



Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

Culture of Peace and Education for Peace: what is revealed about context and conflict in the practice of Educational Counselors?

Dilce Brasil de Souza
Renata Hernandez Lindemann
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Bagé, RS, Brasil
Crisna Daniela krause Bierhalz
Universidade Federal do Pampa (Unipampa)
Dom Pedrito, RS, Brasil

Resumo

Este artigo discute os contextos e conflitos vivenciados pelos Orientadores Educacionais (OE) no que diz respeito aos conceitos de Cultura e Educação para a Paz na escola. Estes foram assumidos pelo entrelaçamento do Manifesto 2000 com a Pedagogia da Conflitologia (Salles Filho, 2019) e os Sete saberes necessários à educação do futuro (Morin, 2011). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que entrevistou nove OE da rede pública de Bagé-RS. A partir da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2016), constatou-se que o contexto profissional das OE traz vivências e virtualidades como emergências atuais da educação brasileira. Somado a isso, os conflitos, que são naturais, precisam ser problematizados para não se configurarem como violências. Essa problematização dos conflitos envolve um trabalho de mediação, compreendido como um processo de prevenção à violência na busca de uma Cultura de Paz.

Palavras-chave: Cultura da Paz; Educação para Paz; Orientação Educacional.

This article discusses the contexts and conflicts experienced by Educational Counselors (EC) regarding the concepts of Culture and Peace Education in schools. These were addressed through the interweaving of the Manifesto 2000 with the Pedagogy of Conflictology (Salles Filho, 2019) and the Seven Complex Lessons in Education for the Future (Morin, 2011). This qualitative research involved interviews with nine ECs from the public-school network of Bagé-RS. Through Discursive Textual Analysis (Moraes & Galiuzzi, 2016), it was found that the professional context of ECs encompasses experiences and potentialities as current emergences in Brazilian education. Additionally, conflicts, which are natural, need to be problematized to prevent them from becoming violence. This problematization of conflicts involves mediation work, understood as a process of violence prevention in the pursuit of a Culture of Peace.

Key words: Culture of Peace; Education for Peace; Educational Counseling.

Introdução

Os problemas emergentes na sociedade e, por conseguinte, nas escolas, implicam em questões relacionadas à paz. Salles Filho (2019) reflete sobre a necessidade de ensinar de forma crítica e sensível, estabelecendo conexões entre violência, paz e conflitos, educando para a vida. A partir das práticas dos Orientadores Educacionais da cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul, a discussão sobre cultura e educação para paz se ancora nos princípios teóricos da complexidade, considerada palavra-problema e não palavra-solução; “funda-se numa outra razão – razão aberta –, que se caracteriza por ser evolutiva, residual, complexa e dialógica”. (Estrada, 2009, p.86). A complexidade considera os binômios sujeito/objeto e ordem/desordem e reconhece as limitações do paradigma da simplificação, incapaz de explicar o contraditório e complementar ao mesmo tempo. Considera o incerto e o aleatório e instiga outros modos de pensar (Morin, 2015).

Para Hammes (2009, p. 15-17), a paz é uma construção constante, cujas concepções orientadoras são: a paz não é um estado, é uma construção; aprende-se; ensina-se; constrói-se a partir da não violência; constrói-se a partir do empoderamento das pessoas; constrói-se a partir de um processo dialógico-conflitivo; surge como elemento de ressignificação das práticas educativas, como espaço de construção coletiva, como espaço de debate e como exercício de ação; funda-se no primado do vivido sobre o enunciado e no referencial sociocrítico.

As concepções apresentadas por Hammes (2009) valorizam a formação e a prática de educadores que prezam por diferentes formas de ser e estar no mundo e promovem o que o autor denomina de “vivência harmônica”. Jares (2002) reconhece que educar para a paz não é algo harmonioso, de senso comum, embora isso pareça um paradoxo. Portanto, pressupõe o exercício de dialogar, negociar e entender, por diferentes perspectivas, o que se mostra como importante para os processos formativos.

Deseja-se que a paz esteja presente no contexto escolar, apesar do reconhecimento de que situações diversas contribuem para um ambiente conflituoso. A paz, no contexto mundial, é percebida como uma forte reivindicação após as grandes guerras. Nessa direção, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi criada em 1945, a fim de atuar na promoção da paz por meio da integração dos povos e da resolução de conflitos. Passados mais de 70 anos, a ONU continua desenvolvendo estratégias para promover a paz e os direitos humanos, considerando tanto situações que historicamente se repetem, como as guerras,

quanto problemas novos que emergem a partir das mudanças climáticas e migrações, por exemplo.

Considerando o contexto de criação da ONU, na década de 1940, cabe destacar que surgiram diferentes movimentos de educação para a paz, em muitos casos aliados a uma proposta de renovação pedagógica, cujas premissas perpassam o respeito ao desenvolvimento processual e à autonomia dos sujeitos. Assim, para Hammes (2009, p. 13), a educação para a paz “revela-se como possibilidade, no próprio espaço da educação, para superar a violência no meio escolar e dar um contributo para a construção de uma sociedade não violenta”.

Cultura de Paz e Educação para a Paz, conceitualmente, são complementares, sendo que a primeira definição vislumbra o todo, busca por ambientes humanizados, com relações justas e sustentáveis. Já a segunda, conforme Salles Filho (2019), Jares (2002) e Guimarães (2011), diz respeito aos caminhos pedagógicos para a consolidação da Cultura de Paz. Educação para a paz é definida por Guimarães (2011, p. 320) como “[...] um conjunto de práticas, um sistema de objetivos, um referencial bibliográfico próprio, um arcabouço teórico e metodológico, uma evocação de personalidades e teóricos, enfim, um desenvolvimento para além do modismo, da conjuntura ou da conveniência”. Os autores destacam a necessidade de pesquisas a respeito da implementação de Cultura e Educação para paz no contexto educacional considerando as dimensões política, cultural, econômica e social do contexto.

A Cultura e Educação para Paz, neste estudo, considerou três referenciais: o Manifesto 2000 (Dhnet, 1999), Os Sete Saberes para a Educação do Futuro (Morin, 2011) e a Pedagogia da Conflitologia (Salles Filho, 2019). O Manifesto 2000 (Dhnet, 1999) remete à intencionalidade pessoal, ao compromisso com a coletividade, fundamental para a convivência. Seus pilares são: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade, os quais correspondem a princípios de não-violência, remetendo à noção de interdependência.

A partir do pensamento complexo de Morin (2015), a cultura e a educação para a paz são discutidas pela complementaridade das noções contrárias – pela compreensão de que, ao mesmo tempo, somos produtores e produtos –, bem como pela importância de compreender que a parte está no todo, assim como o todo está na parte. Morin (2011),

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

então, defende que “Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro” são fundamentais para ensinar no novo século, rompendo com a fragmentação que causa, em sua denominação, a “cegueira do conhecimento”.

A complexidade, portanto, envolve a interconexão e a interdependência de diferentes elementos e dimensões da realidade, além da integração dos conhecimentos historicamente separados para entender a relação entre o todo e suas partes. Por exemplo, “os princípios do conhecimento pertinente” problematizam a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, a paz não significa apenas ausência de guerra, mas evidencia a associação com aspectos econômicos, políticos, culturais, ambientais e sociais, que perpassam a pobreza, as migrações, questões ambientais, fome, entre tantas outras. A complexidade se atrela às discussões sobre paz ao propor a superação de ações isoladas e a busca da compreensão integrada dos desafios vividos pela sociedade.

Por último, “A Pedagogia da Conflitologia” (Salles Filho, 2019) discute os conflitos inerentes à condição humana, relacionados a diferentes perspectivas, e os entende como parte importante do crescimento pessoal. Compreende a resolução dos conflitos como um redimensionamento das relações humanas e sociais que ultrapassa soluções pontuais.

No contexto educacional, a cultura e a educação para a paz necessitam estar sempre presentes, ou seja, ultrapassar práticas pontuais em datas comemorativas. A efetivação dessas práticas passa pela gestão escolar. Isso significa diretores, supervisores e orientadores educacionais (OE) e implica envolver toda a comunidade escolar.

Para Luck (2009a), estar na Gestão Escolar é assumir o compromisso de ouvir a comunidade escolar e construir no coletivo o projeto político-pedagógico, bem como compreender o ambiente da educação como dinâmico e conflituoso diante dos diferentes sujeitos e das relações existentes. Importa pensar sobre como os gestores podem se tornar agentes da Cultura de Paz e fortalecer um ambiente escolar acolhedor no sentido de cultivar nos alunos e demais segmentos escolares a prática da Cultura de Paz.

Luck (2009b) discute a importância da gestão como mobilizadora da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, na execução e no acompanhamento de ações. Além disso, apresenta o gestor como um profissional que ancora suas práticas no diálogo e no respeito às diferenças, fortalecendo, assim, uma gestão participativa. Destaca-se, no pensamento da autora, a atribuição do OE nas práticas de prevenção à violência e na mediação de conflitos, sendo esse profissional, por consequência, multiplicador de uma

Cultura de Paz.

Diante do exposto, este artigo é um recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Ensino de uma universidade pública da região Sul do Brasil e tem o propósito de discutir os contextos e os conflitos vivenciados pelos Orientadores Educacionais a respeito da Cultura e Educação para a Paz.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa (Flick, 2009; Yin, 2016), já que o tema de interesse do pesquisador está vinculado a situações sociais reais que, de alguma forma, fazem a diferença na vida das pessoas. Nessa abordagem, são utilizadas múltiplas fontes de evidência para evitar generalizações. Como instrumento de recolha de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Triviños, 1987) com nove Orientadoras Educacionais da rede pública de Bagé, município da Campanha Gaúcha, no estado do Rio Grande do Sul.

Primeiro, foi organizada uma roda de conversa sobre Cultura e Educação para a Paz, com a intenção de fortalecer o vínculo com o grupo de OE. As OE foram convidadas para participarem da pesquisa, sendo que as que aceitaram o convite preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, manifestando sua disponibilidade. A entrevista foi orientada por meio de seis questões norteadoras:

1. Conta um pouco sobre a rotina enquanto OE;
2. Conta sobre os conflitos presentes na comunidade escolar onde atua;
3. Descreve os maiores enfrentamentos em relação às atitudes dos estudantes;
4. Considerando a experiência profissional enquanto OE, quais são os principais desafios no início da tua carreira e hoje?
5. Enquanto OE, que ações na tua prática cotidiana contribuem na construção de um ambiente escolar saudável?
6. Podemos dizer que essas ações contribuem para a compreensão de ambiente/sociedade de paz?

A Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016) foi a metodologia adotada para a interpretação e o tratamento dos resultados. Essa metodologia busca a compreensão do fenômeno a partir de três etapas: unitarização, categorização e captação do novo emergente (comunicação). Na unitarização, o pesquisador fragmenta o corpus de análise,

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

organizando os textos em unidades de significado. Após essa etapa, na categorização, reúnem-se as unidades por semelhanças semânticas, o que dá origem às categorias (iniciais, intermediárias e finais). Por fim, na comunicação, são construídos textos interpretativos das categorias finais, produzidos a partir das interpretações do fenômeno objeto de estudo.

Foram identificadas 126 unidades de significado, agrupadas em 10 categorias iniciais, mantidas como intermediárias, sendo elas: formação profissional, formação profissional e burocracia, protagonismo, rotina, relacionamentos, tolerância, diálogo, valores e família, vivências e virtualidades. A partir do tratamento das categorias intermediárias, emergiram três categorias finais: Contexto; Conflito e Prática profissional dos OE à luz da Cultura de Paz; Gestão escolar e 7 Saberes. Neste trabalho, serão discutidas as categorias “Contexto: vivências e virtualidades” e “Da naturalidade do conflito à importância da mediação”.

Contextos: vivências e virtualidades

Entende-se o contexto como o cenário em que as situações ocorrem, sempre atreladas ao momento histórico, cultural e econômico, envolvendo as circunstâncias que permitem aos sujeitos compreendê-las ou não. No ambiente escolar, é fundamental considerar que os diversos atores envolvidos possuem atribuições específicas e, vindos de realidades distintas, apresentam perspectivas variadas sobre os contextos que vivenciam. Essas diferenças contribuem para a construção do conhecimento acerca da realidade escolar. Essa categoria surgiu a partir das vivências das OE em seu ambiente de trabalho, muitas das quais se relacionam com o uso de tecnologias. As relações contemporâneas mediadas por essas tecnologias foram denominadas **virtualidade**.

As entrevistas evidenciaram, a partir do cotidiano do OE, diversas vivências, com destaque para questões relacionadas à família, que envolvem negligências, ausências e desconhecimentos. A OE A enfatiza a família como um espaço que impacta diretamente na aprendizagem:

[...] a gente também tem muitos alunos que não conhecem o pai ou não conhecem a mãe. [...]. Então, a gente tem muito essa desorganização de referência [...] de quem ensina, de quem cobra, de quem vem na escola falar [...], mas, eles fazem o que eles conhecem lá da comunidade. [...] tem um contexto familiar de alguns alunos, principalmente nos anos finais, que é muito pesado para eles darem conta. E aí se choca com o que a escola ensina, com a forma que você deve conviver dentro da escola. É um choque com o que eles vivem lá fora.

Percebe-se, a partir da OE A, um dos conceitos centrais da Teoria da Complexidade, a multidimensionalidade, a partir da qual qualquer realidade é constituída de diferentes

dimensões, que são e estão interconectadas (Morin, 2015). Traspondo para a ideia apresentada pela OE A, a multidimensionalidade mostra que as pessoas são influenciadas pelos seus diferentes contextos, sendo a escola parte desse todo. As ausências relatadas podem se configurar como uma forma de negligência entendida como violência, pois é causadora de sofrimento. Nesse sentido, Jares (2002) e Salles Filho (2019) discutem que as violências nem sempre são físicas, situações vividas na escola e na família também podem ser formas de violência.

A OE H relata sobre os abusos, insegurança e negligências com a infância:

A criança [...] não é mais criança. A criança hoje em dia já é uma criança adulta. Ela é exposta; ela está no meio de tudo, ela vê tudo, ela sabe de tudo. [...] conviverem com essas coisas assim é natural [...] verem o tráfico, verem o roubo. O Conselho Tutelar é parte da rotina e eles não se assustam com o que aconteceu, [...] eles acham normal.

As situações descritas se refletem no ambiente escolar e precisam ser problematizadas, fazendo com que o OE e demais educadores desenvolvam práticas de acolhimento e escuta. Existe o entendimento de que o OE não pode assumir o papel da família, mas as situações de negligência e violência que chegam aos profissionais carecem de mediação entre os envolvidos no processo educacional (família, escola, estudante). É preciso considerar os princípios da complexidade de Morin (2015), o hologramático, recursivo e dialógico, que são percebidos constantemente em ambiente escolar, pois somos unidades que pertencem a um todo, que também está em nós. Ao mesmo tempo, somos unidades produtoras e produto do que vivemos na sociedade, indivíduos antagônicos e complementares.

A construção de vínculos, o acolhimento, o respeito e a valorização são fundamentais para um bom convívio social. Esses aspectos foram evidenciados nas entrevistas como relevantes, pois a escola é um espaço de convivência social onde conflitos ocorrem e podem ser redimensionados, segundo Salles Filho (2019), a partir do diálogo e da tolerância.

Com base nos excertos das entrevistadas, constatou-se a importância do apoio da gestão aos profissionais da escola na consolidação da Cultura de Paz. Mostra-se a urgência de ações coletivas e colaborativas, superando o sentimento de estar sozinho frente aos inúmeros desafios do cotidiano. A prevenção de situações também surgiu como ponto fundamental, pois as vivências no ambiente escolar, e fora dele, implicam na construção de caminhos não violentos, reconhecendo o conflito como algo natural, já que a não-

Excluído: ,

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

administração dele é o que pode gerar violência. O OE tem, em sua prática, possibilidades de prevenção à violência, pois, ao mediar os conflitos, possibilita o exercício da compreensão de si, do outro e das relações que se estabelecem. Isso relaciona-se com um dos princípios do Relatório Delors: o aprender a conviver (Delors et al., 1996), visto que envolve tolerância, respeito às diversidades e instiga o entendimento de direitos humanos e a busca pela paz.

O OE, no desempenho de suas funções, está envolvido em muitos sentimentos, sendo necessária a busca do equilíbrio para o exercício de sua profissão, destacando a importância do autocuidado (Machado; Dos Santos; Da Silva, 2020), uma vez que tal profissional é produto da sociedade e que, quando se percebe integralmente, enxerga o outro:

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

Somada a essa perspectiva do adoecimento do OE, tem-se uma consequência do pós-pandemia que precisa ser considerada:

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

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

Reforçando esse contexto de adoecimento (automutilação, onicofagia, depressão, ansiedade, síndrome do pânico, entre outros), os autores Da Silva, Marckevitz e Gobbo (2022, p. 3) apontam em seus estudos que o adoecimento psíquico nunca esteve tão presente e tão latente no espaço da escola, convocando a uma atuação responsável para construir soluções que possibilitem movimentos e aprendizagens coletivas.

Portanto, as vivências são fundamentais no processo de construção do ser. Para Guimarães (2011), é essencial que os currículos contemplem a Educação para a Paz de maneira abrangente. Esse autor argumenta que é preciso pensar na escola tendo como

alicerce a paz, pois: “Não basta falar de paz para constituir a educação para a paz, porque o que ela tem a oferecer é exatamente a possibilidade de uma vivência e experiência de uma comunidade onde a paz articula-se como a referência fundamental” (Guimarães, 2011, p. 214). A busca pela paz é tarefa de um grupo de pessoas que se complementam. As vivências das OE mostram um contexto de negligências, entendidas aqui como uma forma de violência à infância. Destaca-se a importância da construção de vínculos mediados pelo OE e enfatiza-se a atuação desse profissional em seu trabalho preventivo em relação às situações conflituosas.

A questão do mundo virtual foi um aspecto relatado pelas OE, indicando que o aluno está imerso no contexto tecnológico: redes sociais, grupos, bate-papo, mensagens, o que representa oportunidades e exige acordos de uso na escola:

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

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

Um dos desafios da escola diz respeito ao uso consciente da tecnologia; as OE sinalizaram conflitos gerados no meio virtual (mensagem, postagem, redes sociais):

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

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

O uso das tecnologias pode gerar conflitos, como cyberbullying, a não-aceitação do corpo, estimulação a consumo excessivo, idealização de situações de vida e doenças como a ansiedade. Da Silva, Marckevitz e Gobbo (2022) apontam para o adoecimento nos espaços educacionais como uma realidade que demanda dos profissionais que se atue com responsabilidade. Outro aspecto é em relação aos jogos virtuais, pois afetam o desenvolvimento psíquico, social e emocional de crianças, adolescentes e adultos, causando confusão entre os mundos, real e virtual:

[...] é tão presente [...] a violência [...] parece que a gente vê eles falando que é

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

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

Pensar uma Educação e Cultura para a Paz no viés virtual se mostrou uma urgência para esse contexto, uma vez que as virtualidades apresentadas retratam outras formas de conflito em função da utilização das tecnologias. Autores como Jares (2002) e Salles Filho (2019) indicam que os conflitos devem ultrapassar a mediação, precisam ser compreendidos e redimensionados, considerando que a violência impacta o campo educacional e reverbera na sociedade.

Da naturalidade do conflito a importância da mediação

Entre os autores que discutem conflito, Jares (2002, p.141) destaca os três elementos que compõem a estrutura do conflito – causas, protagonismo e processo – e inclui o quarto elemento, o contexto: “Todos os conflitos ocorrem em um contexto social e cultural que, direta ou indiretamente, pode influir tanto no início como no desenvolvimento e na resolução dos conflitos”.

Os conflitos são gerados por atitudes e pensamentos divergentes e são discutidos por Hammes (2009), Jares (2002) e Salles Filho (2019) como **naturais**. Este aspecto também é destacado pelas OE B e G, respectivamente:

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

[...] os conflitos são parecidos. São sempre relacionados à convivência. [...] É a convivência deles em grupo, que ali é uma democracia, que não vale só a minha vontade. [...] a questão dos relacionamentos interpessoais [...] se eles têm amizade, tudo bem. [...] eles têm dificuldade de se relacionarem bem, de se respeitarem, [...]. Essa é a dificuldade. Eles querem é olho por olho, dente por dente.

As situações cotidianas são passíveis de se tornarem conflitos, como apresentado anteriormente. Delors et al. (1996) salientam que o aprender a viver juntos é uma das preocupações atuais, enxergando o outro na sua totalidade.

O conflito e os **relacionamentos** apareceram nas entrevistas correlacionados. Foram mencionados aspectos como: intolerância, falta de diálogo, ausência da família/estrutura

familiar, conflitos verbais, ameaças, violência emocional, psicológica, desentendimento entre colegas, apelidos, racismo, entre outros. Alguns exemplos podem ser observados nos excertos a seguir:

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

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

Além disso, os conflitos de relacionamentos surgem também na utilização das **tecnologias** de comunicação:

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

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

É possível perceber que os relacionamentos estão conflituosos por diversas razões, como falta de empatia, de compreensão, distanciamento das famílias da escola e pelo uso exagerado e inadequado das tecnologias. Enfatiza-se que a escola sozinha não resolve a situação desse contexto social e cultural, embora seja importante refletir sobre a responsabilidade da escola frente aos conflitos, como contribuidora para que os alunos se sintam capazes de avaliar suas atitudes e utilizar criticamente os recursos da tecnologia.

A **tolerância e o diálogo** contribuem na consolidação dos princípios da Cultura de Paz: respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade (Dhnet, 1999). Os relatos da OE mostram casos de intolerância vividos na escola:

Ah, ela me encarou e eu não vou deixar barato, não vou deixar por isso mesmo. [...] as coisas têm que funcionar do jeito deles [...]. Tem que ser do meu jeito, é assim que eu sei, é assim que eu quero que seja, e aí fica difícil [...]. [...] olha, não se dão tudo bem (pausa) não são obrigados a se gostarem [...]. Esse conflito vem lá de fora, vem da comunidade, porque eles são vizinhos. [...] a dificuldade que eles têm é de colocar um ponto final (OE G).

Ser tolerante é um exercício que possibilita compreender e respeitar o outro. Morin (2011), ao discorrer sobre o erro e a ilusão, reconhece que as pessoas têm dificuldade em

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

entender o outro, pois a tendência natural é enxergar a partir da sua visão de mundo.

O princípio dialógico da complexidade (Morin, 2015) evidencia o antagonismo e a complementaridade:

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

A escola, entendida como espaço de escuta, considerando a empatia, a resiliência e a convivência, permite compreender que as verdades não são absolutas. As fragilidades que temos ao conviver com os outros nos remetem a conflitos gerados por nossa intolerância a tantas situações:

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

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

As situações apresentadas pelas OE mostram um dos pilares do Manifesto 2000, que é Ouvir para Compreender. Este se articula com a reflexão presente no relatório Delors et al. (1996, p. 47), que instiga a “compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza [...], adquirir um conjunto de conhecimentos e [...] aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações”. Morin (2011) complementa que a **tolerância** deve ser desenvolvida no viés da “escolha ética e, ao mesmo tempo, aceitação da expressão de ideias, convicções, escolhas contrárias às nossas” (Morin, 2011, p. 88). A tolerância é próxima do diálogo e, conforme explicitado na definição da ONU para Cultura de Paz, o diálogo aparece como parte das bases dessa definição ao lado de palavras como cooperação, tolerância e solidariedade.

No que tange à mediação, Hammes e Sebaje (2020) destacam a importância da

formação e capacitação dos gestores para que os dispositivos da lei sejam discutidos e entendidos, e reforçam a formação de gestores como multiplicadores e mediadores de conflitos, entendendo a mediação como primordial na promoção da Cultura de Paz. O estudo de Souza e Ribas (2017) trata da Cultura de Paz ao identificar a contribuição do OE na resolução e mediação de conflitos. Os autores defendem um trabalho de mediação do processo de conflito que implica o diálogo, a escuta imparcial, o olhar para os próprios sentimentos, o respeito ao outro e a busca pelo consenso. Este trabalho preventivo que envolve a escuta, na opinião da OE B deve ser constante, exemplificado por uma de suas práticas:

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

O fragmento mostra que os conflitos são reflexo dos contextos e dos valores experienciados. Registros semelhantes a esse permitiram identificar que valores como respeito, bondade, justiça estão implícitos e contribuem na atuação profissional das OE por meio da observação e escuta atenta, do cuidado com a mediação com situações conflituosas, bem como da atenção à diversidade de experiências dos sujeitos. As OE “disponibilizam” espaço de escuta e fala, com rodas de conversa, dinâmicas de relacionamento em geral, círculos de paz, filmes com mensagens a serem exploradas em debate.

Diante das discussões, percebe-se que os conflitos são inerentes ao ser humano, e para um ambiente com princípios da Cultura de Paz, onde se almeja convivência fraterna, compreensão, respeito ao outro, faz-se necessário o diálogo, exercitando a tolerância, com vistas a relações interpessoais saudáveis e complementares.

Considerações

A pesquisa evidenciou diferentes vivências narradas pelas OE e permitiu perceber as questões relacionadas à família, em especial às ausências e negligências, que, nesta investigação, são consideradas como um tipo de violência contra a infância. A partir da análise, destaca-se a importância da construção de vínculos por meio da mediação das OE junto às famílias, responsáveis e comunidade escolar, como uma forma de trabalho preventivo das relações conflituosas.

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

As vivências da contemporaneidade, mediadas pela virtualidade, suscitam conflitos e demandam do OE constante formação, práticas pedagógicas de observação, escuta e acolhimento. Portanto, a Educação e Cultura para a Paz no viés virtual configuram-se como uma urgência no contexto educacional, pois as virtualidades se mostraram como outras formas de conflito.

A escola é um ambiente plural, tendo a tolerância e o diálogo como fundamentais na busca de caminhos coletivos para a paz. Além disso, ela não solucionará sozinha os problemas, mas é o local de reflexão para que os conflitos não sejam naturalizados. As violências advindas de relacionamentos, famílias desestruturadas e ausentes não podem ser negligenciadas, e isso exige dos educadores um exercício constante de mediação.

Argumenta-se, com base nisso, que a implementação da Cultura e Educação para a Paz necessita de: profissionais qualificados, políticas públicas permanentes, bem como famílias e comunidade escolar que entendam a importância do diálogo e da tolerância. Na voz das OE, foi perceptível a preocupação com o acolhimento das pessoas nas instituições em que trabalham, aspecto que implica na escuta, o que leva a relações humanizadas, ou seja, que valorizem as pessoas, suas potencialidades e particularidades.

Referências

DA SILVA, Sabrina Corrêa; MARCKEVITZ, Daniela; GOBBO, Antonia de Fátima. Orientação Escolar: os desafios de uma escuta atenta e respeitosa a partir da Justiça Restaurativa.

Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, 2022.

Disponível em:

<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/22726>. Acesso em: 07 dez. 2023.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir** (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). São Paulo: Cortez Editora, 1996.

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

ESTRADA, Adrian Alvarez. Os fundamentos da teoria da complexidade em Edgar Morin.

Akrópolis Umuarama, v. 17, n. 2, p. 85-90, abr./jun. 2009.

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

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

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

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

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

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

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

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009b. Disponível em: www.academia.edu/18006019/Heloisa_Luck_Dimensoes_da_gestao_escolar_e_suas_competencias. Acesso em: 23 dez. 2022.

MACHADO, Gláé Corrêa; DOS SANTOS, Andréia Mendes; DA SILVA, Renata Santos. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, v. 1, p. 16-30, 2020.

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

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

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

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

SOUZA, Maria Luiza da Costa Rosa; RIBAS, Ana Maria. Orientação educacional e mediação de conflito: a busca por uma escola restaurativa. **Revista de Educação ANEC**, v. 41, n. 154, p. 77-93, 2017.

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

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

Cultura de Paz e Educação para a Paz: o que se mostra sobre contexto e conflito na prática dos Orientadores Educacionais?

Penso, 2016.

Sobre as autoras

Dilce Brasil de Souza

Mestre em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé – RS – Brasil. Professora da rede privada de Bagé (CFES). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (G.A.M.A/UNIPAMPA). Email: dilcebrasildesouza@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9734-6674>

Crisna Daniela Krause Bierhalz

Pedagoga (UFPel). Mestre em Educação Ambiental (FURG). Doutora em Educação (PUC-RS). Professora Associada da Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e no Programa de Pós-graduação em Ensino na linha de pesquisa Perspectivas Epistemológicas e Pedagógicas Plurais e Inclusivas. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (G.A.M.A/UNIPAMPA). Email: crisnabierhalz@unipampa.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5117-6415>

Renata Hernandez Lindemann

Licenciada em Química Habilitação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Mestre em Agroquímica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Colaboradora da Rede Latino - Americana de Pesquisa em Educação Química e Membro do Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (G.A.M.A - UNIPAMPA). Professora Associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), curso de Licenciatura em Química do campus Bagé - RS. Email: renatalindemann@unipampa.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5932-7807>

Recebido em: 20/05/2024

Aceito para publicação em: 09/12/2024