desenvolvimento sociocultural. 2012. 341 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal, 2012. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/2944>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

REZENDE, Monique Maiques de Souza Alves. Ética na Educação: Análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica em Direitos Humanos. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

RICCI, Maria; DE BENE, MICHELE. Il Cammino di Riflexione Pedagogica. In Atti de convegno annuale del quinto diálogo. Roma, 2010.

ROSENBERG. Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. [tradução Mário Vilela]. São Paulo: Ágora, 2006.

SÊNECA. Tratado sobre a clemência. Petrópolis. Vozes. 1990.

SOUZA, Luciana Karine de. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. Psicol. educ., São Paulo, n. 25, p. 131-155, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 mar. 2017.

SUCUPIRA, N.L.B. Ética e Educação. Presença Filosófica, Rio de Janeiro, v.6, n. 4, p. 28-42, out/dez 1980.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. Ética na Educação Integral. In: MATOS, Micheleni Marcia de Souza (Org.) Trajetórias Formativas na Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Ed.UFMS, 2016.

_____. Método de Pesquisa- Ação com Maior comprometimento. In: Rev.Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p.52-74, jan.-jun. 2015

_____. Questões conceituais de ética em educação. Conjectura: Fil. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 91-106, maio/ago. 2013.

_____. Natureza da Educação e Filosofia da Educação. Revista FAEB – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39. p 31-39 jan./jun. 2013.

_____. Maturidade Ética e Identidade Moral: a construção na prática Pedagógica. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v. 9. n. 28. p. 633-649, set./dez. 2009.

_____. Ética e educação escolar. In: OLIVEIRA, R.; LINS, M. J. S. C. (Org.). Ética e educação: uma abordagem atual. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 115-126.

- _____. Virtude x Emotivismo: uma proposta para a Ética. *Revista Crítica*, Centro de Estudos filosóficos-CEFIL, Londrina, v. 12, n. 35, p. 07-27, abr. 2007.
- _____. Temas Transversais e a aprendizagem da Ética. *Revista Univille*, v. 7, n. 2, p. 31-38, 2003.
- _____. *Filosofia e a prática da Educação Moral na Perspectiva de Alasdair MacIntyre*. [S.l.: s.n], 2002.
- _____. Educação moral na Encruzilhada. *Educação e Contemporaneidade*, Revista da FAAEBA, ano 8, n. 12, jul./dez, 2000.
- _____. A questão da construção do valor: um estudo a partir da perspectiva da epistemologia genética. In: ASSIS, Mucio; ASSIS, Orly (Org.). *Piaget e a Educação. Águas de Lindóia: UNICAMP/PROEPRE*, 1997. p. 75-91.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Ed. Cortez, 18ª edição, 2011.
- TJDFT, 2014. Situação de Risco. 2014. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/cidadaos/infancia-e-juventude/.../situacao-de-risco> acesso em 17/09/15.)
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Educação dos sentimentos: um caminho par a paz. in *Revista de Educação do Cogeime*. Ano 14, nº 27- p. 23-32. dez. 2005.
- TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T.P. Bullying e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução (2010). In: *Actas do 8º. Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: Saúde, Sexualidade e gênero*. ISPA – Instituto Universitário. Lisboa, Portugal. Anais eletrônicos. ISBN 978-972-8400-97-2
- TOGNETTA,L; FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana de Stefano. Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o bullying entre escolares. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n.1, p. 93-113, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 19 mar. 2017.
- _____; VINHA, Telma Pileggi. Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação*. Revista do Centro de Educação, v. 35, n. 3, p. 449-463, 2010.
- UNESCO. *Cultura de Paz no Brasil*. 2017 Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/culture-of-peace/> Acesso em 10 jan 2018.
- VOCE, Maria. Reinventar ela Pace. In: *Nuova Umanità*. N.224. a. XXXVIII/ottobre-dicembre 2016. pp. 101-109. Roma, 2016.
- WALLON, Henri, *A Evolução Psicológica da Criança*. Ed. 70 Lisboa, Portugal, 2005.

7. APÊNDICE – ADEQUAÇÃO DO TÍTULO ÀS CONCLUSÕES DA PESQUISA.

Em virtude de uma das observações da banca de mestrado concluímos que o título não correspondia plenamente ao percurso e reflexões feitas durante a pesquisa. O título “Educação para a Paz por meio de Virtudes PARA crianças em situação de risco” se tornou inadequado, pois, a pesquisa e os relatos indicam que a Educação para a Paz acontece quando a comunidade educativa se compromete com a prática das virtudes e valores que a fundamentam. Por isso, o título foi mudado para “Educação para a Paz por meio de virtudes com Crianças em Situação de Risco”.

8. ANEXOS

ANEXO 1: DADO DA PAZ

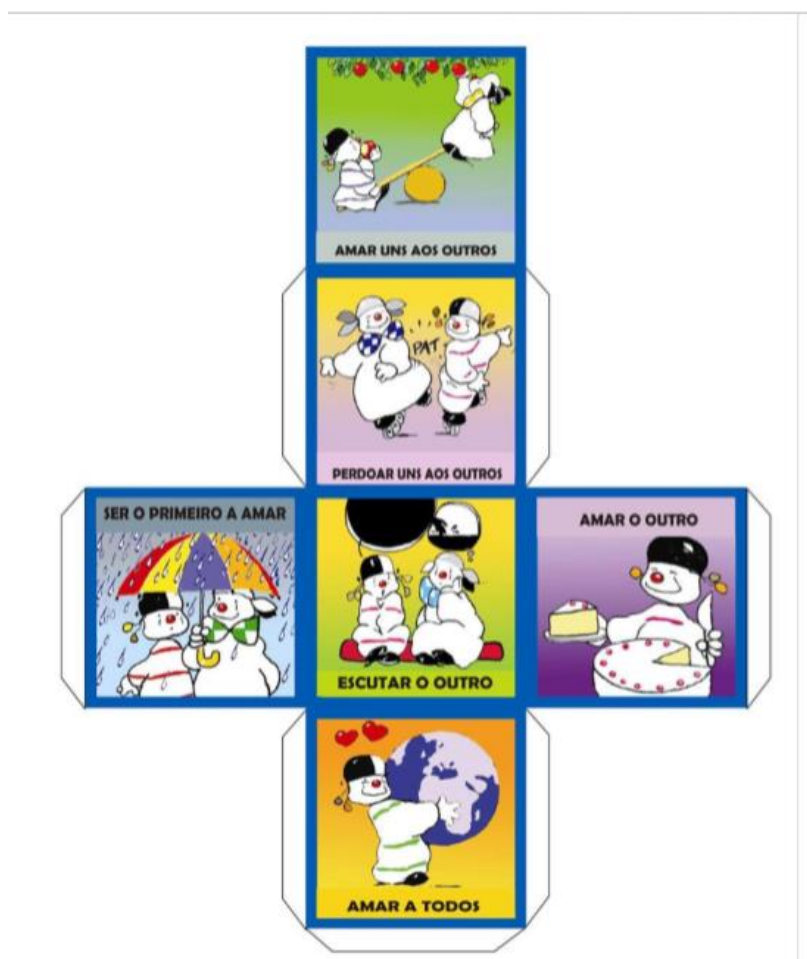


Figura 22 Dado da Paz para montar Fonte: PALMA

ANEXO 2: VIDEO PEPÊ E JOTABÊ



<https://youtu.be/oy81de1UgsQ>

Figura 23 Print Vinheta Pepê e Jotabê Fonte: Youtube

ANEXO 3: TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Responsável pela execução da pesquisa: **Glauicya Maria Lopes Lino**, orientada pela Professora Doutora **Maria Judith Sucupira da Costa Lins** da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
 Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO”**.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO

Informações ao participante e ao responsável:

I - Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo observar alguns pontos:
 1) Buscar propostas de ações que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz na sala de aula
 2) Observar qual é o grau de eficácia de um programa de Educação para a Paz;
 3) A aprendizagem das virtudes Justiça e Amizade;
 4) Buscar subsídios para a Educação para a Paz e sua abordagem em ambientes de risco.

II - Ao assinar este termo de consentimento, confirmo que estou ciente de que:

1 - Trata-se de um estudo de risco mínimo, isto é, o mesmo risco que têm atividades rotineiras como conversar, ler etc., portanto, não há riscos que possam comprometer a integridade e/ou fatores cognitivos ou psicológicos dos participantes da investigação. No entanto, caso percebermos algum indício de risco, imediatamente comunicaremos os responsáveis para devidas providências;

2 - A participação será voluntária e não remunerada;

3 - As informações obtidas serão tratadas sob absoluto sigilo e anonimato e, fielmente, relatadas pela pesquisadora;

4 - Qualquer um dos participantes estará livre para interromper, a qualquer momento, a participação no estudo, não sofrendo qualquer tipo de sanção ou prejuízo em consequência do ato da desistência. Você poderá recusar a responder qualquer pergunta que por ventura lhe cause algum constrangimento ou recusar que seu filho (a) participe ou que os trabalhos dele não sejam utilizados como parte na referida pesquisa ou, até mesmo, que seu filho não seja fotografado ao realizar os trabalhos plásticos. A sua participação como voluntário (a) e a do seu filho (a), pelo qual você é responsável, não ganhará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza;

5 - A pesquisadora estará disponível para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários quanto ao assunto abordado, durante a realização da pesquisa;

6 - A pesquisadora estará disponível a repassar quaisquer informações necessárias para a decisão consciente acerca da participação, ou não, no referido estudo;

7 - A pesquisadora se compromete a repassar, individualmente, os resultados da pesquisa no seu encerramento, caso seja de interesse do participante e/ou responsáveis;

8 - Os resultados individuais não serão divulgados. Já no caso dos resultados gerais, poderão ser publicados em anais e/ou revistas científicas, garantindo o anonimato de todos os participantes;

9 - A pesquisa será aplicada pela pesquisadora em colaboração com a professora regente da turma pesquisada;

10 - Este termo deverá ser assinado em duas vias de igual teor;

11 - Portanto, a investigação está de acordo com Conselho Nacional de Saúde e CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa).

Eu, _____, possuidor da identidade nº _____, expedida pelo _____, responsável por _____, declaro que autorizo a minha e a participação de meu filho (a) na pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO”**, em que responderemos questionários. Autorizo meu filho(a) e seus respectivos trabalhos plásticos a serem fotografados, gravados e utilizados na pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) aluno (a)

e-mail para contato:

Pesquisadora: Pro^f Glauicya Maria Lopes Lino – glaucyalino@gmail.com. Tct: (21) 980954047

CEP: cep.cfch@gmail.com. End-Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a- Urca. Cep: 22.290-240.

Rio de Janeiro. RJ. Telefone: (21)3938-5167

ANEXO 4: TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Responsável pela execução da pesquisa: **Glaucya Maria Lopes Lino**, orientada pela Professora Doutora **Maria Judith Sucupira da Costa Lins** da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO”**.

Informações ao participante:

I - Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo observar alguns pontos:

1) Buscar propostas de ações que colaborem para minimizar a violência a partir da Educação para Paz na sala de aula 2) Observar qual é o grau de eficácia de um programa de Educação para a Paz; 3) A aprendizagem das virtudes justiça e amizade; 4) Buscar subsídios para a Educação para a Paz e sua abordagem em ambientes de risco.

II - Ao assinar este termo de Assentimento, confirmo que estou sabendo de que:

1 - É uma pesquisa que não trará risco a minha saúde, ou seja, o risco é o mesmo que conversar com meus amigos, ler um livrinho de histórias ou fazer dever de casa, mas, se eu ou meus pais acharem que está me prejudicando de alguma maneira eu posso pedir para não participar mais.

2 - A minha participação não é obrigatória e não receberei nenhum dinheiro ou presente para participar; Posso desistir de participar da pesquisa quando quiser e não serei prejudicado por desistir.

3 - Toda a informação que a professora pesquisadora souber sobre minha vida não falará para ninguém e nem colocará meu nome em nenhum trabalho.

4 - Eu poderei recusar a responder qualquer pergunta se achar que não devo ou que não sei.

5 - A professora pesquisadora estará a minha disposição para dar qualquer explicação que eu precisar;

6 - A professora pesquisadora se compromete a enviar para meus pais, os resultados da pesquisa caso eles queiram.

7 - Os meus resultados não serão divulgados, mas os resultados da turma poderão ser publicados em revistas científicas, retirando o nome de todos os alunos participantes.

8 - Portanto, a investigação está de acordo com Conselho Nacional de Saúde e CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa).

Eu, _____, declaro que autorizo a minha participação na pesquisa intitulada: **“EDUCAÇÃO PARA A PAZ POR MEIO DE VIRTUDES PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO”**, em que serei observado durante as aulas e durante oficinas ministradas pela pesquisadora junto com a professora da turma.

Autorizo o uso de minha imagem em foto e vídeo e a gravação em áudio de minhas declarações para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a coleta de dados e apresentação em apresentação de mestrado, congressos e artigos científicos. Sei que serão respeitadas as regras de privacidade e segurança e não será mostrado o meu rosto.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) aluno (a): _____

Pesquisadora: Profª Glaucya Maria Lopes Lino – glaucyalino@gmail.com. Tel: (21) 980954047
CEP: cep.cfch@gmail.com. End-Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a- Urca. Cep: 22.290-240. Rio de Janeiro. RJ. Telefone: (21)3938-5167

ANEXO5: PERGUNTAS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS RESPONSÁVEIS

- 1) Quando se fala a palavra Paz, o que lhe vem em mente?
- 2) O que o senhor/ a senhora entende por Educar para a Paz?
- 3) Quando o senhor/ a senhora ouve falar sobre educar o caráter de uma criança, como pensa que isso deva ser feito?
- 4) O que entende por Paz?
- 5) O que você acha que é caráter?
- 6) Acredita que educar o caráter é papel da escola?
- 7) Como faz para educar seus filhos?
- 8) Lembra algo da educação dada por seus pais que tenha contribuído na formação do seu caráter?
- 9) Como descreveria uma pessoa com bom caráter?
- 10) Como uma pessoa de bom caráter tem que ser?
- 11) O que é amizade?
- 12) Como descreveria um bom amigo?
- 13) Como entende a amizade entre as crianças?
- 14) O que entende por justiça?
- 15) Como descreveria uma pessoa justa?
- 16) O que significa ser justo?

ANEXO 6: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E PAIS

PERCEÇÃO ÉTICA			COMENTÁRIOS
	PRESENTE	AUSENTE	
Preocupa-se com o sentimento dos outros.			
Nota quais são as necessidades das pessoas ou nota o que está errado ou que fere as outras pessoas.			
Expressa as próprias emoções em ferir/machucar as outras pessoas ou coisas.			
Demonstra cuidado com os outros.			
Escuta e leva a sério o que as outras pessoas dizem, tenta entender os pensamentos e opiniões dos outros.			
Tenta compreender pessoas que são diferentes ou de culturas diferentes.			
É inclusivo na sensibilidade para com os outros.			

JULGAMENTO ÉTICO				COMENTÁRIOS
	P	R	N	
Tenta entender um problema antes de decidir o que fazer.				
Pensa em fazer a coisa certa.				
Pensa em como os outros podem se sentir tristes por suas escolhas, ações ou decisões.				
Quer que as coisas sejam justas para todos.				
Tenta seguir as regras ou ser uma boa pessoa.				
É positivo ou otimista em resolver um problema.				
Tenta fazer coisas que ajudam a sala de aula, escola, bairro ou comunidade a largada.				
Pensa em sua decisão mais tarde.				

FOCO/MOTIVAÇÃO ÉTICA			COMENTÁRIOS
	PRESENTE	AUSENTE	
Concentra talentos e energia em objetivos bons (que ajudam a todos a crescer).			
Coopera com os outros para objetivos positivos.			
Demonstra bom autocontrole e disciplina sobre seus próprios impulsos e comportamentos.			
Empenha-se em ajudar os outros.			
Mantém promessas e acordos.			
Tenta ser bom e fazer a coisa certa, mesmo quando é mais fácil não ser bom.			
É um bom administrador de recursos.			
Mantém o foco no significado positivo da vida.			

AÇÃO ÉTICA			COMENTÁRIOS
	PRESENTE	AUSENTE	
Tenta resolver problemas ou conflitos sem ferir outras pessoas ou coisas.			
Faz um plano para resolver um problema ou conflito.			
Tenta ajudar outras pessoas.			
Tenta mudar as regras que são injustas.			
Quando alguém está apanhando, tenta impedir isso.			
Persevera em um objetivo moral, mesmo quando encontra obstáculos e os planos são alterados.			
Não desiste de resolver um problema ou conflito quando é difícil.			
Coloca-se em risco para ajudar os outros ou resolver um problema ou conflito.			
Tenta resolver problemas ou conflitos sem ferir outras pessoas ou coisas.			

ANEXO 7: OFICINA III



Oficina III

Gerenciar as Emoções



O quê?

Construir uma Cultura de Paz requer muito mais do que fazer as pazes ou viver em PAZ.

Para Viver a Paz é necessário que cada um
conheça a SI MESMO,
reconheça o OUTRO,
PENSE nele e se IMPORTE.

Somente assim, realizará AÇÕES
Que CONSTROEM A PAZ.

Para quê?

Esta oficina tem o objetivo de oferecer instrumentos para conhecer melhor a si mesmos, expressar as próprias emoções com simplicidade e reconhecê-las nos que a rodeiam.

Para quem?

O material foi preparado para crianças a partir de 9 anos ou turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Glaucya Lino - Mestranda em Educação - PPGE-UFRJ

Oficina preparada para dissertação de Mestrado (glaucya.lino@rioeduca.net)

Rio de Janeiro- nov 2017



OFICINA III CONT.

Vamos começar?

Preparação:

1. Imprimir as máscaras das páginas 6,7 e 8, colar em papel cartão e colocar um palito de picolé para servir como suporte ou elástico;
2. Imprimir o kit (pág. 3,4e 5) para cada participante da oficina contendo:
 - ✓ ficha com diário das emoções;
 - ✓ tabela e explicação sobre emoções;
 - ✓ emotions para colar no diário.
3. Imprimir páginas 10 e 11 em A3 ou escrever o conteúdo à mão em uma cartolina e expor em um mural da sala. (opcional)



Introdução:

1. A oficina começa com a dinâmica na qual o facilitador entrega as máscaras para quem quiser dizer o que já sabe sobre as figuras.

O diálogo dele levar a falar sobre as emoções: o que são e como se apresentam.

2. Apresentar o cartaz no qual tem a definição de EMOÇÃO e as seis principais EMOÇÕES de acordo como [livro](#) Educare alle emozioni de Marco Cunico, psicoterapeuta de Verona. Conversar com os alunos sobre o conteúdo da tabela e da explicação. O material foi traduzido e adaptado. As palavras usadas podem parecer difíceis, no entanto, a faixa etária para a qual a oficina foi preparada é, em geral, curiosa e adora desafios.

Cunico usa também a metáfora da água para explicar as emoções. Essa pode servir de motivação para realizar a oficina.

O autor explica: “a água pode trazer vida e nutrimento ou morte e destruição. Uma pessoa pode ser fria e gélida como uma pedra de gelo. Outra pode ter construído uma barragem dentro de si que impede a passagem da água. Outra pode ser tão árida quanto um deserto e assim por diante”. E continua: “nesta metáfora o gerenciamento adequado das emoções, assim como a água, proporciona o bem-estar da pessoa e de quem convive com ela, enquanto do contrário, a gestão errada das emoções pode levar a fechamentos, bloqueios neuróticos, conflitos, crises pessoais, a dependências...”. (CUNICO, 2004, p. 140)

3. Atividade:

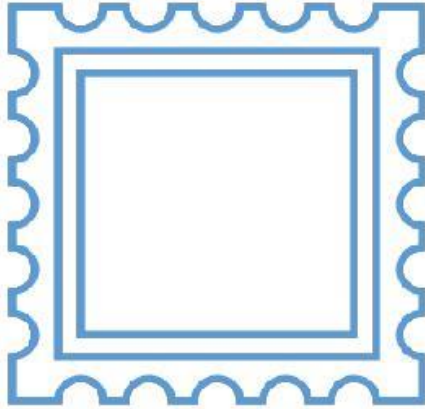
- a. Peça que cada participante crie/invente seu próprio personagem e se refira sempre a esse quando falar das emoções. Pode ser que alguém queira usar o próprio nome. Depende de cada um, mas criar um personagem evita que a criança se exponha. É importante que o descreva e faça um desenho. Depois, peça que observe as seis principais emoções propostas e pense se quer ou não acrescentar mais uma ou duas emoções criando o próprio emotion.
- b. Recortar as carinhas e colocar em pequeno envelope para não perder. É possível confeccionar o envelope também e decorá-lo com um emotion.
- c. O resto da atividade será feita no fim ou metade de cada próximo encontro. Se o contato com o grupo for semanal, sugerir que façam o diário em casa e conversem no próximo encontro. Dedicar alguns minutos para que possam colar a carinha no diário e dar espaço para conversar e relacionar com o que aprenderam sobre as formas por meio das quais se manifestam as emoções. Lembrar os sinais como suar, ficar vermelho/a...
- d. Uma variação da atividade pode ser utilizar o resultado da tabela para construir gráficos com as emoções que mais aparecem e discutir o porquê ou escrever histórias a partir do diário das emoções e ilustrá-las.
- e. Na sexta-feira ou no último encontro, se conclui com uma roda de conversa e a leitura de uma tirinha do Pepê e Jotabê na qual se propõe perceber qual emoção as expressões do rosto sugerem.

P.S.: Lembrar que aprender a reconhecer e falar sobre as emoções é um passo importante para lidar com conflitos de forma positiva, pois quando reconheço e falo com naturalidade, diminuo a possibilidade de explodir e ferir os outros.

OFICINA III CONT.

Como estou me sentindo hoje?

Crie um personagem, dê um nome e diga como ele/ela é.





Agora, crie um diário de emoções para seu personagem. Aproveite as carinhas abaixo ou crie outras, se achar necessário. Com essas carinhas, descreva as emoções experimentadas por seu personagem durante o dia. Converse com o/a professor/a ou com o colega sobre como seu personagem está hoje.

Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____	Dia _____

Below the table are eight small boxes for selecting an emotion icon:

OFICINA III CONT

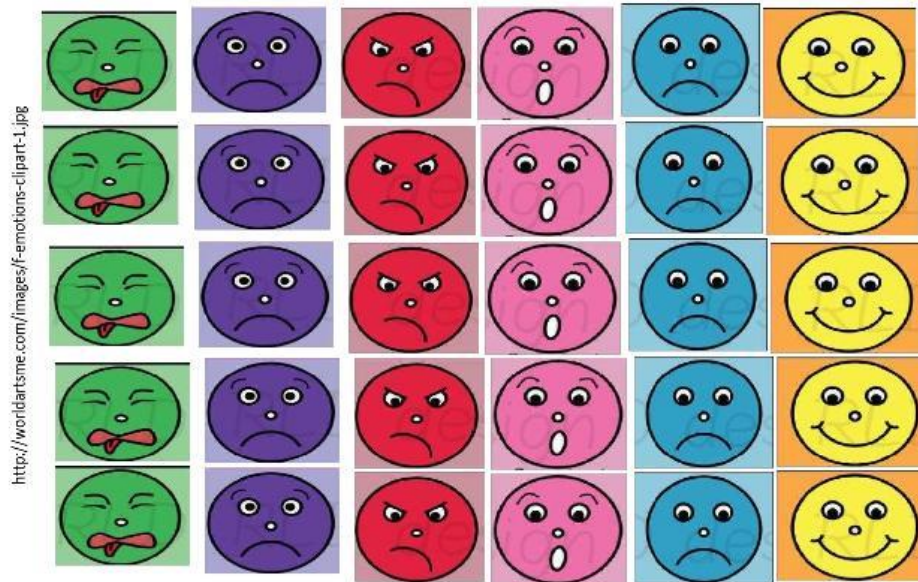


Figura 1 emotios para recortar

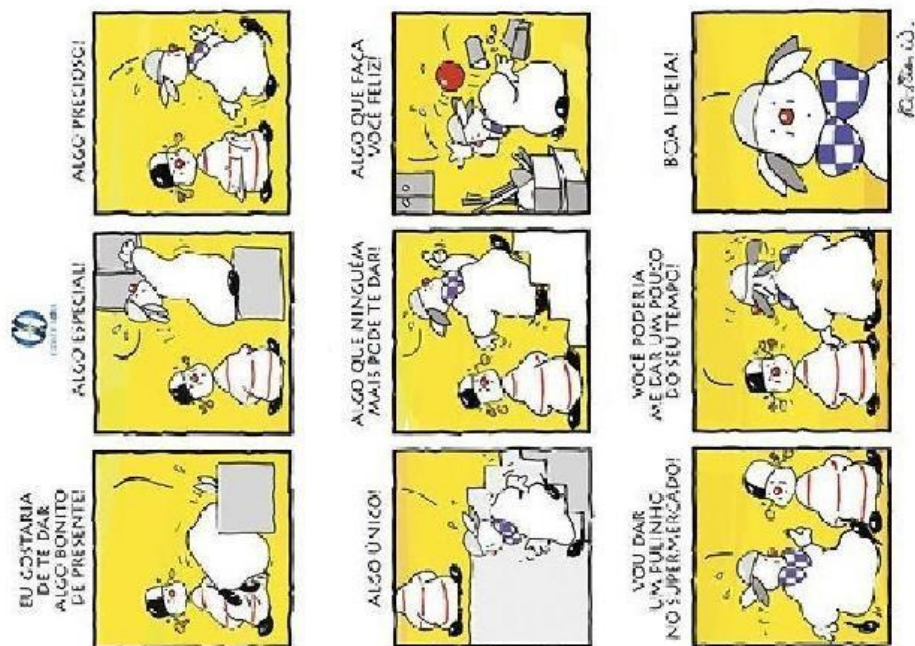


Figura 2 Tirinha para exercitar leitura de emoções

Fonte: Revista Cidade Nova disponível em www.cidadenova.org.br

OFICINA III CONT.

A **EMOÇÃO** é uma **reação**,

uma **resposta afetiva** a uma situação.

(CUNICO, 2004)

Uma emoção pode ser expressa com:

- **Mudanças no corpo ou expressão do rosto:** suor nas mãos..., aceleração dos batimentos cardíacos. ficar vermelha(a) ou empalidecer, tremor, olhos arregalados ou apertados, dor de barriga, diarreia...
- **Ações e comportamentos:** abraçar, apertar as mãos, chorar, fechar os ouvidos, franzir a testa, fazer careta ou olhar para outro lado, dar um tapa, dar um soco, ou empurrão, beliscar, xingar, elogiar, fazer um carinho...
- **Pensamentos:** "Eu me sinto só!", "Não vejo a hora!", "Ele me ofendeu!", "Consegui!", "Que nojo!", "WOW!", "Uau!", "Estou Feliz!" ...

Quando experimento essas emoções,

Eu sinto alegria... Eu fico alegre...

ALEGRIA	TRISTEZA	MEDO	RAIVA	DESGOSTO	SURPRESA
Eufórico(a)	Trite	Desconfiado(a)	Duro(a)	Contrariado(a)	De boca aberta
Alegre	Deprimido(a)	Agitado (a)	Ciumento(a)	Aborrecido(a)	Pálido(a)
Expansivo(a)	Melancólico(a)	Embaraçado(a)	Indignado(a)	chateado(a)	Turvo(a)
Caloroso(a)	Culpado(a)	Acanhado (a)	Furioso(a)	Revoltado(a)	Caótico(a)
Interessado(a)	Humilhado(a)	Indeciso(a)	Invejoso(a)	Enojado(a)	Surpreso(a)
Afável	Miserável	confuso (a)	Colérico(a)	Chocado(a)	Confuso(a)
Divertido(a)	Aflito(a)	Assustado(a)	Antipático (a)	Nauseado(a)	Sem ação(a)
animado(a)	Carrancudo(a)	Preocupado(a)	zangado(a)	Horrorizado(a)	Sem palavras
feliz	Sombria(a)	Envergonhado(a)	melindroso(a)	Desgostos (a)	atrapalhado(a)

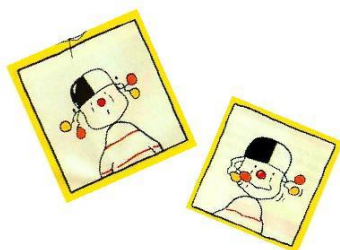
Adaptado do Livro Educar alle emozioni. Autor: Marco Cunico (2004).

Oficina de Educação para a Paz
 Prof.ª Glaucia Lino '2017

**Quando experimento essas emoções,
 Eu sinto alegria... Eu fico alegre...**

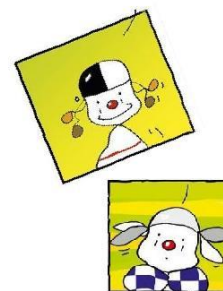
ALEGRIA	TRISTEZA	MEDO	RAIVA	DESGOSTO	SURPRESA
Eufórica(a)	Triste	Desconfiado(a)	Duro(a)	Contrariado(a)	Boquiaberto(a)
Alegre	Deprimido(a)	Agitado(a)	Ciumento(a)	Aborrecido(a)	Pálido(a)
Expansivo(a)	Melancólica(a)	Embaraçado(a)	Indignado(a)	Chateado(a)	Turvo(a)
Caloroso(a)	Culpado(a)	Acanhado(a)	Furioso(a)	Revoltado(a)	Caótico(a)
Interessado(a)	Humilhado(a)	Indeciso(a)	Invejoso(a)	Enojado(a)	Surpreso(a)
Afável	Miserável	Confuso (a)	Colérico(a)	Chocado(a)	Confuso(a)
Divertido(a)	Aflito(a)	Assustado(a)	Antipático (a)	Nauseado(a)	Paralisado(a)
Animado(a)	Carrancudo(a)	Preocupado(a)	zangado(a)	Horrorizado(a)	Engasgado(a)
Feliz	Sombrio(a)	Envergonhado(a)	melindroso(a)	Desgostoso(a)	Atrapalhado (a)





Oficina IV

Pepê e Jotabê & A prática das virtudes



O quê e para quê?

Essa **oficina** tem o **objetivo** de dar espaço às crianças para conversarem sobre a vivência das virtudes nas relações que estabelecem com os outros e com o meio ambiente. Acreditamos que, em geral, as pessoas já conhecem as virtudes/valores e essas têm maior possibilidade de estar à base das próprias atitudes quando é possível reconhecê-las e considerar a importância das mesmas como alicerce de uma vida ética.

Para quem?

A oficina foi preparada para crianças a partir de 9 anos, mas pode ser adaptada para outras idades.

É importante que já haja interação entre as crianças e que essas tenham estabelecido previamente as regras para que o diálogo seja proveitoso e exista o respeito entre todos.

Como?

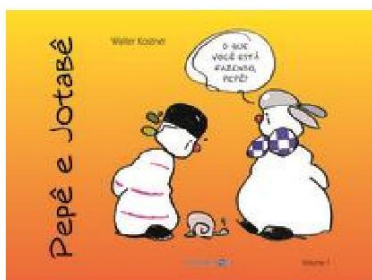


Figura 1 livro disponível em <https://www.cidadenova.org.br/livraria/produtos/view/1166> ou <https://www.facebook.com/pepeejotabe/>

Imprimir (duas) tirinhas dos personagens Pepê e Jotabê para cada participante da oficina. As tirinhas estão disponíveis no livro indicado ou na página nas redes sociais.

Preparar a turma em duplas, trios ou grupos de até 4 pessoas para que haja diálogo e enriquecimento recíproco. Entregar as tirinhas aos participantes e com eles sortear a tirinha sobre a qual cada grupo irá conversar primeiro. É importante dispor a sala de modo que possibilite o diálogo sobre o que entenderam.

Dar entre 10 a 15 minutos para o bate papo no qual se perguntarão quais virtudes os personagens vivenciaram ou quais virtudes seria possível colocar em prática em situações como as que são apresentadas na tirinha.

Depois da conversa em grupo, cada criança recebe uma folha na qual responderá individualmente as mesmas perguntas. O registro pessoal reforçará a elaboração do pensamento na criança sobre o que foi conversado. O registro também dá a possibilidade de se posicionar pessoalmente, porque, nem todos falam no grupo.

OFICINA IV CONT.



Quais as virtudes vivenciadas pelos personagens?

1. Escreva nos quadrinhos qual ou quais virtudes os personagens viveram na

tirinha **1**:

- 1.a Conte como os personagens agiram e como você agiria no lugar deles para viver outras virtudes.

2. Escreva nos quadrinhos qual ou quais virtudes os personagens viveram na

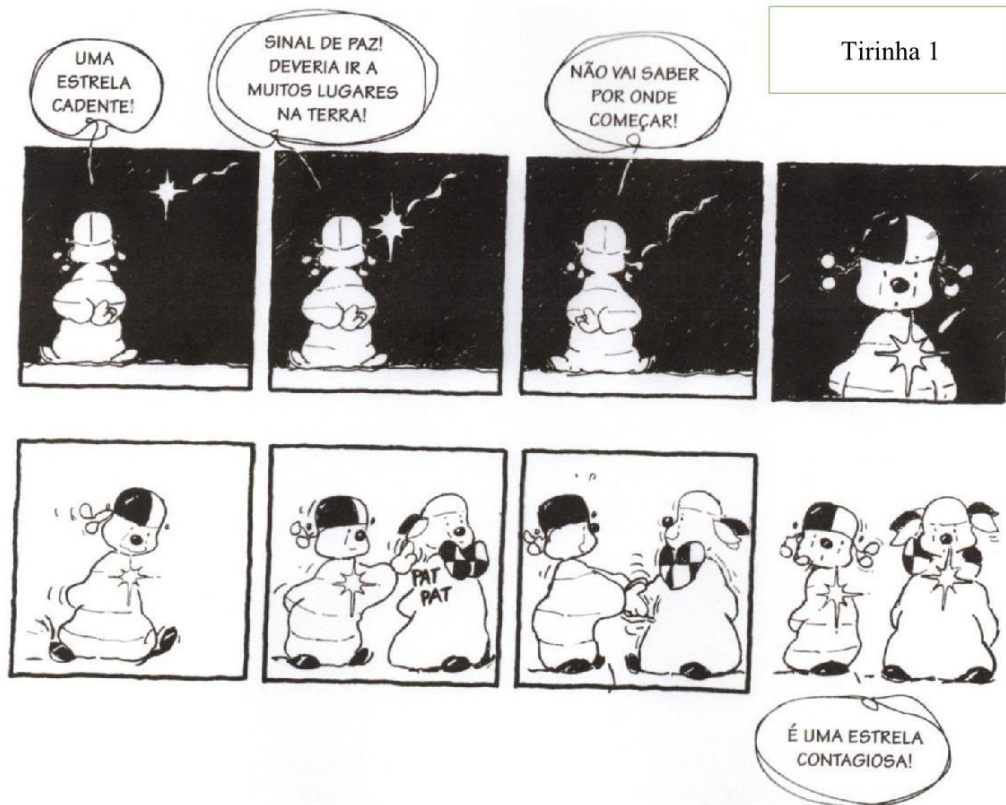
tirinha **2**:

- 2.a Conte como os personagens agiram e como você agiria no lugar deles para viver outras virtudes. _

3. Agora, use os quadrinhos abaixo para contar sua própria história sobre a vivência das virtudes. Se desejar, aumente a quantidade de quadrinhos.

Meu nome é _____

OFICINA IV CONT.



Fonte: KOSTNER, Walter. Pepê e Jotabê. Vol. 1; tradução Andrea Vilela. Vargem grande Paulista, Sp. Cidade Nova, 2017.

OFICINA IV CONT.

ALGUMAS VIRTUDES

JUSTIÇA | AMIZADE
LEALDADE PERSEVERANÇA
FIDELIDADE PRUDÊNCIA
SERENIDADE CORAGEM
RESPONSABILIDADE PERDÃO
DEDICAÇÃO PACIÊNCIA
GENEROSIDADE TEMPERANÇA
FORTALEZA

Glauçya Lino - glauçya.lino@rioeduca.net Rio de Janeiro- ~~no~~ 2017

ANEXO 8: MÚSICAS USADA NAS INTERVENÇÕES

Dança da amizade. Disponível em <https://youtu.be/ZXbO75dnSVk> acesso em 01/01/18.

Música Trem-bala disponível em <https://youtu.be/mCg2DZhtWD8>. Acesso em 01/01/18.

Música Seremos um só. Disponível em <https://youtu.be/cn6JXrg7mUc> . Acesso em 01/01/18.

Música *Time Out*. Disponível em <https://youtu.be/2xRL2c6YP0U> . Acesso em 01/01/18.

Música Show das poderosas. Karaokê disponível em <https://youtu.be/UG-TBwqRtSs> . Acesso em 01/01/18.

Mozart disponível em <https://youtu.be/7lcjxSHkDQI> . Acesso em 01/01/18.

Bach disponível em <https://youtu.be/IIRODfEdomU> . Acesso em 01/01/18.

Vivaldi disponível em <https://youtu.be/XG39dzqR07A>. Acesso em 01/01/18.